

Fernando Henrique Catani  
Graduação Pedagogia



1290001273



FE

TCC/UNICAMP C28a

854714082

# Arte Banida Arte Bandida

Aspectos do Fracasso Escolar e da Medida Sócio-Educativa

Trabalho de Conclusão de Curso

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Strazzacappa

UNICAMP

Faculdade de Educação

2004

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

UNIDADE:	F. E
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	C28a
V:	EX:
TOMBO:	1243
PRCC:	11712004
C:	X
PRECO:	R\$ 11,00
DATA:	29, 10, 04
Nº CPD:	plb. d. 3251. 40

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C28a

Catani, Fernando Henrique.

Arte banida arte bandida: aspectos do fracasso escolar e da medida Sócio - educativa / Fernando Henrique Catani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Márcia Maria Strazzacappa Hernandez.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (SP). 2. Reeducação. Arte e educação. 4. Adolescentes – Conduta. 5. Infrações. 5. Educação de jovens e adultos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-145-BFE



*Há uma dor oculta em mim  
Enquanto apenas supões a verdade  
Que não sabias ver entre as sombras  
Ou que nunca teu esforço tocou  
Ou que nunca teu desejo desabrocha*

*És a antimusa de um poema  
Que inspira pelo avesso movimento  
Ao contrário de ser início é deslocamento*

*Protelas o legítimo amor de um instante  
Para aquele momento que não há  
Aquele momento que ainda não há*

*Obrigas-me a, de ponta cabeça,  
Arrastar a testa no chão  
Lamber o barro, aspirar esta poeira...  
Arrancar as coisas de onde estão  
Amarrá-las em um mundo ingenuamente sonhado  
Eu preciso inverter tudo que conheço  
Buscar alguma harmonia em um amargo presente  
Em um deserto de vento e areia que ferve*

*Nessa inversão, em que me traduzo, por uma alma reversa,  
É que sou novamente eu  
Como única possibilidade de viver  
Entrego-me a essa força ambígua e destrutiva  
Para criar o que me parecia impossível  
Mas que agora me sustenta*

*Desencontro, duvido, atraso, esqueço...  
A verve que assim em mim se produz tem um som podre  
Nutrida pela impotência perante desilusões que me parecem eternas*

## Sumário

Pequena Genealogia de um Mote.....	p4
Quando a Escola é a Ante-Sala da Reclusão.....	p17
Pedagogia, Arte e Transformação.....	p39
A Medida Sócio-Educativa.....	p65
O Encontro com Algumas Reflexões.....	p138
Referências Bibliográficas e Bibliografia.....	p152

*"Buscando meus amores,  
irei por esses montes e ribeiras;  
nem colherei as flores  
nem temerei as feras,  
e passarei os fortes e fronteiras".*

*San Juan de La Cruz*

## **Pequena Genealogia<sup>1</sup> de um Mote**

A primeira vez que vi pessoas presas, que não nas telas de cinema e TV, foi quando visitei uma penitenciária entre meus doze ou treze anos de idade. Eu cantava em um coral que realizou uma apresentação na "cadeia" no bairro São Bernardo, em Campinas. A idéia, devo ter ouvido de alguém, era de levar a cultura e a arte para os presos. Talvez humanizá-los. Foi uma experiência forte ver todos aqueles homens trancados e esquecidos a pedir todo tipo de ajuda, para levar cartas, dar recados, e se esforçando para mostrar que ainda estavam vivos. Lembro-me de ver muitas paredes pintadas. Entre as pinturas havia temas religiosos. Lembro-me de que a cadeia estava lotada, e que era escura. De um pátio central, onde ficamos para cantar, se avistava um contorno de celas e apenas uma iluminação sobre nós, o que deixava as celas mais escuras ainda. Depois de cantarmos andamos até as celas e, fazendo uma volta, falamos com os homens que estavam atrás das grades. Alguns com olhos muito brilhantes, mas embaçados. Uns com cabelos desalinhados. Algumas expressões sinistras às vezes saíam do fundo do escuro e do desconhecido para mim, e apareciam na grade.

Alguns apenas ficavam no fundo da cela, outros sentados numa névoa que as lâmpadas insuficientes alimentavam com seu brilho cândido. Um dos presos me pediu para escrever uma mensagem num caderno que levava consigo. Pediam cigarros. Escrevi algo sobre um caminho aberto quando se quer algo. Pensei no futuro. Besteira. Senti medo. O impacto daquela sensação sei que posso chamar legitimamente de estranhamento. É difícil compreender o que se sente ao ver um

---

<sup>1</sup> Para o termo genealogia admito a explicação sobre esta metodologia, proposta por Michel Foucault, contida no livro de GARCIA (2002:17-19), em que a autora comenta: "*A genealogia é um diagnóstico do presente. Parte de uma questão do presente e utiliza-se da história para mostrar a contingência do que é o nosso presente e daquilo que nele somos. Destrói as essências fixas, as leis subjacentes e as finalidades metafísicas. Caem por terra a primazia das origens, das verdades imutáveis, as doutrinas do progresso e do desenvolvimento. A finalidade da 'história do presente', ou da 'história efetiva', não é explicar o passado nem aprender lições morais com ele. Não é mostrar o presente como um resultado necessário do passado, ou uma exigência da mais recente 'conjuntura' histórica. Ao invés disso, a genealogia ressalta o arbitrário e a singularidade do presente e daquilo que somos. A genealogia preocupa-se com as configurações de poder das quais derivamos, suspeitando das vocações universalistas e totalizadoras".*

ser humano naquelas condições, ter um ímpeto de fazer algo por eles e ao mesmo tempo saber que deve ter sido por algum ato julgado criminoso, fora das normas impostas, e muitas vezes completamente desumanizado, que estes homens foram privados da liberdade<sup>2</sup>.

Não muito antes dessa experiência, começava minha história com a educação institucional no primeiro ambiente próximo ao escolar que freqüentei: uma creche infantil no local de trabalho de minha mãe, quando estava na idade entre três e quatro anos, por volta de 1967/68. Na creche, que funcionava em uma das salas de um prédio no centro da cidade, antigo e um pouco escuro, com portas grandes de madeira pintadas várias vezes com tinta óleo, onde funcionava a Delegacia Regional Tributária de Campinas. Lembro-me das infinitas brincadeiras entre nós, crianças, das broncas das monitoras e do sagu, que eu detestava, mas também dos carinhos e alegrias entre todos. Era um bom lugar. Inadequado para educação de crianças, mas ainda assim cumpria seu papel. Minha mãe, registrada como servente, trabalhava como secretária do delegado regional, pelo mesmo salário, é claro. Meu pai, então, escriturário nessa mesma instituição, mas antes, no início da década de cinqüenta, fora ator e diretor do Teatro de Estudantes, e, nos últimos anos dos cinqüenta e início dos sessenta, fora empresário teatral e produtor cultural em Campinas onde agenciava para o Teatro Municipal Carlos Gomes<sup>3</sup>, aquele que foi demolido em 1965. Visitei muitos dos ateliês de artistas modernistas atuantes em Campinas, que eram amigos de meu pai. Isso me encantava. Meu pai também sempre escreveu poemas e até publicou dois livros independentemente.

Após este período nesta creche estive sem ligação com nenhuma instituição até os cinco anos quando freqüentei por um ano uma pré-escola de "verdade". Neste espaço educacional, privado, as atividades eram voltadas ao desenho, pintura e brincadeiras infantis, além de alguma coisa para alfabetização e um teor pedagógico que sugeria as propostas da pedagogia nova<sup>4</sup>. Era um bom local, amplo, o que ajudava a manter um ambiente atraente para as atividades relacionadas. Lembro-me que a professora me dizia que eu era bom desenhista e me tratava com muito carinho. Lembro-me que uma pata que eu tinha voou até a escola um dia, mas às vezes acho que isso foi um sonho. Nesta época, início dos anos setenta, eu enviei um desenho para um concurso da prefeitura de Campinas com o tema do "trânsito na cidade" e ganhei uma menção honrosa que recebi em solenidade oficial das mãos do próprio prefeito. Foi incrível o meu sentimento na época.

Neste período, minha família vivia uma fase de muita instabilidade emocional, problemas financeiros e de relacionamento afetivo. Minha memória desta época está associada a uma certa melancolia e uma tristeza muito delicada. Os sonhos e pesadelos eram intensos e eu refletia muito

---

<sup>2</sup> Um exemplo dessa sensibilidade pode ser colhido no documentário: *O Prisioneiro da Grade de Ferro*, de Paulo Sacramento, de 2003.

<sup>3</sup> Para saber sobre esse acontecimento ver o livro de FARDIN (2000).

<sup>4</sup> Ver o que diz SAVIANI, Demerval (1983)

no futuro da humanidade. Sempre tive medo de guerras futuras, pois meus pais sempre me contavam histórias do período da segunda grande guerra e suas conseqüências sociais no Brasil, assim como aquela enorme profusão de filmes sobre o tema, acabava por me fascinar e amedrontar ao mesmo tempo.

Depois desse pequeno período na experiência da educação infantil, estive por um ano fora da escola antes de ingressar na primeira série aos sete anos de idade. Essa pequena lacuna nos estudos formais foi decisão de minha mãe, pois eu gostava muito de brincar e ela resolveu me dar um tempo. Assim, depois dessas férias, ingressei no Externato São João de Campinas, no ano de 1971, um colégio só para meninos com mensalidades quase simbólicas para quem não pudesse pagar, administrado e dirigido pedagogicamente por um grupo de sacerdotes da ordem dos salesianos da Igreja Católica Apostólica Romana, cujo padrinho era Dom Bosco, aquele que sonhou com Brasília. Inicialmente, senti muita dificuldade com o sistema pedagógico da escola pelo fato de ser ligada à Igreja, logicamente não laico e tradicionalíssimo, em que havia um insistente e estressante apelo para entendermos o mundo por um referencial extremamente dogmático.

A arte estava banida<sup>5</sup> do currículo formal, das aulas. Não era aceita nesse ambiente como meio de expressão original para a criança na compreensão de sua inteireza, mas, ainda assim, aparecia de uma certa forma fragmentada, insuspeita e incompleta nas sessões de cinema, quase sempre religiosos, nas poesias que recitávamos para as mães, no esporte, na fanfarra com suas cornetas e tambores e em algumas aulas de música que, absurdamente, começavam com a teoria e que nunca nos fizeram tocar ou ouvir nada. Esses eventos apareciam como diversão ou exercício cívico e, quando manifestavam um impulso mais anárquico, auto-organizado, era descartado imediatamente. Certa vez, um dos filmes, um documentário, mostrava cenas de índias nuas dançando. Quando vimos os seios delas balançando na tela começamos a gargalhar de alegria e excitação. O diretor cancelou a exibição e nos deu um sermão moral. A subjetividade se desenvolvia, mas sempre à revelia das exigências da disciplina.

A professora do primeiro ano, sempre disciplinadora, com uma autoridade irredutível, chegou a proibir a ida de um colega ao banheiro até o momento em que ele não resistiu mais e urinou na sua própria cadeira. Neste dia me senti muito revoltado, pois achei aquilo uma tremenda

---

<sup>5</sup> Quando me referir ao banimento da arte na escola, este estará sempre relacionado nem tanto a sua tecnologia, porque estas muitas vezes aparecem, ou na forma de desenvolvimento de uma certa competência de manufatura ou como entretenimento, mas ao fato de que nunca a arte é trabalhada em sua noção poética. O tempo da arte, a vocação para ver a vida na sua integralidade, a laboração de significados profundos, a sacralidade e o ritual que ela exige em seu cotidiano são desprezados e não fazem parte das habilidades práticas que se busca treinar na escola. Não é a imaginação livre para encontrar seus caminhos até a alma humana que se trabalha, mas a mecanicidade que apenas qualifica um processo mesquinho de produção sempre em busca de resultados. O pouco que sobra da arte é mantido para reafirmar o mundo e nunca para recriá-lo.

injustiça. Tenho certeza que esse fato me marcou a ponto de fazer uma escolha radical, uma espécie de juramento por uma resistência, que por muito tempo foi interna, psicológica, subjetiva, contra qualquer princípio autoritário, mas que hoje está explícita em minha atitude como educador. Com esse trabalho pedagógico de referencial tradicional para educação, em que o professor detém a condução do processo pedagógico e disciplinar, a cópia, a repetição medíocre, a avaliação implacável e a moralidade são a linha central da produção escolar, eu seguia às aulas com um misto de vergonha, medo, indignação e raiva.

A classe da primeira série era composta por uns 45 alunos, onde conversas eram totalmente proibidas entre alunos durante as aulas, sendo as carteiras dispostas sempre em fileiras de frente para a lousa. Tudo era muito rígido e a moralidade muito cobrada, ou melhor, promovida. Não se podia nem mesmo olhar para o lado. O contexto político-ideológico da época era o do "país que vai pra frente", um dos temas da ditadura militar que se instalou no Brasil a partir de 1964 até 1986. E, principalmente, todas as crianças estavam felizes pela conquista do campeonato mundial de futebol no México, nós nos vangloriávamos muito disso. Porém, em casa eu recebia algumas informações que contradiziam as que eram propagandeadas na escola. Meus pais me diziam que muito dessa propaganda era mentira ou manipulada, pois tinham uma visão de mundo apaixonada pelas revoluções socialistas e, mesmo que nunca vivessem uma militância aberta, por uma responsabilidade medrosa ou por uma dessas condições que se assume na vida sem saber realmente o porquê, sempre mantinham o discurso crítico em pauta.

Apesar de tudo, existe uma consideração interessante que expressa uma grande contradição em minha maneira de perceber a escola, pois, apesar dessa rigorosidade toda, da primeira série até a quinta série do primeiro grau (ensino fundamental básico) em que estudei ali, fora das aulas e dos sermões, aquilo tudo era muito gostoso e rico de viver, toda a escola era um lugar encantador com árvores, campos de futebol, recantos, e eu me sentia muito bem convivendo naquele ambiente. Todas as lembranças que guardo dos recreios (intervalos) são muito sensíveis até hoje. Os domingos em que jogávamos futebol, depois de assistir a missa obrigatória, serão inesquecíveis. O cheiro da grama pisada... as gargalhadas de todos que corriam por aqueles dias tão leves e de céu azul... o barulho dos chutes na bola...

Nessa época as aulas ocupavam a maior parte do tempo, mas a menor parte do que eu concebia como escola. Para uma criança não existe programa pedagógico ou currículo, mas somente a vida a ser vivida dia a dia, naqueles sonhos que encantavam meus pensamentos de menino esquisito e desligado. Viver era a totalidade. Desenhava muito em casa, coloria com "canetinhas hidrocor" tudo o que imaginava e reconstruía aquilo que ansiava por conhecer e viver.



Aventuras, animais, coisas construídas pelo ser humano, personagens fantásticos, tudo era mote para meus desenhos, tudo era registrado nessas imagens que a escola nunca quis ver.

Quando precisava fazer algum mapa eu me dedicava como um artista em sua obra. Meu pai me ensinava algumas técnicas e eu entregava ao professor com a ansiedade de uma revelação de minha sensibilidade, mas o julgamento não era estético, mas sim funcional e prático, seco, oco. Só depois de alguns anos dentro da escola é que comecei a me tornar como muitos dos adultos que, a cada dia, eu conhecia mais e mais: cegos para a poesia do mundo à sua volta e alienados ao milagre de uma existência sem garantia.

Fiquei nessa escola até acabar a quinta série e meus pais decidiram me mudar para o Colégio Pio XII, depois de uma promoção de meu pai. Também ligado à Igreja Católica e à Pucc, o Pio XII era, naquela época (1975/76), uma das mais famosas escolas de Campinas. Foi por essa época que visitei a cadeia com o coral. Com um sistema tradicional, que tendia ao técnico-profissionalizante, mas sem descartar a preparação para o já temido vestibular, o Pio XII, contava com um corpo docente de bons professores e um currículo mais orientado para a formação e uma clientela intensamente ligada à atividade social da classe média, classe alta e também da altíssima, em que a parafernália do consumo já era o ponto de referência para o reconhecimento de amizades e participação nos grupos internos da escola. Assim, saindo direto da idade média, com seus pecados, sinos e batinas, entrei num capitalismo azedo da mais voraz burguesia urbana cheia de trejeitos, manias, cacoetes e “piripagues”<sup>6</sup> sociais difíceis de decodificar quando se é de fora.

Logo que cheguei ali senti uma profunda falta de ambiência que na época se manifestava como uma tremenda timidez, e uma dificuldade de me relacionar com a classe. Meus comportamentos, minhas roupas, toda minha personalidade ainda guardava muito dos referenciais da minha antiga escola. O fato de minha família não ser exatamente do mesmo nível econômico e cultural da maioria dos outros alunos, me deixou em uma posição confusa e rarefeita. Outro fator de que me deixava apreensivo era que agora as classes eram mistas. Estudar entre meninas se transformou em mais dificuldades ainda. Neste período eu treinava capoeira em uma academia que tinha muita movimentação cultural. Rodas de samba e de capoeira muito fortes, com muita gente cantando em coro e jogando, e lutando, e tocando berimbaus, pandeiros e atabaques. Eu sentia muito forte, emocionava-me, essa qualidade estética da capoeira, suas melodias e imagens me marcaram e desenvolveram minha sensibilidade. Para a luta eu nunca tive interesse, mas, toda aquela vigorosidade artística foi realmente marcante.

---

<sup>6</sup> Gíria campineira que significa um mal estar que, quando assola sua vítima, se manifesta expressões corporais engraçadas pelo seu exagero.

No Pio XII, os alunos não seguiam muito as regras da disciplina do colégio, pelo menos fora da visão dos inspetores de ensino, os quais sempre agiam como sargentões e, embora raramente também manifestassem carinho quando tudo estava tranqüilo, gritavam muito para impor a disciplina àqueles mais baderneiros. Badernas inacreditáveis para meu ponto de vista. Engraçado é mesmo que a inspetora se chamasse... Dona Norma. Nesta situação desequilibrada e sem apoio psicológico nenhum (isso não era comum nesta época) eu levava como podia. Sempre tirava notas médias, mas nunca repeti em todos estes anos. Detestava estudar como queriam, gostava muito mais de refletir em devaneios soltos que podiam viajar para qualquer lado. Minha atividade estética desta época era escrever poemas, tentar pintar em telas com tinta a óleo alguma coisa com significado e uma interessante intenção subjetiva por estetizar, mesmo que não conscientemente, também o esporte, vendo-o como arte, pois sempre fui ligado aos feitos espetaculares e históricos dos times e dos atletas mais do que simplesmente às suas vitórias e conquistas objetivas.

As aulas eram expositivas e com pouquíssimas atividades em grupo ou outra variação qualquer. A arte, também aqui banida em sua integridade, era fragmentada e reclusa num compartimento separado de tudo. Atividades artísticas se resumiram a umas oficinas de marcenaria no fim do ensino fundamental, com uma abordagem técnica do tipo Senai, e a um semestre no primeiro ano do ensino médio em algumas aulas de teatro e outras sobre rudimentos do conhecimento técnico e newtoniano sobre escala cromática. Toda manifestação estética mais original dependia dos alunos e quase sempre era um movimento anárquico encarado pela instituição como bagunça, como por exemplo, todos entrarem fantasiados na escola. Isso era punido até com suspensões.

As avaliações eram baseadas nas aulas, mas, principalmente, na matéria contida nos livros. Era privilegiado o acúmulo de informações, embora um ou outro professor, geralmente da área de humanidades, trabalhasse com um referencial reflexivo que sugerisse uma análise radical dos fatos, pois, na maioria das vezes, não passava de uma ironia hipócrita dada mais a dissimular atitudes burguesas do que realmente uma postura revolucionária ou, como hoje se prefere dizer, de resistência.

Esse referencial crítico, quando sim, era nitidamente uma opção pessoal dos professores e nunca estava ligado ao projeto curricular da escola, mas a declarações dispersas de cada professor que já se utilizavam dos lapsos de autonomia que alguns espasmos de afrouxamento da ditadura militar começava a permitir. Apesar dessas escapadas, o programa pedagógico era seguido detalhadamente, com provas bimestrais que exigiam estudo e aplicação real dos alunos, porém hoje em dia quando lembro de certos casos de alunos, penso que houvesse alguma facilitação para os mais endinheirados. O relacionamento entre o professor e os alunos, apesar de uma fachada liberal,



ainda era distante e baseado na autoridade, com momentos de exceções, é claro. A mentalidade ali era já uma proposta liberal.

Somente na oitava série passei a me sentir mais adaptado. Ainda no Pio XII, já conseguira me reunir a um pequeno grupo de amigos, porém, essa adaptação durou pouco, apesar de um desses amigos ter me ajudado nas relações sociais mais complicadas num exercício que hoje posso identificar como mediação social. Comecei a namorar uma menina, de maneira muito tímida, pela primeira vez, e isso se tornou estranhamente uma obsessão. Embora eu só perceba isso hoje. Eu me preocupava muito em ser aceito pela menina, assim como por todos à minha volta, o que na época era algo complexo e que me dava muita vergonha e, acima de tudo, um sentimento de extrema inferioridade, coisa que só hoje posso compreender melhor o significado.

As aulas eram, ainda, um horário a cumprir para depois alcançar a liberdade de viver o que eu realmente queria. Destas aulas, eu incorporei, ou melhor, me apropriei só do que realmente me interessava. Porém, tudo o que eu guardei é relacionado à observação do comportamento humano e de suas expressões estéticas. Eu construí um saber que não era previsto no currículo da escola. Estranhamente, eu acredito que a escola provoca aprendizados e posteriores desenvolvimentos que nunca vai dominar ou mesmo conhecer. A maré da vida no mundo e a vivência interior é insuperável.

O que a escola nos pode dar de seu projeto é simplesmente aprender a trabalhar quieto, o resto é criação subjetiva, imaginativa, da qualidade humana, e de esforço interessado daquele que escolhe os saberes que vai vivenciar pela vida a fora, quando encontra-se com o mundo e os outros seres humanos. Esse processo é para mim, se tenho aqui essa liberdade, totalmente intuitivo e totalmente consciente, e, apesar de tudo o que vivemos, ouvimos, vemos e aprendemos ajudar a desenvolvê-lo, este acaba por ser estruturado pela vontade do indivíduo em relação aos seus anseios criados na interação com o seu exterior, ou seja, a sociedade e sua arbitrariedade. Aqui, acredito no que disse Marx<sup>7</sup>, que o ser humano faz sua história nas condições que lhe são dadas.

E, condições que nos são dadas às vezes podem ser bem complexas como, por exemplo, esta situação que vivi num relacionamento que expressa a contradição e a ambigüidade da própria sociedade. Isto foi criado entre os colegas da escola e os meus amigos vizinhos. Eu morava em um bairro de classe média/pobre, a Vila Joaquim Inácio, em Campinas, e para esses vizinhos eu era rico por estudar no Pio XII, "filhinho de papai" como diziam, mas, na escola, eu era pobre por não possuir os bens que eles possuíam, ou seja: o coitadinho vulgar e até engraçado de observar. Isso gerou uma crise em minha personalidade, pois eu era um no bairro e outro na escola. Mais ainda, reversamente, eu era o do bairro na escola e o da escola no bairro. Para mim, não havia nenhuma

coerência entre os papéis que eu deveria assumir. Nunca esses papéis conseguiram ser sincrônicos. Sendo que hoje tenho certeza que isso influenciou o que viria a acontecer em minha vida e formar minha subjetividade avessa a critérios avaliativos e modas discriminativas e normativas em geral.

Bem, acabado o martírio do fundamental, ingressei no segundo grau, o atual ensino médio. As aulas agora tinham um caráter mais íntimo, com menos alunos, e com professores mais preocupados com a continuidade do conhecimento assimilado e um possível ingresso na universidade, porém, somente alguns deles desenvolviam algum tema ligado às nossas necessidades específicas. Na maioria das aulas os conteúdos se sobrepunham aos conceitos e os desejos pessoais ao respeito da individualidade. Cheguei até a ter aulas de Latim, mas não havia uma preocupação da orientação pedagógica para promover a compreensão da razão daquilo currículo, e, na maioria das vezes, ficávamos apenas fazendo o que era necessário para passar de ano. Só éramos chamados pela orientação no caso de alguma conduta que estivesse em desacordo as normas disciplinares da escola. Nada era estimulado pela arte, nada por uma concepção estética que integrasse os saberes. Apesar das poucas aulas de teatro que constaram pontualmente do currículo, como já disse, isso estava descolado do cotidiano curricular e foi fruto de um projeto pessoal de um professor com influência na Pucc, o que, mesmo assim, era muito interessante.

Neste período, fim dos setenta e início da década de oitenta, comecei a estudar saxofone também. Meu pai comprou um sax bem simples para mim, coisa que dificultava o aprendizado. Queria tocar jazz, mas seria um caminho duro para mim, pois não me dedicava muito. Mas, todo projeto artístico parece ser pretensioso. Também comecei a me ligar ao movimento estudantil secundarista, na antiga Associação dos Secundaristas de Campinas (ASC), e passei a me preocupar com os problemas sociais e com a possibilidade de transformação da sociedade. Com muita ilusão e confusão da minha parte, pude me relacionar com alguns grupos que, hipoteticamente, trabalhavam para essa transformação. Ali estudávamos textos de autores e estudiosos marxistas e participávamos de manifestações estudantis e políticas. Eu era ligado ao PC do B, através do jornal A Tribuna da Luta Operária, embora não fosse filiado ao partido. Nesse período, eu elaborei na escola um pequeno jornal, O Muiraquitã, em referência ao nome de um amuleto indígena. Depois de muita insistência, passei por uma entrevista com o próprio monsenhor diretor todo desconfiado e que parecia estar mil anos grudado naquela cadeira de couro. Lembrou-me a pintura de Francis Bacon do Papa Inácio. Fui questionado ironicamente sobre a minha capacidade e as intenções e o conteúdo do jornal, mas recebi o aval para sua edição, que contava com poemas e textos meus e dos poucos alunos que participaram. Foi uma grande aventura estético-política.

---

<sup>7</sup> Anotação de aula da professora Ana Lúcia Goulart de Faria na EP446 A-Direito à Infância e Educação.

Depois de duas edições o projeto foi cortado, ou melhor, banido por algum motivo hipócrita, quando eu não consegui manter algum dos prazos de entrega de textos em dia, sendo que eu estava na dependência do responsável pelas cópias e, afinal, era um projeto experimental, e numa escola. O próprio responsável pelas cópias é que, por vezes, deixava de fazê-las sem maiores explicações por ter maiores prioridades do que besteiras como a minha, talvez. A alegação da quebra de prazos foi contraditória à postura liberal assumida no discurso da direção, e causou a minha revolta contra essa atitude do diretor que, me responsabilizando exclusivamente pelo fracasso do pequeno projeto, e decidi cancelar-lo.

Essa foi uma frustração que pesou no meu comportamento daí para frente, pois eu me senti traído, e a dissimulação do diretor foi muito eficiente em silenciar meus argumentos. Fiquei com aquilo travado e atravessado dentro de mim, e passei a não mais valorizar minha relação com a escola. Esse desinteresse desviou minha atenção da atividade acadêmica a qual passei a somente cumprir com as exigências mínimas para ter sucesso no programa básico. Acredito que teria sido necessária uma orientação particularizada para minhas dificuldades de adaptação social neste período, mas isso só hoje está bem claro para mim. Eu realmente comecei a me perder com as matérias e as relações com os amigos. Mesmo assim eu ainda me saia medianamente em provas e tudo mais.

Conheci alguns garotos que tinham outro tipo de vida. Eles eram de uma situação econômica muito privilegiada, com muito dinheiro, sendo que eu não era deste nível. Certas maneiras de pensar e suas atitudes me confundiram ainda mais. Eles já fumavam cigarros e muitas vezes bebiam entre as aulas da manhã e eu os acompanhava. Isso foi se instalando desde esta época até quando comecei a cursar, simultaneamente ao último ano do ensino médio, o pré-vestibular do Anglo. No cursinho, durante o último semestre do último ano do ensino médio, o desastre foi total. Comecei a usar maconha por diversão, e isso, embora padecesse até tranqüilo para muitos, realmente me atrapalhou a vida. Já não conseguia mais acompanhar as aulas do cursinho e nem da escola. Porém, até aqui não havia perdido nenhum ano de estudos. Mas, mesmo assim e não tendo estudado como deveria, prestei Economia na Unicamp em 1982, passando somente na primeira fase, sendo reprovado na segunda fase. Prestei na PUCC também, Direito, e também fui reprovado. Na PUCC tive a oportunidade das vagas remanescentes para Jornalismo que, por pressão de meu pai, aceitei cursar. Logo no primeiro ano tive problemas com uma professora de matéria pré-requisito, Antropologia Cultural, e não pude passar para o segundo ano.

As aulas na Pucc eram de boa qualidade, mas a arte, acho que o que eu realmente ansiava, ainda estava banida. A não ser por uma disciplina de teatro, com o mesmo professor que trabalhamos no pio XII, e por uma disciplina de telerádio em que tivemos muita liberdade. Porém, a

meu modo de ver, isso não caracterizava um currículo com arte. Tivemos também uma experiência com fotografia. Eu me liguei à possibilidade artística da fotografia e comecei a fazer umas experiências. Havia um laboratório de revelação. É claro que encontramos manifestações artísticas quando juntamos pessoas querendo se formar em jornalismo, e, com a proximidade da faculdade de arquitetura e urbanismo, vizinha à comunicação, isso se agravava, mas era separado do currículo formal, era manifestação nitidamente social.

Tive a oportunidade de encontrar bons professores, mas minha ligação com as drogas e meu comportamento desinteressado impediu totalmente a participação nessas aulas, ocasionando o fracasso em todas as matérias do curso menos na de telerádio em que elaborei um piloto de programa de rádio bem original, com colagens de sons, de músicas e depoimentos que foi elogiado pelo professor, na verdade um jovem substituto. Minha atitude era como uma auto-sabotagem diante de minhas possibilidades na universidade. Mesmo assim, consegui me manter na faculdade de comunicações por três anos, apesar de ainda estar preso no primeiro ano, por consequência das matérias que eram pré-requisitos. Diante dessa realidade, a qual eu não tinha uma consciência muito clara na época, ainda tentava uma reação quando, por exemplo, eu trabalhei como estagiário em uma rádio de Americana, a Notícia FM, através de um projeto desenvolvido por um grupo de alunos para qualificar a programação da emissora, então deficitária em termos de diversificação estética. Na rádio desenvolvi um programa eclético que tocava clássicos e novidades do rock.

Uma coisa que me marcou na Pucc, naquela minha ingenuidade adolescente, foi a postura burocrática completamente impessoal da administração e da coordenação que eu tinha que me relacionar. As atividades de laboratório disponíveis eram interessantes, mas me lembro de ter tido dificuldades para me relacionar com os monitores e passei a acusar os que estavam sempre lá de formarem uma "panelinha". Quando, em 1985, num acidente de motocicleta quebrei minha perna, não recebi nenhum auxílio por parte da direção ou da coordenação, apesar das minhas dificuldades na época, para realizar as provas as quais acabei perdendo por ter ficado seis meses com a perna engessada. Um dos professores chegou a duvidar que eu tivesse mesmo quebrado a perna, e achou que era fingimento tudo aquilo para facilitar minha vida na faculdade. Meu sentimento de inadequação e inferioridade cresceram a um tal ponto que foi impossível continuar frequentando o curso, mesmo porque eu já usava maconha constantemente, o que, no meu modo de perceber as coisas hoje, deixava-me muito desorientado durante o dia todo. Todo esse contexto aniquilou minha capacidade de reação perante as responsabilidades acadêmicas e, não podendo mais continuar, finalmente abandonei o curso sem trancar ou tomar nenhuma outra atitude.

Após abandonar PUCC e a comunicação social, estive por quatorze anos envolvido com artes plásticas paralelamente com atividades variadas de trabalho. Interessante o fato de eu nunca



antes ter tentado ingressar num curso de artes, pois a Pucc já o tinha quando prestei vestibular. Procurei um artista de Campinas, em 1985, com a perna ainda engessada, e comecei a desenvolver as técnicas de aquarela e da pintura. Neste mesmo período, porém, logo após tirar o gesso da perna, eu e um outro amigo arrendamos um sítio na cidade de Araras, no interior do estado de São Paulo. Pude me recuperar bem do acidente e fiquei em boa forma física novamente. Dedicava-me a leituras diversas, mas sem nenhuma rigorosidade sistemática da academia. Estudei sobre hortas e criações várias, e desenvolvemos um projeto com hortaliças. Paralelamente ao trabalho do sítio, comecei a estudar técnicas artísticas por mim mesmo e a participar exposições de arte em salões municipais. Quando a Unicamp abriu seu curso de artes eu tentei ingressar, mas fui cortado na entrevista. Passei a estudar informalmente e por conta própria e acumulei um bom currículo até com alguns prêmios relevantes no interior de São Paulo. Um exemplo importante disso, foi ter sido o único não acadêmico a receber o Prêmio Estímulo Individual de Campinas, em 1994. Depois disso eu ainda consegui estar em várias participações em exposições de âmbito nacionais até 1995, como por exemplo, duas Bienais Nacionais de Santos.

Neste campo de atividade, das artes plásticas, tive a oportunidade, num projeto desenvolvido para a Escola Ativa de Campinas, em 1994 e 1995, de trabalhar com crianças alguns conceitos, fundamentos e práticas da arte nos trabalhos manuais como o tear, o papel artesanal, a gravura, a pintura e a montagem. Os resultados foram surpreendentes, mas não houve registro sistemático dos mesmos para efeito de algum trabalho acadêmico. Essa experiência, embora muito positiva, demonstrou que minha deficiência teórica era grande. Isso ficou gravado em mim, fez com que eu pensasse em voltar à universidade para ampliar minha formação, assim como buscar os recursos que essa instituição logicamente oferece.

Mas, nesta época, infelizmente, o meu comprometimento com as drogas aumentou descontroladamente e eu passei a usar também a cocaína e o álcool em uma quantidade que me prejudicava sensivelmente, embora eu ainda não percebesse isso realmente. Esse comprometimento ocasionou meu desligamento do projeto na Escola Ativa, por minha própria decisão, pois eu já não achava ético manter aquela situação e estar diante das crianças, mesmo que ninguém percebesse a dimensão do meu problema.

Desesperado e já sem controle da minha própria vida, eu passei por um período de dificuldade em me relacionar com as normas mais básicas da sociedade, o que me fez sofrer muito e perceber que algo não estava bem comigo. Assim, procurei ajuda de pessoas que tinham passado pelo mesmo problema que eu vivia naquele momento. Consegui me estabilizar e manter a abstinência a partir do final de 1997, através de um movimento autônomo e social de recuperação do uso abusivo de drogas, baseado em um trabalho diário de reconstrução de meus significados

mediante a prática de princípios humanitários dos quais eu havia me desvinculado. Já sem usar drogas por dois anos tive a oportunidade de prestar o vestibular 2000 da Unicamp, e retomar aquele projeto de ampliação intelectual de que tive necessidade em 1995. Fui aprovado para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Foi realmente um grande momento para mim.

No primeiro ano de vida acadêmica dentro da Unicamp, 2000, desenvolvi conhecimentos e conceitos que se mostraram extremamente abertos para dar conta das inquietações que minha história de vida realça. Essas preocupações se iniciaram por uma necessidade em compreender até que ponto as situações de fracasso escolar, as quais acredito ter estado muito próximo, têm relação com a abstinência do cultivo da imaginação na escola. Assim, no ano de 2001 preparei um projeto de iniciação científica para ser apresentado a algum órgão financiador como o SAE, da Unicamp, ou a CNPq. Este projeto propôs registrar a memória que tem da escola o adolescente que estivesse no ponto extremo de um possível fracasso escolar, que eu acredito ser aquele que está recluso em instituições como o Internato Jequitibá em Campinas, ligado à Febem. O projeto não recebeu financiamento e eu não pude reapresentá-lo por ter aberto uma firma em meu nome, o que tira o direito de bolsa. Decidi, portanto, levar o projeto avante com meus próprios recursos e optei por deixar suspenso o projeto até o momento do estágio, na intenção de conseguir integrá-lo a essa minha inquietação. Neste caminho, ocorreram algumas modificações na proposta e, pela necessidade de adequação às minhas possibilidades, deixei para o trabalho de conclusão de curso na Pedagogia da Unicamp a responsabilidade em tratar desse tema.

Coincidentemente, envolvi-me profissionalmente, também para poder manter a pesquisa, com as chamadas propostas sócio-educativas e me interessei pelas possibilidades da Pedagogia e da Arte diante de situações de risco, e do que chamo conflito sócio-cultural-imagético extremo, como por exemplo: um trabalho com modelagem e pintura num programa de recuperação para dependentes de drogas em Sorocaba; oficinas de arte numa iniciativa de educação não-formal para crianças e adolescentes do Jardim São Marcos em Campinas; a atuação no projeto Febem Arte nas duas unidades da Febem em Campinas.

É justamente sobre a atuação como arte-educador na Unidade de Internação Provisória 5 da Febem e as reflexões surgidas nessa prática, o estudo que está apresentado neste trabalho de conclusão de curso. Este esforço foi, sem dúvida, enriquecido durante o curso de pedagogia, no contato com a fundamentação teórica e as discussões relacionadas à Educação surgidas na interlocução com cada um dos professores das áreas, além da própria Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia e, especificamente, nos estudos desenvolvidos pelo Laboratório Olho e na intensidade prática proposta pelo Laborarte, ambos grupos de estudo da Faculdade de Educação da Unicamp, e que tocam sensivelmente temas da Arte e da Educação

Estética. Essa experiência vivida forma hoje minha concepção de Pedagogia, minha visão de mundo, e fundamentam minha prática e meus pensamentos no trabalho e na minha vida.

Enfim, no mote criado nesse caminho que vivi, é esperado estabelecer, através da prática/reflexão no meu trabalho na UIP5-Febem, o início de uma aproximação dos conceitos da arte contemporânea<sup>8</sup> com os discursos da marginalidade e até mesmo do crime, ao fundar a base para uma investigação que visa compreender a relação entre uma imaginação criadora, tolhida e humilhada na escola, que compreendo como arte banida, e uma específica marginalidade social, vista como uma manifestação estética amoral, mas que revela uma espécie de resistência perversa, mesmo que às vezes não se reconheça conscientemente assim, às posturas dominadoras, arbitrárias e repressoras da sociedade, que chamo de arte bandida<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>O conceito de arte que expresso aqui é aquele que rompe com os ideais do Belo, embora também o incorpore, e que escape do serviço prestado à religião e à ciência, da simples exaltação da natureza ou do seu próprio fazer (a arte pela arte). A arte que admito é a que não se define exclusivamente pelas tecnologias que usa, como já disse, mas a que busca filosoficamente a criação da linguagem poética da alma humana, como foi expressado por James Hillman (1988). Concordo também com Tolstói (1994), numa importante obra que busca entender o significado da arte, quando este autor diz que a arte difere de outras formas de atividade mental, e as supera, quando ela age sobre as pessoas independentemente de seu estado de desenvolvimento intelectual e de cultura, seduzindo-as com o encanto de suas cores, sons e imagens. Eu apenas acrescentaria que um outro fator de sedução fundamental é a ação, como contágio pelo instrumento vital que o processo artístico representa para a realização da vida humana em seus movimentos de transformação e criação da realidade que nos cerca. Entender esses processos é dar mais força para a consciência humana em ser autônoma e não condicionada. Talvez, seja por essa característica que a arte é banida da escola que busca inculcação. Ora, um ser humano autônomo não aceitaria muito facilmente ser enquadrado se dominasse alguns processos reflexivos inerentes à construção artística.

<sup>9</sup> É histórica a ligação de certos movimentos sociais artísticos brasileiros com uma relação marginalizante dos envolvidos. Artistas brasileiros sempre sofreram preconceito pelo tipo de vida que seu trabalho desenvolvia. Meu pai, por exemplo, foi proibido de seguir a carreira artística e teve que desistir de um convite da companhia teatral de Maria DellaCosta por ordem de sua família, que achava que vida de artista não prestava. Este aspecto, misturado também à característica fortemente política do movimento artístico brasileiro das décadas de quarenta e cinquenta, embora desintegrado com a ditadura militar no Brasil, constituem um legado que sempre pode vir à tona. Um grande exemplo disso está no surgimento do movimento Hip Hop, surgido há 18 anos no Brasil, com suas formas de expressão transgressoras na dança, na música, na literatura e nas artes plásticas. Mesmo já influenciado pelo projeto neo-liberal de globalização e em certos momentos até bem integrado a este, cria contraditoriamente uma forte resistência à sociedade capitalista ao se apropriar de alguns de seus instrumentos para denunciar sua gênese de segregação e exclusão.

## Quando a Escola<sup>1</sup> é a Ante-Sala da Reclusão

Imagine um “iceberg” a deriva no oceano. Lembre de como é somente a sua ponta que aparece fora da água. A sua maior parte está sempre submersa. É assim que Edgar Morin (2002:21) cria uma metáfora para dizer sobre a grande influência que as concepções de realidade, os paradigmas e as teorias do conhecimento, historicamente incorporadas pela humanidade, têm sobre as escolhas aparentemente neutras que a ciência moderna têm feito, e até mesmo sobre os pensamentos corriqueiros e ações imediatas do cotidiano. Ao observarmos desatentamente para a superfície dos fenômenos, sejam naturais ou culturais, podemos não relacionar esta visão com o resto do contexto, que está submerso, mas que afeta fundamentalmente essas escolhas e esses pensamentos. Desta maneira, quando olhamos para uma determinada paisagem cultural como, por exemplo, a relação da escola com o fracasso escolar, o que interessa especificamente a este trabalho, poderíamos começar a pensar quantas coisas se inter-relacionaram para que seja possível criar uma forma de agir e decidir diante das situações deste cotidiano, que é justamente o cenário em que estas múltiplas influências se imbricam.

Por um lado, o projeto progressista da modernidade herdou da ciência clássica, do iluminismo, a liberdade de certos dogmas e das explicações simplificadoras das religiões, mas, por outro, incorporou as suas assertivas lineares, cronológicas, redutoras, fragmentadoras e simplificadoras. De minha parte, ao concordar com Morin, não acredito mais que haja um desenvolvimento em progressão geométrica, que melhore cada vez mais a situação das coisas. Talvez se consiga algo em uma área restrita, o que é muito interessante, mas isso é pouco para garantir que uma ação se justifique apenas pelos seus resultados no campo em que atua. Há uma necessidade de relacionar essa atuação com outras situações e reconhecer o quanto estas são afetadas e afetam também. Da mesma forma que uma ação científica está intimamente ligada a uma concepção teórica do mundo e que esta concepção influencia a escolha dos objetos de estudo e dos resultados esperados, por mais que se negue isto ao tentar demonstrar ideologicamente que a ciência é neutra, as ações educativas tenderam seguir esta mesma orientação e podem, enquanto trabalham

---

<sup>1</sup> A escola a que me refiro aqui e que tentarei caracterizar sistematicamente é aquela que aceita as formas de vida desumanizantes dessa sociedade urbana, industrial e de consumo a que todos nós estamos sujeitos pela coerção institucional e burocrática, como se isto fosse natural. É a face institucional e formalizante que organiza a manutenção do senso comum ao banalizar a dinâmica do pensamento humano. Aquela que não se auto-critica, ou que faz isto com hipocrisia funcionalista. É aquela que julga sempre estar em condições de prover aquilo que acredita faltar a seus alunos mesmo estando ela própria cheia de falhas. É a escola da maioria, não artesanal, a que homogeneiza e simplifica sem entender o que a influencia. É aquela que não é real, mas que afirma realidades arbitrárias. Estes aspectos, porém, não são de modo algum exclusividade da escola pública ou da privada, mas sim dos paradigmas que alicerçam a educação moderna. Procuo desenvolver, então, uma reflexão sobre a condição psicossociológica da escola que, embora tenha muitas máscaras até bem atraentes, está enamorada da arbitrariedade e da simplificação do conhecimento através da sua fragmentação e redução. É, antes de tudo, a escola que acredito ter vivenciado.



com a certeza de que fazem o melhor para os alunos, perpetuar pensamentos preconceituosos e aniquilar originalidades.

Não há como saber de tudo com uma só certeza. Quando os acontecimentos e os encontros com a cultura contradizem a nossa intimidade, pela própria qualidade de superação entre um momento da vida e as exigências de outro, novo, é, na própria expressão das visões de mundo, que perderemos as referências da clareza, pois estas são plurais. Porquê, ver o mundo é, também, em alguns desses momentos, não poder lhe conferir um sentido razoável. É ainda Edgar Morin que consegue explicar muito bem essa condição:

*“A redução unifica aquilo que é diverso ou múltiplo, quer àquilo que é elementar, quer àquilo que é quantificável. Assim, o pensamento redutor atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis.” (Morin, 2002:27)*

É interessante notar que quando se busca uma certeza unificadora acabamos por separar de forma irremediável os elementos, como fez a ciência positiva moderna, a partir de Descartes<sup>2</sup>, mas, quando compreendemos a multiplicidade e a complexidade da vida, parece que encontramos uma permeabilidade entre todas as coisas e conseguimos acreditar numa inter-relação que demonstre o quanto podemos pensar numa noção de totalidade, porém, uma totalidade ambigualmente diversa. Parece-me que é um impulso estético que se preocupa com as semelhanças entre os seres humanos, aquelas que os faz demonstráveis como um ser integrado e, independentemente de suas características mais superficiais, holístico. Este impulso, porém, corre o risco de se tornar uma indefesa ingenuidade neste panorama tão pseudo-realista do mundo contemporâneo em que tudo tem se tornado propaganda. E o risco é deste impulso se tornar também propaganda, ao procurar forjar e vender uma visão de mundo realista, ou seja, é na própria ação da propaganda que está a essência de um modo de fabricação das suas imagens, desta visão falseada que é sempre feita de si mesma sobre si mesma. Quando este esquema escapa dos processos da arte, torna-se produto e se *“desmancha no ar”*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Uma interessante introdução a este pensador pode ser o TCC de Khols, M. FE, Unicamp, 2003.

<sup>3</sup> *“O sólido se desmancha no ar”*. Frase que aparece na peça Macbeth, de Shakespeare, e citado por Marx e Engels em seu Manifesto Comunista, e que serviu de mote para a interessante reflexão sobre a sociedade moderna na obra de Marshall Berman (1986).

Bem, esse movimento parece fabricar uma especificidade de estranhamento em nós: recebemos, num processo de inculcação, uma cultura que poderia ser qualquer uma, mas que é essencialmente sempre externa, estranha, outra, porque isola, embora não completamente, a participação da originalidade de cada pessoa. Esta, acaba por ser assimilada numa troca entre meus próximos, mas que constantemente, sinto eu, se estrutura num processo dolorido, por incorporar-se sem mesmo respeitar o que se passa com cada pessoa, pois, nesta civilização que exige um consumo extremamente veloz, não temos mais tempo para refletir sobre as coisas, para que ninguém possa pensar, porque pensar é escolher e quem escolhe não compra por impulso. A produção de consumo não pode parar, e essa troca pede, de nossa parte, mostrar que somos apenas uma possibilidade a mais dentro das linhas de reprodução dessa sociedade de consumo. Pois somos produto também. Somos mercado. É aí que esse estranhamento vem, nessa conceituação, da nossa impossibilidade em entender como nos tornamos tão artificiais, tão coisificados<sup>4</sup>, tão vendáveis e tão compradores a ponto de por em risco a nossa própria existência no mundo, enquanto civilização. Este aspecto perigoso é melhor explicado por Morin:

*“O progresso é acompanhado pelo seu contrário. Isso significa que o progresso não representa a dimensão total da sua realidade, sendo um aspecto devir, mas não o único. O progresso unilateral, como o de especialização, pode traduzir insuficiências que sabemos mortais”. (Morin 2000:97)*

Tenho a impressão de que as análises pontuais das sociedades, principalmente as realizadas a partir do desenvolvimento da Antropologia, servem muito bem, para reafirmar uma idéia de uma formação da condição humana que se mostra muito homogeneizante, isto é, demonstram que as sociedades têm, hoje em dia, muito em comum, e que as diferenças culturais podem ser apenas manifestações diversas da mesma substância humana. Mesmo em períodos da história em que alguns autores percebem variações profundas entre as sociedades, ao analisarem as sociedades chamadas primitivas, o que até poderia demonstrar alguma especificidade muito diferente, os objetivos conservam características que sugerem ser iguais: preparar o indivíduo para a vida em sua sociedade, para as exigências dessa sociedade, extinguindo qualquer manifestação de sua originalidade, pois seria justamente esta, quando deixada livre para agir, que poderia mudar o rumo do processo civilizador específico de cada sociedade, pelo menos ao negar-se participar dele quando não se sentisse bem com isso.

---

<sup>4</sup> Conceito hengel-marxiano sobre alienação do trabalho criativo do ser humano apropriado por Lukács, encontrado em seu livro: *História e Consciência de Classe*, citado no livro: *Cotidiano: conhecimento e crítica*, de José Paulo Netto e

Outra coisa que isto me sugere é que em momentos de choques entre culturas são as “portas fechadas” das tais culturas específicas que causam as crises na humanidade e não exatamente sua diversidade, ou seja, não é por serem diferentes da nossa, que não as aceitamos, isso é só uma parte superficial da questão, a parte profunda talvez seja que, não as admitimos, para não perder nossa segurança, oferecida pela nossa própria cultura, aquela que já conhecemos, e que temos facilidade de aceitar em suas agressões e enquadramentos, por ser generalizada ao nosso redor. Por nos transmitir a propaganda de "conhecer como viver", nos afasta do medo, através da ilusão e do condicionamento. Achamos, assim, que a nossa cultura pode nos garantir mais do que outras. Com esse processo nos afastamos cada vez mais de uma criação individual, de uma tentativa de influenciar a nossa cultura com uma idéia inédita, ao aceitarmos reproduzir seus legados.

No fundo parecemos fazer a mesma coisa em todos os cantos do mundo em que seres humanos se reúnem em sociedade: aceitamos essa dor, por termos medo de mesclar-nos com algo alterado<sup>5</sup>. As sociedades estão, de uma certa maneira, a atravessar o tempo e perpetuar sua propaganda mesquinha, porém, alardeada como original. Já houve e ainda há uma infinidade de culturas neste planeta, e todos nós procuramos achar uma maneira de identificar a justiça ou a impropriedade das nossas ações dentro dessas mesmas culturas, o que acaba por construir uma sedimentação de escolhas históricas, que muitas vezes passam a ser reforçadas em todas as próximas gerações somente por uma necessidade de segurança no que me parece ser a única questão do processo socializador realmente importante, já proposta por Leon Tolstoi: O que devemos fazer e como devemos viver?<sup>6</sup>

É especialmente neste sentido que, ao abordar as concepções de educação que não atentem para as particularidades dos sujeitos envolvidos em seu processo pedagógico, é preciso tentar ampliar a visão da parte submersa do nosso “iceberg”. No que se refere a encontraremos na escola essa condição reificadora<sup>7</sup>, podemos iniciar um olhar, com as análises feitas por Maria Helena de Souza Patto (1990), sobre a questão do fracasso escolar que nos permita entender que a construção histórica da escola pública moderna, desde seus primeiros momentos na França do século XVIII, e de suas propostas pedagógicas, acontece para e pela defesa de interesses de dominação de espaços de classes emergentes ou tradicionalmente no poder, a partir das grandes crises monárquicas<sup>8</sup>. Entendemos que é mediante a necessidade de se resguardar os conhecimentos e conteúdos

---

Maria do Carmo Falcão.

<sup>5</sup>Uso aqui a especificidade antropológica do termo "alterar", que expressa um reconhecimento e compreensão das diferenças entre culturas para que exista um inter-relacionamento. Este inter-relacionamento não é já o início da constatação de algo semelhante subjacente às diferenças? Em LEAL (2000:15-17), encontra-se uma melhor definição desse conceito.

<sup>6</sup> Citado em: "A Ciência Como Vocação". In: GERTH, H.H. e WRIGHT MILLS (1971)

<sup>7</sup> Uma boa iniciação a este conceito marxiano está em “Alienação e Fetichismo: A Realidade Invertida”. De Mariano Fernández Enguita (1993)

pertinentes à manutenção de uma cultura, com todo o seu *status*<sup>9</sup>, através também de um sistema de exploração da força produtiva dos indivíduos, e da afirmação das divisões sociais do trabalho, que se fabricam as situações sociais que geram as desigualdades que fundamentam a estrutura de produção da vida dessa sociedade urbana moderna.

No Brasil<sup>10</sup>, este processo de escolarização começa, ainda na fase colonial, estreitamente ligado à manutenção de uma política, por conseqüência, colonizadora. Antes dessa ação colonizadora não havia uma iniciativa “escolar”, porque os índios nunca a organizaram como a ciência positivista desejaria. A ação escolarizante, nesta fase, surge estritamente na responsabilidade dos Jesuítas. É, portanto, política e confessional. Outras iniciativas que aparecem mais tarde têm sua gênese fincada na educação das elites que deveriam dominar o conhecimento para organizar a produção e a valorizar esse seu *status* de classe, a escola quase nunca se preocupou com a educação duradoura daqueles que seriam apenas a mão-de-obra barata para a concretização de seus projetos, e que, por esse motivo, muito pouco necessitavam saber para realizar o seu trabalho alienado.

Essa característica elitista, existente ainda hoje<sup>11</sup>, acaba por excluir muitos indivíduos do meio escolar, apenas por estes pertencerem a classes sociais historicamente desprivilegiadas. Este aspecto é particularmente interessante porque expõe uma segregação continuada que, a partir da escola, fabrica uma via até instituições totais como a Febem<sup>12</sup>. Embora sejam estes segregados aqueles que muito necessitariam dela, recebem ao contrário uma escolaridade, quando isso acontece, voltada apenas aos conhecimentos mínimos necessários para o domínio de funções específicas para integrarem o curso regular da produção material e não para o seu desenvolvimento como seres humanos imaginativos e criadores. Cumprem apenas a antiga máxima da escolarização do projeto moderno em transformar súditos em cidadãos com uma intenção de integrá-los melhor à exploração de sua força de trabalho<sup>13</sup>, e à legitimação da dominação<sup>14</sup> a que se submetem.

É esta escola brasileira, nascida ou neste cenário de preocupações exclusivamente elitistas ou ligada a processos colonizadores, e que, no que se refere ao cultivo do imaginário, da poesia, da

---

<sup>8</sup> Ver uma explicação melhor em LOPES, Eliane M. S. T(1981). Ou ainda em PONCE (2000).

<sup>9</sup> Conceito criado por Max Weber ao analisar a também weberiana categoria dos *estamentos*. Podemos entendê-lo como uma condição social especial de um grupo que o identifica interna e externamente. Para Weber, esta condição extrapola os fatores econômicos e admite um caráter relacionado ao seu "*status*", isto é, o fator que posiciona os elementos num determinado *estamento*, e este é, antes de tudo, o que ele sente em relação a pertencer a esse determinado grupo e as ações inerentes ao seu "estilo de vida" ou seu prestígio. Pode-se ter melhores referências em BENDIX (1986)

<sup>10</sup> Para saber sobre a organização escolar na história brasileira ver RIBEIRO, Maria L. Santos (2000).

<sup>11</sup> PATTO (1993:138)

<sup>12</sup> Uma referência enriquecedora desta reflexão pode ser a de LEAL (2000-95/96), em que o autor esclarece a rígida estratificação social que prevalece na sociedade brasileira do século XIX em que os jovens pobres eram analfabetos e os da elite estudavam em escolas públicas. As observações de LEAL confirmam a continuidade dessa segregação da escola para as instituições totais, quando vemos que o que suas propostas pregam é a reforma dos desajustados através da "reintegração e reeducação".

<sup>13</sup> Referência às assertivas de PATTO(1993)

<sup>14</sup> Legitimação e dominação são categorias weberianas que podem ser mais bem entendidas em GERTH,H.H. (1971)



arte, hoje está em estado de sucateamento, que admitimos aqui. Provavelmente, esta escola é um dos elementos responsáveis pelo fracasso escolar de indivíduos resistentes à sua arbitrariedade, ao seu viés funcionalista e essencialmente pragmático. Este fracasso pode ser, assim, mais uma peça deste sistema, desequilibrado e contraditório que, se por um lado limita as possibilidades de atividade criadora de alguns indivíduos e ainda os mantém num estrangulamento econômico, por outro, exige que sejam consumidores impulsivos. Isto os torna cada vez mais vulneráveis a assumir uma atitude marginalizada a qualquer preço, pois muitas vezes são pessoas que estão em situação completamente desfavorecida de recursos de qualquer espécie.

Para entender esse aspecto de defesa e reprodução do controle do capital econômico e cultural, que nos têm oprimido também na escola, somos auxiliados pela obra clássica de L. Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, em que é forjada uma concepção, pelo prisma marxista, que nos sugere que as instituições reproduzem, determinantemente, as estruturas da sociedade. Tudo isso é descoberto através de uma abordagem metodológica que valoriza e revela o papel do Estado em garantir o poder de classes dominantes, também uma contraditória autonomia das instituições sociais em legitimar ideologias de dominação e, finalmente, uma afirmação dessa ideologia como a principal mola para esse mecanismo de reprodução. Este último elemento, a reprodução ideológica, está muito presente, principalmente, nas instituições como a escola que, justamente por essa condição de legitimação da estrutura da produção capitalista, como nos conta Althusser, é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado.

Seria um contra-senso simplesmente negar a potência das análises de Althusser, assim como a dos outros importantes teóricos reprodutivistas, seja na teoria da correspondência de Bowles e Gintis ou a elaborada teoria da reprodução cultural de Bourdieu, somente porque mantém algumas lacunas nas suas análises. Essas reflexões sobre a capacidade de reproduzir a estrutura da produção capitalista não são limitadas, como muitos autores insistem em afirmar, são as primeiras chaves que possibilitaram todas as análises que vieram depois disso, me parece redutivo considerar limitado algo que redirecionou completamente a reflexão sobre a função da escola em relação à sociedade, e algo que instigou outras reflexões sobre esse problema. Como pode ser limitada uma análise que preenche as expectativas de seu tempo? Por isso, são perspectivas fundamentais e que conseguiram desnudar, nas suas possibilidades contextuais, as dissimulações que inundavam instituições como a escola. Limitadas se tornam as exigências além daquelas possibilidades da época e que ainda não existiriam sem a base que a reflexão reprodutivista garantiu à contemporaneidade. Por que necessitamos demonstrar a ineficiência de uma metodologia para valorizar outras?

Neste sentido, veremos que a teoria da correspondência, outro viés da reprodução, revela que a escola reproduz em suas formas e sistemas a mesma estrutura que o mundo da produção

capitalista exige para essa produção, ou seja, toda organização da escola, desde a moral que esta perpetua até a escolha e seleção no currículo, desde a disposição das carteiras até a arquitetura do prédio, está em correspondência direta com a necessidade das formas e modos de produção do capital ou da sua organização. Esse organismo paralelo, correspondente, seria, segundo Bowles e Gintis, fundamental para a manutenção da produção capitalista.

Bourdieu, por sua vez, na obra *A economia das trocas simbólicas*, amplia consideravelmente a análise quando cria a compreensão de que existe uma forma de violência simbólica na escola. Essa violência é simbólica por ter um caráter de controle sócio-cultural que vai além da simples imposição, concreta e explícita, da força das necessidades da classe dominante, mas antes disso, funciona como um sistema de coerção, muito delicado e sutil, que trabalha na criação de um "habitus", a partir do momento que se estabelece uma cultura oficial, que irá dominar a formação dos alunos e legitimar a atuação dos dirigentes do sistema de controle da produção, seja do capital financeiro ou, como inaugura Bourdieu, do capital cultural. Estas análises de Bourdieu acabam por construir uma noção fundamental para as reflexões sobre educação daqui para frente quando mostram que o capital também pode ser cultural e é protegido por uma elite dominante da mesma forma como o capital financeiro sempre foi. Este capital cultural também pode ser herdado, em seu conjunto de competências e sistemas de linguagem, para que os que o absorvem possam dominar, mais facilmente, as oportunidades na sociedade e dar continuidade a esse domínio do grupo de elite.

A sociedade moderna, positivista, e impregnada com a idéia do progresso, parece que se recusa a assumir a responsabilidade da sua incompetência diante de problemas por ela mesma produzidos, sendo que a educação, mesmo ao sofrer pressões populares desde as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, o que provoca uma certa expansão de uma rede escolar pública nos países capitalistas<sup>15</sup>, continua a garantir exclusividade de participação a apenas uma parcela privilegiada da sociedade, formando um projeto educacional baseado numa moral em que se enfatiza o desprezo à diversidade, à criatividade, à originalidade e à subjetividade. Este desprezo, acredita-se, termina por produzir situações de fracasso escolar exatamente quando este projeto se nega a assimilar a necessidade de alguns alunos não submissos a algumas das formas reprodutivas que estes enfrentam na escola.

No Brasil, este modelo reprodutor pode ser vislumbrado na chamada pedagogia tradicional<sup>16</sup>, muito próxima à proposta durkheimiana conhecida por estudos de sociólogos brasileiros a partir de 1935<sup>17</sup>. Este modelo defende premissas funcionalistas para a educação, baseadas na inculcação de valores morais, muitas vezes estranhos à espontaneidade da criança,

---

<sup>15</sup>PATTO (1993:9-28)

<sup>16</sup> Há um bom esclarecimento sobre essa tendência em SAVIANI (1983)

através de uma determinação irredutível em formar um indivíduo totalmente adaptado às exigências presentes de seu meio social, através do abafamento da sua sensibilidade, sem nenhuma possibilidade de uma crítica ao funcionamento dessa sociedade, tendo sempre o professor como fonte determinante do conhecimento, sendo o aluno considerado nulo até adquirir os valores e conteúdos que interessam apenas a quem organiza o ensino.

Para entender a influência dos pressupostos de Emile Durkheim<sup>18</sup>, sobre a educação e a escola que recebe a crítica neste trabalho, gostaria de discorrer sobre sua proposta para a educação. É importante dizer, porém, que para acercar-nos de um pensamento, e qualificar nossa consciência sobre a educação de hoje, proponho, como já disse, ser necessário deixar de lado qualquer abordagem linear. Existe, penso eu, uma rede de inter-relacionamentos entre todos os seus contemporâneos. Mesmo autores anteriores estão ligados a essa espécie de rede, que tende a não ter começo, ou seja, a história desses pensamentos é parte de uma totalidade de conhecimentos e em todo momento podemos encontrar elementos de um em outro e vice-versa.

Não gostaria de entender as idéias de Durkheim como a simples superação das idéias de outros autores anteriores a ele, ou diagnosticar uma defasagem destas em relação a aquelas. Percebo equívocos de compreensão quando determinamos a história como se fosse composta por degraus, ou mesmo como uma evolução qualitativa da consciência humana, do pior para o melhor. É interessante entender que nunca houve momento em que a humanidade, em seu presente, não estivesse no seu auge. Tudo o que o ser humano fez em seu presente era o máximo de sua capacidade para aquele contexto específico. Parece-me uma banalização comparar um momento atual a um outro do passado e notar evolução, quando esta evolução, se é que é real, está construída “sobre” esse passado.

Não posso deixar de expressar minha necessidade de ver a história como algo que se expande em um movimento antilinear, provocado por pulsos de várias experiências, que sempre estão centrífugas, mais como uma fonte do que como uma estrada. Para isso me inspiro no pensamento complexo de Morin:

---

<sup>17</sup> GOUVEIA(1989. v. 1, n.1, p. 71-79)

<sup>18</sup>Nascido em uma família de rabinos, em 1858, Emile Durkheim foi educado rigidamente. Mora durante dois anos na Alemanha e estuda Ciências Sociais com Wundt. Escreve seus primeiros artigos de sucesso em 1886. Depois disso, em 1870, começa a discutir, avançadamente à sua época, os aspectos de uma instrução pública. Em 1902, assume a cadeira de sociologia na Universidade de Paris. Foi profundamente afetado pelos fatos sociais de sua época, tanto que estes passam a ser seu principal objeto de estudo. Imerso nestes fatos: as crises da Comuna (1870-71); o caso Dreyfus (1894-99); pelo assassinato de Jaurés (1914); a Primeira Grande Guerra; ainda sofre ataques pessoais por sua ascendência estrangeira. Morre em 1917.

*“Complexidade significa que a idéia de progresso, aqui empregada, comporta incerteza, comporta sua negação e sua degradação potencial e, ao mesmo tempo, a luta contra essa degradação. Em outras palavras, há que fazer um progresso na idéia de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar auto-crítica e reflexividade” (Morin, 2002:97).*

Bem, esclarecido isto, voltemos a Durkheim. Na atmosfera que estabelecia, pela segunda revolução industrial, uma estruturação urbana que destruía então, muitas das relações sociais ligadas ao artesanato, assim como, todos os sistemas que não se adaptassem ao sistema de produção industrial, este pensador inicia uma análise realizada na observação de como as capacidades das forças coercitivas atuam na determinação da conduta dos indivíduos, ou como modernamente se diz: os mecanismos de controle social. Foi aqui que ele estabeleceria sua relação com a educação, que ele considerava a ação exclusivamente exercida sobre as gerações mais jovens<sup>19</sup>.

Para Durkheim, a sociedade é uma determinante, e exige que o indivíduo se adapte totalmente aos seus objetivos. A educação é o principal instrumento dessa adaptação. É a educação que transforma a criança, desprovida de um senso social, em uma peça ativa da sociedade. O trabalho dos adultos sobre as "faltas" da criança contribui para a incorporação dos princípios da sociedade da qual essa criança faz parte. Desta maneira, podemos entender, pelo prisma desse autor, que a história tem um papel fundamental, ou melhor, a história nos mostra como foram educados os indivíduos para a vida social. Por isso, ele pressupõe ser indispensável à observação histórica para termos uma noção preliminar da educação e suas aplicações.

Nesta observação da história das sociedades e suas relações, Durkheim procura demonstrar que não podemos escapar de uma formação voltada para o bem estar desta sociedade, e que, se nos desviarmos deste caminho, poderemos causar muito desconforto à criança, e até a sua exclusão do meio social, pelas dificuldades que a criança enfrentaria se não conhecesse os valores e necessidades da sociedade em que estará inserida. Há, no seu entendimento, uma função ao mesmo tempo una e múltipla dos sujeitos sociais, ou seja, apesar de construir uma especificidade de tarefas e de trabalho, o indivíduo tem que estar a serviço de um bem maior, assim como receber e incorporar os valores coletivos que garantem o funcionamento desta sociedade. É justamente por este aspecto que entendemos o pensamento durkheimiano como representante de uma corrente funcionalista de raciocínio, em que a absorção de princípios morais são seu fundamento. O sujeito é único enquanto sua particularidade de especialização, mas está, ao mesmo tempo, dentro de uma



constelação de valores que são compartilhados com todos os sujeitos de uma mesma sociedade, caracterizados como os valores culturais a que todos os indivíduos devem ter acesso para a sua própria continuidade.

Desta maneira, Durkheim nos apresenta objeções às idealizações da educação, principalmente quando essas sugerem uma educação universal, que possa atender a todas as sociedades sem observar suas diferenças originais e históricas. Para este pensador, não há possibilidade de mudar uma instituição que foi construída ao longo de um período histórico que comanda as necessidades da formação desta instituição, pois se isso acontecer, seria necessário uma mudança na própria estrutura desta sociedade, isto porque a educação não tem esse poder, por se aplicar a estruturas já existentes, não sendo ela a criadora dessas estruturas, mas exatamente o contrário. Esta dificuldade se impõe porque na história a educação tem variado com o tempo e o meio em que participa. Cada período histórico tem sua característica particular, o que inviabilizaria a aplicação de um mesmo modelo pedagógico. Definitivamente, o que este autor determina que é impossível mudar os costumes que formam os sistemas de educação, pois a educação será sempre o reflexo da sua sociedade.

Entre esses projetos idealistas, criticados nas idéias dele, podemos reconhecer basicamente dois modelos. O primeiro é aquele que busca a perfeição do indivíduo ao seu extremo, como meta última na realização e potencialização dos sujeitos. Porém, ele afirma que é uma contradição acreditar num desenvolvimento harmônico do indivíduo em relação às necessidades de uma tarefa especializada, que este sujeito deverá desenvolver. A outra forma idealista de educação é aquela que procura a felicidade para si mesmo e para os outros membros da sociedade. Também é contestada por Durkheim por perceber a felicidade como algo essencialmente subjetivo, o que torna impossível o seu trabalho prático na educação, que é social.

Nesta relação, una e múltipla, podemos entender que a natureza específica da educação é realmente agir sobre as gerações mais jovens e despreparadas para o convívio social, suscitando e desenvolvendo um certo número de estados físicos, morais e intelectuais, que são exigidos pela sociedade no seu todo, mas que também cria o espaço para o desenvolvimento das particularidades que o indivíduo está destinado a trabalhar dentro e a favor deste contexto.

A definição que então se impetra para educação, sugere algumas conseqüências inexoráveis. Entre elas está a criação de um caráter social que tende a promover uma socialização metódica constante das novas gerações diante dos valores reclamados pela sociedade.

---

<sup>19</sup> DURKHEIM, Émile (1955. II.p57)

Aquelas formas particularizadas, que os membros de uma sociedade devem desenvolver dentro do seu grupo específico, sejam de trabalho ou qualquer outra estrutura de relações, forma o que Durkheim chama de *"ser individual"*. Já as qualidades que todos os indivíduos necessitam obter na educação para participar da sociedade formam o *"ser social"*. É o *"ser social"* que deve ser a meta da educação nas suas reflexões, ou seja, o fim dessa educação, pois é na sociedade que se expressa a moral adquirida pela educação. Esta formação se dá quando a sociedade agrega ao ser individual toda sua estrutura de vida, não se limitando a desenvolver somente o ser natural, mas sim, criando um homem novo. A educação transmite para o indivíduo conhecimentos que a natureza nunca poderia realizar, sendo que, mesmo as qualidades que pareçam ser escolhidas pelos próprios indivíduos, são profundamente ligadas ao meio social que as prescreve como necessárias. Assim, *"desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhora-se a si próprio"*<sup>20</sup>.

Durkheim defende uma educação pública, e ainda que exista uma iniciativa privada, esta conviveria com uma intervenção do Estado, apenas enquanto representante e vigilante da moral de que a sociedade é autora. Este Estado, zela pela qualidade da mensagem da sociedade na formação do novo homem, não assumindo o papel de idealizador das formas da moral, mas sim fiscalizar os professores e os sistemas para que nenhum personalismo proíba que a nova geração saia da ignorância e do egoísmo e a barbárie da infância, para uma vida social plena de riquezas morais e princípios valorizados pela sociedade saudável. Neste processo, a criança passará por um intenso exercício de contenção de suas extravagâncias e desejos, assim como ocorrerá a eliminação da necessidade de experiências improvisadas. A vida do estudante é se estruturar dentro de um sistema que extingue a criatividade, ou os impulsos de natureza investigativa sem um propósito científico claro e definido pelas necessidades do seu grupo social. Sendo o Estado o mediador entre essa falta primordial e a moralização dos alunos, coerentemente legitimado pela sociedade.

Todo o trabalho do profissional educador, respaldado pela coordenação das diretrizes morais pelo Estado, será voltado para mostrar através dessa moral irreduzível como deve ser o comportamento de um verdadeiro cidadão. Esta pedagogia é urgente e atende a necessidades vitais de formação das crianças, não pode esperar para se desenvolver com a pesquisa científica e retomadas críticas. A educação, para o autor, é um processo implacável em que é fundamental destruir na criança aquilo que é inadequado para o convívio social, através da disciplina, do enquadramento e da autonomia, que, aliás, é, este último, um conceito pouco definido por ele, mas que podemos entender como uma síntese do trabalho dos dois primeiros fatores tornando o ser individual totalmente solícito às regras que são propostas a ele, ou seja, depois de um processo de extinção de seu egoísmo, o indivíduo passa a aceitar a moral que lhe foi impetrada e passa ele

---

<sup>20</sup> DURKHEIM(1955:33-57)

mesmo a assumir sua determinação em seguir essa moral. Torna-se autônomo da sua própria designação, sem precisar mais de nenhuma coordenação ou controle. Por isso talvez Durkheim não se estenda na definição da autonomia, ela é alcançada em um momento que o indivíduo já foi trabalhado pela disciplina e pelo enquadramento, sendo seu fruto mais tranquilizador. É como se ela surgisse já no ser social instituído e finalizado, isto é, é mais um objetivo do que uma ferramenta.

É necessário, então, que o espaço esteja vazio, pela ação do educador, para que este mesmo educador possa inculcar na criança todos os preceitos de um outro definido de com antecipação, que é a expectativa da sociedade civilizada, pois a criança não sabe amar o convívio social pela suas limitações, e, assim, é a educação que permite, “amorosamente”, a inserção deste novo homem, desta alteridade, depois de corretamente educado e moralizado. O aluno se transforma num pólo receptivo que irá acolher, ou melhor, encarnar uma transferência de todas as normas morais. A educação é um ato de moralização, a serviço dos interesses que a sociedade exige, enquanto realidade de vida, e enquanto estruturas formais da razão, e não da religião. Durkheim nega a moral religiosa que se apresentava como parâmetro de conduta até o início da modernidade, e esclarece que a moral laica é que pode revelar a qualidade exata da formação do novo homem, mesmo porque a religião fora criada pela sociedade. É esse outro encarnado que, com sua moral social, irá controlar, no processo pedagógico, que o ser individual se submeta ao interesse da coletividade em que está inserido, e passe a trabalhar para a manutenção dessa moral.

É nesse quadro de referências que, eu acredito, encontramos a escola que produz aquele que fracassa enquanto só se interessa e evidencia aquele que se enquadra. Esta escola dificulta cada vez mais para o que não se enquadrava nessa ordem assimilada da proposta inculcadora. Mesmo depois do aparecimento das propostas liberais para educação, a partir da década de 30 com os pioneiros da escola nova e com o fomento da pesquisa educacional com um viés sociológico na década de 50, como lembra Gouveia (1989:72), não se pode dizer que a escola tenha se afastado das idéias próximas as de Durkheim. A escola ainda está distante de atender os desejos da parcela mais pobre da população. Apesar da escola pública ter sido ampliada, principalmente por políticas públicas que encaminhavam mais recursos a partir da década de sessenta, e também ser, como afirma Snyders (1977:105), um palco de uma histórica luta social que busca conquistar o direito a uma educação de qualidade para todos, alguns sistemas educacionais ainda estão, completamente desatualizados, obsoletos, pois continuam visando apenas o enquadramento opressor das pessoas às necessidades mecânicas da formação do ser humano enquanto uma peça a serviço da mercantilização imposta à escola pelo capitalismo, ou, utilizando um termo atual, pelo projeto neoliberal.

Esse quadro funcionalista gera uma total fragmentação das atividades produtivas, e por consequência, das ações pedagógicas também. Isso acontece mesmo quando muitos setores da sociedade já compreendem a necessidade da socialização dos conhecimentos clássicos da humanidade<sup>21</sup>, e forçam uma transformação da disfunção existente entre o pedido social atual das classes excluídas de uma escola com qualidade e a irredutibilidade de algumas propostas pedagógicas vigentes.

Quando é inadequada a qualidade integral do ser humano, que tem desde a infância a especificidade de uma imaginação criadora<sup>22</sup>, a escola parece gerar inúmeras angústias e frustrações para todos os indivíduos envolvidos e, possivelmente, não adaptados ao projeto implacável proposto pelos programas pedagógicos pragmáticos, ligados apenas ao enquadramento social, que ainda se manifesta na maioria das escolas, mas que, quando atende as classes mais pobres, em que é logicamente pública, revela ainda um agravante por manter uma política educacional alheia ao problema da exclusão social. Desta maneira, o fracasso escolar, que defino como: um processo de desqualificação progressiva do aluno até o seu desligamento forçado do sistema educacional formal, representa um sintoma dos mais evidentes de uma contradição social que a escola, apesar das muitas tentativas de redirecionamento e de resistência, surgidas nela própria, ainda reproduz.

Conseqüentemente, para se acercar de um fenômeno tão complexo é preciso desconstruir tanto as premissas que buscam a naturalização das causas sociais do fracasso escolar, como as que desejam abordagens deterministas, e aqui se incluem até as teorias crítico-reprodutivistas<sup>23</sup>. É preciso negar a dissimulação que as torna desvinculadas de uma realidade social que repele o pedido das classes desfavorecidas. Ao redirecionar esse olhar, é possível compreender quanto deste fracasso é um fenômeno contraditório à própria função da escola. E esta constatação aparece com força mesmo que ainda encontremos discursos que o promulguem como resultado de uma característica causal individual, o que podemos constatar tanto na pesquisa de Souza (2000), nas falas de professores: "*os alunos não querem aprender*" ou "*os alunos são preguiçosos*", como nas justificativas reducionistas para o fracasso, apontadas por Collares (1990), em depoimentos de professores, diretores e especialistas, que apontam as já famosas causas extra-escolares, apesar de evidências, que contrariam estas mitificações do fracasso escolar, aparecerem em pesquisas desde a década de 70.

De uma maneira bem específica, como desvenda Moysés (1990), acontece essa fabricação de mitos para justificar apenas superficialmente o fracasso escolar, que pode, em si mesmo, ter se tornado um grande mito, quando, por exemplo, surge a crença de que questões de saúde são as

---

<sup>21</sup> Definidos por Demerval Saviani(1995:21)

<sup>22</sup> Para entender melhor esse enunciado ver os estudos de L. S. Vygotsky (2003)



únicas responsáveis pelo fenômeno. Moysés ainda sugere que quando se confunde uma necessidade médica eventual com um problema que é inerente ao próprio modelo adotado pela escola, é o sistema educacional que se esquivava de sua responsabilidade diante do problema do fracasso escolar.

Também em um artigo de Baeta (1990), em que encontramos uma engajada discussão sobre essas racionalizações<sup>24</sup>, teremos apoio para verificar esse contexto em que os mitos do fracasso são transformados em senso comum, através do tempo, numa tentativa de explicar fenômenos sociais históricos como se fossem algo natural e imutável, mas que, na verdade, muitos desses mitos estão presentes neste discurso apenas para dissimular uma ineficiência dos paradigmas que sustentam o projeto da própria escola, sem nenhuma elaboração crítica acerca do problema por parte dos profissionais envolvidos. E, em seguida, a mesma autora aponta a nossa realidade histórica, e o meio social gerado no processo dessa história, cuja forma a educação ajudou a construir, como fator predominante para o fracasso escolar, desmistificando a idéia da influência de uma possível hereditariedade, dos fatores ligados à congenitabilidade, ou ainda, dos pressupostos que enfatizam os problemas psicológicos isoladamente individuais, sem relacioná-los às influências sociais, como base produtora desse fenômeno.

Em outro enfoque, evidencia-se uma ambigüidade que confirma a existência de um conflito constante, dentro dessa escola moralizadora, quando se expressa a rejeição do indivíduo estigmatizado pelo próprio sistema educacional que o deveria receber e educar, mediando sua relação com os conhecimentos de toda a humanidade. Segundo Almeida (1985), essa rejeição ocorre, principalmente, porque este sistema aborda o problema com uma visão exclusivamente medicalizada, em que o problema do fracasso escolar passa a ser relacionado a causas médicas, não podendo, assim, ser resolvido mais dentro da escola.

Tem-se, então, ainda segundo Almeida (1985), um reforço histórico para a apropriação de um estigma por parte do aluno, em que a própria escola dá manutenção a uma marginalização dos rebeldes e não adaptados, quando estes são incluídos no mesmo grupo dos que têm problemas de saúde. Neste sistema, que este último autor chega a comparar com a instituição hospitalar que

---

<sup>23</sup> Ver em Saviani (1983)

<sup>24</sup> É Morin (2002:157/158), que elabora uma interessante discussão sobre esse aspecto da visão de mundo positivista: “A razão é um método de conhecimento baseado no cálculo e na lógica, empregado para resolver problemas postos ao espírito, em função dos dados que caracterizam uma situação ou um fenômeno. A racionalidade é o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica. O racionalismo é: 1º) uma visão de mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade. A racionalização é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações. A racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as conseqüências práticas.

atende inválidos e aposentados, em uma analogia entre o hospital que trata dos doentes e a escola que trata dos ignorantes, esta escola não diferencia entre comportamento e doença, incluindo as atitudes de resistência ao seu sistema arbitrário, dissimuladamente, numa situação psicologizada, para se esquivar da responsabilidade social diante da indisciplina.

Outra idéia que ronda racionalizando esses pressupostos preconceituosos é de que a criança entra na escola sem saber nada, a clássica “tábula rasa”, o que tem sido profundamente contestado, nos últimos trinta anos, quando percebemos que a criança se torna e se reconhece, segundo Carvalho e Beraldo (1989), como um ser que é organizado e competente, estreitamente ligado às exigências de todas as fases de sua vida. A idéia da criança como um ser incompleto, relativamente incompetente e inadequado, que depois de alguns processos progressivos se tornará complexo e completo, é uma das maiores reduções que o “futurismo” do projeto da modernidade conseguiu estabelecer no senso comum.

Mais um aspecto desta noção medicalizada se encontra na problematização: desnutrição versus aprendizado. Esta forma de pensar é desmistificada na pesquisa de Collares (1990), em que se vê que os níveis de desnutrição encontrados nas situações de fracasso escolar abordadas não seriam suficientes para comprometer o desempenho do indivíduo, por caracterizar apenas um quadro de desnutrição leve, não servindo, assim, para o comprometimento da sua capacidade de aprender, pois já se sabe que só um grau muito elevado de desnutrição pode afetar o sistema nervoso central.

Em mais uma fonte que aborda esse problema, em Victoria(1982,et ali), mesmo sabendo que uma melhoria das condições nutricionais, representaria, evidentemente, uma qualificação do aprendizado pela tranquilidade decorrente da óbvia satisfação biológica, que proporcionaria um ambiente intelectual muito mais estimulante, vê-se que, numa ampla pesquisa realizada no Departamento de Medicina Social da Universidade de Pelotas e na Secretaria do Bem-Estar social da mesma cidade, em testes de peso/altura e peso/idade, conjuntamente com dados demográficos e sócio-econômicos, se nota uma fraca associação entre estado nutricional e rendimento escolar, ao contrário das variáveis sócio-econômicas, as quais tiveram mais influência nos resultados relativos aos índices de fracasso escolar.

Parece bem lógico que esses fatores sócio-econômicos sejam responsáveis pelo impedimento de um ritmo adequado ao indivíduo para a sua continuidade no sistema escolar, como, por exemplo, um abandono da escola pela necessidade de trabalhar e melhorar o rendimento econômico da família, ou pela rara indiferença cultural quanto a importância da escolaridade no grupo social da família, ou ainda o fato de algumas crianças estarem totalmente desamparadas e estarem muito na rua. Mas, poderíamos chamar todos esses fatores simplesmente de fracasso

escolar, esconder-lhes a face e esquecer que são anteriores à responsabilidade da escola? Podemos chamar de fracasso escolar algo que não é ligado intrinsecamente ao processo educacional? Especificamente nesta questão são as próprias abordagens dissimuladoras que apresentam a sua maior contradição, pois, se afirmássemos que todas são pertinentes para descrever aqueles que sofrem as dificuldades apontadas: sejam médicas, biológicas, psicológicas, políticas, econômicas ou morais; não seria a escola, então, o melhor ambiente para permitir-lhes uma reação a estes fatores? Quando descobrimos as causas do fracasso, independente da abordagem que o definiu, não parece coerente que é a própria escola o lugar para reverter este problema? Ou seja, o fato de o fracasso ser julgado como exterior à escola não justificaria um empenho maior dessa mesma escola em reverter esse quadro?

O que quero dizer é que é importante entender que o fracasso escolar que procuramos caracterizar aqui é aquele que é de responsabilidade da escola, inerente aos seus processos internos de ensino e avaliação e que, provavelmente, por uma insensibilidade do sistema e dos que dele são representantes, poderá estigmatizar o indivíduo que chega a participar do processo educacional, mas que, quando acontece algumas das situações que o identificariam com o fracasso escolar, passa a encontrar também algumas outras barreiras que dificultam mais ainda sua relação com as exigências de uma sociedade baseada, radicalmente, na competição. Ou seja, o fracasso na escola lança sua vítima muito próxima de um outro fracasso ainda mais amplo. Uma boa abordagem pra compreender melhor as relações de estigmatização citadas aqui é o trabalho de Antonio Donizeti Leal (2000:19/28). Ao discorrer sobre pensamento de Erving Goffman, o autor explicita como a construção da identidade social e do estigma podem ser trágicos ao se constituir em situações “becos sem saída” para muitos dos indivíduos envolvidos neste fenômeno.

Para compreender ainda mais esse contexto e o problema apresentados aqui, é fundamental admitir nesta discussão o pressuposto de que estas pessoas, antes mesmo serem parte de qualquer estudo, já eram *"estudantes em situação de risco"*, e que necessitariam de um outro tipo de instrução como bem define Shuler:

*"...as experiências educacionais que as escolas tradicionalmente oferecem não tem nenhuma ligação com o universo cultural desses alunos. Qualquer que seja a carência que eles vivenciam, os 'escolares em situação de risco', depressa percebem que ela não poderá ser suprida na sala de aula da escola tradicional" (Shuler,1991:23).*

Neste sentido, ao perceber que este fracasso escolar pode não ser caracterizado essencialmente como uma responsabilidade exclusiva do aluno, ou mesmo do professor isolado, muito menos ser explicado pelos inúmeros mitos da exclusividade de causas extra-escolares, ou ainda por toda a sorte de racionalizações redutoras, surge um impulso irresistível em busca de saber: por que essa escola se aliena de um trabalho que buscasse não reforçar a exclusão dos indivíduos com maior dificuldade de se manter dentro desta, e que cuja maior necessidade e dificuldade pode ser de, justamente, serem incluídos nesta instituição?

Isto porque, apesar de que esta é a escola projetada para ser uma instituição que, pelos princípios de igualdade e socialização do saber coletivo alardeados pelo paradigma da modernidade que fundamentam sua criação, deveria respeitar toda diversidade de seus alunos, e negar toda desigualdade social, é ela mesma, ambígua e contraditoriamente, que acaba por coagular essa desigualdade quando se abstém de denunciá-la e ainda expulsa aqueles que intencionam, com seus próprios meios, fazer tal denúncia.

Dissimula-se a constatação dessa contradição quando a escola não se auto-avalia e deixa de abordar o problema do fracasso escolar como sendo um produto de uma cultura e de uma política educacional que, definida aqui como uma *"ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar"*, em Zanotti (1972:22), é ineficaz e ainda demonstra estar aquém da sua responsabilidade de prover à sociedade uma educação para todos, com a intenção de valorizar a socialização dos saberes fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos sociais a que pertencem, mas também, que se preocupe com a incrementação dos processos humanos criadores de uma cultura original, diversa, em que a escola desenvolveria um papel insubstituível.

Este cenário ambíguo ainda se mantém na preocupação atual de muitos modelos de educação que optam pela formação de indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém, capacitados apenas a acomodar seu comportamento dentro das exigências das mutações sociais em função das necessidades gerais do consumo e do mercado de trabalho e não a transformar imaginativamente seu cotidiano, como bem discorre Tragtemberg (1978:15). A importância em admitir quanto conflito esse tipo de educação pode desenvolver é mais bem entendida quando descobrimos que é, segundo analisa Rego (1996:92) através de conceitos elaborados por Vygotsky<sup>25</sup>, pela interação entre a pessoa e seu meio que se dá o desenvolvimento

---

<sup>25</sup> Lev Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Completou o primeiro grau em 1913, em Gomel, com medalha de ouro. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura, começou sua pesquisa literária. De 1917 a 1923, lecionou literatura e psicologia numa escola em Gomel, onde dirigia também a seção de teatro do centro de educação de adultos. Entre 1925 e 1934, vygotsky reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas, que trabalharam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Ele morreu de tuberculose em 1934. Em sua teoria sócio-histórica,



de ambos. Esse indivíduo já recebe dos que estão à sua volta, desde a sua pequena infância, elementos que são importantes e fundamentais para a definição desse desenvolvimento mútuo. Assim, vê-se que, perante os elementos culturais particulares já incorporados e muitas vezes já estigmatizados como marginalizados, e pelo fato de pertencerem também a uma já classe marginalizada, e identificada como as “*classes perigosas*”, bem expresso nas observações de Leal (2000:9), alguns indivíduos podem demorar mais tempo, tanto por uma característica subjetiva relativa às suas apreensões particulares, quanto por não se enquadrarem na expectativa de uma instituição e de uma sociedade que busca a simples adequação do indivíduo, para se adaptarem ao conteúdo de uma escola que embora devesse mediar esse processo de adaptação raramente o faz. Podem também sofrer demais com a carga que recebem, provavelmente por sua dificuldade em responder às exigências de uma escola que é apenas:

*"...fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolvendo uma pedagogia paranóica, estranha ao concreto, ao seu fim" (Tragtenberg, 1978:17).*

Esse fim, esse concreto, representa exatamente aquilo que é negado na pessoa quando esta não aceita, mesmo que intuitivamente, a pressão desse sistema “mediocrizante”. Quando isto ocorre, a própria continuidade das exigências dessa “*pedagogia paranóica*”, a que se refere Tragtenberg, cada vez mais empurra o indivíduo para sua própria exclusão, dando a impressão final de uma deserção, pois, quando o indivíduo falha a escola atribui exclusivamente a ele a responsabilidade pelo seu fracasso.

---

Vygotsky elabora as relações entre o meio social e o indivíduo como fundamental para orientar o desenvolvimento dos seres humanos. Três são os pilares que ajudam a formar seu pensamento. O primeiro é que as funções psicológicas são um suporte biológico por serem atividades do cérebro. O segundo é que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas atividades sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. E o terceiro, e muito importante, é que essa relação com o exterior é mediada por sistemas simbólicos. A mediação é uma ação estabelecida pelo projeto pedagógico de referencial sócio-histórico em que o professor, observando o desabrochar de novas possibilidades no aluno, irá proporcionar o encontro dessa potencialidade com os conhecimentos que sejam necessários para incentivar cada vez mais seu aprendizado e seu conseqüente desenvolvimento através da incorporação, ou melhor, da apropriação dos conceitos científicos que o projeto pedagógico escolheu como relevantes nesse momento. O processo é intermediado pelo professor que fica entre os conceitos científicos e o aluno. É ele que dá o ritmo desse aprendizado ao observar prospectivamente e intervir deliberadamente sobre as necessidades ou desejos dos alunos. Outro conceito importante desse referencial, em muito construído por Vygotsky, é o da internalização, que pode ser explicado, grosso modo, como um processo de interiorização dos conhecimentos pelo indivíduo, no curso da aprendizagem, passando assim a fazer parte de seus instrumentos internos para trabalhar e se relacionar com o mundo. A linguagem, por exemplo, é internalizada depois de um longo contato do indivíduo com os outros humanos à sua volta, e será ainda mais elaborada dentro da escola, sendo assim apropriada definitivamente por ele.

Isto se dá, concretamente, porque a escola reproduz e reflete a estrutura de carreira exigida pela sociedade e suas organizações burocráticas, despersonalizadas, compartimentadas como a indústria que se preocupa com a grande produção em detrimento das necessidades de cada trabalhador enquanto seres humanos. Esse processo tende a *"conflituar suas relações com o público. Pois, os casos peculiares individuais são ignorados, o interessado convicto das peculiaridades de seu problema..."*, e aqueles que resistem *"opõe-se a um tratamento impessoal e categórico"* (Tragtenberg, 1978:19). Esse contexto produz uma relação contraditória em que *"esta escola não aceita esse indivíduo como ele é, e esse indivíduo não aceita a escola como ela funciona"* (Patto, 1990).

A partir disso, algumas indagações reaparecem mais fortes: é essa oposição agravada quando repelida energicamente por uma escola que não aceita mudanças, principalmente quando estas se chocariam contra os interesses das idéias que a instituição representa? Pode ser esse o ponto central de um fracasso escolar que, de certa maneira, é imposto a uma especificidade de pessoas-alunos? Esses indivíduos não seriam aqueles que sentem necessidade de atuar para transformar o sistema educacional quando este não tem ressonância nos seus anseios e na cultura que desejam ou que já vivem parcialmente fora da escola? A opção pelo comportamento marginal desse grupo de indivíduos pode ser considerada a manifestação de uma atitude de resistência, uma espécie de improviso-criador-estético-político contra a qualidade da educação que encontram, mesmo que apareça num grande equívoco, porque muitas vezes é desumanizado, e que possa até assumir a forma de um crime?

Segundo Moacir Gadotti (1988:141), é justamente na imposição de um ambiente "tranquilo", construído por uma repressão ostensiva pela cultura da burocracia, que se sufoca a imaginação criadora, entendida aqui como um elemento de expressão artística qualquer, não profissional, pertencente à originalidade do indivíduo e de seu grupo, produto da sua interação com o seu meio cultural, e que ainda funcionaria como um fator de mediação na busca por um equilíbrio naquela relação dolorida de inculcação a que já me referi. É neste abafamento, em que alguns dos profissionais da educação envolvidos nesta proposta são quase obrigados a passar seu tempo preenchendo fichas e avaliando o seu próprio processo de forma viciada e mecânica, que a avaliação imediata se torna o próprio conteúdo da educação, e que qualquer forma de resistência a esse sistema, tanto do aluno como do professor, deve ser totalmente desativada para não quebrar a rotina utilitarista, pragmática, ou colocar em risco a racionalidade industrial, anti-artesanal, anti-artística e anti-poética defendida pela instituição.

É preciso, porém, esclarecer que, mesmo que esta possibilidade de superação criadora esteja mesmo subtraída do ambiente educacional, por aquele abafamento, teremos aceitar que isto

acontece apenas externamente, ou objetivamente, pois, internamente, ou subjetivamente, esse imprescindível impulso, que "*constitui o fundamento do campo biológico da arte*", segundo Vygotsky (1999:311), continuará existente, porém silenciado. Não fosse assim, não teríamos as inúmeras manifestações da arte surgidas mesmo nas condições culturais mais inóspitas. Este banimento de um "estado poético", justamente no espaço que deveria ser seu próprio meio, pode, por outro lado, fabricar um fracasso escolar que, antes de ser causado, é o causador das dificuldades. Usemos a abordagem médica como exemplo. Ao contrário de ser sintoma de uma suposta falta de saúde, este fracasso produzido na escola, pode ser justamente um fator constituinte de um quadro de insalubridade:

*"Atribuído unilateralmente ao aluno, o qual ao não poder cumprir as exigências da instituição, a abandona, começando na maioria dos casos uma seqüência de frustrações e fracassos indiscutivelmente nocivo para a saúde individual e social" (Martínez, 1996:21).*

Toda esta condição cria uma constelação de justificações que pode afirmar um ponto contundente do problema: a identificação do próprio indivíduo com o fracasso escolar, ao assumir o estigma no seu grupo social através do que Souza define como "*estados de intersubjetividade*", um conceito que demonstra a possibilidade de que o objeto do desejo nesse indivíduo possa não ser mais ligado ao um objeto do saber, ao gerar um paradoxo em que este mesmo indivíduo precisa encontrar "*uma razão para a falta, para o seu não saber. O conflito que se instala leva o sujeito à possibilidade de se significar como sujeito do não saber*" (Souza 2000:36). Talvez seja no momento dessa identificação reversa que ocorra a constituição de uma opção pelo crime como expressão da condição que agora esta pessoa apropria, como forma de ser e de se reconhecer<sup>26</sup>.

Como vimos, já se sabe muito sobre como são produzidos os mitos do fracasso escolar, importa saber também onde estão os produtos desse fracasso. Neste ponto é o discurso direto do fracasso escolar que deve ser favorecido e não somente o discurso sobre o fracasso escolar<sup>27</sup>, distanciado, especulativo, e que dissimula uma forte contradição social. Porém, a situação é tão complexa que mesmo na sua forma mais crítica, o discurso sobre o fracasso, corre o risco de apenas

<sup>26</sup> Cabe aqui, novamente, atenção às observações de Leal (2000:12/33) em que são demonstradas as possibilidades de constituição da "identidade mito" nesses processos de "alterização" a que podem ser expostas algumas dessas individualidades.

<sup>27</sup> São muito interessantes as observações feitas sobre estas formas do discurso: "*o discurso do e o discurso sobre*" que elabora Marilena Chauí (1980:26)

descrever o que se passa sem elaborar nenhuma proposição, sem incitar a resistência a este fenômeno. O que pode causar a interpretação de que este é insuperável e inexorável<sup>28</sup>.

No desdobramento deste raciocínio sobre a escola incompleta, em abstinência de imaginação poética, reprodutora de preconceitos, atrelada a uma produção de excluídos insatisfeitos, revelam-se para mim algumas inquietações: qual seria, então, a qualidade de uma ação criadora, tipicamente humana, baseada em frustrações, fracassos e estigmas tão profundos? Qual o impacto dessa abstinência da arte e da poesia na consciência e na vida de um grupo específico de indivíduos que recebe o estigma da incompetência e vive o que pode ser um estágio extremo do fracasso escolar, ou seja, o fracasso de uma sociedade excludente materializada na exclusão radical dessa pessoa ainda jovem até uma reclusão precoce em uma instituição total?

Pode essa situação, levá-lo a buscar formas alternativas para sua expressão, que, talvez, na ânsia pelos processos de equilíbrio da sua relação com o seu meio social, recorra a um ambiente marginalizado que passaria a ser o cenário, o espaço dessa produção estética<sup>29</sup> humana subtraída, mas que de alguma forma precisa se manifestar? Pode-se dizer que único espaço oferecido pela sociedade às pessoas excluídas e que adotaram a marginalidade, embora potencialmente artistas enquanto humanos, é o da infração e o da ofensa? Não é possível que esses indivíduos, privados na escola da possibilidade de dar vazão às suas paixões, possivelmente irão encontrar no crime, na marginalidade de uma resistência absurda, seu momento artístico, significando a sua possibilidade de resolver esteticamente sua própria situação de exclusão de uma aproximação com os processos da arte?

Não se trata, porém, e é bom que isso fique claro, de fazer a apologia do crime, reduzindo-o um ato heróico, mas ajudar a desenvolver um conhecimento e uma pedagogia para contribuir que tanto esta escola reconheça o seu papel neste contexto, quando a educação que oferece deixa de atender a uma especificidade de alunos que estão em constante risco de se identificar com uma

---

<sup>28</sup> É muito importante incluir ao espectro das observações feitas até aqui os pressupostos elaborados por E.P. Thompson (1978), sobre a fragilidade e o determinismo das metodologias crítico-reprodutivistas, principalmente as expostas por Althusser, quando estas parecem não admitir a possibilidade de superação das situações de reprodução no mesmo ambiente em que elas supostamente ocorram. A maior contribuição de Thompson para este assunto é a que alerta para o perigo de fabricar olhares que se congelem e deixem de compreender a historicidade como algo dinâmico e imprevisível e passem a profetizar um futuro inexorável.

<sup>29</sup> No próximo capítulo tentarei elaborar um conceito de arte relacionado com as possibilidades da pedagogia, mas gostaria de explicitar desde já qual é a concepção de estética que fundamentará todos os meus argumentos, pois esta concepção está imbricada com a noção, imperscindível para este trabalho, de arte com atitude e não somente como obra, ou como adereço. Assim, a concepção adotada aqui tenta se aproximar daquela enunciada por Vygotsky (1999:7-10), em que diz citando O. Kulpe: "*Concebemos a estética como uma teoria do comportamento estético, vale dizer, do estado geral que abrange e penetra todo homem e tem a impressão estética como seu ponto de partida e centro...A estética deve ser considerada como psicologia do prazer estético e da criação artística*". Seria interessante, porém, acrescentar a este caráter psicológico as observações feitas por James Hillman (1983:49) quando este autor diz: "*A base poética da alma tira a psicologia dos limites do laboratório e do consultório, e até da subjetividade pessoal do indivíduo, e a transforma numa psicologia das coisas como encarnações de imagens com vida interior, as coisas como uma exposição da fantasia*"

atitude marginalizada, como contribua também para a ampliação da qualidade dos projetos que atendem às instituições de reclusão para essas pessoas, chamados de adolescentes em conflito com a lei. Este entendimento pode trazer, talvez, uma abertura para que essa escola se torne cada vez mais o palco de transformações, de proposições que façam resistência ao tradicionalismo e à estagnação teórica, a partir do reconhecimento, da denúncia e da desconstrução das mentalidades que criam uma via direta de exclusão e de segregação, desde a escola até as instituições de reclusão.



## Pedagogia, Arte e Transformação

Em busca de um olhar sensível que possa enriquecer estas inquietações sobre uma escola vazia de poesia e as conseqüências disso na vida das pessoas que por ela passaram; ao procurar por um alento para avançar ao encontro de uma perspectiva humanizada de educação que valorize o potencial estético do ser humano, nos seus processos de criação das linguagens e das formas da Arte, e criar a possibilidade de transformação da condição que poderíamos imaginar como uma marginalidade-revolta-crime-barbárie-deterioração para algo próximo a uma marginalidade-resistência-transgressão-política-transformação, precisamos iniciar a desenvolver uma concepção de pedagogia, de arte e, também, de como a relação entre estas pode gerar transformação neste específico contexto.

Para ilustrar este início de reflexão recorro a um relato de Paulo Freire. Este fundamental educador brasileiro narra alguns pensamentos seus num dia em que passeava por uma cidade da República Dominicana, então subjugada por um regime político totalitário. Após um encontro com outros educadores daquela região, Freire se surpreende quando vê muitos artistas expondo nas ruas:

*“...espalhando em recantos das praças seus quadros, cheios de cor, falando da vida de seu povo, da dor de seu povo, de sua alegria. Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida” (Freire, 2001:161).*

Depois de ler isto eu pensei: e se nem essa possibilidade da arte nos for permitida, quando a sentimos banida até de nossa escola, qual discurso nos sobraria para resistir a tanta exclusão e abstinência de poesia? O que pode acontecer se não nos responsabilizamos por uma educação estética, artística<sup>1</sup>, que acredito incluir uma educação crítica, justamente quando está possibilita

---

<sup>1</sup>É claro que aqui não me refiro somente a aulas de pintura ou coisas afins, pois, estas atividades muitas vezes aconteçam hoje em dia, e é bom ocorrerem, mas, muito mais aos conceitos, fundamentos, metáforas, noções poéticas e mesmo a atitude política de denúncia que a arte criou para transmitir o que o ser humano tem de mais elaborado e rico na história de sua alma no mundo. Como tentarei expor neste o capítulo deste trabalho. Refiro-me, então, à compreensão de nossa cultura e de seus processos de criação, tanto individuais como coletivos. Aponto para uma

exercícios de decodificação dos processos de elaboração da linguagem humana? Como fica o viver quando achamos que primeiro deve vir o que é imprescindível somente para a subsistência imediata, quando tendemos a achar que é possível deixar a compreensão do trabalho criador do cotidiano<sup>2</sup> para depois? Como fica nossa cultura quando empobrecemos a educação e a tornamos simples veículo da transmissão de conhecimentos funcionais, que sirvam apenas para a aplicação direta na produção de bens materiais ou mesmo de produtos culturais e intelectuais? Nessa visão pragmática, depois de um sistema de reprodução instalado, não tenderíamos a achar que a arte é meramente uma decoração deste sistema, ou melhor, apenas uma bela embalagem ou mesmo útil somente para momentos relaxantes?

É imprescindível desarticular as premissas reducionistas fabricadas na escola, que procurei esboçar até agora, e entender que a arte e seus processos, que não são meramente aqueles que sabemos profissionais, são fundamentais e, como melhor explica Vygotsky, Só entenderemos os processos da arte como um objeto de estudo científico, e isso inclui sua presença nas reflexões pedagógicas e nas práticas da educação, quando considerarmos, realmente, sua *“importância nas funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto”* (Vygotsky,1999:9)

É por admitir que a sociedade permite a produção de seus maiores problemas quando nega a riqueza desses processos de criação, em sua diversidade, vitais na estruturação e na formação desse ser humano, é que devemos estar alertas aos projetos pedagógicos que se abstenham da criação poética e que não valorizem a educação que vivenciamos esteticamente. Distanciando-nos de uma pedagogia que reconheça a importância dessa intenção criadora, e que intervenha na formação desse ser humano para que ele seja criador de sua própria identidade e, através disso, que se compreenda como responsável pela humanização da sua sociedade, deixaremos uma margem muito grande para que surja uma outra espécie de criação, arriscadamente fabricada na mentalidade unilateral da violência, da intolerância, da parcialidade, do imediatismo. Esta última se manifesta numa espécie fascismo, que atualmente está pulverizado em atitudes individualizadas, e que justifica e racionaliza o crime adotando-o como um valor<sup>3</sup>.

---

educação estética, capaz de ser atenta a todas as formas de linguagem e que não as observe somente pragmaticamente no seu sentido mais imediato, superficial; apenas tecnológico, prático e útil. Este problema está presente desde a escola pobre e sucateada que, sem recursos ou teorização, não disponibiliza este encontro com essa qualidade poética, até a escola mais sofisticada que o banaliza quando muitas vezes o confunde com um produto de consumo.

<sup>2</sup> Encontra-se reflexões interessantes e enriquecedoras sobre essa idéia com os pensamentos de Michel de Certeau (1990)

<sup>3</sup> Quem dá boas indicações sobre este aspecto é o antropólogo Gilberto Velho, autor de *A Utopia Urbana*. Esta idéia da violência como um valor está expressa em uma entrevista concedida à Folha de São Paulo no dia 20 de outubro de 2003.

Fabricou-se aqui uma ética perversa que alimenta cada vez mais uma moral implacável que é, de uma certa forma, uma resposta à implacabilidade da segregação de uma poética humanizada que se expressa na educação moderna. Porém, isto não parece ser privilégio dos segregados da sociedade, pois uma certa “cultura da contravenção” (grifo meu), está presente nas relações sociais de um grande número de pessoas, mesmo as muito bem colocadas socialmente. São os profissionais liberais com dois preços, com nota e sem nota; as propinas tão comuns nos flagrantes das infrações de trânsito; as comissões pagas aos inúmeros gerentes e até às grandes autoridades políticas; os esportistas que usam drogas ilegais e extremamente nocivas para forçar seu desempenho; a espoliação econômica sistemática, na forma de taxas e impostos, impetrada pelas instituições financeiras e pelo próprio Estado aos cidadãos comuns e muitas outras coisas. Coisas que aceitamos cotidianamente sem acreditar que estejam ligadas à mesma mentalidade dos crimes que abominamos em nosso discurso moralista dissimulado contra a barbárie que julgamos estar de fora.

Posto isso, procurarei agora esboçar algumas concepções de pedagogia para, sinteticamente, formar um contexto sobre o qual poderemos pensar a problematização proposta aqui neste trabalho, assim como desenvolver as concepções que adoto para mim mesmo. Começo, desta maneira, por um texto de Demerval Saviani (2002:7-39), onde este autor discute as teorias que mais influenciam a prática educacional em relação ao posicionamento, tanto prático quanto ideal, de tais pontos de vista, para com o problema da marginalidade, encontramos duas principais determinações, sendo que uma delas é a vertente não-crítica e a outra, é a vertente crítico-reprodutivista. Segundo Saviani, o primeiro tipo, a teoria não-crítica, não consegue aprofundar a reflexão de suas próprias funções, estabelecendo somente uma posição de instrumento de equilibração social, sem relacionar-se aos problemas da estrutura da sociedade, mas sim, procurando atuar como um mecanismo de “*equalização social*”, em que seus projetos visam desenvolver através da escola uma forma de restabelecer a condição dos indivíduos para participar de sua sociedade, sem revelar a real influência das exigências históricas, ou de sua ideologia. Assim, essa inexistência de crítica a cerca de seu próprio papel, gera uma instituição que, apesar de criar metodologias que estão entre as mais utilizadas por educadores, não são capazes de estancar um processo de marginalização cristalizado em nossa sociedade. Três são, então, as pedagogias relacionadas por Saviani que representam a vertente não-crítica: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista.

No segundo tipo, as teorias crítico-reprodutivistas, Saviani nos alerta para o viés essencialmente teórico da noção, para a análise da escola. Esta outra visão procura desmistificar o caráter redentor da vertente não-crítica, propondo que a escola é, na verdade, reprodutora de um sistema de discriminação e dominação social e cultural. Os indivíduos sofrem aqui a imposição do modo de produção de sua sociedade. Neste tipo de enfoque, o qual se interessa menos em propor

uma prática do que em analisar historicamente as relações da escola com a legitimação da exploração no trabalho e da dominação, irão aparecer também três manifestações básicas: a escola como violência simbólica, a escola como aparelho ideológico e a da escola dualista. É importante lembrar que, mesmo sem propor uma ação direta, a contribuição das análises crítico-reprodutivistas são uma importante base para toda continuidade das teorizações sobre a escola e a marginalidade.

Para vislumbrar a origem destes aspectos podemos encontrar, em Werner Jaeger (2001), um extenso trabalho sobre a formação do homem grego em que discute as formas como a educação influencia esse processo. O que se sugere, na verdade, é que a educação é esse mesmo processo, ou seja, seu nascimento está na gênese dessa necessidade formativa. Para o autor, ainda mais, a educação aparece como o resultado de uma:

*“...norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Jaeger, 2001:4).*

Essa qualidade da educação, de estar vinculada à estruturação e desenvolvimento de uma sociedade, atrai para si um caráter que pode dar estabilidade às normas legitimadas por uma sociedade, que estão atreladas à própria força de seus fundamentos. No entanto, se por um lado a educação pode dar estabilidade às normas válidas, por outro, qualquer abalo nesta estabilidade sócio-cultural pode impossibilitar essa mesma educação, interrompendo-a. A idéia da educação como resultado, como produto sócio-cultural, é um conceito que demonstra uma ligação de reciprocidade de sua função com as práticas sociais a que se liga, o que esta mais para o “*como fazer*” do que para o “*porque fazer*” (grifo meu).

Segundo Jaeger, a pedagogia surge depois que esta situação estabelecida, é considerada, enquanto ciência da educação, como uma realização da proposição dos sofistas<sup>4</sup>, num processo de desdobramento da construção dos meios de formação do homem Grego. Esse aspecto me sugere que, pelas reflexões do autor, quando esta já não se trata apenas de um produto das relações complexas entre normas e formação, como a educação, passa a caracterizar uma possibilidade maior de intervenção na realidade que exige, elabora e legitima suas normas. De uma certa forma, isto se dá quando a pedagogia procura projetar, através da compreensão do seu universo, e buscar uma transformação da realidade na qual está inserida e não somente reagir aos pedidos dessa

---

<sup>4</sup> Pouca coisa sobrou do trabalho original dos sofistas e os trabalhos que falam sobre eles, com exceção do sofista tardio Isócrates, é feito por alguns inimigos de suas idéias como Platão e Aristóteles. Para aprofundar ver Marilena Chauí. (1994:109-155).



realidade. Jaeger diz que estes são os fundamentos pelos quais, ainda hoje, a formação intelectual estabelece seus caminhos. No entanto, nos alerta para o fato de que ainda nos dias de hoje a discussão está mais voltada para saber se a educação é uma ciência ou uma arte<sup>5</sup>. Porém, para os sofistas, o conceito de arte estava mais para o aspecto de técnica. Embora essa mesma noção da técnica também tenha contribuído historicamente para a fragmentação do conhecimento em inúmeros compartimentos, para os sofistas essa arte pedagógica, *techne*, era o coroamento de todas as artes possíveis (Jaeger,2001:349).

O que interessa aqui é já aparecerem vestígios de uma dicotomia entre concepções que pensam aquilo que o ser humano deve ser, e outras, que pensam aquilo que este ser humano pode ser. Quando Platão, pensador da antiguidade profundamente influenciado pelo filósofo grego Sócrates<sup>6</sup>, propõe a batalha final entre a Filosofia e a poesia, no clássico *A República*, quando busca o banimento desta última das possibilidades na educação, podemos pensar que essa busca é a da concretização do seu Estado perfeito e, como nos diz Werner Jaeger, de um meio educativo de relevar a estrutura moral da alma para que esta chegue a se identificar “*com a fundação do ‘Estado em nós’, da personalidade humana*” (Jaeger,2001:979). Mas, por outro lado, podemos entender que pode se tratar de uma vontade de romper com uma situação paralisante daquilo que é reconhecido como verdadeiro, sem nunca ser observado criticamente, ou seja, a condição estática que assumia a educação influenciada pela oralidade poética, contrapunha-se à intensão reflexiva que sugeria a filosofia em sua busca incansável pela verdade, a refutar eternamente àquilo que se sustenta apenas

---

<sup>5</sup> Num texto em que Max Weber discute a ciência como vocação, "La Ciencia Como Vocación". In: Mills e Gerth. *Ensaio de sociologia*, 1971, o autor encaminha uma discussão sobre os elementos mais externos das relações entre a ciência e a sua vocação, embora o tema, penso eu, não seja somente referente ao estudo das escolhas e dificuldades do indivíduo, quanto sobre quais são os significados imbricados na existência dessa ciência, e se esse cientista está cômico dos pedidos dessa vocação abstrata, e até que ponto ela pode interferir no seu processo de trabalho. Nesta complexidade do mote sugerido por Weber, podemos encontrar algumas sugestões que podem iluminar uma discussão muito interessante a respeito das relações entre a qualidade da vocação íntima da ciência e as suas possibilidades dentro de um trabalho artístico, ou seja, se há um momento em que ciência e arte se separam. Seria muito bom, todavia, tentar compreender também qual é a ciência que hoje está separada da arte, assim como, qual é a arte que procura estreitar-se com os sistemas científicos. Pois não parece difícil acreditar que pode não haver uma divisão tão rígida que não permita um trânsito sinestésico entre, *grosso modo*, o impulso artístico e a determinação científica. Weber se refere a uma certa "devoción apasionada" como premissa para que o cientista possa viver essa vocação para a ciência, ou ainda, para que possa reconhecer a qualidade exata dessa vocação. Este aspecto parece se aproximar intimamente com a paixão que é necessária também ao trabalho artístico. A dedicação a esse entusiasmo, a essa "intoxicação", como expressa o próprio Weber, é uma condição para qualquer ação humana que busque uma síntese mais sofisticada de seus resultados. Lembrando que, como o autor argumenta, se algum elemento comum, para qualificar a vocação, pode ser referido aqui como pré-requisito, ele é a inspiração, comum tanto à ciência quanto ao trabalho da arte. Na Grécia dos pré-socráticos é possível entender a sugestão de que o primeiro impulso humano para esse entusiasmo foi justamente a relação do indivíduo com sua expressão artística subjetiva. Neste mesmo sentido, Weber afirma que os inovadores da arte no renascimento, foram os pioneiros do experimento na música e nas artes em geral, e que, só depois de estabelecido nestes círculos, é que a experimentação passou para a ciência. Desta forma, a pergunta que fica não seria ver diferença entre arte e ciência, mas sim buscar aproximá-las, para vencer seu estado de fragmentação.

<sup>6</sup> Sócrates, chamado de pai da filosofia, procurava um método reflexivo fundamentado na ética (virtude,bem,justiça). O seu filosofar era busca da virtude identificada ao saber. Este filósofo costumava dizer que seu sistema era como o de sua mãe parteira, só que ela fazia partos de corpos e ele, de almas. Buscava uma diferenciação de um estado de ignorância por uma atitude de investigação reflexiva sobre tudo em seu mundo. "Sei que nada sei" e "Conhece-te a ti mesmo".



pela tradição. Ao criticar a influência que a poesia exerce sobre a personalidade do homem grego, tirando-lhe a clareza a respeito da verdade, Platão constrói outra maneira do ser humano de entender seus próprios processos anímicos ao olhá-los diretamente.

Antes, era a poesia que assumia uma função propedêutica. É quando a Filosofia ganha consciência de sua importância como *Paidéia* que esta passa a reivindicar para si a hegemonia da educação, e Platão é o seu principal articulador (Chauí,1994:141). Esses novos valores de Platão deviam estar ligados aos interesses aristocráticos que defendia, em detrimento à demagogia dos sofistas que, julgados como péssimos exemplos para a política por Platão, estavam ligados aos perigos da democracia<sup>7</sup>.

Os sofistas, todavia, representavam uma possibilidade de uma relativa autonomia do indivíduo sobre seu conhecimento, pois, aprender poderia significar manipular e influenciar sua realidade. A censura mais grave de Platão é a corrupção pela poesia de nossos juízos de valor. Esta crítica se confunde, ou coincide, com a que Platão dirige também aos sofistas, pois estes eram professores e, na gênese e sua atividade, estavam ligados àqueles poetas que foram os primeiros educadores da Grécia. Aproxima-se, de um certo modo, da crítica feita por Rousseau às apresentações teatrais que supostamente criam mais ilusões do que consciência real da problemática dos fatos que querem sublimar. Rousseau, quando ouviu dizer que uma tragédia pode levar à compaixão, educativamente, argumenta sobre a impossibilidade de “*uma emoção passageira, que não dura mais do que a ilusão que a produziu*” (Rousseau,1993:46) construir alguma piedade efetiva, que leve a ação concreta. Essa atividade é apenas uma forma de nos comovermos com males fictícios e inócuos, que não podem transformar nossa vida realmente, mas sim, manter-nos na mesma posição acomodada.

Estas observações, de Platão e de Rousseau, encontram ressonância nas reflexões que olham para as propostas sócio-educativas que se envolvem com propostas supostamente ligadas aos processos da arte. Acredita-se que, pelo simples fato de apresentar-se um conteúdo pretensamente ligado aos meios da arte, já está garantida a humanização dos indivíduos. Isto é um pensamento muito leve, pois, como Rousseau devia saber, há muitos artistas criminosos e desumanos. Assim, não basta que seja somente parecido com arte, mas, é preciso que aconteça uma auto-reflexão sobre o que se faz e de qual é a concepção de arte que mantém esta ação e, mas além, o que se espera dela.

---

Com estas frases identificadas a Sócrates, ele inicia uma preocupação com a ética e o conhecimento como questões centrais da filosofia. Para mais ver

<sup>7</sup> Alguns esclarecimentos sobre a ligação de Platão à aristocracia e sua crítica à democracia podem ser encontrados em CHAUI (1994:121)

É possível perceber, que Platão, por um lado, sugere a reanimação da essência da alma, e que os sofistas, por outro lado, ao criarem a sua pedagogia e a possibilidade para que qualquer um pudesse aprender como discursar politicamente, sugerem uma situação existencial em que o ser humano pode transformar sua condição. A partir disso, através das reflexões de Bogdan Suchodolski (1972), veremos que os problemas relacionados com as duas correntes que, segundo este autor, mais claramente revelam as intenções de dezenas de educadores, desde os primeiros tempos das sociedades humanas realmente organizadas, em que estes se voltam para as questões do como e porque educar, estão sempre ligados ao conflito do reconhecimento do homem ou por uma preocupação enquanto a sua substância de consciência, de seu espírito, ou seja, sua essência, ou, por outro lado, à compreensão de sua atividade perante as dificuldades da própria vida e as ações necessárias ao seu desenvolvimento, isto é, à sua existência.

A tendência da preocupação com a nossa essência tem sua origem, de acordo com Suchodolski (1972:18), no idealismo antigo e cristão que, por sua vez, está intimamente ligado à filosofia de Platão. Para o autor é este pensador da antiguidade que influencia a toda formulação idealista relacionada à realidade, mesmo as mais vulgares, hoje ligadas ao senso comum. A busca da pátria verdadeira e ideal, em consonância com as aspirações da alma, sempre foi a tônica da filosofia de Platão relacionada à educação do cidadão, aquele que deveria construir e manter uma cidade digna de sua virtude. Esta vertente platônica da educação consiste apenas no auxílio que se pode prestar às forças divinas, para que estas, que já existem dentro de nós, se desenvolvam plenamente. Essa verdadeira educação liga, ou melhor, religa o homem à sua pátria verdadeira, à pátria celeste, e o desliga de tudo o que o prende às atividades terrestres e mundanas que o impeçam de encontrar sua essência última.

Nesta mesma contextualização, encontramos outro filósofo que alimenta a teoria da essência para a educação, Aristóteles, que era discípulo de Platão, e que trabalhou criticamente alguns de seus pressupostos. Aristóteles, em suas reflexões, realiza uma divisão fundamental entre a forma e a matéria, já preparando de uma certa maneira uma base conceitual para o início das preocupações com o conceito de existência na educação, e dá a partida para, muito tempo depois, as contradições entre a visão do mundo que escolhe a essência e a que acredita na existência como fator de desenvolvimento da humanidade.

Poderemos dizer que, apesar de ainda ser uma forte influência ao paradigma da preocupação com a essência do homem, e de como incrementá-la com a educação, Aristóteles procura definir aquilo que irá demarcar o desdobramento da diferença, inicialmente sugerida pela ação dos sofistas, entre as duas correntes, pois este filósofo já entende que a *"matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa duradoura e dá um aspecto qualitativamente definido"* (Suchodolski,1972:21). Deste

modo, o homem se caracteriza por ter uma forma, que é sua capacidade para a atividade, mas uma atividade específica, isto é, a atividade pensante. Este fenômeno pode transformar as coisas em sua volta, o que é, para Aristóteles, a própria definição de sua essência. Assim, a essência do ser humano seria a sua possibilidade de existir conscientemente. Outro aspecto de seus pensamentos que afeta a pedagogia é a busca da excelência como o fim das ações, artes ou ciências e também suas reflexões sobre a importância do ensino no desenvolvimento da virtude intelectual<sup>8</sup>. A educação, por sua vez, deve agir da mesma maneira com todas as pessoas (Suchodolski, 1972:21).

Encontra-se a influência de Aristóteles, embora mais aprofundada em sua noção de essência, em S. Tomás de Aquino, membro do clero católico e importante referência do pensamento medieval. Para a valorização da perspectiva da essência do homem e para preparar a educação deste que S. Tomás de Aquino considera o ensino como uma atividade que leva os dons dos homens a se tornar uma realidade. Suchodolski afirma que para S. Tomás:

*"Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem"*  
(Suchodolski, 1972:22).

Desta maneira, podemos definir que, já existe uma concepção de pedagogia que está preocupada com a essência a ser desenvolvida pelo homem e pelo seu processo de vir a ser, mas apenas como reflexo das suas mais elevadas qualidades espirituais, ou internas, sendo que, toda atividade deve ser escrava das possibilidades que sua essência pura reservou para sua vida, para sua existência. A teoria da essência se torna, em muitos casos, uma forma de defender uma essência supostamente verdadeira, que facilmente passa a ser propriedade de determinadas classes que dominavam as menos privilegiadas.

Essa qualidade da pedagogia da essência, que se estabelece por toda idade média (de 500dc a 1500dc), é francamente criticada a partir do século das Luzes (séc.XVI), justamente por ser este período o ambiente propício para o desenvolvimento de teorias ligadas ao caráter existencial da educação, pela invenção infância burguesa e do surgimento da noção da individualidade, embora estas se mostrem mais como uma atitude revoltada, que ainda não tem uma formulação teórica muito elaborada. Mas, o que ainda é somente uma revolta já aponta para a preocupação de como

---

<sup>8</sup> Estas idéias podem ser encontradas na obra de Aristóteles (2002)

seria possível educar para a vida e pela vida, sem se prender à autoridade de uma busca por uma forma definida, padronizada, da essência humana.

As primeiras manifestações da pedagogia da existência aparecem no Renascimento, já nos pensamentos de Montaigne, apesar de ao mesmo tempo ocorrer um grande desenvolvimento das idéias da essência que revelavam uma tendência para:

*"Revoltar-se contra a pedagogia da essência; esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos"*  
(Suchodolski, 1972:27).

Inicia-se, então, um grande debate que questiona qual deveria ser o alcance de uma possível renovação para os sistemas de educação. Mesmo com toda crítica à pedagogia da essência, ainda predominante como modelo pedagógico, é dentro dela mesma que começa a se tornar mais evidente uma qualidade empírica do homem, que passa a ser entendida como um elemento inerente dessa sua essência. Ora, se o homem tem uma essência empírica, quer dizer que sua essência pode estar próxima da possibilidade de se desenvolver, de uma forma muito específica, ou seja, pela experiência. Isso agrada a muitos pedagogos da época, Comenius, por exemplo, que passa a proporcionar uma concessão feita à vida concreta e chega até a promover uma revisão de seus métodos tradicionais de educação e ensino, mas, ainda assim está inserido no universo da pedagogia da essência. Esse conhecimento da natureza empírica do homem não é suficiente para a conceituação de uma pedagogia da existência, mas já proporciona uma identificação dos pressupostos da essência em torno da qualidade, ou melhor, da natureza dessa existência e, em consequência disso, da maneira que poderia se organizar a educação daí para frente.

Se o homem, com essa sua natureza, é essencialmente bom, pois é bom tudo aquilo que é criado por Deus, e somente se degenera pela ação dos outros homens, como afirma Jean-Jacques Rousseau em *Emílio*, o que também era uma idéia comum a muitos viajantes e missionários da época; embora também ocorram as manifestações de seu caráter egoísta, essa natureza bondosa poderia realizar seu desenvolvimento através de algumas experiências que deveriam educar o homem para o florescimento desta sua qualidade inata. A educação não precisaria impor nada, bastaria acompanhar o indivíduo até esse seu florescimento final, mediante uma ação preocupada em valorizar o que há de melhor em sua natureza e em mantê-lo longe da influência maléfica da

sociedade. Essa visão do processo pedagógico é exemplarmente elaborada com Rousseau, que abomina toda e qualquer imposição ao ser humano, procurando tratar da *"vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem"* (Suchodolski,1972:39).

Desta maneira, Rousseau procura retornar ao que ele acredita ser o estado natural do homem, que revela espontaneamente sua possibilidade de se educar sem os entraves da boa educação inculcadora do regime feudal, da qual Rousseau é crítico feroz. Nessa perspectiva é possível perceber que desponta uma forte atenção para com a existência do homem. A fonte da educação se revela e passa a ser a experiência da criança. O objetivo da educação é agora o próprio indivíduo nela envolvido. Tanto o é que, no prefácio de *Emílio*, Rousseau nos alerta:

*"Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem...Posso ter visto mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis".(Rousseau,1999:4)*

A partir deste ponto ocorre um desenvolvimento inicial dos conceitos de uma pedagogia da existência, fazendo com que até que a pedagogia da essência adote novos propósitos. Mas é no século XIX que se inicia, efetivamente, a elaboração de uma pedagogia da existência. Mesmo que Rousseau represente uma importante crítica a alguns pressupostos da pedagogia da essência, a estruturação destes pressupostos contrários, essência e existência, deve agora seguir uma direção totalmente diferente da noção do trabalho pedagógico apenas sobre a natureza humana. Assim acontece, com o aparecimento da obra de Kierkegaard, de Stirner e de Nietzsche. Estes três são autores muito diferentes, mas, segundo Suchodolski (1972:47), é justamente neles que ocorre o aparecimento de uma diferenciação significativa para a pedagogia da existência, sendo que, é somente a partir daqui que se assume, com mais exatidão, uma posição da opção existencialista para a abordagem pedagógica.

Com o impulso inicial para uma pedagogia da existência, que embora pareça originada nos sofistas, mas que desponta em Rousseau, revelada quando busca como o alvo das críticas a cultura apaixonada pela idéia da essência da aristocracia feudal, já em deterioração, caduca, chegamos agora a uma elaboração da pedagogia da existência que, através de Kierkegaard, preconiza-se numa



destruição de todos os recantos interiores da vida religiosa, fundamentalmente apegada a princípios essencialistas, esperando realizar o máximo do esforço pessoal no desenvolvimento de cada ser humano. O indivíduo que, para este filósofo, nunca se repete, é único, deve ter ele mesmo a responsabilidade por um embate interno constante para se tornar ele próprio, pois sua busca é transcender a si mesmo por um *"processo dramático do homem tornando-se interiormente um homem"* (Suchodlski, 1972:49).

Já Stirner está voltado para algo que se pode chamar de um *"egoísmo sagrado"*, em que sua vontade deve ter a coragem de nunca valorizar nenhum ideal comum, ou mesmo qualquer norma de conduta comum. Os pensamentos de Stirner são considerados como ponto de partida para uma pedagogia da existência. Este autor julgava que o pior meio de formar uma pessoa é impor-lhe interesses comuns. Os indivíduos devem ser totalmente livres de direção ou moldagem.

Nietzsche se mostra um inimigo implacável da burocracia e do imperialismo. Retoma algumas das idéias de Stirner e ataca as propostas democráticas da educação de sua época. A escola deveria ser um santuário para aqueles que merecessem, aos eleitos. Para este filósofo as normas e os ideais são criações de pessoas fracas e ressentidas. A visão egóica do ser total e desvinculado dos compromissos com uma moral mesquinha, acaba por favorecer uma justificativa oportunista a uma forma fascista de poder e dominação que foi defendida na Alemanha nazista.

Porém, fora das confusões ou as apropriações suspeitas de seus pressupostos, sua manifestação intelectual representa um fortalecimento da pedagogia da existência na medida que passa a valorizar as atitudes de cada indivíduo perante suas próprias escolhas e possibilidades na vida concreta, sem nunca se ligar a ideais e modelos de conduta impostos por circunstâncias coletivas. Este indivíduo buscaria criar-se em sua existência como uma manifestação de arte, a sua vida como obra dessa sua existência. A criação do totalitarismo fascista, para Nietzsche, não derivaria da real busca pelo poder, mas sim pela fraqueza e o ressentimento (Suchodlski, 1972:53). Nietzsche parece enaltecer uma preocupação fundamental para o ser humano quando nos indica a insuperável necessidade da liberdade. Sem esta liberdade nunca encontraremos uma educação humanizadora. E como liberdade sabemos que é qualquer meio sócio-cultural, macro ou micro constituído, que permite a diversidade, em que ocorrem discussões sobre aquilo que se espera individualmente da coletividade em que se vive. Entenderemos melhor a importância de suas idéias para a crítica da mentalidade subjacente na escola e na educação de seu tempo, mas que também podemos certamente observar manifestas ainda hoje, nestas palavras:

*"Vamos gentes compassivas e de boa vontade, uma tarefa espera-vos:  
libertar o mundo do conceito de punição que o infestou completamente. Não*

*existe pior infecção. Não somente colocamos este conceito na seqüência dos nossos atos – e contudo, que loucura, que monstruosidade há já em considerar o efeito como causa e punição! – mas fizemos mais, graças à infame sofística do conceito de punição, arrancamos toda a pura contingência do futuro. Este frenesi leva-nos mesmo ao ponto de nos obrigarmos a experimentar a existência como punição – dir-se-ia que a educação da humanidade foi até ao presente dirigida pela imaginação desregrada de carcereiros e de carrascos!”*  
(Suchodolski,1972:53).

Suchodolski elabora um ampla reflexão sobre as influências e as conseqüências que as correntes filosóficas imprimem à pedagogia, que pode ser melhor apropriada no próprio texto do autor; para este trabalho em particular, foi importante apenas estabelecer alguns dos conceitos básicos para a compreensão das duas correntes enunciadas pelo autor: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Podemos observar que acontece, na sua análise, uma sucessão de propostas pretensiosamente inovadoras que são, na verdade, o próprio movimento de desenvolvimento de cada uma das duas vertentes em separado, mas que estão sempre motivadas por valorizar uma em detrimento da outra. Uma idéia que desponta deste contexto é que o estabelecimento dos avanços de cada uma delas é proveniente da própria condição de contradição existente entre elas, ou seja, é na busca por se afirmar como superior que elas se desenvolvem. As reflexões sobre essência e existência são muito profundas e neste trabalho somente poderemos tangenciá-las para que seja possível iniciar uma compreensão complexa da pedagogia que não a reduza a um inócuo arcabouço de técnicas e aplicações práticas de conhecimentos.

Neste sentido, surge nos escritos de Moacir Gadotti (1988:148) uma noção que pode encaminhar a reflexão para além da dicotomia entre essência e existência. É neste autor que encontraremos a tentativa da compreensão de um ser político num raciocínio que nos aponta, ao refletir sobre as duas concepções tratadas por Suchodolski, para um tradicionalismo latente dessas duas expressões que estão ligadas por uma mesma concepção metafísica, e isto se dá quando ambas afirmam sempre uma preocupação com aquilo que o ser humano deve ser, e com a realização desse devir já estabelecido. Essa aproximação metafísica se mostra pela similaridade que está expressa no objetivo de suas propostas. Ambas, ainda estariam interessadas na *“formação do homem individual, na formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma ordem social onde predominam os interesses da burguesia”* (Gadotti,1988:149). Gadotti anuncia que em oposição à pedagogia de viés metafísico aparece uma pedagogia dialética que estaria preocupada com a

formação de um humano social que construirá uma elevação de uma consciência coletiva através do trabalho, “*interação*”, no processo em que cria a si mesmo como ser social.

Já segundo Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1988), que elabora uma reflexão que pode enriquecer esta concepção, a principal característica da pedagogia dialética se dá na relação entre a teoria e a prática. É aí que é possível trabalhar uma profunda condição de evolução na existência do homem. A compreensão desse processo transforma, segundo este autor, toda a perspectiva de análise que podemos fazer quando estamos dedicados ao desenvolvimento da ação educativa.

Quando nos aproximamos das necessidades da vida, percebemos que é preciso algo mais do que simplesmente a atividade continuada e irrefletida, e que uma prática baseada somente no avanço ou no descanso, sem respeitar os pedidos de todos os fatores envolvidos nessa relação, aqueles que, na realidade, a movimentam, ou mesmo numa repetição de procedimentos assumidos como corretos, não pode realizar a adequada confluência de todos os elementos envolvidos na construção de uma ação que procura qualificar o trabalho humano. Por outro lado, temos o distanciamento causado por uma abordagem exclusivamente idealizada, o que também leva ao mesmo problema da não produção de uma atuação apropriada ao desenvolvimento da ação social humana, mas agora por distanciar-se de suas necessidades concretas.

Neste sentido, algumas abordagens propõem uma aproximação entre teoria e prática, isto é, um consenso, seja na adequação da ação à idéia ou, num sentido contrário, a acomodação da idealização à prática. Percebemos, porém, que, na realidade, a relação entre a teoria e a prática é conflitiva e, por essa mesma situação de distanciamento entre adeptos da ação pura e dos que a idealizam, é uma relação fundamental, e que, justamente por esse conflito, representam a tensão segundo a qual se estabelecerá uma mediação para uma configuração da ação a ser elaborada, ao procurar por uma relação estável. Isto quer dizer que se comprova a relação da prática com a teoria neste próprio instante das suas próprias aparições, de sua veracidade, e assim, que neste mesmo comprovar já acompanhe a demonstração dessa relação.

Nossa discussão aqui, porém, é pautada na função entre teoria e prática dentro dos processos educacionais, aqueles que irão garantir o trabalho pedagógico. Como rapidamente explica Kowarzik, se por um lado a prática revela as formas da educação nos seus relacionamentos práticos, por outro, a teoria seria a ciência da educação explicitada nas suas criações teóricas. Para o autor, é importante que exista essa relação, pois, é a partir dos confrontos entre o que se faz e o que ainda é necessário fazer, que encontraremos o trabalho que estruturará a ação científica, aquela que busca desenvolver-se mediante as exigências de aprimoramento da ação quando observa as necessidades da realidade, e, principalmente, quando está realmente ligada à incrementação e equilíbrio das relações sociais. Neste sentido, é produtivo entender que o desenvolvimento da pedagogia, que

prioriza a relação entre teoria e prática de maneira efetiva, ao levar em conta a dificuldade de uma convivência linear entre essas duas polaridades, é a que estabelece uma relação dialética entre os termos ideais e objetivos da ação.

Como dialética<sup>9</sup>, na compreensão do autor, podemos entender que uma relação que procura resolver o problema da separação entre a teoria e a prática, através de uma abordagem capaz de elucidar a ação humana para a construção social da vida. É importante estabelecer uma compreensão dos contrários que caminham de um pólo a outro carregando os elementos que podem em alguns momentos atingir a prática e em outros elaborar a sua teoria. A desorientação da prática, supondo esta já defasada diante de suas contradições, exigiria uma teorização para qualificar uma posterior aplicação objetiva das elaborações adquiridas no processo teórico, o que, por sua vez, mostraria as inadequações destas idéias sugeridas e forçaria uma retomada das idealizações em uma síntese dinâmica das contradições para uma nova aplicação.

Para caracterizar melhor a compreensão da influência, sobre as concepções de pedagogia, dessas análises macroespaciais, desses grandes sistemas metodológicos de análise que olham abstratamente os sujeitos sociais e seus contextos históricos, ainda que apenas superficialmente observados aqui, gostaria de esclarecer um ponto de vista que, desta vez, releve uma possibilidade de formação ontológica desses sujeitos, de seu crescimento interior, porém, que ainda não perde de vista o referencial dialético, para, do mesmo modo, também não perdermos de vista qual é a intenção transformadora do proposta pedagógica dialética. Para tanto, podemos utilizar agora uma abordagem que aceita a contribuição da psicologia, em que Teresa Cristina Rego (1995) denuncia duas abordagens que, ao influenciar as concepções de pedagogia, nos remetem às tendências vistas em Suchodolski.

As duas correntes teóricas mais influentes que tentam explicar a constituição do psiquismo humano e que constituem implicações para o trabalho pedagógico e suas reflexões, segundo Cristina Rego, são o inatismo, que podemos supor reflexo do que vimos sobre a pedagogia da essência, e o ambientalismo que, de certa forma, é um desdobramento da pedagogia da existência. Uma visão inatista acredita que o ser humano tem capacidades básicas que já se encontram *“praticamente prontas no momento do nascimento”* (Rego,1995:86). Essa visão compromete o aspecto pedagógico por sugerir que a educação pouco pode ou quase nada pode fazer para intervir nessas condições inatas, bastando apenas esperar que elas se desenvolvam e atinjam seu melhor

---

<sup>9</sup> A dialética que se expressa aqui é aquela das teses marxianas que busca definir um processo de desenvolvimento através das contradições internas de um sistema que, pela ação recíproca das novas orientações, geralmente externas, sobre as formas cristalizadas ainda existentes, força a transformação desse sistema, o qual passa a sintetizar a contradição durante um certo período, estabelecendo uma nova prática, até que novas tensões apareçam e obriguem nova mudança e a continuidade dos ciclos.



momento. A responsabilidade, aqui, fica apenas com o educando, justificando um certo espontaneísmo que nunca alcança um nível de interação dos sujeitos com a construção de sua realidade, acabando sempre por se adaptarem a uma condição determinada.

Já o pressuposto ambientalista pode provocar, por atribuir “*exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegiar a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos e de comportamento*” (Rego,1995:88), uma reflexão e uma prática pedagógica que justifica o conservadorismo, o tecnicismo e formas educativas tradicionais, excessivamente diretivas que nada atentam para a especificidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Ao discordar dessas duas abordagens, a autora nos apresenta os pressupostos de Vygotsky, cujos fundamentos dizem que os indivíduos se desenvolvem através de um processo de interação dialética, por sua vez, históricos-culturais, com seu meio sócio-cultural, e que este desenvolvimento se dá enquanto transformam e são transformados, simultaneamente, por esse meio em que vivem, aprendendo sobre ele, em busca das necessidades desse desenvolvimento, pois quando o homem, com seu comportamento, modifica seu ambiente, “*essa mesma modificação irá influenciar seu comportamento futuro*” (Rego,1995:41).

A aprendizagem escolar pode ser vista, então, como uma mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, a construção das funções superiores da mente<sup>10</sup>, através dos conceitos científicos, como propunha Vygotsky, representados por todo o conhecimento cultural pertencente à humanidade, surgidas da interação dos elementos biológicos, inerentes ao ser humano, com os fatores de sua cultura, construídos com pela história da humanidade, que são passíveis de serem assimilados, sendo desta maneira, muito afinados ao trabalho a ser realizado na educação. Esses trabalhos devem, então, ser incrementados, estimulados, pela apresentação de novos desafios aos alunos. Pois será nesses desafios, que os alunos poderão se desenvolver para atuar na sua realidade, aprendendo mais à medida que encontrarem ainda outros desafios futuros.

Essa perspectiva pode ser entendida melhor ao observarmos a existência de um fenômeno a que Vygotsky chamava de “*zona de desenvolvimento proximal*” (Vygotsky,1998:109). Esse conceito aborda o desenvolvimento por um aspecto da aprendizagem que vai do conteúdo já dominado pelo aluno ao que ainda não está totalmente estabelecido, isto é, há aquele conhecimento, prático ou abstrato, que o indivíduo já sabe e domina sozinho, até aqueles que ele pode realizar ou assimilar com a ajuda ou colaboração de outra pessoa, no nosso caso de análise, o professor. O “espaço” entre estes dois momentos do desenvolvimento é chamado zona de desenvolvimento



proximal. Os dois pólos citados são nomeados, respectivamente, a zona de desenvolvimento real, o já dominado, e a zona de desenvolvimento potencial, alcançado através da colaboração. Todo o trabalho do professor, como mediador<sup>11</sup>, se dará nesta zona de desenvolvimento proximal, e será baseado em atuações de mediação que provocarão a interação dos alunos com os elementos da cultura e da sociedade que os cercam, os quais muitos já estariam internalizados<sup>12</sup>, assim como os conceitos puramente científicos, baseados em trabalhos sistemáticos da capacidade humana de transformar a natureza, e que por sua vez deverão ser também internalizados para depois serem apropriados definitivamente, passando a fazer parte daquelas funções mentais superiores do indivíduo.

Essas funções psíquicas superiores são especificamente humanas e se originam, como já vimos, diretamente das relações dos indivíduos com o seu contexto cultural e social, como afirma Rego. Vygotsky também acreditava, valorizando ainda mais esse referencial, que o cérebro pode adaptar-se às necessidades culturais, pois, apesar de suas características orgânicas bem definidas e, tendo a parte material, física, influenciando a atividade psíquica, nada impede que seja maleável e aberto à assimilação de novas estruturas mentais, provenientes das criações da sociedade em que está inserido.

Esse referencial explicita, enquanto contribuição a uma pedagogia dialética, que é necessário admitir que o indivíduo interage com seu meio sócio-cultural e assim define a formação de sua constituição humana, expressa nos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos (Rego, 1995). Os pressupostos de Vygotsky, refutam os referenciais antagônicos e radicais que dividem, como vimos anteriormente, para abordagens nas ações educativas ou nas reflexões pedagógicas. Esse autor nos alerta para a importância da capacidade de superar as oposições consagradas tanto nas concepções filosóficas quanto nas correntes psicológicas que buscam influenciar a pedagogia.

As proposições de Vygotsky apontam para uma nova compreensão das atividades humanas quando, primeiro, rejeitam os modelos relacionados com as teorias que anunciam uma possibilidade do comportamento do ser humano ser universal como, por exemplo, as datações por faixa-etária

---

<sup>10</sup> Elementos psicológicos essencialmente desenvolvidos pelos humanos na criação da sua cultura e para trabalhar com suas necessidades de sobrevivência que, ao longo da história, passaram a fazer parte da consciência humana, sendo transmitidos às novas gerações através da educação (VYGOTSKY, 1998).

<sup>11</sup> O professor, observando o desabrochar de novas possibilidades no aluno, irá proporcionar o encontro dessa potencialidade com os conhecimentos que sejam necessários para incentivar cada vez mais seu aprendizado e seu consequente desenvolvimento através da incorporação, ou melhor, da apropriação dos conceitos científicos que o projeto pedagógico escolheu como relevantes nesse momento. O processo é intermediado pelo professor que fica entre os conceitos científicos e o aluno. É ele que dá o ritmo desse aprendizado ao observar prospectivamente e intervir deliberadamente sobre as necessidades ou desejos dos alunos.

<sup>12</sup> Outro conceito importante de Vygotsky é o da internalização, que pode ser explicado, grosso modo, como um processo de interiorização dos conhecimentos pelo indivíduo, no curso da aprendizagem, passando assim a fazer parte de seus instrumentos internos para trabalhar e se relacionar com o mundo. A linguagem, por exemplo é internalizada

para a análise do desenvolvimento dos sujeitos da atividade da educação, já que estas condições são agora produto de sua interação com sua cultura. E, em um segundo momento, discordam também da visão que garante que o ser humano seja apenas uma reprodução das pressões externas e que deva ser moldado pela sociedade e seus saberes instituídos para que possa alcançar o seu desenvolvimento. Na abordagem histórico-cultural, o ser humano tanto é influenciado por seu meio como pode também influenciá-lo. Assim, é afirmada uma relação dialética com seu mundo, em que este sujeito se constitui e se transforma/transformando. Porém, esta relação dialética explicitada por Vygotsky vai além do determinismo teórico e já esboça uma noção estética para a compreensão das experiências do indivíduo.

Na mesma base da reflexão histórico-cultural encontramos, em Marta Kohl (2001), embora num recorte sobre a especificidade da educação de jovens e adultos<sup>13</sup> que evoca o conceito da diversidade, outro alerta para a existência de três abordagens que constituem as possibilidades de relacionar a cultura e os processos de escolarização pelas concepções de pedagogia. Uma delas é “*a que afirma a existência de diferenças entre membros de diferentes grupos culturais*” (Kohl,2001:22). Essa linha de pensamento está ligada, principalmente, a uma mentalidade do século XVI que passa a ver os povos “selvagens” como impossibilitados de desenvolver-se por estar atrasado em relação aos povos letrados. A partir desse referencial temos uma perspectiva excessivamente determinista que, aplicada à educação de jovens e adultos, criam a idéia de que esses jovens e adultos não pensam de forma adequada para o processo de escolarização se dar corretamente justamente por estarem fadados a racionalizar dentro do seu próprio grupo cultural.

A segunda abordagem, é a que “*busca negar a importância da diferença*” (Kohl,2001:22), dizendo que essa diferença é irrelevante, pois toda forma de cultura revela diferenças que não afetariam o processo de aprendizagem porque todos os humanos são semelhantes em suas específicas subjetividades buscando distinguir apenas o que é comum entre eles. Esse referencial acaba influenciando um relativismo radical e uma atitude espontaneísta que repele qualquer necessidade de intervenção nestas peculiaridades de cada sujeito. Quando se trata de jovens e adultos essa visão atrapalha a possibilidade de intervenção educativa, pela sua indiferença, justamente por valorizar toda manifestação como acabada e sem necessidade de ser modificada, ou melhor, transformada.

---

depois de um longo contato do indivíduo com os outros humanos à sua volta, e será ainda mais elaborada dentro da escola, sendo assim apropriada definitivamente por ele.

<sup>13</sup> É aqui, neste texto, que já podemos encontrar uma abordagem mais específica diante da realidade das instituições como a Febem, que abordarei aqui. O referencial histórico-cultural explicitado pela autora contribui para a compreensão da singularidade e delicadeza do trabalho pedagógico com jovens e adultos, ainda mais diverso pela sua condição de reclusos.

Marta Kohl apresenta a terceira abordagem que, claramente ligada à teoria histórico-cultural, *“recupera a idéia da diferença em um outro plano”* (Kohl,2001:22). Esse referencial acredita que o psiquismo é construído historicamente e está na inter-relação entre quatro planos genéticos: A filogênese, ligado ao desenvolvimento da espécie humana; a sociogênese, que revela características do desenvolvimento da sociedade; a ontogênese, que analisa evolução da particularidade individual, mas relacionada ao seu contexto, e a microgênese que, embora a autora na o defina no texto, acredito ser um termo relacionado às formas de subjetivação. Desta maneira, o indivíduo:

*“...nascido com as características da sua espécie, percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido”* (Kohl,2001:26).

Apesar de diferenças existirem, seja na origem cultural ou não, devemos compreender que o processo de geração de singularidades é construído ao longo da história de cada indivíduo. Ocorre, então, a possibilidade de recriação dessa cultura apropriada historicamente, pois o processo de apropriação cultural nunca para. Esse aspecto pode ser um diferencial quando trabalhamos com jovens e adultos que tendem a achar que estão parados no tempo, ou que tenham incorporado todo o fracasso social de uma pena judicial. A autora afirma que há uma *“negociação interpessoal”* que permite a valorização dos processos pedagógicos quando estes estão ligados à dinâmica desse desenvolvimento cultural. Esta é a constatação que, segundo a autora, mais enriquece o trabalho educativo de jovens e adultos por propiciar a continuidade dos processos de apropriação de sua cultura, inclusive a do conhecimento sistemático.

A autora nos diz que quando não acreditamos que é possível uma intervenção educativa, seja pela crença que há uma estrutura imutável na cultura daqueles que ainda não estão completamente imersos na escolarização, ou, seja por imaginar que não se pode atuar sobre culturas diversas por estas serem intocáveis em sua particularidade, perdemos o foco da real importância da atuação educativa em trabalhar justamente nessas diferenças. Esta é a contribuição da autora: a diversidade é uma condição construída historicamente pela humanidade e trabalhar para que essas especificidades possam atuar entre si sem serem congeladas, no caso do determinismo, ou abandonadas, no espontaneísmo, é permitir que uma ação criadora esteja em cada momento em nosso trabalho com os jovens e adultos que buscam aprender para desenvolverem-se em nossa sociedade.

Como vimos até aqui, embora a pedagogia dialética proponha a superação da abordagem metafísica identificada na pedagogia da essência e na da existência, esta noção está intimamente relacionada ao projeto da modernidade. E, embora a abordagem histórico-cultural das proposições de Vygotsky signifique uma negação das visões de mundo redutoras e deterministas, e por isso mesmo já atenda à necessidade de uma pedagogia que vá além do pensamento simplista e dado a previsões inexoráveis da realidade, o paradigma que apóia a pedagogia dialética, mesmo que pressuponha superar a determinação metafísica do ser humano, ainda entende este ser humano como um projeto futuro, em que o progresso de suas ações o levará a tornar-se aquilo que se espera esta ele se torne. O levará sempre da falta para a completude. Ainda encontramos nessa proposta, penso eu, a noção de que o ser humano não é o que deveria ser. Isto faz com que ele precise encontrar modelos de como ser e se adaptar a estes modelos. Este aspecto cria uma idealização sobre as possibilidades da pedagogia que, na contemporaneidade, não se sustenta mais pela imensa diversidade de manifestações culturais inter-relacionadas, que coexistem em uma teia de complexidade. Uma interessante explanação sobre este problema é realizado por Maria Manuela Alves Garcia (2002):

*“Existimos a partir de uma miríade de discursos, de práticas, de tempos e lugares, de táticas e estratégias, de tecnologias particulares pertencentes a tradições culturais identificáveis, não-coerentes e não-unificadas. Somos múltiplos, já ‘cyborgs’, híbridos de carne e tecnologia, criações do poder, e de tecnologias humanas como a pedagogia, a escola e outras ciências sociais e ‘do homem’. O processo de subjetivação<sup>14</sup> nos tempos contemporâneos é sobretudo plural, divergente, como é hoje nossa própria subjetividade. A noção de identidade como uma subjetividade racional, unificada e coerente foi uma invenção do projeto antropológico da Modernidade e esteve no centro do esforço da escolarização universal. Uma ficção da qual parece que conhecemos muitos benefícios, mas cujos custos mal iniciam a ser contabilizados. Uma ficção para a qual a escolarização de massas e a pedagogia muito contribuíram”*  
(Garcia,2002:14).

---

<sup>14</sup> É na própria obra de Garcia (2002:26) que podemos encontrar um indício de definição para este termo, quando as autora diz: “os processos de subjetivação são irredutíveis à moral e aos códigos morais, entendidos como um conjunto de regras que prescrevem os modos como devemos ser e nos comportar em relação a um conjunto de valores transcendentais como o bem, o mal, o certo ou o errado. Os processos de subjetivação se dão incessantemente em diversos lugares e segundo regras que se confrontam com indivíduos livres que a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que se deseja levar”.



É a partir deste ponto que podemos começar a relacionar as possibilidades da arte com as da pedagogia. Porque é a arte contemporânea que enxerga o ser humano de uma forma integral e que permite que este ser humano se expresse através de sua integralidade. O ser humano pensa, sonha, imagina, emociona e emociona-se. Ele é muito mais do que um ser racional. O ser humano é também, assim como a vida, irracional e arracional. Porém, é preciso compreender a estigmatização dessas qualidades que o projeto positivista impetrou à alma humana quando procurou banir esta condição e fabricou a idéia de que só é possível viver no racionalismo e, aqui o grande mal, construiu mecanismos de repressão e extermínio para todas as manifestações da alma humana que não se enquadrassem na sua proposta pragmática. É justamente porque hoje a arte espera mostrar o ser humano na sua complexidade, em seus vícios e suas virtudes, e não apenas como um projeto de perfeição que nega a irracionalidade por julgá-la inviável, incoerente que ela se reafirma vital para a vida em sociedade. E, a compreensão desta complexidade estética do ser humano, iniciada com a arte moderna<sup>15</sup>, exige uma ruptura com os paradigmas do positivismo e uma incansável luta para os desconstruir também em nossa subjetividade, impregnada por séculos de educação pela estética opressora sobre a poesia e a liberdade.

Embora concorde com a importância da contribuição do que se chama de pedagogia dialética, e mais ainda com a ampliação proporcionada pelas abordagens do referencial histórico-cultural, gostaria de incluir uma inquietação minha às reflexões sobre a necessidade de uma nova abordagem para os trabalhos pedagógicos. Quando Gadotti afirma o caráter metafísico das abordagens que tendem ao tradicional e explicita que a pedagogia dialética é, em oposição à metafísica, responsável por uma aproximação coerente da educação do homem com a qualidade social desta tarefa, e que a pedagogia dialética é aquela que tem sua questão central no *“homem enquanto ser político”* e na sua *“libertação histórica”* (Gadotti, 1988:149), sinto falta de uma admissão da dimensão artística da educação<sup>16</sup>, ou seja, acredito que, embora uma compreensão da condição política do homem e da educação é fundamental, é perigoso ficarmos somente nesse âmbito sem reconhecer que a qualidade do trabalho que caracteriza a especificidade do homem em

---

<sup>15</sup> Os termos arte moderna e Modernidade não devem ser confundidos. A arte moderna é do início do século XX, já a Modernidade está ligada ao Iluminismo e à formação das relações comerciais que caracterizaram o desmantelamento do sistema de produção feudal a partir do final do século XV. O engraçado dessa confusão é que o termo moderno da arte é justamente aquele que rompe com as formas estéticas clássicas retomadas e sustentadas pelas idéias da Modernidade.

<sup>16</sup> Essa concepção de arte busca e expressa uma anterioridade no espírito humano. Um valor artístico na humanidade que pode ser caracterizado como um momento inicial da evolução dessa humanidade, isso é uma alusão proposital ao momento inicial de todo ser humano e que pode ser compreendido com a definição do estilo e a visão artística dos Gregos, iniciadores de nossa civilização, em Jaeger (2001:11): *“O estilo e a visão artística dos Gregos surgem, em primeiro lugar, como talento estético. Assentam num instinto e num simples ato de visão, não na deliberada transferência de uma idéia para o reino da criação artística”*. É essa visão artística, como estética intuitiva e primeva, que acredito esteja no âmago de uma pedagogia artística que sugiro aqui.



relação ao seu mundo é, antes de tudo, o trabalho criação estética desse mundo<sup>17</sup>. Para mim, é a condição imaginativa do trabalho humano que construiu as práticas sociais que conhecemos hoje e é somente através de uma redescoberta da especificidade desse trabalho, compreendendo esse viés artístico, que teremos reais possibilidades de transformação social. É o encontro com o ser artístico que descobrirá um horizonte para além do determinismo e da opressão, seja da prática ou da teoria.

Essa influência da atividade estética da arte na pedagogia foi deixada de lado pela opção de uma educação voltada ao intelectualismo sistemático da sociedade industrial moderna. Temos educado nossas crianças para que elas abandonem o seu referencial estético de perceber o mundo, referencial este que se apresenta como algo que esta na própria gênese da condição cultural humana. Nas palavras de Giulio Carlo Argan (1992), uma *“primeira experiência da realidade...uma experiência a que corresponde um tipo de comportamento”*. O autor, que nem mesmo é pedólogo, mas sim um dos maiores críticos de arte do século XX, esclarece ainda mais esta perspectiva quando nos diz:

*“A criança, sem dúvida, percebe, recebe sensações do mundo exterior; mas a percepção não se define como noção, traduz-se num conjunto de movimentos instintivos, com os quais a criança pega o que atrai, afastando o que a atemoriza. Se dispõe de instrumentos necessários, transforma esses gestos em signos, que por sua vez são percebidos; e, como o mundo existe para ela enquanto ela o percebe, ao fazer algo que se percebe, está afirmando sua vontade de fazer a realidade, de existir” (Argan,1992:446).*

É essa força criadora que diferencia o homem dos animais<sup>18</sup>, justamente por ser a superação das formas não humanas de perceber o mundo. É por isso que uma pedagogia que pretenda influenciar uma ação educativa, mesmo sem renegar os conceitos dialéticos que já vimos aqui, não pode dispensar uma permissão para que a construção do conhecimento seja um desdobramento do processo estético que inicialmente nos garante a compreensão do mundo e que, justamente para viabilizar essa compreensão e a vida depois desta, criou os instrumentos para representar aquilo que

---

<sup>17</sup> Em uma obra dedicada ao estudo da imaginação e da arte na infância Vygotsky define a atividade criativa, ou criadora, como *“toda realização humana de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vive e se manifesta somente no ser humano”* (VYGOTSKY,1987:7)

<sup>18</sup> Edgar Morin (2002:182) dá também sustentação a esta afirmação quando diz: *“Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura”*.

compreendeu<sup>19</sup>. Toda linguagem tem sua base em uma construção estética que, se for descartada por interesses utilitaristas, tende a silenciar esse processo simplesmente porque deixá-lo livre significa correr o risco de proporcionar espaço para o desenvolvimento de um indivíduo e uma sociedade que seja também livre em sua organização, o que, talvez, acabaria prejudicando muitos dos interesses de dominação dessa sociedade e o conseqüente acúmulo de privilégios.

Essa perspectiva revela o ser humano como um sujeito que constrói em si mesmo as formas superiores de pensamento e de ação no mundo, através da sua interação com esse mundo que outros seres humanos têm criado historicamente. Uma pedagogia que veja o ser humano assim, tem necessidade de um trabalho artístico e artesanal<sup>20</sup>. Senão, tende a se tornar pragmática demais e procurar apenas resolver seus próprios dilemas, ou até mesmo suas desigualdades e injustiças, apenas retoricamente, através de simples propaganda, sem proporcionar o desenvolvimento daquelas opções estéticas, livres e libertárias, do homem durante o seu trabalho no mundo. Na materialização desse trabalho é nascida a relação também estética entre os seres humanos no desenvolvimento de linguagens, metáforas, poesia, símbolos, mitologias, arte. Na busca por sua significação o ser humano materializa as imagens que surgem neste processo. A construção da cultura, concreta e abstratamente, é, na sua gênese, uma movimentação sempre estética que é: racional, irracional, arracional, coerente, incoerente, isto é, complexa.

O ser humano artista, criador, não apenas constrói positivamente, mas busca assumir sua complexidade, sua ambigüidade estética e significativa, para o mundo e para a liberdade desse mundo, mas não em quantidade produtiva, coisificadora. Orienta-se pelas relações humanas e não por estatísticas ideológicas frias. Essa diferenciação entre o que é apenas útil e o que lhe parece melhor e original é parte de um trabalho da arte. A inclusão de uma dimensão artística nas concepções pedagógicas me parece, por esse raciocínio, fundamental para não nutrirmos bases para um trabalho pedagógico unicamente utilitarista. O homem meramente pragmático, ainda que político, para o qual a arte é apenas expressão inócua dos sentimentos<sup>21</sup>, que luta somente para

---

<sup>19</sup> Para melhor compreender essa dinâmica e sua influência no comportamento dos indivíduos será bom ter um embasamento que nos mostre como se dá a relação da arte e da imaginação desde que estes são crianças. Para isso ver VYGOTSKY (1987)

<sup>20</sup> Acredito ser importante notar que as propostas de educação em massa, ou mesmo recuperação e reintegração social em massa não têm se mostrado eficazes, por outro lado, quando se trabalha com um número reduzido de indivíduos as coisas se tornam mais efetivas em seus resultados. Não se trata, porém, da defesa de uma educação para privilegiados, mas da manutenção de uma possibilidade artesanal de educação para todos. Nesse aspecto as preocupações de Jean-Jaques Rousseau, expressas em *Emilio*, parecem fundar essa compreensão da pedagogia. Também as reflexões de Nietzsche surgem como uma contribuição quando se espera negar uma pedagogia homogenizadora e dogmática. O importante é, todavia, criar uma possibilidade para nosso tempo que ainda negue as propostas criminosas do pensamento fascista, sejam institucionais ou as que são adotadas pela barbárie cotidiana que uma certa marginalidade pode gerar.

<sup>21</sup> Uma indicação para entender a amplitude do conceito de arte admitido aqui é o que lhe confere o caráter além do decorativo, mas sim aquele que busca refletir significados humanos, procura resolver e transformar sua própria condição, sempre evitando, em primeiro lugar, uma banalização da análise da obra de arte simplesmente pelo pitoresco ou como o belo pelo belo. Para exemplificar essa conceitualização encontramos, também em Vygotsky (1999:310), uma

conquistar o espaço de sua atividade profissional e da sua subsistência material pode se tornar um frio realizador de objetivos e se esquecer da imensa disponibilidade para a liberdade criadora do trabalho humano que, muitas vezes, não necessita ser apenas útil. Este, o trabalho que distingue a atividade especificamente humana, é um trabalho que anseia, além de sua subsistência física, por estabelecer significados para a vida que estão acima dessa mera relação dessa subsistência com seu meio, mas que são poesia sobre este viver. Este trabalho artístico entende, como lembra Vygotsky, ao citar Volkelt, que “*a arte consiste em descoisificar o representável*” (Vygotsky,1999:310).

A grande contribuição neste caminho, da desconstrução de modelos coisificados de pensamento, aparece com a mentalidade criada entorno das manifestações da arte moderna, quando esta permite a inclusão desses aspectos, desde antes dos êxtases da genialidade até mais além da noção política, numa atitude estética em romper com as arbitrariedades que a imposição de uma outra face estética da humanidade: a clássica ariana, cartesiana, que no seu auge produziu o imperialismo e o fascismo, que estraçalham culturas pelo mundo todo, e que esquartejam a identidade humana em compartimentos doentios ao exigir, sob pena de tortura e de morte, que todos sigam a ideologia de progresso, da linearidade, da unilateralidade e da exploração a que sempre se dedicou.

A arte contemporânea, por sua vez, desdobra esta possibilidade de resistência quando demonstra que a qualidade da arte não está diretamente relacionada com o avanço tecnológico. A arte aconteceu plenamente mesmo em épocas em que não existia o paroxismo tecnológico, este mesmo que ainda é proposto, pela herança do projeto da Modernidade, como fundamental para o desenvolvimento da civilização. A arte é a mais pura negação do cronológico-progressista-positivista porque não podemos descrever sua história simplesmente pela idéia do avanço, da evolução e do progresso. Os artistas e suas obras não são passíveis de análise mediante a lógica da superação principalmente quando entendemos que as coisas podem ser encadeamentos, intrasignificações e intersignificações, teias e redes, e que o desenvolvimento da arte nem de longe se identifica com as proposições que dizem que vamos sempre do menos para o mais, do pior para o melhor, do velho para o novo, do incivilizado para o civilizado, do não saber para o saber, do nada para o tudo, do pecado para Deus.

Por exemplo, a qualidade poética do filme *O Garoto*, de Charles Chaplin, embora a tecnologia atual seja outra e, talvez, melhor, não pode ser mensurada sobre a qualidade poética de

---

concepção de que a arte não pode ser reduzida a apenas comunicar sentimentos sem entender que essa tenha poder sobre esses sentimentos. Como esse autor nos lembra ao citar Tolstoi: “*as pessoas só compreenderão o sentido da arte quando deixarem de considerar como fim dessa atividade a beleza, isto é, o prazer*” (op.cit.p73). Mas, muito além disto, sempre procurar encontrar, dentro da própria obra e de seu processo de construção, aquelas referências e significados que cada indivíduo possa compreender acerca do tempo e do espaço no qual estão inseridos.

qualquer outra obra cinematográfica da atualidade, pois isso seria realizar uma redução do potencial da arte. O que foi criado com o filme *O Garoto*, pertence a esta obra, é intransferível e intraduzível.

O homem político que espera formar a pedagogia dialética, embora seja fundamental, não cria nada, e isto não significa sua esterilidade poética, mas sim que é preciso entender que a política é apenas uma forma importante de controlar as criações, de sistematizá-las. Quem cria, inclusive a ação política, é o ser humano artista, porque a transformação só pode existir na liberdade. E liberdade parece ter sido uma recorrente na proposta de muitos artistas. A arte, em si mesma, rompe com a estultícia da racionalidade que sugere que a humanidade progride e evolui linearmente e de que somos melhores do que outros seres humanos do passado somente porque fabricamos mais rapidamente as coisas. A qualidade poética está fora desse racionalidade porque é atemporal e imensurável. É a ideologia da tecnologia que confunde quantidade com qualidade, talvez para dissimular seu projeto exclusivamente consumista.

A arte se refere exatamente a esta possibilidade do trabalho humano. Esta arte, além da comunicação de sentimentos que Leon Tolstói sugere, os cria tanto no autor da obra como no observador. É também criadora de memória civilizadora<sup>22</sup>. Neste seu último aspecto é, portanto, ponto de excelência contra a barbárie, pois, se não podemos esperar que a arte lhe seja em si mesma um antídoto, é improvável que se ausente de qualquer processo com este desejo. É esta qualidade que a pedagogia precisa desenvolver para criar espaço para a liberdade em decodificar os processos de nossas linguagens, de nosso comportamento estético. Esta pedagogia está intrinsecamente ligada a esses processos humanos que, ao refletir sobre a realidade construída até então em nossa história, permitem a manifestação, ou melhor, o desdobramento daquela qualidade estética numa situação espiritual<sup>23</sup> na vida nas realizações do ser humano. Em princípio, busca encontrar uma dinâmica, ou ainda, uma dialética, que se estabeleça entre a louvável necessidade de disponibilizar o conhecimento acumulado pela humanidade, já que esses saberes podem nos garantir a sobrevivência, e a condição criadora de poesia do ser humano, que espera sempre o novo, que duvida de coisas que esse conhecimento apresente como uma eterna verdade.

É por isso tudo que acredito numa pedagogia que se organize como a arte, num exercício que é, antes de tudo, estético. Uma arte que permite a convergência de todas as fragmentações do saber e dos compartimentos, criados pelo intelecto humano para organizar o conhecimento acumulado, para desenvolver uma desconstrução da organização positivista do trabalho pedagógico. É no campo da pedagogia que podemos relacionar esses conhecimentos com o potencial humano da

---

<sup>22</sup> Inspiro-me aqui em conceitos desenvolvidos nos trabalhos do Laboratório Olho da Faculdade de Educação da Unicamp e que podem ser encontrados sistematizados na obra de Milton José de Almeida (1999)

<sup>23</sup> No último capítulo deste trabalho buscarei desenvolver mais este conceito referente à qualidade espiritual da ação artística.



arte e transformar, tudo o que foi congelado pela experiência, em vivências dinâmicas de criação direta da nossa realidade.

Enquanto a educação trabalha para estabilizar, como nos disse Jaeger, a pedagogia, enquanto arte, trabalharia para descoisificar o conhecimento, como nos sugeriu Vygotsky, Esta é a própria possibilidade criadora do esforço humano. A pedagogia pode ser este campo em que acontecem aquelas relações dialéticas entre todas as coisas que o ser humano criou e a natureza em toda sua força<sup>24</sup>. Esse ente humano busca atingir a compreensão do mundo através da razão e de sua vocação para o que está sempre em mudança, sempre relacionando este impulso transformador aos saberes e conhecimentos construídos em sua história e que deveriam estar disponíveis a toda sociedade<sup>25</sup>.

Refletindo sobre essa concepção de pedagogia e a compreensão do papel da educação é que acredito ter construído uma preocupação e uma convicção de que é somente em uma pedagogia imbricada tanto com uma ação política como com a arte, voltada a uma profunda responsabilidade com o nosso futuro, admita o direito de apropriar-se de todo o conhecimento que a humanidade já construiu, valorizado-o e distribuindo-o, sem nenhuma restrição, tornará possível evitar a absurda dissociação entre a inquestionável existência social do homem, externa e objetiva, e a sua, não menos histórica, essência interior.

É esta pedagogia que, acredito, deveria influenciar profundamente a educação como um todo, mas, especificamente para este trabalho de conclusão de curso, as medidas conhecidas como sócio-educativas impostas aos chamados adolescentes em conflito com a lei. Esta pedagogia poderia influenciar a ação educativa nas instituições de reclusão para organização do ritmo de atividades e para que houvesse um objetivo último na reclusão, em que um processo humanizador fosse realizado, nos internos, nos funcionários, na mentalidade da instituição e na sociedade. Surgiria, então, um trabalho pedagógico que organizasse a possibilidade de transformação, antes de tudo, de uma idéia de educação ainda com pretensões reformadoras, para que depois também se desse possibilidades a esse indivíduo de se transformar a si mesmo e de reconstruir a transformação de seu meio, ajudando, ele mesmo, a desestruturar o imaginário do crime que o vitimou.

---

<sup>24</sup> O ser humano está nessa situação dupla que ao mesmo tempo está sujeito às condições naturais também é um ser que tem um ambiente criado por si mesmo. Ele é *“um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo”*. MORIN(2002:189) Como enriquecimento dessa discussão ainda podemos buscar em Henry Thoreau (1984:103) um excelente elogio à *“liberdade na natureza”* e sua relação com as funções humanas para a reflexão sobre a vida.

<sup>25</sup> Esse raciocínio pode ser enriquecido com essa observação feita por Goethe, o filósofo alemão descreve: *“A divindade está atuante no vivo, mas não no morto; ela está no que está vindo a ser e no mutante, mas não no que já é e no inerte. Por isso também a razão, em sua tendência ao Divino, só diz respeito ao que está vindo a ser. Ao vivente, e o intelecto ao que já se tornou, ao inerte, para que o aproveite”* (GOETHE, In: REUSCHELE, 1983).



Como seria se a responsabilidade das atividades em um ambiente sócio-educativo fosse, antes de ação correcional, de ato punitivo que se desdobra em segregador, ser pedagógica nos termos que aqui foram expostos, voltada à proposição de um impulso transformador constante dessa personalidade, de indignadamente comprometida com a criminalidade, para o compromisso com um processo de ampliação dessa indignação até uma atitude crítica, socialmente política e criadora de novas proposições. Não pela exclusão social, mas, pelo seu contrário, pela integração cultural, pela construção da consciência de agente da sua própria história e de seu próprio destino. É a partir das concepções de escola, de educação, de pedagogia, de arte e de transformação que procurei esboçar aqui, que foi possível olhar para as atividades de arte-educação que desenvolvi nas duas unidades da Febem de Campinas: A UIP5 e o Internato Jequitibá. São estas atividades e a realidade que vivenciei o material sobre o qual desenvolverei o capítulo seguinte, em que procuro olhar de perto o que é este complexo problema das medidas sócio-educativas no seu cotidiano; para depois, no último capítulo, criar uma reflexão que inicie a elaboração de algum conhecimento sobre como a arte pode responder às expectativas que têm sido elaboradas sobre o seu potencial de transformação das atitudes do ser humano.

## A Medida Sócio-Educativa

A própria Febem de São Paulo<sup>1</sup> apresenta uma versão da história da classificação de menores delinqüentes no Brasil que se confunde com a fabricação de instrumentos sociais de segregação, presentes na ação civilizadora desde o início do século XVI. Um exemplo é o estabelecimento da “Casa de Muchachos” pelos missionários jesuítas que, para catequizar os pequenos índios os separava do resto do grupo social. Em 1902 uma lei, a nº 844, já esboçava a necessidade da criação de um “instituto disciplinar” para crianças e jovens não inseridos claramente no contexto social. Em 1927 surge o primeiro Código de Menores. Cria-se uma rede de estabelecimentos especiais para internamento de crianças abandonadas ou delinqüentes denominados SAM-Serviço Assistencial ao Menor. Com abordagem correccional e repressiva, o sistema fica conhecido como “Universidade do Crime”.

Essas atitudes institucionais foram iniciativas de uma elite modernizadora que, quando se trata das populações destituídas de qualquer educação formal ou alheadas de processos decisórios, são ações opressivas. Vem desse contexto as abordagens de pena-castigo, pena tratamento, pena terapia, pena ressocialização, carência, abandono, delinqüência ou deficiência que caracterizam a gênese do atendimento e do que ainda se faz para esta especificidade de pessoas. O comportamento transgressor, principalmente daqueles sem os recursos econômicos e culturais da elite, é entendido como anomia social<sup>2</sup> a ser corrigida, na maioria da vezes, com intolerância.

É com a lei nº 4513 de 1964, surgida no contexto do início da ditadura militar no Brasil, que se dá, a partir da PNBEM (Política Nacional do Bem Estar do Menor), o estabelecimento da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). Esta já nasce historicamente ligada a uma orientação positivista com ideais reformadores para o atendimento de adolescentes que não se enquadrem nas normas sociais estabelecidas pela sociedade e que são, desta forma, infratores e que por isso carecem ser corrigidos em seu comportamento. As FEBEM são instituições estaduais que se responsabilizaram pela execução do projeto nacional previsto na lei. Nos aproximados quarenta anos que se seguiram desde sua fundação, que tem a estrutura e os princípios herdados da antiga SAM, dos quais ainda hoje não conseguiu se desvencilhar, a FEBEM constrói uma história que vai desde ações assistencialistas para a tentativa de reintegração dos adolescentes até o completo descaso em contextos extremamente desumanizados dentro das suas unidades.

---

<sup>1</sup> Ver a página na Internet: [www.febem.sp.gov.br](http://www.febem.sp.gov.br)

<sup>2</sup> Anotação de aula da Profª Maria Evelynna Pompeu do Nascimento na graduação Pedagogia-FE-Uicamp 2002.

Em 1990 é elaborado, com a lei nº 8069, o Estatuto da Criança e do Adolescente que busca redirecionar as abordagens de atendimento, aos agora chamados adolescentes em conflito com a lei, e que publica o termo: medida sócio-educativa<sup>3</sup>. Embora o ECA determine inúmeras mudanças de paradigmas para a ação de reeducação dos adolescentes infratores e represente a base de um sistema extremamente viável para atender esta especificidade de jovens brasileiros, a influência de uma história de segregação e exclusão estabelece uma resistência que só aos poucos tem se rompido. Ainda há uma estrutura e uma cultura, interna e externamente à instituição, que não permite a transformação da noção e da lógica de “carceragem” para algo integrador e reanimador daqueles envolvidos, desde os agentes até os internos, que estejam mais dispostos a assumir pressupostos de direitos e de cidadania do que a assimilar estigmas e preconceitos.

Em dados elaborados em set/out de 2002 pelo IPEA no *Mapeamento da Situação das Unidades de Execução de Medida Sócio-Educativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei*, veremos que dos cerca de 23,3 milhões de adolescentes no Brasil, com idades entre 12 a 18 anos, aproximadamente 10.000 estavam privados de liberdade em alguma instituição estatal por terem praticado atos infracionais.

O perfil destes adolescentes indicava que 90% era do sexo masculino, com idade entre 16 e 18 anos (76%), e negros (mais de 60%), com renda familiar abaixo de mil reais (98,2%). Já estavam fora da escola (51%), aparentemente sem trabalho (49%), sendo que dos que trabalhavam 40% estavam na informalidade, mas, vivendo com a família (81%) quando praticaram o delito. Quase 90% dos 83,8% dos internos que circularam pela escola não chegaram a concluir o ensino fundamental e 5,8% foram ditos analfabetos. 85,6% eram usuários de qualquer droga no período da internação.

Dos 10.000 internos do Brasil havia, em 2002, cerca de 4.500 destes em instituições do Estado de São Paulo. A FEBEM afirma que este número subiu, em 2004, para aproximadamente 6.500, distribuídos nas 77 unidades neste ano existentes no estado, embora seja um total oscilante devido ao movimento de internação e liberação constante. Com o aparecimento do ECA algumas mudanças acontecem na rede nacional de atendimento aos adolescentes infratores. A primeira foi a tentativa de estabelecer uma outra nomenclatura que se desvencilhasse do peso do estigma das FEBEM, a única instituição para adolescentes infratores que não mudou o nome FEBEM até agora foi a do Estado de São Paulo. As instituições estaduais que atendem adolescentes infratores em regime de internação são organizadas por administrações diretas ou indiretas. São autarquias ou

---

<sup>3</sup> As disposições legais do estatuto referentes ao tema deste trabalho estão no título III do ECA entre os artigos 103 a 128.

fundações nos estados do AP,PA,MT,ES,SP,BA,MA,PB,PE,RN,SE,PR,RS. E, diretamente ligadas ao Estado, as de AC,AM,RO,RR,TO,DF,GO,MS,MG,RJ,AL,CE,PI,SC.

Além disso, ocorreram outras iniciativas, segundo as análises contidas no mapeamento do IPEA, que de fato demonstram uma ampliação do estado de direito nesta situação social. São elas: a desmantelamento das grandes Febem em muitos estados ao se constituírem instituições com abordagens regionalizadas, a criação de Conselhos de Direitos; a inclusão obrigatória do advogado nos processos de apuração do ato infracional; a criação de centros integrados para o primeiro atendimento; a inserção da escola pública nas unidades de internação; as alterações na estrutura e/ou vinculação dos órgãos executores das medidas sócio-educativas. Para o tema deste trabalho de conclusão de curso é importante salientar que é também a partir deste momento que as atividades culturais institucionalizadas tomam mais força dentro das unidades, instigadas pela exigência do ECA no que se refere ao desenvolvimento da cultura na relação com os direitos destes adolescentes de não serem privados deste aporte da sociedade.

Outra possibilidade de contextualização do ambiente em que se dão as reflexões propostas neste trabalho pode ser buscada na expressão que a mídia faz do universo adolescente infrator, da sua reclusão e da relação deste fenômeno com sua sociedade. Neste sentido, comecei, a partir de 2000, a recortar notícias desse universo dos jornais do Estado de São Paulo para formar um imaginário sobre o tema e, embora ocorra uma interessante discussão entre os artigos assinados, me parece que a mídia seja insistente demais em retratar negativamente o cotidiano das unidades de internação e, mesmo que nitidamente estas produzam realmente fatos que contribuem para essa abordagem, há inúmeros aspectos dissimulados nas notícias que também mereceriam ser revelados por um olhar não simplificador.

Um bom exemplo da banalização deste universo pode ser encontrado nos comentários que fez Gilberto Dimenstein no jornal Folha de São Paulo no dia 15 de dezembro de 2003, e que exhibe uma preocupação sobre os custos da reeducação de adolescentes infratores e a faz uma comparação aos gastos com uma escola de elite no exterior. O articulista começa assim:

*“Gastam-se R\$ 300 milhões por ano para manter 5.300 jovens na Febem de São Paulo. À primeira vista, talvez esses números não impressionem o leitor. O escândalo fica mais nítido, entretanto, quando fazemos uma simples conta. Dividindo o orçamento anual pelo número de jovens, chegamos a R\$ 4.700,00 mensais por internado – quase 20 salários mínimos, suficientes para colocar, sem exagero, um indivíduo na categoria dos 5% de brasileiros mais ricos”*

Na fonte que diz se basear o articulista da Folha de São Paulo, um documento preliminar, ao qual tive acesso, de divulgação restrita ao Comitê de Avaliação das Unidades de Internação para Adolescentes em Conflito com a Lei, com dados elaborados a partir do documento “Custos e qualidade das medidas sócio-educativas” (IPEA,2002), produzido por um Grupo Técnico composto por oito instituições de internação e coordenado pela Unicef, aparecem relacionados, incompletos e assumidamente não competentes para análises conclusivas pelos próprios relatores, os custos e avaliações de qualidade de apenas 4 instituições de internação para adolescentes, mantidas anônimas, dentre as aproximadamente 190 existentes no Brasil (IPEA,2002a). As contas que faz o articulista, de tão simples que são, fabricam ainda mais confusão sobre um universo que já está completamente caótico.

O articulista em questão continua, e diz que com esse dinheiro seria possível manter um jovem internado numa das melhores escolas de um país europeu. Ao pensar sobre isso eu me perguntei se podemos comparar diretamente um contexto com outro sem levar em conta que, no mundo da elite citado, toda infra-estrutura já está construída, há muitos e muitos anos, até mesmo com o “auxílio” da exploração que o Brasil sofreu historicamente e que ainda hoje se aninha nas dívidas com juros impossíveis que este país, e seu povo, está obrigado a pagar.

Será que nos custos que se revelam para manter um jovem numa escola de elite suíça está incluído o preço de construção de seus prédios, compra de equipamentos, financiamentos de projetos de pesquisa científica e o preço da construção de uma sociedade excludente ao longo dos séculos e que hoje disponibiliza todo este conhecimento em suas magníficas aulas sobre como continuar a dominar o mundo dos pobres?

E, por outro lado, parece que é necessário ainda entender que nesta conta, má e mal realizada, do estudo sobre o gasto com um adolescente infrator não se faz distinção entre os gastos diretos com os adolescentes e toda uma outra situação de financiamento que inclui a folha de pagamento de funcionários e profissionais e dos projetos que, de uma certa forma, representam nem tanto um gasto a fundo perdido, mas sim empregos, qualificação do aparato do próprio Estado, e iniciativas numa forma de movimento dos recursos que, antes e ir somente para o ralo, também qualificam nossa sociedade ao estabelecer uma área profissional e uma possibilidade de criar realmente um novo espaço para a integração de jovens. É claro, porém, que são precisos estudos, denúncias e muito trabalho para organizar esta área, mas, especulações simplórias não trarão melhores resultados neste sentido.

O trabalho a que me dedico, então, procura caminhar nesta direção, tanto na busca por comportamentos que desmistifiquem os estigmas criados, através da compreensão dos processos de subjetivação estabelecidos neste ambiente, como por uma postura profissional através de um



trabalho pedagógico que possa desconstruir as formas tradicionais de considerar o adolescente infrator e as visões de mundo que fabricam os modos de pensamento e as práticas condicionadas que impossibilitam um avanço até mesmo nas propostas e nas iniciativas que já se movimentam nas próprias instituições.

Ao continuar nosso caminho pelas notícias de jornal, somos informados que, no ano de 2000, perto de nove mil adolescentes que infringiram a lei passaram por alguma das então noticiadas 40 unidades de internação da Febem-SP, sendo que quatro mil e quatrocentos ainda estavam internados até o fim do ano, dos quais apenas oitenta e três há mais de um ano. Do número total de passagens, oitocentos teriam reincidido em algum delito (Folha de SP,03/12/2000).

O Internato Jequitibá, antiga UNIPAI (Unidade de Internação para Adolescentes Infratores), foi inaugurado em Campinas no dia 12 de janeiro de 2000, no bairro São Vicente, contando com um quadro de profissionais formado por psicólogos, assistentes sociais, educadores e monitores. A criação dessa unidade em Campinas gerou desconforto em diversos setores da sociedade em torno de uma ampla polêmica sobre a responsabilidade dos cidadãos diante do problema da criminalidade precoce e das dificuldades que, possivelmente, a implantação da unidade traria para a cidade.

Muitos depoimentos na imprensa demonstravam preocupação com o perigo da efetivação do projeto devido às possíveis fugas que viessem a ocorrer, supostamente pondo em risco a população que habita as proximidades da instituição. Essa preocupação é evidentemente relacionada aos precedentes de rebeliões que constantemente são noticiadas pelos meios de comunicação. Por outro lado, houve também o posicionamento de representantes de setores que já compreendem a necessidade de seu comprometimento com um problema que é intrínseco ao próprio desenvolvimento dessa sociedade. Porém, mesmo com essas preocupações, como é comum no universo da mídia, se desconhece completamente que desde 1995 já existe uma unidade da Febem em Campinas, a UIP5, no Jardim Amazonas. Observamos que raramente se lembra dessa unidade nas notícias de jornal.

Mesmo com um projeto pedagógico considerado modelo, embora o termo pedagógico esteja aqui fora de contexto, pois a iniciativa ainda parte da área da assistência social, instalado em um prédio totalmente cercado, no estilo penitenciário, e que pode abrigar setenta e dois internos, essa instituição registrou oito fugas, somando um total de trinta e seis fugitivos em apenas três meses de funcionamento. Esse quadro desencadeou uma intervenção da Febem e o afastamento da então direção que, na análise das autoridades da Febem, não cumpria corretamente com o “modelo pedagógico” previsto, cujo conteúdo não estava publicamente anunciado pela FEBEM, gerado por uma “falta de limites educativos”.

Depois disso, no último mês do ano 2000, quase um ano após a inauguração, o internato já contava com vinte e seis casos de fugas e algumas rebeliões. Agora, com mais uma unidade prevista para ser construída em Campinas, com capacidade para setenta internos, e a prioridade de acabar com as rebeliões, o Governo do Estado propõe, através da Febem, um método pedagógico mais rigoroso e a descentralização das unidades.

Em Janeiro de 2001, assume a presidência da FEBEM um promotor público. Esse novo presidente, o quinto desde 1995, diz preocupar-se com a redução do número de internos no estado de São Paulo (que passou de 3.500 para 4.500 adolescentes desde maio de 2000, sendo que para uma entrada diária de 35 novos internos havia uma saída de apenas 29), e em dar maior rigor às sindicâncias que apontem irregularidades na instituição (desde outubro de 1999 haviam sido demitidos 526 funcionários, a maioria por serem responsabilizados por maus tratos aos adolescentes). Essa redução de internos virá através de um aumento da oferta de defensores públicos para os adolescentes. Haveria inclusive, segundo o novo presidente, um investimento na informatização das unidades (Folha de SP, 11 de janeiro de 2001).

A partir de 2001 são notícia uma série de acontecimentos, que nada têm de inéditos na história da Febem, assim como na abordagem costumeira da mídia. Essas notícias demonstram uma fragilidade da instituição em relação à sua suposta proposta e provoca uma discussão pela revisão cada vez mais acirrada dos projetos das unidades. Já em fevereiro de 2001, segundo o jornal Folha de São Paulo, há denúncia de que uma unidade é controlada por adolescentes infratores com a conivência da direção da unidade para evitar rebeliões e fugas. No dia 8 de março de 2001, também na Folha de São Paulo, o novo presidente, escolhido em janeiro, reconhece existência de tortura nas unidades o que desestabiliza ainda mais a situação da instituição, demonstrando publicamente um sistema completamente desarticulado para o acolhimento dos adolescentes infratores.

Depois desses fatos algumas unidades foram desativadas, como a unidade Parelheiros, em São Paulo, por serem totalmente desestruturadas para seguir o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e outras construídas, mas ainda é constante a especulação sobre a possibilidade de maus tratos continuarem a acontecer como forma de controlar a disciplina das unidades. Embora ocorram iniciativas de projetos que visam qualificar o atendimento, como o projeto EDUCAÇÃO E CIDADANIA, o projeto FEBEM-ARTE, e ainda algumas outras ações com iniciativas voluntárias que mantém oficinas culturais com os adolescentes e algumas parcerias com instituições e universidades, ainda encontramos formas de lidar com os adolescentes infratores em que se demonstra um sistema longe de ser adequado ao tipo de clientela que recebe.

Um exemplo comum é o de adolescentes serem alojados junto com adultos em cadeias sem condições de cumprir com as exigências do ECA. Em setembro de 2002 um adolescente morre em

uma rebelião numa delegacia em Embu-SP que detinha adultos. Mesmo com a irresponsabilidade do Estado perante os/as adolescentes infratores a Febem afirma que a ampliação das unidades a partir do ano de 2002 e os trabalhos sociais desenvolvidos foram fundamentais para evitar fugas e rebeliões mais violentas e são o caminho para a melhoria do atendimento e a efetivação do serviço social da instituição (Folha de SP, 22 de setembro de 2002).

Numa iniciativa inédita em todo Brasil, o governador Geraldo Alckmim, transfere a administração da Febem para a Secretaria da Educação, em dezembro de 2002. Esta possibilidade sempre foi pauta de longas discussões dos profissionais da área e do poder público. É possível elencar inúmeros pensamentos que se justificam a favor e contra esta abordagem. Na prática, porém, ocorreram poucas mudanças até agora em São Paulo, pois, a administração passa a gerir os problemas antigos, mas nada ainda de transformador foi sugerido. Não é possível negar a importância das reflexões sobre a possibilidade de uma pedagogia que possa influenciar a atividades educacionais em ambientes de reclusão, sejam estes os que atendem adolescentes, como a Febem, ou até mesmo as penitenciárias, como a PI, que incorporam aqueles indivíduos que serão tirados do convívio social e permanecerão, por longos períodos, sem sua liberdade física, o direito de ir e vir, até que resgatem, supostamente, sua cidadania e a sua conseqüente autonomia social. Também estão envolvidas nesta preocupação aquelas instituições que trabalhem em regime semi-aberto ou de curta duração e que tenham a ambição de reinserir um indivíduo no ambiente social do qual foi excluído.

Acredito que a prática atual dentro dessas instituições deva ser, primeiramente, repensada exaustivamente para uma possível intervenção teórica de um novo trabalho pedagógico surja dessa reflexão sobre sua realidade. Aceito não ser necessário, porém, que se espere a conclusão de tais reflexões para que, somente após tal exercício reflexivo, sejam trabalhadas alguma propostas. Principalmente porque os trabalhos e reflexões já existentes nesses ambientes têm o potencial para servirem de base para qualquer estudo ou trabalho que venha a se desenvolver. Um bom exemplo de uma ação educativa dentro de ambientes de reclusão é o da Penitenciária I de Hortolândia, coordenada pelo diretor de educação Reginaldo, que foi observada por mim numa oportunidade de estágio de pesquisa em 2002/2003, e que já demonstra ser uma importante iniciativa neste universo que procura mediar a escolarização e formação com a situação de reclusão, pois, ao se inteirar de uma realidade nem sempre favorável aos trabalhos realizados nas unidades de ensino desta qualidade, tem se desdobrado e assumido o papel de agente transformador de uma condição adversa à educação.

Embora seja através de uma vontade e dedicação humana que, muitas vezes acima da profissional, ligada a utopias pessoais, que se superem as inúmeras dificuldades como, por exemplo,

a escassez de professores disponíveis para essa atividade, a ausência de verbas adequadas e o descaso do Estado para os projetos em andamento e ainda a instabilidade do próprio ambiente que exige uma atenção sobre as ações cotidianas, devemos admitir que esta não é a forma ideal para a organização dessa especificidade educativa, pois, com tantas necessidades é preciso uma ação institucional ampla para estabelecer um trabalho efetivo e duradouro. O trabalho realizado hoje no núcleo educativo da PI, impõe também uma luta para quebrar o preconceito e a má informação de alguns setores da sociedade que, com sua omissão, impedem uma efetiva viabilização com os projetos que se mostram eficientes dentro da expectativa de reintegração social, os profissionais que estão à frente do trabalho pedagógico na Penitenciária I realizam uma obra que realmente impressiona e anima, mas que muito dependem de iniciativas da boa vontade de pessoas que se desdobram para garantir o mínimo, quando sabemos que, com o apoio em massa das instituições e de empresas, poderíamos obter resultados muito mais satisfatórios.

Sabemos que existem limites para toda realização humana, mas, entrando em contato com as atividades do núcleo educativo da PI, vislumbramos uma possibilidade para esta face da sociedade que tanto incomoda qualquer reflexão séria e preocupada com o futuro de um país como o Brasil. Essa *esperança que age* (grifo meu) está também nas palavras e nas iniciativas do diretor de educação Reginaldo quando afirma, na sua experiência de dez anos dentro do sistema penitenciário, que *“A maioria pode ser reinserida na sociedade com sucesso, é só existir oferta e oportunidade”*. Para dar a oportunidade para essa reintegração, no entanto, é preciso criar os meios. Uma dessas possibilidades criadas nesse espaço da PI é a elaboração de dossiês que visam engrossar pedidos de remissão de pena pelo trabalho intelectual realizado na unidade educacional da unidade. A conquista de uma remissão, uma das pioneiras do estado de São Paulo e que já soma mais duas a essa lista, representa uma vitória do bom senso e da humanização dos trabalhos dentro de penitenciárias e que podem incentivar um comprometimento do reeducando com um novo estilo de vida. Mesmo que ainda envolvida com um aparato que não signifique exatamente um trabalho transformador, essas iniciativas abrem espaço para que ocorram pressões com o objetivo de conquistar cada vez mais direitos e esclarecimentos para a população que se vê hoje reclusa.

Essa humanização deve-se às possibilidades que uma reflexão pedagógica pode oferecer, por excelência. Ao defender que é uma necessidade garantir estudo e formação social aos seus reeducandos, o diretor Reginaldo demonstra figurar na vanguarda dos trabalhos educativos realizados em ambientes de reclusão no Brasil, pois, como o próprio diretor nos alerta *“é necessário ver a diferença entre cadeia e penitenciária. Deve-se mudar o tratamento dado aos internos”*. Fica claro ao ouvir as declarações do diretor Reginaldo que a penitenciária se encaminha para ter uma orientação educativa de viés ainda reformadora, por demais relacionada com o cumprimento da



pena, mas, ao mesmo tempo pode se inserir aqui, com mais facilidade agora, a discussão que valoriza essa ação educativa como um fator de transformação social quando o recluso passa a agir para a organização desse universo, mas politicamente e não apenas criminalmente. Esta ação poderia ser incrementada por uma intensa reflexão através do trabalho pedagógico.

Penso que essa relação, entre as atividades que já estão em curso na unidade visitada e uma reflexão teórica sobre essas atividades, possa e deva ser simultânea às experiências vividas em seu cotidiano para que alimentem a ação dos sujeitos desse processo, tanto profissionais quanto reeducandos, seguindo a proposta de democracia institucional que explicitarei mais à frente. O ambiente de um sistema correcional, pela sua especificidade e óbvia instabilidade, e também pelo grau de comprometimento com mentalidades ainda avessas à humanização desse universo, encontradas inclusive entre os próprios internos, mentalidades que tanto torna mal remunerado e pouco assistido o trabalho profissional nessa área como mantém em estado precário as instalações e o atendimento aos internos, exige muitas e seguras precauções antes de qualquer intervenção. É exatamente pela qualidade especial desses sujeitos, que se revela nesse universo complexo e muitas vezes incontrolável, a necessidade de que uma reflexão e uma prática pedagógica devam ser cuidadosamente elaboradas, com o mínimo de ingenuidade sobre essa realidade.

A criação de uma pedagogia que se relacione com aspectos da reformulação, ou reestruturação, ou reeducação, ou correção, ou resocialização, ou reinserção, seja lá qual a melhor palavra para o que é, na verdade, essa preocupação com a responsabilidade da sociedade sobre o comportamento criminal que deve ser desarticulado no indivíduo recluso, passa por um referencial se comprometa intrinsecamente com a transformação das práticas sociais que assumem o crime e a contravenção e, para isso, necessitam da criação de um campo em que seja possível exercer as formas de elaboração políticas da sociedade. Admito que é um imenso trabalho, pois a própria sociedade é que fabricou ambientes como a Febem e as penitenciárias para os pobres, mas sei que não será realizado somente por uma pessoa. Este é um trabalho que será realizado por grandes setores da sociedade. No que diz respeito a esse texto em particular e sua pretensão de contribuir com esse movimento social em busca da reformulação de sistemas prisionais obsoletos, a intenção fundamental é apenas de mostrar a importância de uma reflexão movida pela razão criadora atrelada aos pedidos vindos diretamente do cotidiano desse ambiente educacional e que não seja somente elaborado por cristalizações distanciadas da realidade, abstratas e generalizantes, mas que admita dever ser impregnada de uma grande humildade ao abordar tão susceptível ambiente.



Corre-se o perigo de construir, ao esquecer-se desse cotidiano revelador<sup>4</sup>, informações suspeitas e que venham a ressentir os profissionais que se encontram nesta área de atividades educacionais por não ter, por qualquer apressamento, uma visão clara da situação destas iniciativas. A proposta principal tomada, desde o primeiro estágio até a atividade profissional desenvolvida nas unidades da Febem de Campinas, é, então, inaugurar uma atenta observação da situação dessa realidade e estabelecer contato, através de leituras, com reflexões teóricas sobre o tema para realizar a maior apropriação de conhecimentos possível sobre a situação das iniciativas pedagógicas atuais no tipo de ambiente visitado.

Outra questão que me inspira a localizar a realidade de um possível trabalho pedagógico dentro de uma penitenciária é por acreditar que o comportamento criminal, em algumas das suas manifestações, traz em si aquela ressonância com uma atitude de qualidade estético-política que guarda em si o ímpeto de uma vocação para uma atitude revoltada e individualista, em que as ações são baseadas numa completa desatenção às normas sociais, propondo a possibilidade de uma regulação radical, numa insensatez libertária que, ao meu ver, mesmo que de um modo incoerente e incontestavelmente desnecessário, ainda conserva um impulso artístico, por ser mais uma linguagem estética, que visa a negação da sociedade pela criação de imagens dessa negação, materializadas no comportamento agressor embora, como afirmo, numa forma equivocada e alienada que não mede as suas conseqüências negativas tanto para a sociedade como para o próprio indivíduo. E daí a apropriação de meios comuns à arte nas propostas de atividades que realizei.

Isto é importante atentar, pois, se vivemos em uma sociedade que valoriza o capital e a exploração do ser humano como modo de produção e sistematização do trabalho social<sup>5</sup>, que não assume uma valorização do ser humano, que proíbe a socialização do conhecimento e da sua própria produção material, não me parece absurdo pensar que certas atitudes criminosas são comportamentos que visam abalar a estabilidade desse projeto desumano a que a sociedade capitalista se entregou. Acredito ser possível um indivíduo se identificar com um comportamento criminoso porque, intuitivamente, não aceita manter a estabilidade de um sistema político que defende somente o privilégio de poucos e a exclusão de muitos. A partir disso, do fato de sua exclusão, esse indivíduo cria uma resistência radical que visa romper a manutenção desses

---

<sup>4</sup> É Maria do Carmo Falcão (1987:23) que nos alerta para essa importância desse cotidiano quando diz que “o jogo dos sonhos e atividades rotineiras produz insatisfações, angústias, opressão, mas também segurança. Raras são as pessoas que não se deixam intoxicar por esse cotidiano. Raras são as pessoas que o rompem ou o suspendem, concentrando todas as suas forças em atividades que as elevem deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser humano total, em plena relação com o humano e a humanidade de seu tempo”.

<sup>5</sup> Utilizo-me aqui do referencial marxista para uma reflexão sobre as relações de produção material da sociedade e sua situação econômica, sócio-cultural e política da sociedade atual. Esse referencial diz que “a totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas determinadas de consciência”. Para confirmação e aprofundamento sobre essas teses ver Marx (1987; 1991; 1987<sup>a</sup>) e Gramsci (1986)

privilégios adotando a destruição dessa estabilidade em seu próprio cotidiano através da atitude criminosa. O crime pode ser uma manifestação política micro-espacial que visa desestabilizar o controle do sistema macro-organizado que o indivíduo nega, porém, como ainda não encontrou um espaço para manifestar esse descontentamento, ou já tenha se decepcionado pelos que encontrou, ele passa a negá-lo em seu cotidiano, em seu próprio comportamento.

A partir disso, a admissão dessa condição reafirma que é somente com uma pedagogia que assuma o compromisso de aceitar essa possibilidade de transformação radical, mas extremamente criadora, que poderemos equilibrar essa situação social absurda, que se pode propor um trabalho pedagógico que se diferencie daqueles que estão somente a serviço da lógica produtiva de exploração que esquece o ser humano. É claro que nem todos os indivíduos dentro de um sistema penitenciário buscam essa resignificação em seu atos, assim como nem todos os profissionais da área assumem uma atitude honesta e realmente humanizadora, mas o trabalho deve ser voltado para aqueles que realmente queiram mudar sua condição e a bruta realidade social no Brasil. Para isso, aceito a sugestão de Arroyo (1987) como orientação para estas atividades a que me dedico neste trabalho e busco o real, aceito o real, da forma como ele se apresenta. Admito, porém, que sou condicionado por esta realidade, por sua força, e que, muitas vezes, esta força me silencia em sua opressão avassaladora.

Não posso transformar a nada a que eu não pertença. Mas, ao mesmo tempo, quero não esquecer que aceito também que *“em primeiro lugar, vêm as pessoas”*, como nos alerta Frigotto, (1996:101). É procurando as pessoas que almejem ser postas em primeiro lugar em um universo tão comprometido como é o da criminalidade, que penso deve ser orientado um trabalho pedagógico num sistema de reclusão. Por isso, embora concorde que a Febem, assim como qualquer dos sistemas penitenciários, devam perder sua característica punitivas e se apropriem de uma abordagem educativa, acredito que a solução para os problemas desse universo viriam, não de uma fragmentação que mantenha os compromissos da sociedade numa ciranda de irresponsabilidades, que a cada momento empurra as crises para outro, mas, através de um corpo de trabalho que integre as áreas que sempre estiveram envolvidas com a problematização da necessidade de afastar um ser humano da liberdade por suas atitudes. Este caráter integrador das várias áreas de ação se mostra mais urgente quando olhamos para o adolescente, porque este é ainda responsabilidade da sociedade que o exclui.

Outra observação de campo de ações que nos ajuda a entender a mentalidade que, embora não oficialmente nomeadas como medidas sócio-educativas, ainda gera muito do imaginário e da cultura que influencia a organização do cotidiano nas unidades da Febem, à revelia do discurso do modelo sócio-educativo, foi realizada na Penitenciária II de Hortolândia, no segundo semestre de

2001, que é parte de um complexo penal controlado pelo Governo do Estado de São Paulo que agrega mais quatro unidades de reclusão que, juntas, no início deste novo século XXI, abrigavam aproximadamente 4000 detentos, em uma cidade vizinha de Campinas no interior de São Paulo. O prédio da PII é considerado de segurança máxima e abriga cerca de 900 do total de sentenciados do complexo. É um prédio de conservação razoável, em que os móveis e aparelhos como telefones e máquinas de escritório da administração estão em estado precário. Esta unidade penal conta com uma diretoria de educação que mantinha um discurso sobre desenvolver projetos pedagógicos oferecidos aos internos interessados em avançar em seus estudos mesmo dentro do sistema carcerário.

Através de um encontro com a professora/monitora Sueli, que há dez anos leciona ou monitora atividades pedagógicas dentro de penitenciárias e hoje é responsável por uma turma de 5ª a 8ª na Penitenciária II em Hortolândia, na ocasião de um outro trabalho realizado por mim na penitenciária, entre junho/julho de 2000, em que foi necessária a mediação da diretoria de educação atuante nesta instituição. Esta profissional se interessou pelo novo projeto e forneceu os nomes e telefones de contato tanto do diretor da penitenciária como da diretora de educação, para que fosse feito o pedido formal e a autorização para a entrada do observador/estagiário na instituição em uma proposta para a disciplina de Metodologia de Ensino da pedagogia da FE da Unicamp.

O primeiro contato formal foi feito pelo telefone com o diretor do presídio que imediatamente autorizou a entrada e a observação das aulas, pedindo que fosse encaminhada a carta de apresentação à diretoria de educação da PII. Ocorre assim, a primeira entrada no prédio da PII, para que fosse entregue a carta de apresentação e feita uma explanação mais detalhada sobre os objetivos e necessidades do projeto à diretora de educação.

Este primeiro encontro realizado com a diretoria de educação, já dentro do prédio da administração da instituição, foi para esclarecimento pela diretora de educação Vera, que uma greve dos agentes de segurança estava prestes a ocorrer, e isso nos obrigaria a esperar até o término dessa greve para que, assim, pudéssemos contar com uma escolta. Essa escolta é requisito fundamental para qualquer entrada no presídio e qualquer movimentação dentro das dependências da instituição. Isto impossibilitou a primeira visita efetiva à sala de aula por uma semana. Neste dia também não foi possível a observação pela ausência de escolta para a professora, devido à utilização de todo o contingente para acompanhar uma entrevista cedida à televisão no mesmo horário, inviabilizando assim a observação nesta ocasião.

As informações colhidas nesta pequena reunião com a diretora, mesmo sem ainda não ter sido realizado nenhum encontro em sala de aula, esclareceram que a escolaridade passa a ser reconhecida mediante a conquista de diplomas referentes aos períodos cumpridos pelos alunos

semestralmente. Há duas professoras trabalhando na PII em período integral. Há a necessidade de um acompanhamento de segurança realizado pela presença de um agente de segurança penitenciário que escolta as professoras, sendo que sem esta escolta não acontecem as aulas. Nas falas da diretora e também da professora Sueli, os alunos são poucos e desmotivados e na sua maioria já estão muito defasados da regularidade escolar.

Ficou evidente que há uma certa apreensão, pelo fato da presença de um observador externo, principalmente, sobre qual pode ser a reação dos alunos, de como será minha apresentação a esses alunos, de quais são os objetivos das visitas às aulas, de como eu irei me comportar durante a observação, se irei realizar alguma atividade. O fato de ser graduando da Unicamp parece ter gerado um certo respeito desde a portaria até a direção geral da penitenciária. Todos foram muito gentis e abertos à presença de um observador, pelo menos até agora. Foi claramente explicitado, pelo visitante, que o interesse dessas visitas é aprender com a experiência que já existe nos trabalhos realizados na PII, colhendo informações que possam ser valiosas para incrementar o aprendizado no curso de pedagogia da FE.

Ao final dessa conversa soube-se que ainda não seria possível observar as aulas, pois as mesmas não estão acontecendo pela ausência, ainda não esclarecida, de agentes de segurança para acompanhar a professora. Está marcada uma reunião entre diretores para decidir como será resolvido algum problema interno não explicitado na conversa. Agora se espera a liberação de agentes para a escolta e o início das observações nas aulas de 5ª a 8ª da PII.

A expectativa era que fosse possível a entrada para a observação das atividades no dia seguinte, mas ainda não havia funcionários à disposição para a escolta das professoras, porque o funcionário que estava designado para essa função está de licença médica, e nenhum outro aceita fazer este trabalho, por já estarem cumprindo seu turno em outra função. Parece haver um certo desprezo pela segurança da escola, como se essa função fosse uma coisa "menor" ou mesmo "ridícula" para o funcionário, mas isso é só minha intuição.

Durante todo um dia eu tentei um contato com a diretora de educação, em quatro telefonemas, mas não consegui falar com ela. Somente à noite eu telefonei para a casa da profª Sueli e pude esclarecer a situação das aulas e da entrada para a observação das aulas. A profª me disse que esta semana ainda não seria possível a observação, pois as aulas não estão acontecendo ainda pela falta do funcionário, mas que, com certeza, poderemos agir na outra semana. Essas dificuldades parecem refletir uma situação institucional que, apesar de contar com profissionais especializados e demonstrar uma abertura para a visita de pesquisadores, sofre com a desatenção do Estado na manutenção de uma estrutura efetiva em todos os níveis de necessidades dentro da penitenciária, sendo que, muitas vezes, a iniciativa de realização parte mais de uma preocupação



individual dos profissionais envolvidos com os problemas da sua área do que de uma programação elaborada pelos órgãos competentes.

Quando se entra no complexo, o que mais me chamou a atenção, é a guarita do portão principal onde estão essas penitenciárias de Hortolândia, que estava deserta e em visível deterioração por falta de manutenção. É estranho imaginar que esta guarita pode facilitar o reconhecimento das pessoas que entram no complexo, assim como dar informações sobre a instituição, porém, está sempre vazia.

Chegando ao segundo edifício, quando seguimos desde a entrada, um portão de ferro totalmente fechado só se abre por uma pequena fresta protegida por grade que nos revela os olhos de um porteiro. É necessário nos apresentar e especificar o motivo da entrada. Entrando neste primeiro grande portão já vemos outro, dez metros adiante. Entre estes dois portões é feita uma ficha em que se informa o nome e o destino dentro da instituição.

Ao atravessar o segundo portão de ferro, podemos ver as cercas de alambrado que circundam os três prédios da casa de detenção PII. À esquerda está a administração e a diretora Vera me espera para descer comigo até a escola. Mais um portão de grade, alguns metros e outro portão de grade. A cerca deve ter uns sete metros de altura e é toda arrematada com arames farpados inoxidáveis. Entrando no prédio onde estão as celas ainda vemos mais algumas salas em que se realiza o controle do serviço de segurança e algumas atividades burocráticas. Mais uma porta de ferro e mais uma de grade para passarmos por um corredor que nos leva às salas de aula. Todas as portas são fechadas depois que passamos.

As salas são duas em consequência da divisão do ambiente em dois através de uma estrutura de madeira. Este salão é muito alto e é relativamente bem mantido, com pintura nova e duas lousas grandes na parede. Na sala da professora Sueli, encontramos nove alunos, com idade entre 20 a 25 anos. Todos me olharam e a professora me anunciou pedindo que eu falasse alguma coisa sobre os objetivos da minha visita. Disse que era estudante de pedagogia e que minha professora da disciplina de Didática nos incumbiu de realizar visitas a escolas e observar as aulas de séries fundamentais. Também falei que me identifico com as necessidades educacionais em presídios e instituições de recuperação e que gostaria que meu trabalho pudesse ajudar a desmistificar a imagem que os meios de comunicação costuma fazer dos presidiários.

Todos estão no programa de educação de adultos e cursam o período entre a quinta e a oitava série. Um agente de segurança fica todo o tempo dentro da sala, se percebe um distanciamento dos internos por parte desse agente e até uma expressão de deboche no momento de certos diálogos. Como sei de algumas exigências da organização da vida em presídios, pedi licença direta aos alunos e todos demonstraram respeito e me disseram que ficasse à vontade. As carteiras



parecem ser infantis, muitos baixas para adultos, e a professora á havia iniciado a aula que neste dia era dirigida à disciplina de Português e a atividade seria a interpretação de texto. A aula tem a duração de duas horas e meia por período.

Havia 4 alunos negros e 5 alunos brancos, todos aparentavam estar animados, e percebi uma certa alegria por eu estar ali, já que os sentenciados, em sua maioria, gostam das visitas e demonstram isso muito naturalmente. Terminada a leitura do texto, que tratava de uma dissertação sobre a situação econômica gerada pela globalização e os resultados perigosos que a exclusiva preocupação com o lucro acima das necessidades humanas pode trazer para a sociedade, a professora começa uma discussão, incluindo a todos, sobre o que entenderam do texto, pedindo que falassem algumas palavras que traduzissem o conteúdo geral do texto. A professora escreveu na lousa algumas das palavras que os alunos ditavam: desigualdade, marginalização, pobreza, esperança.

É fácil observar o domínio que a professora tem da sua atividade, todos gostam dela e a respeitam, pelo menos até agora. Ela é carinhosa, sem exageros, e é atenciosa a cada declaração que os alunos fazem. A discussão se encaminha para a reflexão sobre o motivo e os interesses que estão presentes em situações da economia mundial, e de como isso se reflete no dia a dia. Todos se mostram muito bem informados através da TV e de revistas. Os jornais são proibidos e eu ainda não perguntei o porquê.

A uma certa altura começa um embate sobre a ação que poderia resolver ou solucionar a situação econômica que promove a desigualdade social. Todos sugeriam possibilidades e algumas declarações foram bem interessantes como, por exemplo, *"eles inventam algo, mas na prática não dá certo"*. Era nítido que o tema era a relação entre teoria e prática e as dificuldades de ação nesta sociedade tão injusta. Começaram a relacionar as citações do texto lendo alguns trechos e contrapondo à sua realidade e as dificuldades de continuar a vida depois de cumprida a pena.

A professora estava sempre atenta para as possibilidades de correção gramatical dos discursos, sempre com muita delicadeza, e suas intervenções eram muito bem recebidas pelos alunos. Na maioria os alunos demonstraram bom domínio da leitura e em certos momentos as declarações e os raciocínios eram muito bem colocados. Um exemplo foi quando um deles se referiu à atividade da mídia, ele alegou que as instituições governamentais criam programas e material literário somente para atender às pressões dos meios de comunicações de massa, isso porque os governantes sabem da importância de uma boa imagem.

Todos demonstraram um ótimo nível de atenção e respeito à palavra alheia nas discussões e em nenhum momento ocorreu algum desentendimento. A professora se preocupa claramente com a

necessidade de organização dos que estão presos e chegou a mencionar isso durante suas falas como por exemplo: *"a escola não é só para aprender a ler e escrever mas para discutir nossa realidade"*.

Outro momento interessante foi quando todos começaram a debater como agregar aqueles que não valorizam os estudos e não querem vir à escola. Um rapaz, que era chamado de gringo, pois tinha sotaque castelhano, lembrou de um recém chegado ao presídio que era muito arredio a qualquer sociabilidade, mas que, através de discussões realizadas em sua cela começou a se socializar e deixou o comportamento totalmente agressivo de sua chegada, passando a freqüentar as aulas por um tempo. Todos concordaram e relacionaram esse fato a uma mediação feita pela escola do presídio, visto que quando surgia alguma dúvida naquelas discussões nas celas, eles diziam: *"vamos perguntar para a professora sobre esse assunto"*.

O momento mais bonito foi quando todos chegaram a concluir que o fator humanização é fundamental para que algo de bom possa acontecer entre eles. Esclarecidamente, afirmaram que é possível humanizar os que são mais agressivos através das relações sociais que possam se estabelecer dentro do presídio. Ficou claro que o texto os inspirou e tornou possível uma ampla discussão sobre sua própria condição e a compreensão da sociedade. Em certa altura da conversa a professora declarou: *"aqui dentro também é a sociedade"*, e foi interessante observar suas expressões naquele instante. Parecia que eles poderiam dizer como é possível restabelecer essa nossa sociedade, ou melhor, parecia que eles já estavam cansados de dizer isso. Em várias oportunidades foi requisitada minha opinião e em nenhum momento me senti excluído daquela aula. Em sua maioria, eles demonstraram entendimento total sobre a importância de minha presença naquele momento.

No fim da aula agradei a todos e todos me disseram que eu seria bem vindo para assistir, se eu quisesse, uma aula por semana. No próximo encontro era esperado conhecer as aulas de matemática e saber mais um pouco sobre a professora Sueli e a fundação a que ela esta vinculada: a FUNAP.

A FUNAP, a qual está vinculada a professora/monitora Sueli da Penitenciária II de Hortolândia há dez anos, começa em 1976 como Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso, criada pelo secretario da justiça do estado de São Paulo, professor Dr. Manoel Pedro Pimentel e tem o objetivo principal de contribuir para a reabilitação social do homem preso, através da melhoria das suas condições de vida nos presídios.

Durante os primeiros meses de funcionamento a Funap somente desenvolveu atividades culturais dentro dos presídios, pois a responsabilidade do ensino básico era através de professores comissionados pela secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em 1979, quando ocorre a suspensão dos comissionamentos da rede estadual, a Funap, cumprindo as diretrizes de seu estatuto

legal, assumiu os ônus da criação da “estrutura educacional” necessária aos presídios. Em 1987, a Funap torna-se a única responsável pela Educação Básica do Sistema Penitenciário de São Paulo. Na Penitenciária II de Hortolândia, a Prefeitura de Campinas, através da Fumec, cuida do Básico 1ª a 4ª e a FUNAP do fundamental de 5ª a 8ª.

A profª Sueli me disse que, apesar de iniciativas como a criação de um novo e melhor espaço para as aulas na PII, a educação é "abstratamente" desvalorizada no sistema penitenciário e que as atividades pedagógicas devem ater-se às dificuldades de uma situação que está sempre em tensão. As prioridades são a segurança e as atividades de trabalho manual, sendo que, neste último, pode até ocorrer a diminuição da pena. O trabalho intelectual, ao contrário do que já aconteceu na PI com o precedente inédito na América Latina, ainda não pode ser usado como atenuante da pena nesta unidade.

A média de alunos nas aulas está em torno de 13 participantes. Conversamos sobre minha disponibilidade em esperar a boa oportunidade e eu lhe disse que esse mesmo processo é interessante, pois nos mostra como está a situação do ensino para aqueles que estão sofrendo a mais forte forma de exclusão social possível, e ainda mostra, até que ponto isso é importante para nossa sociedade, ou seja, como essa sociedade acredita que é possível que cidadãos possam recuperar uma posição nessa sociedade após a experiência da reclusão?

Uma segunda visita à “escola” da PII foi durante a exibição de um filme com pretensões de contextualização histórica do período relativo às guerras de expansão do Império Romano. O filme assistido foi: "O Gladiador". Havia nove alunos na classe e todos estavam ansiosos para ver o filme que tem a duração de duas horas e meia. Houve muito silêncio e atenção durante todo o filme e eu pude observar suas expressões e também refletir sobre a situação exótica daquela situação. O filme é sobre a resistência de um ex-general romano depois que foi banido violentamente e espoliado de seus bens, tendo sua família aniquilada pelo Imperador recém empossado depois de ter assassinado seu antecessor, que aliás, era seu próprio pai.

O que foi estranho e que o conteúdo do filme pode estar relacionado com a própria vida de muitos que estão presos lá. Durante a exibição assistimos cenas extremamente violentas que poderiam ter lembrado alguma passagem da própria vida deles ou de alguém que eles conhecem lá dentro. Em alguns momentos alguns alunos demonstraram espanto pelas cenas. Isso me fez pensar que havia uma situação delicada ali, pois o enredo justificava a rebeldia do personagem principal contra um estado injusto, que exercia arbitrariamente seu poder. Até que ponto a rebeldia de muitos dos presos na PII não segue o mesmo impulso de resistência que o general rebelde romano segue no filme. Até que ponto eles, os alunos, estavam conscientes de que a proibição de uma resistência qualquer é sempre arbitrária e segue valores que são impostos pelos que estão no poder.

Qual seria a verdadeira ansiedade que os levou para dentro de uma penitenciária? Será que estes alunos sofreram alguma injustiça como o personagem romano que leva sua revolução até as últimas conseqüências? Quem pode medir o direito a resistir e agir criminosamente/violentamente para tentar transformar uma realidade desagradável? Aonde começa a violência? Seriam estes alunos homens que agiram para se defender ou para atacar? É possível distinguir isso no nosso cotidiano?

Neste ponto comecei a refletir sobre este momento e a importância da compreensão histórica a partir de um olhar focado na especificidade de cada pessoa e na sua relação com esta história. Um olhar que possa se aproximar de toda qualidade humana que há nesses momentos incógnitos em que estes alunos foram pegos em atitudes rebeldes-criminosas-não-aceitas-por-atacar-o-direito-de-propriedade e que os comprometeram por muitos anos de suas vidas. Não pensei naquele momento numa apologia ao crime, mas em meios para saber as reais, ou melhor, complexas condições do crime que os colocou ali. Como a educação pode realmente ajudar a restabelecer esses seres humanos à sociedade, mesmo esta sendo tão injusta como é? E, se eles não conseguem viver nesta injustiça sem se revoltar, em que escala um trabalho pedagógico deve e poderia atuar?

A professora Sueli trabalha a proposta da Funap e procura atuar de uma forma que proporcione a todos seus alunos um encontro, por menos que este seja, com a cultura que os encarcerou, com a convicção de que esta metodologia é um caminho. A professora Sueli não se ilude, não faz castelos no ar, apenas disponibiliza sua dedicação e paciência aos que aceitam participar de suas aulas. Após a exibição do filme os alunos deveriam escrever algum comentário que seria apresentado na próxima aula. Esses momentos filmicos têm a intenção de motivar a escrita e a reflexão.

A terceira visita foi durante uma aula de matemática, em que estudamos algumas sentenças com frações e potências de um material de 6ª série. Apenas quatro alunos estiveram presentes em todas as visitas que fiz. Nesta aula pudemos conversar bastante e eu estive junto com eles na resolução de alguns problemas que eu mesmo tive dificuldade em resolver, pois tenho pouco contato com a matemática escolar. Todos estavam apreensivos com um exame que deve ser feito e é dado pelo Estado para avaliar seu desempenho e promovê-los se obtiverem boa nota.

Um dos alunos me havia pedido que encontrasse alguma literatura referente à iniciação ao xadrez. Procurei algo na *internet* e dei-lhe as referências, mas isso não resolve muito, pois ele não tem dinheiro para comprar por não estar trabalhando em nenhum dos programas da penitenciária. A professora Sueli me falou da dificuldade de não ter formação pedagógica, ela é jornalista e monitora da Funap, mas não é formada professora. Embora deva lecionar todas as disciplinas, às vezes sente falta de um apoio em matérias específicas como a matemática e outras também na área de exatas.



A necessidade de resolver os problemas permitiu um relacionamento bem próximo aos internos. São pessoas normais que cometeram algo proibido, mas não há como negar que são pessoas capazes e interessadas. Eles têm uma boa tolerância a brincadeiras e tratam a Sueli com muito respeito. Nota-se que eles querem transformar suas vidas e, como todos nós, querem dedicar-se a algo que possa fazer diferença em suas vidas, mas agora, depois que conseguirem sair da prisão. A educação é um caminho explícito para esses jovens infratores da lei. Nem mesmo a situação de reclusão parece abatê-los, pelo menos nos dias que estive com eles. Estão felizes e dispostos a apreender. São poucos diante dos 900 que estão encarcerados na PII, mas o fato de existir algo próximo a uma escola é importante para eles, nota-se pela postura diante das dificuldades que enfrentam. Uma escola no ambiente que eles chamam de: a boca do inferno.

Toda essa circunstância me sugeriu uma reflexão sobre a atuação da mídia nas reportagens acerca da violência nos presídios, a atuação dos partidos radicais do crime, as rebeliões, as visitas, a lei interna dos presídios, o que forma o senso comum sobre a população carcerária. A partir disso percebi que a imagem mais forte que fica ao se inteirar do noticiário é que nas penitenciárias estão indivíduos envoltos num comportamento de violência absoluta, sem nenhuma possibilidade de interação. As próprias expressões dos nossos colegas de faculdade de educação, quando disse sobre as visitas às penitenciárias era de espanto e medo, com olhos arregalados e a questão: porque lá? Por que mexer com essa problemática?

Por que a mídia raramente esclarece sobre as outras atividades dentro dos presídios que não as atividades violentas? Será que todos que estão cumprindo pena são indivíduos sem nenhuma esperança de recuperação? A quem é interessante que não conheçamos as possibilidades e anseios de pessoas que queiram reformular suas vidas? Será que todos os 4000 sentenciados do complexo de Hortolândia (PI, PII, PIII, CDP) são membros do crime organizado, agindo articuladamente para desestabilizar a nossa pacífica sociedade?

Quando compreendemos é possível que muitos dos internos, mesmo tendo cometido um erro, estejam procurando outras possibilidades para suas vidas que não o crime, e que essa nova forma de viver deve ser oferecida pelo sistema, percebemos que o papel da educação pode ser fundamental nesse processo. Entender como a educação se dá hoje dentro de uma instituição de reclusão, é o ponto de partida para a elaboração de projetos pedagógicos que sejam realmente efetivos na recuperação de personalidades entendidas como "*identidades deterioradas*", a que Irving Goffman (1988) já se refere desde 1963. Qual o papel da educação em uma penitenciária?

Depois dessas reflexões iniciais, e admita-se o quanto há de inicial nisto, percebemos que a educação pode ser uma mola das atividades dentro de um sistema que, embora ainda tenha um caráter correccional, pelo menos seja efetivo. Porém, o que vemos é um sistema baseado na punição,



mais como vingança primitiva do que ação correcional, de algo que já aconteceu e que em nada contribui para que outras atitudes criminais não venham a acontecer. Se tivermos coragem de avançar mais um pouco, veremos que essa punição pode até ajudar a criar um imaginário aventureiro e heróico para aqueles que se identifiquem com a marginalidade. Um indício desta condição aparece no depoimento de um dos adolescentes na UIP5, o Albert, de 14 anos. Na entrevista para este trabalho ele diz:

*“O crime... cê entra nele, você não pensa pa entrá, cê pensa: i preso vai sê uma honra pa mim”.*

Antes de serem criminosos estes indivíduos podem ter sido excluídos do direito da criação de sua própria cultura, passando a viver num "limbo" social que ainda é dissimulado por uma mídia inconseqüente quando se abstém da complexidade do tema e até mesmo criminosa quando fabrica lendas e dissimulações banais deste universo. Desta maneira, é mister que aceitemos que o papel da educação e de uma pedagogia efetiva nas instituições carcerárias é, não só de apoio, mas antes, orientador de todo o processo que ainda tem orientação de uma mentalidade correcional, pois, não acreditar na função que uma instituição penal tem em recuperar pelo menos aqueles que sejam propensos a uma nova forma de comportamento social, é atribuir um caráter de "depósito" a essas instituições, ou seja, é criar um ambiente em que a vida é excluída do cotidiano, e isso só pode agravar a situação de violência dentro desses ambientes.

Se à polícia cabe uma atuação inquestionável em momentos críticos do cotidiano social, em que é realmente necessária a captura de indivíduos por seu comportamento violento diante das normas estabelecidas de convívio social, e se à justiça cabe inegavelmente a guarda destas pessoas para protegê-las de suas atitudes inconseqüentes, seja dentro dos presídios ou mais ainda nas instituições cumpridoras de medidas sócio-educativas para adolescentes, é a educação que deveria assumir a organização do ritmo de atividades para que houvesse um objetivo nessa reclusão, em que um processo fosse realizado, um processo pedagógico que se abrisse para a transformação. A responsabilidade das atividades em um ambiente correcional é pedagógica, educacional, e não somente policial e judicial, embora seja apoiada e integradora destas últimas. A possibilidade dessa diferenciação pode ser medida quando nos acercamos das experiências que hoje existem e no conhecimento criado internamente nesses ambientes pelos profissionais como a prof<sup>a</sup> Sueli e seus alunos da PII, e nas experiências do diretor Reginaldo da PI.

Com esta perspectiva do papel da educação em ambientes com propostas sócio-educativas e das influências que recebe, e com a contextualização criada pela inserção em ambientes de reclusão para adultos, embora muito jovens<sup>6</sup> e por isso próximos ao meu objetivo de conhecer a internação para adolescentes, mantive-me atento às notícias durante o ano de 2003 em que começa uma forte especulação do governo Estado de São Paulo para a construção, em Campinas, de mais uma unidade da Febem, só que diferenciada, que acolheria adolescentes em regime semi-liberdade, mas, ao contrário do que normalmente acontece, estes adolescentes frequentariam a unidade durante o dia e voltariam para casa para passar a noite. Neste contexto o diretor da UIP5 foi afastado e responde a inquérito por permitir maus tratos dentro da unidade o que é negado por todos os funcionários que elaboraram um abaixo assinado pedindo o retorno do diretor.

Também em 2003 acontece a visita de uma relatora da ONU que se manifesta na mídia chocada com a qualidade do atendimento na Febem. Duas testemunhas da relatora morreram depois de falarem sobre o que acontece na Febem. Embora haja tristes notícias de desrespeito aos direitos humanos não é possível parar com o trabalho oferecido pela Febem. Algo deve ser feito e deve ser feito a partir do que já existe e pelos que estão nesse contexto. Entre 2003 e o início 2004 as unidades de Campinas sofrem uma crise por superlotação aliada à suspensão das atividades culturais que leva a uma revolta simultânea em que as unidades são parcialmente depredadas.

Neste contexto<sup>7</sup>, está também a Unidade de Internação Provisória 5 em Campinas, que atende adolescentes desde 1995 e com capacidade de alojar até 47 adolescentes (de 12 a 17 anos), embora chegue a conter 80 internos em períodos de maior “necessidade”, funcionando em um prédio adaptado do que restou de um centro de autópsias legais, da melhor maneira possível, no Jardim Amazonas em Campinas, a UIP5, é responsável, de acordo com a nova orientação sugerida pelo ECA, apenas pela guarda temporária (45 dias) de adolescentes e crianças que aguardam decisão do juiz sobre seu destino: ou serão liberados para a família, talvez em um programa de liberdade assistida (cerca de 20% deles conseguem, segundo um coordenador da unidade), ou serão encaminhados para o Internato Jequitibá, também em Campinas, ou, ainda podem transferidos para outras cidades como Franco da Rocha, que são instituição supostamente aparelhadas para manter o adolescente em regime de internato por até três anos.

---

<sup>6</sup> Numa pesquisa realizada entre 350 presos da penitenciárias de Campinas pela psicóloga Maria de Fátima Franco dos Santos, na PUCCampinas e apresentada nos III, IV, V Encontro Científico Interno de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC em 1998, 1999 e 2000, veremos que, em 1999, 56% dos prisioneiros está entre 18 e 25 anos de idade, e 23% deles têm até 33 anos. Ou seja, um total de 79% são efetivamente jovens. É interessante mostrar que esta mesma pesquisa aponta que, em 1999, 79% dos presos estudados em Campinas tinham o primeiro grau incompleto e 7% eram não escolarizados, somando, então, 86% desligados da escola obrigatória.

<sup>7</sup> É importante citar que, embora o contexto da situação de internação nas unidades da Febem seja estrutural e culturalmente similar aos presídios, não ocorre uma relação direta entre a internação na Febem e o cumprimento de penas nos presídios para adultos. Segundo informações do governo do Estado de São Paulo, repassadas pela Folha de São Paulo no dia 13/12/2002, somente 15% dos presos adultos do estado tiveram passagem na Febem.

Neste ambiente é que se espera proporcionar reeducação aos adolescentes infratores, em uma abordagem inicial, porém, as dificuldades são grandes. O tempo é curto. O prédio extremamente inadequado é uma “montagem” de reformas que arrumaram tudo de uma forma improvisada e precária. Um exemplo são os alojamentos não adequados para muitos internos onde tanto luminosidade quanto ventilação são inaceitavelmente deficientes. Há ainda grades para conter os internos e é freqüente uma sensação angustiante quando se circula pelos espaços da unidade, realmente apertados, caustrofóbicos. Há três salas de aula com aproximadamente 20 metros quadrados cada para acolher 15 alunos em média. Os pedidos da equipe, da direção e dos próprios adolescentes para melhoria da estrutura são constantes.

Contudo, a limpeza do espaço é razoável e tudo está disposto em seu lugar. Embora todos os profissionais que atuam na unidade não dissimulem as dificuldades da instituição há uma atmosfera que, pode se dizer, é agradável no trabalho e nas relações humanas. Especialmente a equipe pedagógica, coordenada pelo Paulo, demonstra disposição e boa experiência com a especificidade educativa do local e é sensivelmente aberta a qualquer oportunidade de qualificação. Há uma expectativa de reforma da unidade em 2003/2004. Um recurso estadual, que nunca chega, daria a oportunidade de adequar um pouco mais o espaço ao criar mais uma sala de aula e disponibilizar um espaço especial para outras atividades culturais.

Na Unidade de Interação Provisória 5, é fácil perceber que a sociedade brasileira e o Estado ainda não assumiram a importância da ação de reeducação para adolescentes envolvidos com a criminalidade. Fora toda luta e dedicação de alguns dos profissionais que atuam nessa área, cuja organização já dá sinais de conquistas, percebemos que ainda há o descaso entre muitos destes mesmos profissionais e a incompreensão do poder público em investir para possibilitar algum equilíbrio para esse campo tão complexo e multidisciplinar que é a ação educativa para adolescentes infratores. Esta situação coloca o próprio Estado como fora da lei<sup>8</sup>.

A UIP5 tem, assim como a maioria das unidades de internação provisória da Febem-SP, um projeto pedagógico chamado EDUCAÇÃO e CIDADANIA, com a preocupação em fazer valer o ECA e a LDB/96, ao qual tive acesso para analisar e que busca, nestes 45 dias, em 4 pequenas classes dentro da unidade, proporcionar a continuidade do vínculo da escolaridade, através de uma escola estadual vinculadora que os matricula e disponibiliza os professores, e a possibilidade de reorientar o comportamento dos meninos para obter um parecer favorável à sua liberdade ou, senão, ao seu internamento definitivo que chega, no máximo, a três anos. O projeto pedagógico, cuja

---

<sup>8</sup> Podemos encontrar referências a esta situação nos depoimentos de pessoas atuantes neste universo quando lemos, por exemplo, o artigo de Hélio Mattar, presidente da Fundação Abrinq, na Folha de São Paulo do dia 25/11/2002 em que diz que a existência de unidades tão desumanizadas coloca o Estado em uma posição marginalizada, justamente por manter aquilo que deveria desestabilizar na sociedade.

descrição a seguir se baseia numa súmula a que tive acesso, prevê atividades alternativas, relacionadas com a incrementação do contato com a cultura e conceitos de cidadania. Propõe ainda, atividades em oficinas culturais, como capoeira, artes plásticas, poesia, educação física. É um sistema multiseriado que, embora se preocupe com a continuidade da inserção na escola ao manterem as matrículas, não atua com os conteúdos específicos de escolarização regular. O objetivo é uma determinada conscientização e uma sensibilização para um conceito de educação social reformadora<sup>9</sup> das crianças/adolescentes.

O projeto sugere módulos temáticos divididos em saúde, justiça e cidadania, família e relações sociais, educação e trabalho. Trabalhados com fichas diárias que trazem material para desenvolver a aula que o professor foi capacitado para aplicar através de um treinamento prévio, tendo o seu livro, fornecido pelo projeto, como apoio didático e metodológico. É preciso terminar uma ficha do programa pedagógico no mesmo dia para que se cumpra o módulo temático completo, que dura uma semana. Os alunos são estimulados a expor suas concepções e reflexões mesmo que não saibam ler e escrever. Busca-se elaborar alguma dinâmica, embora quase sempre se realize a confecção de cartazes ou apresentação oral.

O projeto Educação e Cidadania foi elaborado por uma organização não governamental, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC), a pedido da Febem e do Estado de São Paulo para incrementar exclusivamente as atividades educativas nas unidades de internação provisória. Sua elaboração custou aproximadamente dois anos e meio de pesquisas com os funcionários de várias unidades ligadas à Febem. Na UIP5, em Campinas, este projeto foi implantado desde janeiro de 2002.

O projeto destina-se ao atendimento dos adolescentes apenas das Unidades de Internação Provisória da Febem/SP. Baseia-se em um arranjo curricular temático integrando, segundo a súmula disponível aos profissionais da UIP5, várias áreas do conhecimento em cada tema, abandonando o sistema seriado e o ensino por disciplina.

O foco dos trabalhos é a *“reflexão dos adolescentes sobre assuntos que lhes dizem respeito”*. Os conceitos centrais que orientam as escolhas dos temas são: Ética, a Cidadania e a Identidade.

Os alunos são agrupados independentemente da escolaridade e do nível da escrita. Muitos afirmam não conseguir ler e escrever, mas acompanham as aulas assim mesmo. O proposta do EC

---

<sup>9</sup> Este termo se refere às iniciativas que buscam, antes de incentivar o indivíduo a se contextualizar e transformar politicamente sua vida, acomodá-lo num regime de aceitação de suas impossibilidades sociais e, através de um silenciamento de seus anseios transgressores, sustentar a exclusão e as desigualdades que o oprimem. Por outro lado, para uma educação transformadora, estes aspectos de dominação seriam justamente o alvo de uma resistência política

prevê que os alfabetizados ajudem os não alfabetizados. Além dos módulos temáticos foram elaborados outros dez módulos de oficinas culturais com o “*propósito de ampliar o repertório dos alunos*”. São trabalhos organizados em torno das Artes Plásticas e Teatro; Música e movimento; Contos; Jornal; Correspondência; Poesia; Educação ambiental; Educação Física; Jogos da Vida e Ponto de Encontro.

Essas oficinas não estão diretamente relacionadas com os temas, mas prometem relação com os “*princípios, pressupostos e metodologia de trabalho*”. O processo de elaboração dessas atividades, tanto das aulas como das oficinas, contou com a “*constante leitura crítica dos profissionais da Febem para a melhor adequação ao contexto institucional*”. O projeto diz que sua produção orienta-se nos seguintes pressupostos:

*“O ser humano é agente de sua história; O sentimento de pertencimento é condição para a inserção social; O conhecimento possibilita ampliar a visão ed mundo e as escolhas da vida; Um projeto emancipador da sociedade implica justiça social e solidariedade”.*

Houve uma capacitação para os professores da rede estadual que trabalham na unidade e dos funcionários da Febem para garantir a implementação do projeto na UIP5 e é previsto uma avaliação anual que assume duas dimensões: uma horizontal, observando todas as UIPs envolvidas e outro vertical que buscará uma UIP específica. A forma horizontal é feita durante as capacitações por entrevistas e discussões. O vertical determina acompanhamento em uma unidade lendo aspectos como:

*“O processo de implementação seus avanços e dificuldades; a estrutura organizacional e o apoio logístico; a natureza da participação e da produção dos adolescentes envolvidos; a repercussão dos trabalhos nos pareceres técnicos dos adolescentes; a compatibilidade dos materiais didáticos e das estratégias pedagógicas utilizadas no projeto. Intenta-se ainda apoiar políticas públicas com os dados e os resultados dessas avaliações”.*

---

do processo educativo. Para um aprofundamento destes conceitos seria importante buscar os trabalhos de Almerindo Janela Afonso.



Em uma avaliação interna da UIP5, durante um HTPC que participei, a aprovação do projeto foi unânime pelos professores e funcionários. Estes dizem estar seguros com o material de trabalho. Uma professora disse: *“sem o projeto ficamos perdidos com o que fazer com eles todos os dias”*. Porém, mesmo com essa aprovação todos dizem que é necessário uma oficina para alfabetização, já que o projeto ainda não trabalha essa situação. Outra preocupação é com a troca da “tranca” (ficar no “alojamento” o dia todo) pelas aulas sem ocorrer um compromisso do reeducando com o projeto. A proposta e o discurso de uma pedagogia, supostamente crítica, contidos no projeto Educação e Cidadania, e toda contradição que exalam ao vermos a defasagem entre o contexto em que se espera que a proposta aconteça e as falas que o enaltecem, pode ser bem entendidos nas análises que faz Garcia (2002), quando a vemos esclarecer a possível gênese da mentalidade reformadora que o sustenta:

*“Transformar cada indivíduo singular em um homem racional e ativo e humanizar uma sociedade oprimida e explorada pela dominação econômica e política é um dos enunciados recorrentes nos discursos pedagógicos-críticos, tarefa que significa ajudar os indivíduos e a humanidade inteira a ‘reencontrarem-se’ com seu destino histórico, sua natureza e vocação mais profunda e essencial...Mas se a produção do humano exige o disciplinamento de corpos e almas, a recompensa vem na forma da promessa de salvação pelo acesso a uma existência plena, racional, livre e emancipada, em uma sociedade humanizada e moralizada, justa e igualitária” (Garcia,2002:44-45).*

Outra ação educativa institucionalizada, esta mais próxima aos princípios de educação não-formal<sup>10</sup>, que acontece nas unidades da Febem, implementado em Campinas em 1999, é o que ficou conhecido como FEBEMARTE, apresentado para implementação em todas as unidades de internação, isto é, tanto as provisórias como os internatos, elaborado pela Diretoria de Área de Arte e Cultura que, segundo um documento que me foi enviado, é:

*“O setor da FEBEM/SP que vem organizando os diversos cursos na área artístico-cultural, com a finalidade de aumentar a eficácia do processo educacional do jovem em cumprimento de medida sócio-educativa; planejando a*

---

<sup>10</sup> Uma importante referência para compreender a especificidade desta proposta educativa está em Valéria Arocira Garcia no texto “Educação Não-Formal: do Histórico ao Trabalho Local”. In: PARK (2003)

*melhor forma de operacionalizá-los, objetivando alcançar um atendimento eficaz, produtivo, qualitativo e contínuo”.*

Porém, as iniciativas culturais se ampliam desde 1990 na Febem-SP, quando já se utilizavam de técnicas teatrais para proporcionar *“reflexões sobre a arte e o fazer artístico, desenvolvendo a criatividade, sentimentos, fantasias e estimulando o resgate da auto-estima e da cidadania”.*

Em 1996, a Febem-SP estabelece duas parcerias: uma com a Secretaria de Estado da Cultura, (Projeto Guri -1996 a 1999) com a formação de Orquestra e Coral, tendo atendido a cada ano aproximadamente 300 jovens da Divisão Tatuapé. A outra com a Secretaria de Estado da Educação implantou o Projeto *Outras Palavras na Escola* (1996 a 1998), desenvolvendo técnicas teatrais para aproximadamente 200 alunos, internos da mesma Divisão.

Em 1999, após momentos muitos difíceis, com constantes rebeliões e desmonte de unidades, a rotina das atividades propostas, ainda segundo o relato que me foi enviado, sofreram grandes dificuldades, assim como outros setores da Febem-SP. Na Diretoria de Arte e Cultura aparece uma resistência institucional às formas recrudescidas de tratamento dos internos adolescentes. Há um grupo reunido ali que pressiona a continuidade do espaço para atividades culturais. Desenvolve-se uma mentalidade que admite as ações interacionistas como orientação do atendimento.

A continuidade e ampliação de uma proposta de trabalho pedagógico-artístico-cultural, na Febem-SP, é considerada necessária e desejada pelos envolvidos no projeto. Ainda em 1999, o então Governador Mário Covas determinou que em várias secretarias ocorresse a implantação de planos emergenciais para atender jovens em privação de liberdade. No âmbito da arte e cultura, a Secretaria de Estado da Cultura ampliou e implantou novos projetos, incluindo oficinas de capoeira, artes plásticas, dança de rua, danças circulares, dança axé, circo e música (canto/coral, cavaco, violão e percussão), o que fica conhecido, então, como o FebemArte. Também foi implantado o *Projeto Fotografia e Cidadania* em parceria com Senac/Prodes/Fuji. Foram implantadas atividades em todas as unidades da fundação. O pequeno histórico que me foi enviado pela Diretoria de Arte e Cultura discorre sobre sua atuação:

*“Houve o tempo da conquista e da confiança, a música, a dança e o jogo teatral favoreceram a ampliação da capacidade de socialização, fazendo com que cada um compreendesse o papel a ser cumprido, ou transformado, em função de suas necessidades e de suas idéias, ampliando as perspectivas de observação dos fatos da vida e gerando autonomia, fator imprescindível para a formação da*

*cidadania. No decorrer do ano de 2.000 os adolescentes demonstraram o desenvolvimento de seus potenciais, através das variadas apresentações internas para familiares e funcionários da Fundação; - passando a ser protagonistas desta nova história, reforçando a visão da continuidade do processo da arte-educação”.*

A educação cultural é vista aqui como contribuição para “o resgate da sua auto-estima e o exercício da cidadania”. A proposta orienta um discurso que pensa um jovem que busque conhecer e participar construtivamente da sociedade, capaz de “avaliar toda a cultura que está à sua volta, podendo assim, elaborar um novo projeto de vida”. A principal marca deste período de atividades e que até hoje ainda tem repercussão foi a realização de um grande projeto teatral: a primeira montagem do espetáculo “Num Lugar de La Mancha – Amores e Aventuras de Dom Quixote”. Ocorre uma forte movimentação entorno da montagem com um elenco composto por 136 adolescentes internos dos Complexos: Tatuapé, Franco da Rocha, Raposo Tavares, Internato de Itaquaquecetuba e Circuito Feminino. O resultado foi avaliado como surpreendente, “o espetáculo emocionou a platéia e conseguimos dos jovens respostas extremamente positivas”.

Em novembro de 2000, busca-se garantir institucionalmente a continuidade deste trabalho, que a princípio era emergencial, com a oficialização de uma efetiva parceria através do “Termo de Cooperação Técnica” entre Secretaria de Estado da Cultura – SEADS- FEBEM. A expectativa era possibilitar a consolidação e implementação de oficinas culturais para todos os adolescentes internos de todas as unidades do Estado de São Paulo. No planejamento de 2003 consta o valor de R\$ 1.938.000,00 como recurso financeiro proveniente do Termo de Cooperação entre Secretaria Estadual da Juventude, Esportes e Lazer, Secretaria de Estado da Cultura e Febem-SP para a continuidade das atividades.

Com um objetivo explicitado como fundamental pela implantação, acompanhamento e avaliação das atividades educacionais artístico-culturais, consoante com as diretrizes do ECA, desenvolvidas junto aos adolescentes que se encontram sob a responsabilidade e cuidados da Febem, as atividades correram com certa regularidade, abaladas apenas por atrasos de pagamentos e um precário fornecimento de material, até novembro de 2003, quando a suspensão do convênio entre a Secretaria da Cultura e a Febem-SP o que conseqüentemente, pela necessidade estatutária desta última em manter uma entidade pagadora externa à sua diretoria, interrompe definitivamente o que se conhecia como uma iniciativa desenvolvida pela própria diretoria e que contava com um grupo de aproximadamente 170 arte-educadores. Até junho de 2004 ainda não haviam sido

restabelecidas completamente as atividades culturais nas unidades de Campinas, embora haja a expectativa de uma nova parceria com organizações que terceirizariam o atendimento nesta área.

Uma reflexão pedagógica sobre educação relacionada à atitude dos adolescentes reclusos precisa ir às raízes do problema do fracasso escolar, visto que a maioria inquestionável dos internos conheceu a escola<sup>11</sup>, e dos seus possíveis vestígios na vida desses adolescentes e, simultaneamente, na sociedade em que se inserem e que podem influenciar. Uma relação de resistência destes sujeitos, mesmo que ingênua, perante um projeto de educação que não os respeita em sua particularidade cultural e, por outro lado, perante uma sociedade que os exclui das possibilidades de interagirem com uma cultura integradora, não me parece ser um pensamento equivocado.

Na ação de pesquisa deste trabalho entraram a intervenção pedagógica, a observação participante, a leitura, a entrevista, e o processo de elaboração de reflexões. Dessa forma, durante a ação educativa, busco que as questões sejam coletivas, de todos os envolvidos. Vejo que, para esta proposta, uma pesquisa desatrelada da prática pedagógica ficaria distante dos anseios que tenho como participante dos processos de produção de conhecimento nesta área a que me dedico. Pois acredito que essa reflexão é intrínseca ao processo da construção da atividade pedagógica, ela é busca da práxis, reconhecida como resultado e causadora de mudanças no contexto em que se dão reflexão e prática. Acredito que, pela especificidade do ambiente e dos sujeitos envolvidos, é através da tática<sup>12</sup> de me inserir completamente neste universo que, atuando, desenvolverei tanto a prática que poderá transformar as cristalizações atuais nesse trabalho pedagógico como as reflexões que desenvolverão as relações com essas práticas e com minha produção acadêmica. É a mais adequada situação política para ser um agente que poderá influenciar os profissionais da instituição, os internos, o poder público e, quem sabe, colaborar para redirecionar posturas e concepções acerca desse tema tão complexo.

Minha entrada neste universo se deu pela obrigatoriedade de estágio do curso de pedagogia da FE da Unicamp, e o objetivo do estágio foi assumido como possibilidade de aproximar a formação universitária do cotidiano profissional e do campo de atuação escolhido para garantir a possibilidade de uma pesquisa em educação que produza proposições pedagógicas inéditas nesses ambientes de reclusão de adolescentes e também transformações nas práticas pedagógicas em curso. A formação de um professor, de um educador, de um pedagogo deve estar muito próxima à

---

<sup>11</sup> De janeiro a novembro de 2002, com uma rotatividade média de 70 internos a cada 45 dias o coordenador pedagógico da UIP5 lembrou somente de 3 nunca conheceram uma escola.

<sup>12</sup> Utilizo-me aqui do sentido dado por Michel de Certeau (1990:91-97) ao termo tática. Nessa abordagem a tática é diferente da estratégia por ser, esta última, mais alinhada às formas do poder e a tática estar próxima de uma forma de resistência do que de domínio. Como meu movimento é bem menor do que os mitos estabelecidos estabeleceu-se, como diz Certeau, uma "arte do fraco" em planejar transformações na realidade.

realidade sobre a qual este profissional irá refletir para criar suas práticas, pois a pedagogia exige que a relação teoria/prática seja dinâmica.

É com essa atitude que se propôs entrar num ambiente de internação para adolescentes infratores, para procurar conhecer quais são as contribuições teóricas que já orientam as práticas atuais, quais são as dificuldades que devem ser superadas cotidianamente pelos profissionais envolvidos e, acima de tudo, enriquecer o trabalho reflexivo dentro da universidade pública, e por isso comprometida com o interesse público, para que esta reflexão busque constantemente conhecer diretamente a realidade na qual pretende intervir e permitir que essa realidade afete profundamente esse trabalho reflexivo para produzir o conhecimento e a ação que nossa sociedade exige.

A intervenção pedagógica foi, então, uma forma especial para essa produção de conhecimento acerca das práticas em de unidades de internação para adolescentes, pois, é no esforço por inserir novas proposições e na compreensão das resistências a essas intervenções que essas mesmas propostas sofrem a reflexão crítica. Nesse movimento de serem expostas ao cotidiano, à vivência educativa do ambiente é que podem surgir novos saberes referentes a necessidades, anseios, inquietações, contradições, sofrimentos dos que estão diretamente envolvidos nesse processo.

Para transformar as subjetividades identificadas com o crime banalizado, o crime pelo crime, é necessário propiciar o tempo e o trabalho de que esse processo de subjetivação necessita para elaborar-se politicamente. Pois, quando admito a idéia do trabalho pedagógico como objetivo da possibilidade de manifestação do pensar criador, ele se torna necessário para produzir outras possibilidades nas relações com esse processo de subjetivação e é o que se espera, já que estou propondo uma intervenção pedagógica, para que esses adolescentes estabeleçam com sigio mesmos e com sua sociedade uma outra forma de interação e até mesmo de resistência, capaz até de transformar além de sua relação deteriorada com suas convicções até as atuais estruturas de penalização pela transgressão à lei que têm se mostrado completamente inadequadas e incompetentes historicamente.

Para materializar este objetivo como conhecimento é previsto que essas reflexões estejam explicitadas neste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (T.C.C.), proposto como um texto, na forma de ensaio teórico-descritivo-reflexivo que visa relacionar: a) as pesquisas de campo acerca da atualidade da proposta pedagógica sócio-educativa em vigor nesse ambiente b) o estágio atuante supervisionado, a observação das ações educativas nas penitenciárias I e II de Hortolândia, a intervenção pedagógica (na UIP5) e o período de atividades profissionais como arte-educador no projeto Febem-Arte (Na UIP5 e no Internato Jequitibá) c) estudos acadêmicos e pesquisas bibliográficas d) a possibilidade de pensar uma pedagogia voltada à ação educativa em ambientes



de internação que promovam a reflexão sobre as concepções de reeducação, e que estejam relacionados com processos artísticos de produção de linguagem, subjetividades e significações do ser, para propor alguma possível alternativa, algum outro caminho para os envolvidos com este cenário, nesta sociedade absurdamente injusta, exclusora e segregadora, que não seja o crime banalizado, assumido como uma fatalidade inexorável de sua condição sócio-cultural. Como é confirmado em uma fala que escapa de um dos adolescentes internados: *“Meu futuro é ser bandido, o que mais posso ser na vida?”*.

Para que um trabalho prático seja efetivo é necessário constantemente refletir teoricamente sobre sua realidade e os objetivos que o instigam a ação. E na busca desse real e dessa práxis que a proposta de estágio se engajou, pois, como nos diz o Professor Miguel Arroyo (1987), no entendimento de que o *“estágio seria a grande ponte para fazer a vinculação com o real, via a própria realidade”*. É encarar o tempo de estágio já como uma prática social e não somente como uma simulação, em que podemos vivenciar diretamente tal realidade, para que o estudo esteja imerso nesta, e produzir o conhecimento a partir desta realidade.

A inserção como estagiário na Unidade de Internação Provisória (U.I.P.) em Campinas, foi sugerida com uma proposição inicial para atuação nesse ambiente educacional, através do fomento da produção de textos poéticos, ou seja, poemas literários, visuais ou sonoros, em oficinas de trabalho com os internos interessados. Coincidentemente já existiam expressões de alguns internos e também uma proposta prevista no projeto pedagógico padrão das unidades provisórias. Depois do período de estágio fui indicado, pelo coordenador pedagógico da UIP5, para minha contratação como arte-educador no projeto de oficinas culturais, área de artes plásticas, da Diretoria de Arte e Cultura da Febem nas duas unidades de Campinas.

Foi necessária, então, uma escolha criteriosa e coerente dos referenciais teórico-metodológicos que irão influenciar e refletir sobre essa prática. Para este projeto de estágio atuante o referencial adotado é assumidamente histórico-cultural<sup>13</sup> e interacionista. É imprescindível admitir

---

<sup>13</sup> É o processo histórico o produtor da cultura. Para esse referencial, que toma como orientação os pressupostos elaborados por Lev Semenovich Vygotsky sobre a formação social da mente e do comportamento e seus estudos acerca da psicologia da arte, há uma profunda relação entre esses processos de construção cultural, sempre históricos, e as possibilidades da formação dos indivíduos inseridos nesse processo. Desta forma, os processos históricos de construção da cultura tanto são influenciadores como são influenciados por estes indivíduos. Todo o processo se revela como um movimento dialético, auto construtivo e não como naturalizado e imutável. O ser humano é social, cultural e histórico. Ele pode ser fator decisivo para a continuidade ou transformação das formas culturais de seu meio e, ao mesmo tempo, ser profundamente influenciado por esse meio circundante. Assim, o ser transforma a si mesmo transformando a sociedade que, por sua vez, ajuda a transformá-lo na medida em que é transformada por todos os indivíduos, simultaneamente. Neste referencial o sujeito se relaciona com seu meio e, além de ser influenciado por ele, pode agir na sua transformação. Há uma intermediação entre o que os sujeitos apreendem do que está disponível no mundo com o que eles podem construir como conhecimento a partir dessa relação com seu próprio meio. Todo o desenvolvimento humano se dá na interação entre os inúmeros instrumentos e linguagens e os sujeitos e grupos sociais envolvidos nesse processo coletivo.

que um trabalho relacionado com expectativas institucionais de recuperação social, de ressocialização, deve ter uma forte ligação com os processos e conceitos pedagógicos que elaborem uma concepção sobre os caminhos da formação psicossociológica deste indivíduo. Mediar a apropriação dos valores e princípios que nos permitem atuar na sociedade para seu desenvolvimento humanizado, que respeitem os sujeitos de direitos que todos devem representar, parece ser o mais recorrente discurso dessa educação chamada de sócio-educativa. Porém, é preciso estar atento para não estabelecer um modelo de comportamento que deva ser implantado, inculcado entre os atendidos, o que é muito comum de ser observado quando se acompanha o cotidiano das unidades da Febem em Campinas.

A educação, tanto a recebida na escola como a que aparece fora dela, é fator determinante da construção da personalidade e do comportamento dos indivíduos, assim como das suas possibilidades de relacionamento com sua sociedade. A construção da recuperação social e o conceito de reeducação estão estreitamente ligados a formas de adaptação às regras sociais e mais próximos da resignação ideológica do que da participação política. As propostas formação humana dos indivíduos que cumprem reclusão por atitudes avaliadas como criminosas, com algumas exceções geralmente expressas em resistências pessoais, pedem aceitação. É essa reeducação, com sua reflexão sobre as atitudes anti-sociais, que se espera, no projeto da instituição, possa contribuir para estabelecer a mediação com o conhecimento e a cultura, para a reestruturação de uma personalidade reconhecida como desarmonizada.

A idéia que preenche a proposta sócio-educativa se insinua como reformadora, progressista, positivista e “acomodadora” na medida que não abre espaço para que se questione o próprio sistema, mas que, antes de tudo, espera o conformismo. Até reflexões que admitem a diversidade nos processos educativos, como vimos na análise de Vygotsky (2000:311), iluminam a importância do meio social circundante como recurso para o restabelecimento de um certo equilíbrio idealizado dos indivíduos em sua sociedade.

Um pensamento que surge aqui, para contrapor algo a esta educação de mão única, é a perspectiva de uma instituição que se organize através de uma democracia realmente participativa, onde ocorra descentralização do poder organizacional, delegação de autoridade, um controle semi-autônomo na busca por uma descentralização política, como discorre José Camilo dos Santos Filho (1998), traz a possibilidade de que tanto a gestão como o fim que inspira sua existência sejam constituídos pelo interesse diverso daqueles que dela participam, mas muitas vezes ainda parece um sonho, uma utopia.

Isso parece acontecer, principalmente, porque temos um condicionamento histórico que mantém nossas instituições ou numa forma “feudal” de organização oligárquica, em que favores,

amizades, parentesco e cumplicidade incompetente geram direções coaguladas, coordenações estagnadas ou por um medo de participar criticamente dos processos de tomada de decisão que há naqueles que incorporam a noção apática de que não são capazes de participar do trabalho junto com os especialistas e notáveis que acabam por dominar a situação de planejamento e favorecer ainda mais a elitização do controle das decisões.

Buscar essa experiência da instauração da democracia institucional é, para muitos, uma razão de viver por acreditarem que seja essa organização democrática a superação de muitos de nossos problemas em sociedade centralizadora de poder. Eu também acredito nisso e procuro incrementar minha prática com as reflexões que sejam fundamentadas nessa visão de mundo. Através da contribuição do Professor Zacarias Pereira Borges<sup>14</sup>, estabeleci a necessidade de relacionar alguns textos lidos por sua indicação e as discussões feitas em sala de aula às minhas preocupações e problematizações acerca do deste trabalho. Aproveitarei as noções sobre a importância da função de uma organização participativa numa instituição com pretensões educativas que esteja imbricado com uma ação educativa transformadora e não seja apenas uma forma profissional de administração tecnoburocrata, e aplicação impessoal e mecanicista.

Esta orientação visa abordar o trabalho pedagógico nas medidas sócio-educativas em ambientes que estou inserido, seja como profissional ou como pesquisador, mas mais especificamente no projeto sócio-educativo para adolescentes em conflito com a lei na Unidade de Internação Provisória 5 no Jardim Amazonas, em Campinas –SP. É importante, porém, contextualizar essa minha escolha e expor como está o momento de minha relação com esse universo, consequência do projeto de pesquisa para o estágio, para depois relacioná-lo com a possibilidade de uma gestão democrática também num ambiente de reclusão. Desta forma, este trabalho faz uma releitura dos conhecimentos construídos nas relações que estabeleci com a proposta sócio-educativa nesta instituição para, numa projeção, iniciar uma reflexão sobre a aproximação da proposta de democracia institucional desse ambiente, já que para ser democrático não deveríamos deixar nenhuma instituição de fora, mesmo que seja em teorizações ainda.

Ao observar o histórico escolar dos adolescentes na UIP 5, vemos que em sua maioria entraram em contato com a escola e tiveram esse vínculo rompido por uma experiência na marginalidade. O coordenador pedagógico da unidade, em cinco anos, só registrou três adolescentes sem nenhuma escolarização. Os adolescentes infratores que se encontram em instituições de reclusão, têm uma relação estreita com o fracasso escolar. Eles passam agora por programas pedagógicos sócio-educativos que se propõem a reintegrá-los à sociedade conscientizando-os da inviabilidade de atitudes que infringem as leis. Porém, a realidade tem mostrado que o problema é

---

<sup>14</sup> Professor da graduação em Pedagogia e do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp

mais delicado e complexo do que se especula e, por isso, nos obriga a uma investigação mais aprofundada para entender qual é o contexto social que origina uma marginalização tão radical e qual a possibilidade de um projeto participativo em que a sociedade e a coletividade diretamente interessada pudesse contribuir para o avanço da superação, se não da maioria das crises desse universo, pelo menos das mais graves.

Desta maneira, fica claro que uma orientação participativa daria aos problemas de uma instituição como a UIP5 justamente por focalizar suas preocupações na transformação de uma realidade tão sofrida e que afeta não só os adolescentes como toda a sociedade. Essa importância para a voz e a participação de todos os atores aqui envolvidos é bem explicada numa sugestão dada por José de Souza Martins (1993) aos pesquisadores, para que estes trabalhem mais amplamente com a concepção de que:

*"...os mudos da História, os deserdados, banidos e excluídos, os sucateados pelas conveniências do poder e do grande capital, são cada vez mais sujeitos do processo histórico"(Martins, 1993).*

Uma pergunta que fica é: é possível entender o conceito de cidadania sem exercê-la? Não seria muito melhor estabelecer situações de participação para que estes adolescentes pudessem se apaixonar pelo processo de tomada de decisões? Não é mais difícil fazer isso do que o que já se encontra de dificuldade no trabalho dessa instituição. Imaginem adolescentes se interessando por situações em que podem influir sem a necessidade de cometerem mais crimes para chamar a atenção de autoridades irrefletidas.

A intervenção pedagógica num ambiente desses é, então, mesmo que diacrônica ao projeto dominante, uma forma especial para essa produção de conhecimento acerca das práticas pedagógicas e educativas em unidades de internação para adolescentes, pois, é no esforço por inserir novas proposições e na compreensão das resistências a essas intervenções que essas mesmas propostas sofrem a reflexão crítica. Nesse movimento de serem expostas ao cotidiano, à vivência educativa do ambiente é que podem surgir novos saberes referentes às necessidades, anseios, inquietações, contradições, sofrimentos dos que estão diretamente envolvidos nesse processo. Essa tática pode ser o início de uma abertura à participação.

Um caminho para transformar as situações de crime banalizado, o crime pelo crime, pode ser propiciar o tempo e o trabalho de que esse processo precisa para estranhar sua própria realidade, ou seja, ao envolver os atores no seu cenário e contextualizá-lo, ao dar força para que todos possam



reconhecê-lo, ao participarem de sua construção poderemos ter uma resignificação dos papéis. Como diz Sander (1984):

*“O processo de transformação se identifica com o conjunto de atividades pedagógicas e comportamentos organizacionais que ocorrem no interior do sistema educacional”* (Sander,1984):.

Como somos historicamente excludentes achamos normal que um adolescente nessa situação não participe das decisões sobre como será sua reeducação para a sociedade. E porque somos assim nossas instituições também são. Outra coisa importante é que por mais que se possa fazer no contato com esse ambiente ainda irá faltar uma possibilidade contextualizadora que o Estado deveria assumir. Temos um Estado omissos, refém de elites paranóicas que governam em proveito próprio, muitos de nossos juizes são omissos também. São individualistas demais para perceber o quanto deixam a sociedade desprotegida com seu protecionismo corporativista. Dentre o grupo de nossos promotores de justiça, falta a muitos a percepção de qual é o real papel da posição que eles ocupam. Como é possível alguém acreditar que deixando esses adolescentes e a instituição que é destinada a esse trabalho na situação em que se encontra iremos resolver um problema tão complexo?

É complexo também estar na situação dos internos e ainda ter que encontrar motivos para interagir com as propostas de um projeto que fala sobre cidadania. Estar na UIP5 não é uma coisa boa. Estar na rua também pode não ser. Mas esses momentos de hipocrisia que a sociedade lhes impõe é pedir demais e acaba, acredito eu, por criar mais impulsos para sua marginalidade.

Acho que deveria haver discussões diretas com eles sobre sua situação. Com toda a sociedade. Para entender que a prática do crime é destrutiva no contexto da organização da sociedade não basta procurar transmitir conceitos de Ética, Cidadania e Identidade, mas sim criar espaços em que existam a Ética, a Cidadania e a Identidade e que estes adolescentes possam encontrar experiências, talvez pela primeira vez, dessa qualidade da vida social. No espaço da UIP5, apesar do esforço de todos envolvidos, ainda não há essa possibilidade. E não é que não há somente para os adolescentes, não há para ninguém. Nós vivemos numa sociedade que almeja esses valores, ou melhor, propagandeia esses princípios, mas pratica outros.

É neste momento que as propostas de uma gestão democrática iluminam novas perspectivas para esse problema. Seria possível uma democracia institucional em uma unidade da Febem? José Camilo dos Santos Filho (1998), em seu texto sobre a viabilidade e a realidade da democracia



institucional na escola, estabelece pressupostos para entendermos o quanto essa organização do trabalho pedagógico pode ser boa para a instituição, para o indivíduo que participa dela e para a sociedade como um todo. Este autor nos diz:

*“A utopia de democracia institucional escolar será a resposta adequada aos novos tempos para superar ao mesmo tempo o estatismo desmobilizador e o privatismo conservador” (Santos Filho, 1998:41)*

A relação que faço está em analisar, e isto não caberia somente a este trabalho, o quanto uma situação em que os interessados diretos no processo sócio-educativo de um adolescente infrator e a instituição que o abriga poderia ser incrementadora da aproximação da ação ao próprio discurso que elege a cidadania e a identidade como fontes de reintegração social, mas ainda continua a tratar o adolescente como um ser perigoso e incorrigível e que não é capaz de transformar sua realidade.

Talvez a provocação que os processos democráticos, em que há a participação dos interessados nas decisões e nas formulações das regras e dos objetivos, seria uma ótima oportunidade para educar as famílias e os adolescentes sobre como se dão as relações de poder e de como podemos organizar uma realidade a partir da necessidade de uma coletividade. Será que esses adolescentes, os seus familiares, os profissionais e os conselhos não poderiam influenciar essa realidade tão viciada, que hoje existe nas unidades da Febem, através de uma iniciativa participativa de trabalho pedagógico e gestão e criar outra ordem para esse universo?

Por que um projeto, como o Educação e Cidadania, que embora conte com todas as assertivas mais importantes para entender teoricamente as necessidades dessa especificidade, tem dificuldade de ser apropriado pelos principais alvos de sua elaboração? Os que são menos citados durante o processo de criação e implementação de projetos desse tipo são aqueles que se quer influenciar. Espera-se que, pela simples existência do projeto, e da verbalização em cima dele, todos os adolescentes assumam um compromisso com ele e, mesmo sem poder ter a experiência do que seja ética, cidadania e identidade em suas vidas danificadas por uma sociedade exploradora e desumanizada, acreditem que isso é o melhor para eles.

Acredita-se que é possível que alguém se aproprie de uma racionalidade sem que as propostas que se diz serem boas estejam na sua vida concretamente. Sem uma participação de todos, com um projeto que realmente seja elaborado a partir de uma necessidade coletiva, para que os projetos deixem de cair sobre as cabeças daqueles que nem mesmo dominam a linguagem expressa ali, não é possível que haja resultados para a superação da criminalidade banalizada em

que muitos desses adolescentes estão a viver. Nessa perspectiva da democratização das instituições para proporcionar a educação da participação política dos atores nelas envolvidos diretamente e de democratizar cada vez mais profundamente nossa sociedade e que é possível entender ainda mais a importância de que um trabalho pedagógico criado para as medidas sócio-educativas também assuma uma proposta democratização institucional.

Quem sabe se com isso a sociedade não compreenderia a racionalização reduzida que leva à marginalidade ou o preconceito simplificador que procura excluir a transgressão e pudesse, realmente, contribuir para o início da superação da criminalidade. Uma atuação pedagógica focalizada neste desenvolvimento e na sua relação com a produção da cultura em que estes adolescentes se inserem contribuiria para proporcionar mais um elemento na concretização da esperada possibilidade de ressocialização dos indivíduos interessados<sup>15</sup>. A sócio-educativa poderia criar um ambiente social que muitas vezes nunca pode ser vivenciado e este mesmo exercício geraria possibilidades para novas propostas e maneiras de vida que não o crime.

Depois de estagiar nos outros ambientes de reclusão descritos antes, na Penitenciária I e II de Hortolândia-SP, decidi que era tempo de encontrar com aqueles sujeitos que minhas preocupações sempre incidiram com maior intensidade. Esta preparação nas penitenciárias foi, de uma certa forma, uma tática que me garantisse os conhecimentos necessários para não comprometer as ações pedagógicas com que pretendia me envolver em minha vida profissional e acadêmica com os adolescentes. Comecei da maneira ingênua de buscar um contato. Digo ingênua porque a diretriz que usei foi tentar um contato saído do ponto zero, ou seja, ligando e perguntando, sem buscar intermediação favorecedora de qualquer espécie, propositadamente, a não ser minha carta de apresentação fornecida pela coordenação da Faculdade de Educação da Unicamp.

A idéia era apresentar um projeto que se integrasse ao trabalho já em curso na unidade e que propusesse uma maneira possível de contribuir para a formação de um ser que quer a humanização, em relação com a construção de sua sociedade e de seu espaço dentro desta. E é com perspectiva de um trabalho com formas de arte que foi abordado o trabalho proposto para a UIP5 desde o estágio. Mesmo que muitas vezes esta proposta tivesse elementos de uma utopia “quixotesca” para a realidade da instituição, a idéia é estar sempre no trabalho de resistência contra as formas arbitrárias

---

<sup>15</sup> É possível citar uma experiência relatada no livro de Antonio Carlos Gomes da Costa (1990), em que se estabeleceu um ritmo às atividades institucionais de uma unidade da Febem para meninas no Estado de Minas Gerais, que demonstra sistematicamente a possibilidade de transformação de um ambiente comprometido pela arbitrariedade para uma dinâmica que envolve os internos, funcionários e comunidade, e os responsabiliza por suas decisões até o ponto de organizar formas democráticas e dialógicas de construção de regulamentos e de compromissos sociais que criaram a oportunidade de implementar o que se chamou de “*comunidade educativa*”. Os fatos narrados são exemplos de uma situação de democracia institucional que gerou transformações sociais concretas. Esta obra pode trazer reflexões sobre encaminhamentos de processos educativos que se afastem do aspecto penalizador/ reformador e se aproximem do caráter integrador/transformador.

de pensamento, tanto dos organizadores do trabalho como dos internos, para criar cada vez mais espaço para a possibilidade de transformar a condição deste universo na medida do possível e aproveitar o discurso favorável às atividades culturais que o próprio projeto pedagógico da unidade desenvolvia. Porém, muito além de buscar unicidade com as propostas da casa, foi também pelos princípios que tentei expor em todo o texto até aqui, que foram escolhidas ações que se dessem através da apropriação-criação-desenvolvimento-proposição de processos de realização de atividades estéticas e artísticas, cuja relevância para a especificidade de uma pedagogia que problematize a educação na reclusão de adolescentes e a sua situação social acredito já ter esclarecido. Para ilustrar melhor este fundamento, da importância vital da arte para o processo de formação do ser humano, podemos citar as palavras de Ana Mae Barbosa<sup>16</sup>:

*“A Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”*  
(Barbosa, 2002:18)

É por parecer claro, então, que o ser humano é sistema complexo, social, e profundamente imaginador e criador que deveríamos estabelecer, assim, com esse referencial, as bases da atuação para atividades educativas que, sem esquecer a importância da socialização de saberes, também propiciasse a sensibilização desses indivíduos para a potencialidade do trabalho artístico como elemento vital para sua estabilidade em sua própria cultura, enriquecendo assim a sua imersão nos processos de subjetivação sem alienar-se às estigmatizações a que estes indivíduos estão tão expostos.

---

<sup>16</sup> Ana Mae Barbosa é professora titular aposentada da ECA-USP, atuando na Pós-graduação e coordenando os cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento em arte-educação no NACE-NUPAE (ECA-USP) e é diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Neste trecho do texto faz referência à Fanon.

E, assim, ao escolher propor um trabalho de produção de textos poéticos, com idéias para atividades que buscassem saberes sobre a elaboração de poemas, no maior contato possível com os poetas brasileiros e os de língua portuguesa, sobre sua atuação na história e na cultura de nossa sociedade, que se intentou denunciar a possibilidade de valorizar os indivíduos na condição de produtores de sua cultura, a partir do momento em que estes indivíduos passam a escrever sua própria poesia. Essa poesia já está presente no cotidiano de qualquer pessoa hoje em dia. Nas canções populares, por exemplo, encontramos expressões dessa qualidade artística. Assim como na forma musical mais difundida entre os adolescentes internos: o RAP, que é versificação ritmada.

No livro *O Arco e A lira*, Octavio Paz reflete extensamente, e com muito lirismo, sobre as possibilidades do poema e da poesia que este evoca:

*“A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de liberação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Isola; une. Invocação à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular...Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todos os rostos mas há quem afirma que nenhum possui: o poema é uma máscara que oculta o vazio, prova formosa da supérflua grandeza de toda obra humana” (Paz, 1986)*

A poesia não é mais vista distante da realidade de nenhum grupo da sociedade brasileira. Todos são capazes de se emocionar e refletir ao ouvir e ler os versos de um poema, seja nessas canções, em várias outras expressões da cultura popular ou mesmo em textos sintéticos que podemos encontrar a todo o momento na mídia. A preocupação do trabalho proposto está em qualificar essa leitura/escrita da expressão poética pela sua auto-construção, seu auto-desenvolvimento através da mediação do professor/estagiário com várias outras formas dessa manifestação artística. Qualquer destas formas de arte se iniciaria na criação poética.

Acredito que uma característica fundamental de qualquer ação relacionada à arte passa pela concepção de um contexto poético, ou seja, sem uma essência poética não acredito ser possível a criação artística de qualquer espécie, pois, se acaso aconteça, seria apenas uma tecnologia sem significado transformador, seria somente uma fabricação que, embora tenha seus significados

históricos, não pode ser caracterizada como linguagem artística justamente por prever distanciamento das qualidades que a poesia elege.

Com esta perspectiva de trabalho e pesquisa procurei me inserir em uma das unidades da Febem em Campinas. O primeiro contato com a Febem foi através de um telefone do serviço de liberdade assistida que a instituição organiza, lá eles me deram o telefone do Internato Jequitibá. Falando com a diretora Fátima, obtive uma resposta fria que me deu a impressão de que não seria fácil conseguir entrar ali. Ela me disse que o I.J. é fechado para estagiários, disse que é uma norma da unidade. Porém, ela disse que me daria um retorno depois de falar com o diretor da unidade, espero até hoje. Decidi não insistir demais para não criar um mal estar e quebrar uma possibilidade futura.

Liguei depois para uma instituição que trabalha com alguns garotos e garotas da Febem, a APOT, ligada à Igreja Católica, presidida pelo famoso Padre Haroldo Rahm. Fui muito bem atendido, e me foi dado o telefone de um outro atendimento para liberdade assistida que me deu, agora sim, o telefone e o nome do coordenador pedagógico da Unidade de Internação Provisória de Campinas, a UIP5. Liguei para o Paulo, o coordenador pedagógico e, desta vez, fui bem atendido. O Paulo me disse que achava que não haveria problema e que só precisava conversar com o diretor da unidade para liberar o estágio. Combinamos uma primeira visita. Após a minha apresentação como aluno da Unicamp e também da apresentação de um projeto de intervenção pedagógica com poemas, fui convidado a visitar a unidade e o seu projeto pedagógico.

No dia 02/10/2002 visitei pela primeira vez a UIP5. Quando o coordenador pedagógico da UIP estava me mostrando as instalações da Unidade de Internação Provisória em Campinas, chegamos ao alojamento dos meninos/adolescentes, o “barraco”. É um lugar apertado e pouco iluminado. Vi algumas quase crianças fazendo dobraduras com papel colorido. Era o espaço dos meninos que cometeram pequenos atos como, por exemplo, ameaçar com um caco de vidro alguém em um sinal de trânsito exigindo dinheiro. São os chamados de “pedrinhas”, na gíria atualizada. Estavam sentados no chão, como as crianças fazem para brincar, e me olharam furtivamente. O estranhamento se deu ao ver as grades fechadas, a “tranca”. Todos ainda muito novos detrás de barras de ferro com uma polegada de diâmetro.

Essa visão me suscitou algumas interrogações como, por exemplo, qual é o impacto dessa experiência na vida de uma criança-adolescente-ser humano? Qual é o trabalho que se pode fazer para que eles não se exponham tanto a situações de risco e à perda da sua liberdade nessas condições, nem que sintam necessidade de ameaçar a outro ser humano em um ato de pura inconseqüência? Como construir uma prática social que possa incorporar essa iniciativa de comportamento, essa atitude transgressora que esses garotos manifestam? Há um espaço que pode



acolher a linguagem que esses meninos expressam e, compreendendo-a, encontrar uma possibilidade de criar uma nova necessidade, uma necessidade transformadora em suas vidas; que passe a afetar sua sociedade de outra forma que não na banalidade/simbólica de um crime que, embora pareça uma agressão ao outro, mais se confunde com um negar em si mesmo aquela sociedade que nunca o acolhe como alguém que requer cuidados? O que e como exigir do Estado uma posição e uma ação política diante de um fenômeno que é, muito menos do que uma questão de comportamento individual, uma produção histórico-social da exclusão e da desigualdade em nosso país?

É, sem dúvida, um ambiente importante e que poderia significar, para essas crianças, uma oportunidade de reestruturar um projeto de vida desvinculado de situações de risco à sua liberdade. O que nos cabe tentar saber é como essa oportunidade tem sido oferecida e como são relacionados os referenciais teóricos que orientam os trabalhos atuais, se existirem, ao processo real de internação e posterior reintegração o que, por si só, já constrói o estigma de delinquente nessas crianças/adolescentes. É uma situação complexa ao extremo. Mesmo sem uma pesquisa aprofundada se percebe que as crianças/adolescentes são pobres. Mesmo com as iniciativas em andamento ainda é forte a o choque da exclusão, ainda mais quando entramos em contato com reflexões que nos alertam para a construção social dessa condição nas crianças/adolescentes pobres de nossa sociedade capitalista, de consumo e de mercado completamente desumanizada<sup>17</sup>.

Parece que o que há hoje em dia para "melhorar" essa situação tem apenas uma intenção de ação aliviadora das tensões<sup>18</sup> que se estabelecem nesse universo porque isso tudo acaba afetando a consciência, tanto pela compaixão como pelo medo, dos que tentam controlar as oportunidades dentro da sociedade e não por fazer parte de uma ação/processo/social assumidamente transformador. É como se fosse preciso deixar a pressão sair para que a panela não exploda, porém, ainda continuaremos cozinhando a mesma coisa: exclusão social construída historicamente pela prática social da concessão de privilégios aos privilegiados, tanto particularmente, cotidianamente, expresso como nosso condicionamento cultural, como pelas políticas públicas macro gerenciadas.

O trabalho nesses ambientes como a UIP é a possibilidade que temos hoje e que claramente pode e deve ser muito mais qualificada e humanizada. É uma situação institucional e social que nos exige um olhar concentrado sobre as práticas que já se desdobram nesse trabalho delicado e as orientações teóricas que são escolhidas (e por quê), assim como a compreensão do papel Estado e da sociedade nestes processos ditos como reeducação/reconstrução sócio-cultural.

---

<sup>17</sup> Refiro-me aqui a um referencial, uma visão de mundo e de pedagogia, que é referência fundamental para a educação encontrado na obra de Paulo Freire.

<sup>18</sup> Ver para esse entendimento o conceito de "exclusão sem culpa" cunhado por Gaudêncio Frigotto (1996:77)

Na primeira aula que assisti, dia 16/10/2002, professora Cleide, foi esperado que eu só assistisse, mais por uma estratégia, um cuidado com o meu projeto do que por resistência à minha atuação. Mesmo assim eu pude conversar com alguns alunos sobre assuntos relacionados com o tema trabalhado: sincronicamente, uma das fichas versava sobre o movimento social popular do Hip Hop e a revolução poética do RAP (Rithm And Poetry). Nesse momento eu causei pequenas intervenções localizadas entre os meninos, pois um exercício proposto pedia que eles escrevessem uma letra para um RAP. Como resultado dessa intervenção percebi que cativei a atenção de alguns deles, como por exemplo, do Thiago, um garoto que deve ter uns 14 ou 15 anos, e do Jefferson, um adolescente de 17 anos que já sabia ter sido “condenado” para a internação na Unidade de Internação Jequitibá, para um período mais longo. O irmão do Jefferson já estava lá.

No final da aula o Thiago me prometeu fazer uma pulseira com lã e restos de garrafa PET. Esse interesse por mim parece vir um pouco por uma certa identificação pelo fato de que eu estou mais do lado deles do que do sistema, o que alguns deles percebem logo de cara, intuitivamente, por empatia, ao notar que eu posso ser mais solícito do que a maioria dos professores que já estão com eles cotidianamente. Esta minha postura é fundamentada na intenção de reverter a norma da exigência da obediência forçada e substituí-la por um acordo moral que não busca a inferioridade dos alunos, mas sim, considera a perspectiva de suas possibilidades futuras.

É uma postura difícil e delicada de trabalho, mas que eu já comecei a por em prática e que o interesse do Thiago me dá uma indicação de um certo sucesso. É interessante dizer que há também uma curiosidade por minhas tatuagens que sempre chamam a atenção de crianças e de adolescentes. Embora não me esforce para provar que sou amigo, não queira parecer que sou “do crime”, o que não sou, ou que me identifique com o crime, o que de fato não faço, procuro demonstrar, com originalidade e honestidade, que minha preocupação não é a repressão e que meu trabalho é pedagógico e não condenatório e que sou próximo deles por ser um humano e que, neste momento, somos todos iguais.

Neste dia tive a oportunidade de participar de um HTPC, que parece ser freqüente na casa. Os assuntos giraram em torno do acordo quanto ao horário de chegada e saída do trabalho, uma avaliação a ser realizada do projeto Educação e Cidadania no final do ano, o recebimento de verbas para uma suposta reforma na unidade, o evento de meu estágio e o que pretendo fazer lá e a escolha de quatro desenhos dos adolescentes para representar a unidade em um concurso. Desses assuntos é interessante contar que, como já disse, o projeto não prevê a escolaridade regular, ou seja, alguns não conseguem ler ou escrever e não há espaço para que o professor trabalhe isso durante as propostas do projeto Educação e Cidadania. Falou-se na possibilidade de uma oficina para

alfabetização ser realizada junto com as outras oferecidas, no período da tarde, pois pelas manhãs ocorre o trabalho com os conceitos do projeto.

Enquanto a conversa dos professores, assistente social, delegadas da Febem (que auxiliam o professor, mas não dão aulas) comecei a refletir um pouco sobre o fato de que eu gosto de pensar que somos uma sociedade de criminosos e que não há uma fronteira clara entre as atitudes deles, considerados como marginais, e/ou as minhas como colaborador e cúmplice de uma sociedade excludente ao extremo. Isto me traz tranquilidade em entender o quanto somos, todos nós, vítimas dessa mentalidade, dessa lógica que vem nos oprimindo há tantos séculos para manter o constante privilégio aos privilegiados. Todos somos vítimas dessa lógica absurda e, de certa forma, contribuímos para sua manutenção.

As aulas são regidas sobre uma forte pressão disciplinar, pois é costumeiro que esses adolescentes reclamem, respondam com agressividade ou sarcasmo, se neguem a participar, briguem por qualquer motivo, ou pelo menos que nos pareça ser um motivo qualquer. Há sempre um agente de segurança dentro da classe que só atua se a professora pedir. Várias vezes são detonadas expressões de força coercitiva e eles são tratados, apenas pelos agentes de segurança, de "ladrão" ou "maluco". É interessante que também já presenciei momentos de interação afetuosa entre os meninos e os agentes de segurança ou disciplina. Percebo uma grande contradição e que somos guiados, quando sucumbimos, por uma mentalidade que nos coage a tratá-los como seres exclusivamente perigosos, como os seres que detém a periculosidade, como a própria identidade da violência.

Na fila, com a cabeça baixa e mãos para trás para sair e para entrar, dizendo sempre sim senhor e sim senhora. Eles são forçados a se redimir. Parece ser necessário "dobrá-los" constantemente em sua atitude transgressora. As professoras são ligeiras na condução da classe. As professoras, embora fora do "universo da malandragem" que inclui um quase dialeto baseado em expressões cunhadas pelo samba, com muito da velha guarda, e pelo RAP contemporâneo das periferias de São Paulo e Rio de Janeiro, assumem claramente o respeito à profissão e dedicação aos meninos incondicionalmente. Essas crianças/adolescentes talvez não gostem das aulas, mas é um momento em que se pode sair da "tranca" e isso já é suficiente para alegrar a casa.

No dia 17/10/2002, na aula da professora Juliana, o tema proposto pelo projeto foi "Alienação do Trabalho e Acumulação de Riqueza". Eu até assustei. A professora, que seguia seu livro didático, discorre sucintamente sobre o tema por alguns minutos, faz algumas perguntas, fala um pouco do capitalismo e sua voracidade, mas não relaciona diretamente a condição dos meninos com uma lógica de exclusão social. Pensei em como esse tema poderia dar folga para que eles pudessem se apropriar de algumas ferramentas para entender o mundo em que vivem. Construir

momentos em que pudéssemos fazer uma crítica ao capitalismo, ao neoliberalismo e de como esses sistemas estão criando a condição deles no presente.

Minha primeira regência no projeto de construção de textos poéticos que apresentei à coordenação da unidade, veio através dessa oportunidade surgida dentro do próprio conteúdo trabalhado nesse dia, em uma das fichas que o projeto Educação e Cidadania que, para escorar a discussão da alienação e trabalho fornece e que tratava de uma poesia de Vinícios de Moraes, "Operário em Construção". Grande poeta da elite intelectual brasileira. Foi uma intervenção progressiva e delicada, vinda da percepção de que poderia ser o exato momento. Essa intervenção, que começa com a demonstração de meu interesse pelo tema, e o fato de eu ter dito a todos, no dia anterior, que esse era meu objetivo, foi sugerida pela própria professora Juliana.

Depois de lermos cada estrofe alternadamente com todos os participantes, inclusive eu e o agente de segurança, houve um intervalo de 10 minutos em que eles comem pão com mortadela e um suco ou leite, não sei. Voltando do intervalo nós lemos outra vez o poema e vimos as palavras desconhecidas e procuramos seu significado imediato. Foi proposto, então, que eles confeccionassem cartazes com uma representação figurativa acerca das mensagens que foram captadas do poema. Neste momento, ao trabalharmos com a confecção de cartazes para expressar o que nos dizia o poema de Vinícios, ouvi deles, durante a atividade, escapar os versos de um outro poeta. Como contraponto e/ou resistência afirmaram a poesia que elegeram realmente como sua, a de Mano Brown, dos Racionais MC's, na letra de *Negro Drama*:

*"Eu me sinto às vezes meio pá inseguro, feito um vira lata sem fé no futuro.../ Ei! Senhor de engenho! Ei! eu sei quem você é, sê num guenta, sozinho sê num guenta.../eu sou problema de montão de carnaval a carnaval.../ eu recebi seu kit de esgoto a céu aberto e parede maderiti.../ o bastardo, mas o filho pardo sem pai.../ eu não li, eu não assisti, eu sou o negro drama.../ se quer guerra terá, se quer paz quero em dobro".*

Terminamos os cartazes na aula do dia seguinte, 18/10/2002, dei algumas sugestões para o título, acho que até forcei a barra e dei algumas dirigidas, mas senti que precisava me expressar para que eles pudessem me conhecer. Nessa turma, muitos são arredios, não me davam muita atenção, mas percebi que se me integrasse com eles por mais algum tempo talvez pudesse ter mais aceitação e o trabalho com os poemas pudesse ser realmente uma produção diretamente nossa, vinda de dentro de nós. No fim da aula a professora me deu um retorno de que um deles disse a ela que eu era

“sossegado” e “sangue bom”, que queria ajudar honestamente. Ele disse que gostou de mim, da minha participação na aula. Na saída muitos se despediram de mim com aperto de mão, o que é um bom sinal. Conversei muito com a professora Juliana, ela me contou sobre o comportamento deles, suas dificuldades e tudo me confirma que minha proposição pode ser um diferencial diante deles. Eu pude perceber que muitos estranham minha atitude de respeito para com eles, mas que depois de algum tempo passam a interagir com mais facilidade.

No dia 23/10/2002, eu voltei para mais quatro horas de estágio e dessa vez escolhi a classe da professora Mara. Nessa turma estão apenas quatro alunos que estão acautelados, ou seja, á haviam sido “condenados”, estavam no Internato Jequitibá, mas foram devolvidos à UIP5 por terem causado “problemas”. Ficarão na UIP5 até que seja resolvida sua situação. Provavelmente devem ir para alguma unidade de São Paulo, consideradas mais “barra pesada”. Depois de uma exposição e alguns exercícios sobre bilhetes a professora escreveu uma poesia Roseana Murray na lousa:

#### A Bailarina

Caminha na ponta dos pés a bailarina

Como se o circo fosse feito de neblina

Vai bailar a bailarina

Vai voar a bailarina

E é tão fina, e é tão fina...

Vira vento a bailarina

Vira nuvem, vira ilha

E, num ultimo salto

Ilumina o palco,

Transforma o silêncio

Em maravilha

Nesse momento a professora me pediu para falar alguma coisa sobre poesia para eles e eu comecei a dizer sobre a especificidade da poesia em ser sintética e tratar de sentimentos por comparações, metáforas e inversões de sentido. Falei disso com palavras simples e bem pausadas. No começo eles não estavam dando muita atenção para mim e um deles, Pavam, já tinha decidido que não participaria. Ele estava muito preocupado com a possibilidade de ser transferido para



Franco da Rocha, lugar temido por todos. Todos os que sabem que irão para lá, conta a lenda, choram.

Depois de falar mais um pouco sobre mote e de como eu gosto de construir uma poesia, li mais uma vez a poesia dada pela professora falando sobre coisas próprias do poema. Falei, então, que eles poderiam fazer um verso que desse um exemplo de um imagem comparativa. Peguei um tema que eles disseram: tristeza e lhes disse que construíssem algo como:

A tristeza é como...

Eles completaram a seu modo, menos o Pavam que parecia estar envergonhado, mas queria mostrar desinteresse. Conversei sobre como existe poesia na música e no RAP. Citei um pouco dos Racionais MC's e isso já os aproximou mais um pouco. Pedi que eles escrevessem um poema, baseado em nossa conversa e todos se puseram escrever. O resultado foi esse:

Poema do Pavam:

Mãe, eu nunca te escutei

Mas sempre te amei

Pai onde vai onde

Vem encontrei

Um riacho que

Ficava você

Pai onde vai onde

Vem e encontrei um

Marinheiro

Que trabalhava

Com você

Poema do Alis:

Querida mãe minha  
Mãe minha do coração  
Cuida de mim desde que eu era criança  
Cuida de mim e dos meus irmãos  
Sempre que eu chegava em casa triste  
Você vinha e me abraçava  
Quando eu estava feliz  
Comigo dava risadas  
Querida mãe minha  
Mãe minha do coração  
Se você não existisse  
Eu não teria um coração

Poema do Welder:

O brilho de amor

A lua quando brilha eu falo de amor  
Quando eu chego perto de você sinto seu calor  
Me encantei com seu amor  
Me despertei com seu calor  
Adormeci de tanto amor  
Tempestade virão  
Tudo passará mas  
Nosso amor não passará  
Por que nosso amor não passará?  
Por que eu não vou deixar  
Por que o que eu sinto por você é amor

Poemas do Estefano:

O Poeta

Se expressa com amor no coração

Suas palavras cheias de emoção

Lindas e maravilhosas

São a tuas imaginações

O Poeta

Se expressa

Com amor

No coração

Suas palavras

Cheia de emoção

Lindas e maravilhosas

São tuas

Imaginações

Terminada a aula a professora Mara me deu um retorno positivo da atividade. Disse que o Pavam nunca escrevia sozinho e que ficou surpresa com os sorrisos dele durante nossas atividades. Percebi que sempre é preciso insistir para que eles prestem atenção na aula. Não sei se por ser novidade, mas eles ficaram atentos e concentrados na produção do poema durante uma hora e meia. Deixaram que eu visse e copiasse seus poemas e sorriram quando eu os parabenizei pela participação. Para mim, algo diferente aconteceu, resta saber se eu consigo manter essa atmosfera constantemente durante as oficinas que virão.

O que me veio depois dessa regência foi uma idéia de que não é possível existir vácuo de cultura. Se a cultura que é de todos, construída historicamente por todos não alcança algum lugar, alguma outra coisa irá ser elaborada para aquele espaço “em branco”, quer queira quer não.

Se não permitimos que as expectativas culturais cheguem a todos os cantos de nossa sociedade, algo como situações criminosas, desarticuladas do que a sociedade já desenvolveu até aqui, pode começar a tomar o espaço que deveria ter sido preenchido pela totalidade possível das formas culturais. Por esse motivo penso ser tão importante que trabalhemos com a construção cultural, transversa, interrelacional, principalmente nas regiões que a lógica capitalista, hoje neoliberal, tem deixado mais rarefeitas das construções culturais que, embora todos nós sejamos criadores, direta ou indiretamente, como poema de Vinícios nos diz, são contidas em regiões já privilegiadas da sociedade. A busca, a luta é para desmistificar que a cultura possa ser propriedade apenas de algum grupo e desarticular a manutenção dessa cultura em ambientes que só permitam, volto a repetir, o privilégio aos privilegiados.

Dia 28/10/2002 voltei para a aula da Professora Mara. Os adolescentes perguntaram por mim. A professora me disse que eles ficaram ansiosos com minha presença. A aula e hoje é sobre a realização de um quadro contendo espaços para escrever sobre as experiências deles em diversos espaços da sociedade inclusive a Febem. Alguns deles dizem que não entendem como isso pode ter relação com o que eles estão vivendo. Percebo que eles não decodificam o objetivo da atividade e que este objetivo é o de outra especificidade de sujeito. O que eles esperam da vida é diferente do que a proposta do projeto estipula. O projeto quer que eles se tornem mansos, domesticados, para legitimar uma sociedade que os exclui violentamente e isso é realmente complexo, pois pede para que eles internalizem conceitos que são úteis para pessoas que eles não são, embora sejam conceitos clássicos em questões éticas e morais.

Eu trouxe para esta aula sete livrinhos que eu escrevi. São 36 poemas que eu mesmo editei e mandei foto-copiar. Todos se interessaram em ver, foram respeitosos ao extremo e o Alis me pediu um deles. Dei-lhe imediatamente. O que será que esses versos podem desencadear em seu coração? Um dos funcionários também pediu. De todos que ganharam ou viram os poemas os adolescentes foram os únicos a comentar o que acharam. Nenhuma das professoras comentou embora ficou claro que surtiu um efeito de respeito e consideração.

Voltei dia 08/11/2002 e já havia pedido para o coordenador Paulo para reger mais encontros das oficinas de poesia com eles. Ele me disse que eu fizesse neste dia, mas eu achei melhor falar com a professora Cleide para ver se ela não estava apertada com suas fichas do projeto Educação e Cidadania. Vi que ela realmente estava atarefada e sugeri que deixássemos para outra oportunidade. Porém, ela me disse que seria necessário elaborar um poema para a comemoração do aniversário de sete anos da unidade. Disse que poderia ajudar e ela me deu a regência depois que eu dei a idéia de fazer um poema coletivamente. A professora achou bom e me deixou encaminhar as coisas.

Conversei com eles, alguns são completamente dispersos. Deve ser incrivelmente irritante estar preso, ter que conviver com a dor e o arrependimento que sua falta obviamente causa e ainda estar com medo de tudo à sua volta, desde o funcionário que estabelece as regras que ele deve seguir rigorosamente até o pensamento de enfrentar um juiz e toda sua autoridade e superioridade nessa condição inferiorizada de um adolescente infrator, de classe social sem *status* algum e, ainda mais, pouco escolarizado.

Mesmo assim percebo que consegui chamar a atenção de alguns deles que são normalmente bem irrequieto. Um deles, o Leandro, tem fama de “bandido mau” e consegue controlar alguns outros como quando exige que um outro rapaz lhe dê o lanche todos os dias por ter feito algo que eu não pude identificar. O Leandro é muito irreverente com a professora, nada diferente de um aluno de escola estadual, só que na UIP5 ele ainda aceita as ordens da professora até um certo ponto.

Depois que eu iniciei e combinamos o que fazer: cada um iria escolher dentre os poemas que eles já iniciaram em outra aula com a professora Cleide e que foram distribuídos ao acaso, trechos que lhes interessavam para ditar para mim escrever um outro poema na lousa, criado a partir desses fragmentos. Decidimos realizar essa atividade em dois dias. Fiquei de fazer cópias para que visualizássemos melhor na próxima aula.

Dia 11/11/2002. dia da finalização do poema para o aniversário da UIP5. Imprimi um bem grande com o que já tínhamos feito juntos e demos continuidade para finalizar a proposta. Começamos a melhorar o poema e muitos deles se interessaram em ajudar. Ficou nítido que havia aquela expectativa comum nos alunos de mostrar que são capazes de fazer, que têm o que fazer. O Leandro sentou-se na primeira fila e, embora contribuísse com a irreverência de sempre, foi atento e dedicado durante todo o processo. O André, outro adolescente que está sempre metido em confusão na unidade estava envergonhado em participar e falou uma parte de uma letra de música que ele escutou, mas eu não conhecia.

Outros me alertaram, tentando ralhar com ele. Eu expliquei que não utilizaríamos trechos de outras músicas por ser obra de outra pessoa e o que nos interessava era a nossa própria produção. A partir daí o André ficou emburrado e disse que se o que ele falou não valia ele estaria fora. Devagar consegui convencê-lo a continuar incentivando e pedindo que inventasse um título para o poema. Seus olhos brilharam, pareceu mostrar que entendeu que eu estava dando alguma dignidade real a ele e não aquela que apenas o trata como um animal quando acerta o jogo.

Tenho certeza que essa condução das relações é uma coisa que pode dar muitos resultados. Tocar-lhes essa região da sua humanidade, ser igual, reconhecer que eu mesmo poderia ser um criminoso e que muitas vezes o sou. Eu sou um criminoso quando sou omissos diante de tantas



injustiças nessa sociedade, quando aceito ter mais oportunidades por minha situação social e achar que é porque eu sou mais competente do que eles.

Um outro rapaz, o Johnny, como ele soletrou, muito atento, demonstrava interesse e escreveu a maior parte das sugestões que apareceram. Esse Johnny em uma outra situação seria um verdadeiro milagre social. Como somos excludentes e como somos frios para achar isso tão normal. Por mais que eu possa fazer nessas oficinas ainda irá faltar uma possibilidade contextual que o Estado deveria assumir. Temos um Estado omissos, refém de elites paranóicas que governam em proveito próprio, muitos de nossos juizes são omissos também. São individualistas demais para perceber o quanto deixam a sociedade desprotegida com seu protecionismo corporativista. Dentre o grupo de nossos promotores falta a muitos a percepção de qual é o real papel da posição que eles ocupam. Como é possível alguém acreditar que deixando esses adolescentes nessa situação iremos resolver esse problema de que eles mesmos já são vítimas? O poema ficou assim:

#### Aniversário da UIP5

Quando eu estava no mundão  
Não dei valor na liberdade  
Precisei entrar aqui  
Pra escolher minhas amizades

Neste momento vem em mim  
Uma vaga saudade da minha liberdade  
Mas olho para os lados e só vejo grades  
A minha dor se transforma em amor  
Sem palavras pra dizer tento esquecer  
De tudo que me faz sofrer  
Se dentro da UIP5 você sentir vontade de chorar  
Sorria, pois talvez com um grande sorriso

Você consiga superar seus momentos de tristeza

Mais um ano se passou  
E a UIP5 mais um aniversário completou  
E nós aqui rançados, isolados do mundão  
Vocês não sabem, mas é a maior solidão

Estamos próximos do dia 23  
Dia de glória para uns  
E de tristezas para outros  
Pois para outros é um dia de comemoração  
É o aniversário da UIP5  
Comemoram sete anos de educação  
E preparo com os adolescentes  
Para formar um grande cidadão  
Que possa na sociedade ser recebido com respeito e dignidade.

Pronto o poema, começa se que eu perceba bem de onde um desentendimento bobo da professora com dois adolescentes que estavam compondo um RAP no pátio. Por causa de uma frase ela perdeu a serenidade e o controle da aula. Percebo que é muita pressão trabalhar ali. As professoras ficam divididas entre as propostas do projeto Educação e Cidadania e a tradição no trato com os adolescentes infratores. Isso pode refletir uma situação macro organizada também, parece uma tendência social esta contradição.

A discussão foi com o Fábio, um garoto que é muito bom na declamação do RAP e tem um conjunto, o “Domínios da Rima”. Tinha uma parte que falava de um procedimento do crime e a professora achou que era exagerado. Desistiram, aceitaram de novo, como em qualquer discussão. No fim de tudo não houve nem RAP nem declamação do poema que fizemos, pois no dia seguinte o André tentou fechar uma porta atrás de um funcionário e fazer uma outra de refém, numa atitude ridiculamente inviável.

O diretor resolveu cancelar a festa, em que se comemoraria o aniversário com um almoço com os pais, como punição. Na minha forma de ver, uma coisa não deveria impedir a outra. O projeto das poesias e a festa deveria acontecer da mesma forma. É preciso avançar, mostrar que é possível entrar na sociedade. Para educar temos que fazer a proposta mesmo que os envolvidos

estejam com problemas. Não há motivo que faça parar uma aula, pois o sentido dessa aula é justamente continuar sobre as adversidades da aprendizagem na busca pelo desenvolvimento.

A proposta da oficina de poemas aconteceu. Dentro das 32 horas aulas que eu acompanhei na UIP5. Em parte porque se encaixou nas atividades do projeto Educação e Cidadania e noutra porque a proposição pode contribuir realmente. Desse estágio atuante fica uma avaliação positiva tanto dos retornos que os profissionais me deram, inclusive com convite para ser contratado pelo Febem&Arte no ano de 2003 para a realização de uma oficina de elaboração de camisetas pintadas à mão, uma outra para fabricação de papeis de carta artesanais e também para a continuidade da oficina de poemas, como daquilo que eu almejava conseguir. Porém, para que os poemas pudessem ter mais força como linguagem e documento as oficinas necessitariam ter mais autonomia e um período mais regular para acontecerem. É preciso se envolver com o cotidiano e as esperanças que ainda restam nesses adolescentes para conseguir mostrar-lhes que é possível mudar. Como Paulo Freire nos diz: *“mudar é difícil, mas é possível”* (Freire, 2000:94). Eu ainda acredito nisso.

Durante o tempo em que estive na UIP5, realizei algumas entrevistas que buscavam enriquecer a compreensão do ambiente, do contexto social que os entrevistados vivem e da expectativa em relação às atividades de arte na vida e a concepção que eles têm das possibilidades da arte. O objetivo é qualificar as observações feitas durante o estágio e criar a possibilidade de um contraponto que contradiga ou confirme minhas análises ou mesmo possa identificá-las de um ponto de vista ainda inédito. Escolhi três adolescentes: um adolescente que se interessa muito pelas atividades artísticas e que além de desenhar e pintar também se dedica a construção de rimas e poemas; outro que aparenta ter escolhido a criminalidade como opção de vida; e um outro que aparenta um certo arrependimento e uma vontade de abandonar atitudes criminosas. Entrevistei também um dos coordenadores de turno dos funcionários responsáveis pela disciplina. As entrevistas não estão transcritas porque o período de greve, no final do primeiro semestre de 2004, coincidiu com minha disponibilidade para o trabalho e quando foi possível transcrevê-las, o prazo de entrega do TCC inviabilizou a ação.

Djaelcio, 15 anos, que parece mais velho, é de Campinas e concedeu abertamente a entrevista no refeitório da unidade. Para ele as oficinas poderiam ser mais abrangentes em técnicas e propostas e em maior quantidade no cronograma da unidade. Algumas pessoas passavam constantemente pelo local e isso garantiu uma certa formalidade às palavras do adolescente. Gosta muito de desenhar e de pintar e acredita que a *“arte é pouco valorizada no Brasil e na cidade”*. A uma certa altura eu intervim e pedi que ele refletisse sobre a diferença de uma internação com ou sem atividades culturais. Ele respondeu que essas atividades podem tornar mais *“alegre”* o cotidiano e que sem isso o fato de ficarem trancados em celas seria mais duro para suportar. Ele me

disse que se preocupa com a valorização de uma *“arte popular, da cultura popular”* que recebe pouca atenção e que isso pode enriquecer o cotidiano sem expectativa da unidade.

Embora ele já tenha participado de atividades dentro do projeto Educação e Cidadania, ele freqüentemente cita uma falta de espaço para a arte. O coordenador pedagógico Paulo, quando ouviu isso achou estranho. Na opinião do coordenador as atividades são suficientes. Outra coisa que Djaelcio constantemente cita na gravação é que suas tentativas de conseguir participar de um curso de desenho e de arte sempre foram frustradas. Muitas vezes porque os cursos eram pagos e ele não podia arcar com o preço. Ele nunca conseguiu estudar arte a não ser quando cursava a escola regular e uma *“professora de artística”* levava sua turma ao museu de Campinas e trabalhava com eles na classe.

Perguntei se as atividades deveriam ser livres ou todos devem ser obrigados a participar, como é norma da unidade, ele me disse que a coisa funciona melhor quando é livre para escolha de quem quer, mas lembrou que *“alguns acham que não querem, mas depois gostam e começam a querer participar”*. Lembrou-me que às vezes alguns desistem porque ao sentirem dificuldades na atividade acham que não sabem e não conseguirão aprender. Nas suas concepções sobre arte ele revela que é ligado à figura e a representação realista. Embora aquela professora tivesse desenvolvido atividades que trabalhassem até abstrações, ele ainda defende a aproximação descritiva do real como qualidade do trabalho artístico.

Nas palavras de Djaelcio, percebemos que a arte é uma paixão sua, mesmo que ele não consiga defini-la pelas concepções contemporâneas que ela adquiriu com o modernismo e com sua clara ligação com a política a partir desse mesmo período. Djaelcio não concebe a arte como espaço político e transformador, mas como uma possibilidade de afirmação nesta sociedade que o segrega. Ele diz que seus amigos lhe dizem: *“se eu tivesse esse dom eu venderia e sairia dessa”* Ele chama seu talento de dom e sente por não poder se garantir com ele. Sente que esse dom poderia tirá-lo do que ele chama de *“fria”*.

Uma outra oportunidade de entrevista foi com o coordenador de turno dos monitores da UIP5, Jorge. Ele tem uma ligação com o Djaelcio que é mais elaborada do que simplesmente como seu monitor de disciplina. Quando Djaelcio chegou na unidade ele logo começou a desenhar nas paredes de sua *“cela”*. Quando o coordenador Jorge viu, mandou limpar e lhe deu uma tábua para que ele desenhasse e depois o próprio Jorge contornou com um pirógrafo o desenho colorido de Djaelcio. Jorge conta isso e diz sobre suas concepções ao trabalhar com os adolescentes. Ele não tem formação superior, mas demonstra uma boa carga de reflexão, embora assumia posturas ásperas diante dos adolescentes. A idéia é contenção de uma classe que não tem espaço e não deve causar problema por querer consegui-lo. O Estado faz pouco e somente garante um equilíbrio que não

supere os muros da unidade e incomode a sociedade que não assume sua responsabilidade nesse universo. Jorge fala dessa falta do Estado, mas parece não entender que é um representante de uma forma de manutenção da exclusão misturada à necessidade de acolher adolescentes que causem perigo a outras pessoas e a si mesmos.

As atividades para ele são oportunidade de garantir que os adolescentes que quiserem podem ter uma alternativa a ficarem só presos, mas alerta para aqueles que só querem ir às atividades para mudar a rotina e também para “*aprontar*”. Lembra da importância da disciplina e do respeito durante qualquer atividade numa unidade desse tipo e relaciona a permissividade com um perigo de organização dos adolescentes para uma possível rebelião.

O Jorge acha que os adolescentes devem ser separados para as atividades entre aqueles que se interessam e aqueles que não querem fazer. Esses que querem poderiam desenvolver mais numa atividade mais aprofundada e os que não tem interesse poderiam apenas ter um contato superficial com a oficina para não desestimular diante de dificuldades, mas também para não ficarem de fora completamente da possibilidade de atividades culturais. O Jorge alerta para que as atividades não devem valorizar mais um adolescente do que outro para não causar atritos e que todos devem ter a mesma atenção. É claro para ele que a obrigação de participar não é produtivo, mas ao mesmo tempo diz que deveria ser feita a chamada para que ele fosse coagido a participar.

O Jorge contou que uma vez alguns adolescentes fizeram uma arma falsa de um pedaço de espuma e a pintaram com cinza de cigarro e tentaram enquadrar um guarda. Eu perguntei se essa atitude criadora de fazer algo para atacar pode, com as oficinas culturais e o empenho institucional nesse fomento da cultura, ser levada a uma atitude de transformar sua condição e num esforço para inserir sua transgressão e sua indignação na sociedade que o exclui. Ou seja, será que é possível que a criatividade para a criminalidade possa deixar seu desejo imediatista de resolver uma situação arbitrariamente, porque o crime não deixa de ser uma expressão de tirania, e passe a incorporar e construir uma visão de mundo politizada que possa se apropriar da cultura como meio para esta transformação coletiva? Como vemos expresso nas reflexões de Muniz (2001) sobre o sono contido nas transgressões que resistem contra a extinção desse mesmo sonho de uma coletividade equilibrada em oportunidades. Seria essa transgressão tão ressentida desses adolescentes o momento em que esse sonho de integrar-se se dilui numa desilusão tão grande que perde seu potencial de transformação e acolhe o mito da incapacidade de sua origem social?

O Jorge não me respondeu diretamente, mas no fim de sua fala deixa transparecer uma compreensão que extrapola o senso comum de acreditar que os adolescentes não tem chance de recuperação: “*A culpa dessa situação não é deles é do poder público que não dá assistência. Porque que esse trabalho não é feito fora daqui também?*” O coordenador Jorge acredita que seria



possível diminuir a quantidade de adolescentes dentro da Febem se o Estado garantisse desde cedo o direito de conviver com as formas de cultura e cidadania na própria sociedade. Sua questão soa como: por que deixar que eles cheguem até aqui para atendê-los?

Após o período de estágio ter acabado no final do segundo semestre de 2002, eu já estava razoavelmente envolvido com o cotidiano da UIP5, e todos souberam que me dedicava às artes plásticas, então, fui convidado pelo coordenador Paulo, como já disse, para enviar um projeto à Diretoria de Cultura da Febem, e propor atividades de artes plásticas na unidade. Esta proposta era já um pedido da coordenação pedagógica da unidade que não estava contente com o trabalho da atual arte-educadora. Desta maneira, ocorreu a minha indicação para a Diretoria de Cultura e Arte da Febem. Enviei um projeto que propunha a manufatura de camisetas com pintura manual e a elaboração de papéis de carta com técnicas de rudimentares de gravura.

Desde a indicação até minha contratação se passaram pelo menos oito meses. No dia 08/08/2003 recebi um telefonema de uma das técnicas da UIP5 me dizendo que eu deveria procurar a supervisora do Febem-Arte para ocupar o posto de arte-educador na UIP5. Provavelmente eu conseguiria atuar também no Internato Jequitibá. No dia 13/08/2003 estive na sede da Diretoria de Cultura da Febem e, depois de uma reunião em que falamos das normas da contratação e até sobre alguns conceitos, bem superficialmente, do projeto de oficinas culturais, fui contratado para cumprir três horas semanais na UIP5 e três horas semanais no Internato Jequitibá para desenvolver, especificamente, oficinas de artes plásticas.

Pelo que foi conversado neste dia, percebi que o material seria escasso e que o espaço seria, como sempre, improvisado. Embora soubesse das inúmeras dificuldades que encontraria, era importante para a pesquisa tentar desenvolver algo nesse ambiente, por isso, estava disposto a abrir-me para conhecer como se daria o encontro das concepções sobre arte, que já esbocei neste texto, e o cotidiano destes ambientes. Minha proposta era mais de mostrar as possibilidades da reflexão artística contemporânea, como fundamentação filosófica e política, do que a proposição de técnicas e métodos de realização. Esta intenção, porém, era completamente inédita para estes dois ambientes em que me inseriria, agora como profissional. Todavia, eu sabia que teria que mostrar algo concreto, materializado objetivamente, que causasse um certo impacto logo de início para ganhar confiança daqueles que circulavam pelo ambiente. Estava muito contente por poder trabalhar na Febem neste momento.

O trabalho de artes plásticas é muito difícil porque exige uma certa quantidade de material e de elaboração intelectual. O senso comum, pela observação que já realizei na UIP5 no período do estágio, busca a compreensão imediata das obras e está acostumado com a representação naturalista e a perspectiva renascentista como formas valorizadas de realização artística. Mesmo a arte

moderna ainda é, de uma certa maneira às vezes inconsciente, desqualificada e qualquer elaboração que descarte a referência clássica e acadêmica tende a ser desvalorizada. A expressão contemporânea da arte, no imaginário banalizado, é algo que pouco assimilado, a não ser para duvidar de sua qualidade.

Por mais que discordemos da forma como o sistema da Febem se organiza, e de como os diretores encaminham as coisas, devemos lembrar que há incontáveis dificuldades históricas que nos envolvem tanto que às vezes parecemos impotentes diante de uma realidade tão absurda como está a internação de adolescentes infratores no Brasil. Nossa sociedade desequilibrada torna cada vez mais complexa a ação nesses ambientes e precisamos de muita cautela para trabalhar pela sua transformação. Para que algo aconteça é necessário que as próprias pessoas que estão inseridas ali é que promovam a transformação. Teremos que assumir nossa necessidade de mudança e pressionar o poder público por isto. É o Estado que deve garantir a continuidade da qualificação dessa instituição, porém, isto acontece de uma forma ineficaz. Nos ambientes, em que se desenvolve oficinas culturais na Febem, impera uma exigência exaustiva à improvisação, o que, por um lado, nunca seria um problema por ser esta situação um elemento inerente à arte, mas que, por outro, fabrica uma cultura de “quebração de galhos” insuportável e que estabelece uma atmosfera de profunda precariedade institucional, e que turva cada vez mais a visão de um profissional sem um referencial político para sua ação.

O espaço reservado para as oficinas culturais da UIP5 é o pequeno pátio externo ou o refeitório. O único salão coberto disponível. Há, porém, uma mesa boa e ampla com cavaletes que permite trabalhar com todos envolta. Há uma pequena pia em que se podem lavar os apetrechos e pegar água para atividades. A maior possibilidade é a pintura a guache. Nas propostas dos encontros ficou acertado com a coordenação que mesclaremos minhas sugestões com as proposições do projeto Educação e Cidadania. Eu atuaria como, segundo a expectativa da coordenação, um qualificador das atividades que envolvessem qualquer sugestão à arte. Aí começa uma série de pedidos que vão desde idéias para decorações natalinas até opiniões pessoais sobre o gosto artístico de cada um em particular. A arte que se acredita existir é aquela que pode dar alegria a todos. Quando se fala em arte se pensa em um prazer sofisticado em que o sofrimento não existe. Para muitos ser artista é um eterno deleite e um tipo de privilégio.

Logo de início eu sugeri que precisaríamos apresentar imagens para os participantes. Tentei conseguir recursos para cópias, transparências e até audiovisuais, mas percebi que seria difícil. Trouxe coisas minhas para mostrar e até disponibilizei um retro-projetor. Observar imagens quando trabalhamos com arte é fundamental, pois é através da leitura que compreenderemos como se desenvolvem os processos criadores e como são elaboradas as idéias dos artistas. Na arte que

acredito, a criação de imagens é tão importante como a leitura destas. Sinto que não há separação entre estes dois momentos. Até mesmo na observação do próprio trabalho se confirma a necessidade de elaborar o olhar, pois, é neste momento que temos possibilidade a uma certa ressonância daquilo que nossa criação evoca. É como se estivéssemos em um espelho em que veremos, metaforicamente, aquilo que sentimos ou pensamos. Isto porque acredito que a mensagem da arte está sempre em seu próprio ambiente, ou seja, é na própria imagem que a imaginação cria o que será elaborado em nossa compreensão, e não nas suas explicações.

A possibilidade de acontecer qualquer saber através da obra não está numa interpretação racionalizante, mas sim na aceitação da específica linguagem em que a maneira de ser da arte se manifesta. Não precisamos traduzir as coisas da arte, mas precisamos aceitar sua forma especial e, para ser arte, poética de dizer algo sobre a vida. Ana Mae Barbosa cita Arnaud Reid, ao nos alertar sobre esta qualidade da arte em que:

*“O caminho do conhecimento da arte se inicia na intuição estética imediata do objeto, uma espécie de iluminação de interesse até a extrema acuidade, consequência do ver, ler, fazer again and again”*(Barbosa.2002:38).

No Internato Jequitibá foi disponibilizado também o refeitório. A educação desenvolvida neste espaço é, diferentemente da UIP5, regular, mas também conta com professores do Estado de uma escola vinculadora. As aulas da escola acontecem também no refeitório e parece que as atividades que eu desenvolverei serão incluídas na carga horária exigida pela escolarização. A coordenação pedagógica desta instituição não demonstrava interesse ou não parecia valorizar as atividades que serão elaboradas nesta proposta, a não ser num discurso muitas vezes insipiente sobre tais possibilidades. Há uma atmosfera vamos-fazer-aquilo-que-não-dê-muito-trabalho. Aparentemente minha presença era importante somente porque cumpriria uma exigência burocrática. São comuns comentários do tipo: *“você não conhece a febem”*. Uma vez em que vi uma peça em gesso, dessas que se compra pronta para pintar depois, com a imagem clássica dos três macacos: não vejo, não ouço, não falo. Uma das assistentes técnicas a pegou e me disse: *“Na Febem é assim, você ainda não aprendeu?”*.

Desde o primeiro dia percebi que havia pessoas com indefinição de atividades, contei uma 15 pessoas, todas mulheres que, na maioria das vezes, e isso se confirmaria ao longo do período em que frequentei este ambiente, elaboravam atividades em torno do que se dizia ser artesanato. Esta produção consistia em reproduzir pequenas peças e objetos propostos naquelas revistas de “como

fazer você mesmo”. Para a confecção destas peças eram chamados os “meninos” internos para ajudar. Tais objetos eram ou presenteados às visitas ou talvez, e isto nunca ficou claro para mim, vendidos. A questão é que tal produção não obstante o péssimo gosto estético, não tinha nenhuma ligação com tradições do artesanato brasileiro ou qualquer outra intenção de elaboração estética que disponibilizasse leitura ou conceitualização sobre arte e seus fundamentos.

Os pedidos de material que fiz no período em que trabalhei nas duas unidades da Febem de Campinas, de agosto a dezembro de 2003, nunca chegaram. Embora houvesse material, este estava mais próximo ao corriqueiro em uma escola pública do que de um ateliê, por mais simples que este se dispusesse a ser. Algumas vezes levei guache comprado por mim para poder ter o mínimo de possibilidade de elaborar qualquer coisa interessante. Não se pode dizer que é impossível realizar algo que se aproxime da arte nas unidades da Febem em Campinas, mas sem o mínimo de recursos, e não digo somente dos financeiros, não se pode esperar desenvolvimento. Os pedidos são todos imediatistas e sempre se relacionam com eventos institucionais e distantes dos próprios internos. Comemora-se qualquer sucesso de alguma atividade mais pelo preenchimento de sua função burocrática do que pela realização pessoal dos internos, que, por sua vez, é nada avaliada.

Algumas vezes, por uma impossibilidade funcional da unidade, as atividades são transferidas para outros espaços menos adequados ainda como, por exemplo, usar um corredor que mede 5m x 2m e que tem uma circulação intensa em que cada um que passa faz uma piada ou desvia o pouco de atenção que já se havia acumulado. Em cada unidade foram realizados dois encontros semanais de 90 minutos durante quatro meses, assim, tivemos em cada unidade aproximadamente 48 horas de atividades no total, sendo que ocorreram paralisações que diminuíram em muito este total. Devido a intensa rotatividade dos internos praticamente só foram realizadas atividades iniciais, ou seja, de preparação. Nunca foi possível desenvolver algo com o mesmo adolescente além de no máximo três encontros, ou seja, quando começava a criar uma possibilidade de significação, as atividades eram suspensas para aquele interno, geralmente por transferência ou por restrição disciplinar. Na UIP5 isto acontecia pela própria qualidade da internação provisória. Já no Jequitibá acontecia porque as atividades que participei estavam restritas ao bloco A que, por ser o espaço de chegada dos adolescentes na casa, tinha também um certo caráter temporário, pois a sentença do juiz somente seria plenamente cumprida no bloco B.

Durante as atividades a concentração sempre era precária, porque ocorre uma preocupação constante com os assuntos da casa. A falta de um ambiente próprio contribui para esta desconcentração, pois sempre que alguém chegava trazia um assunto diverso do que aquele que eu tentava cultivar durante as atividades. A coordenação pedagógica do Jequitibá não relacionava os internos para que eu pudesse trabalhar e nunca elaborou uma estratégia para envolvê-los nas



oficinas que eu realizaria. Cheguei a ficar sem ninguém e sem saber o que fazer por várias vezes. Posso tranquilamente dizer que as condições para realizar um trabalho de arte no espaço do Internato Jequitibá foram as piores possíveis. Porém, é preciso registrar que muitos dos adolescentes internos demonstravam uma necessidade expressiva de envolvimento com os meios de produção de imagens, com as possibilidades de significação e de simbolização comuns à arte, embora, por outro lado, demonstrassem também uma forte depreciação das próprias criações e uma constante ridicularização das próprias idéias.

É notório que a internação e a situação social destes adolescentes os deixem hesitantes e aflitos. Quebrar a identificação com temas da criminalidade é uma necessidade constante. Os adolescentes do Internato Jequitibá identificam-se com a marginalidade que viviam já muito antes da internação e que continua a ser alimentada quando esta lhes é imposta. Ao contrário do que se espera e se discursa percebe-se que a internação reafirma sua marginalidade. Os agentes responsáveis pelo cotidiano da unidade, organizados pelo chamado coordenador de turno, demonstram ter uma grande influência e muitas vezes autonomia sobre as formas de restrição de liberdade, horários, punições, castigos, transferências. Toda pedagogia da disciplina interna é regida por estes funcionários de formação completamente insuficiente para a atividade a que são responsabilizados. Estes se dirigem aos adolescentes com o jargão e as gírias relativas à criminalidade, como já foi citado aqui. Todo o tempo são chamados de “maluco”; “ladrão”; “sangue bão”; “vacilão”. A linguagem usada no cotidiano da unidade é a mesma do universo “do crime”. E a relação dos agentes de disciplina com os adolescentes é aquela mesma que exerce o membro mais velho de um grupo ao impor as regras de convivência através de sua superioridade física e da sua experiência em também já ter passado por esse mesmo processo. No Jequitibá o setor pedagógico não demonstra buscar fundamentação teórica de qualquer espécie e só cuida da administração da escola e das atividades de trabalhos manuais que confecciona bonequinhas, velas coloridas cheirosas e pequenas estatuetas decorativas, de gosto pessoal das monitoras.

Das 48 horas realizadas nesta unidade subtraia-se 12 horas em que houve sessão de vídeo, duas vezes por mês, às sextas-feiras e ainda aproximadamente 6 horas em que ocorreram outras atividades que cancelaram as oficinas ou ainda impedimentos funcionais ligados à segurança da casa, teremos apenas 30 horas em quatro meses, ou seja, em torno de 8 horas por mês para realizar o que a Febem chama de oficina cultural de artes plásticas. O pequeno resultado destas oficinas está, provavelmente, guardado no almoxarifado da unidade e não estão reproduzidos aqui porquê, com a suspensão das atividades do Febem-Arte em dezembro de 2003, o que me afastou temporariamente da unidade, ao pedir para fotografá-los à coordenadora pedagógica me foi dito que eu necessitaria realizar um pedido formal para a direção da unidade, mas, com o início da greve na Faculdade de



Educação da Unicamp, não foi possível retirar uma carta desta instituição para entrar com este pedido na assessoria de imprensa da Febem antes da conclusão deste trabalho no prazo estabelecido pela DAC.

Paralelamente às exigências de participação na escola, nas oficinas de trabalhos manuais e nas atividades do Febem-Arte nas duas unidades de Campinas, que além de artes plásticas oferecem capoeira, dança de rua e percussão, os internos realizam intensamente, porém por iniciativa própria, a fabricação de uma espécie de dobradura, que utiliza papel branco envolto por papel celofane colorido, que forma o que eles chamam de “palito”, e que serve de base para trançar, em forma de pequenos painéis, quadriculados modulares que servirão para compor caixinhas para maço de cigarros, porta retratos e pequenos tapetes que, às vezes, contém escritos ou desenhos, sempre reproduções de temas já bastante conhecidos.

Também realizam outro tipo de dobradura rudimentar que forma pequenos módulos triangulares que podem ser encaixados e montam objetos tridimensionais em forma de animais, cinzeiros, fruteiras e alguns tipos de recipientes. O mais realizado é uma espécie de cisne que eles chamam simplesmente de pato. Fotos de alguns exemplos dessa atividade estão anexos no final deste capítulo (fig. 8 a 10). Estes objetos são totalmente independentes, pelo menos em Campinas, dos projetos que monitores e agentes propõe para os adolescentes. As unidades fornecem o material e até deixa que sejam trazidos por parentes. Quem deseja e realiza este trabalho de dobradura são os internos. Uma vez, quando da necessidade natalina de enfeitar o espaço surgira uma dúvida entre os funcionários sobre o material da árvore e do presépio. Eu sugeri que estes artefatos fossem confeccionados com as dobraduras deles. Embora tenha causado um certo estranhamento inicial, foi uma idéia bem aceita e foi chamado um dos adolescentes para estudarmos se daria para realizar a idéia. Foi decidido que era possível e eu forcei a decisão sobre eles fazerem até a árvore com os mesmos módulos do pato só que ampliados. A falta do material e a desarticulação entre o setor pedagógico e a segurança criaram dificuldades que irritaram os que estavam se dedicando ao pequeno projeto e a coisa realizou-se pela metade. Foi a primeira vez, desde que eu entrei na unidade, que uma das dobraduras feitas pelos adolescentes tomou uma forma inusitada. Eles criaram uma casinha para servir de manjedoura. O resto dos personagens do presépio e a árvore de natal não foram feitos.

Às vezes sentia que estes trabalhos representam a única identificação autônoma com uma estética humana. É por isso mesmo que para mim esta atividade tem uma grande importância, embora, de uma certa forma, insuspeita na unidade. A manufatura destas peças parece ter um caráter de manutenção de uma possibilidade humana. A atividade de dobrar incansavelmente os papéis e transformá-los em objetos que serão presenteados sugere uma reafirmação da qualidade

humana de suas vidas, pois um animal preso não realizaria algo elaborado desta forma. Nos escombros de uma qualidade de vida que já lhes foi seqüestrada, muitas vezes já desde o nascimento, por uma sociedade implacável em sua exclusão social e cultural, encontramos uma das últimas tentativas de provar sua especificidade humana de criar e de elaborar algo através da imaginação. Não é a sofisticação da arte que qualifica estas suas pequenas e humildes obras, mas sua constante execução, a persistência característica do fazer artístico. É como se manter esta tradição fosse manter o espírito da arte, da criação humana. A imagem que me fica é que, ao fabricar as suas dobraduras, por mais simples que sejam, reafirmam ao mundo, mesmo que inconscientemente, sua condição potencial de serem humanos.

E isto é sugerido ao observamos os chamados “alojamentos”, em que eles ficam a maior parte do dia, principalmente na UIP5. Porque a sensação é de que, além das roupas, se não fosse pelas dobraduras espalhadas pelo espaço dos “quartos”, não os distinguiríamos muito das jaulas em que ficam acomodados alguns animais em zoológicos precários. Até animais, se fossem colocados nestes “cômodos”, diante de uma avaliação de algum supervisor do Ibama, estariam pessimamente acomodados. Este aspecto precário dos “alojamentos” se confirma até em dados revelados pelo próprio Ministério da Justiça, através do IPEA, no *Mapeamento da Situação das Unidades de Execução de Medida Sócio-Educativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei*, em que é admitida esta precária situação em muitas unidades no Brasil:

*“Existem unidades onde não há banheiros suficientes; outras com infiltrações e escassez de água; algumas não permitem sequer a entrada de luz natural. Alguns relatos registram adolescentes que dormem no chão molhado, outros sem colchões” (IPEA, 2002a: 69).*

O que mais estranhamos é que esta situação se acomoda no cotidiano das unidades, e os funcionários ou concordam com esta estrutura ou se ajeitam para aceitá-la e tocar a vida. Na UIP5, mesmo com esta situação, as atividades correram de uma maneira mais produtiva. A atenção e a dedicação do coordenador pedagógico Paulo realmente demonstra como fazer diferença e criar algo, mesmo com poucos recursos e com condições piores do que outras unidades, o grupo de professores e arte-educadores pareciam mais integrados. Com as mesmas dificuldades para conseguir material foi nesta unidade de internação provisória que ocorreram momentos interessantes.

Além de participar das oficinas do projeto Educação e Cidadania, que sugerissem atividades supostamente artísticas, foi realizado um projeto de descoberta das cores e das formas através de um exercício proposto com pintura com guache sobre cartolina. Nas propostas do projeto interno as atividades eram em torno de elaboração de cartazes e outros exercícios com uma noção muito didática do mundo da arte. As fichas de proposições do EC continham uma idéia pronta e limitada das possibilidades expressivas da arte. As propostas do EC ajudam muito mais os professores do que movimentam as atividades. Não parecem ter força para chegar até os adolescentes porque falam de coisas muito distantes deles. E ainda desqualificam as maneiras como os próprios adolescentes gostam de ver seu mundo.

Como os internos têm uma alta rotatividade, por ficarem no máximo 45 dias na UIP5, planejei algo que pudesse ser interessante e que fosse realizado em apenas dois encontros. Através da disponibilização somente das cores primárias realizaríamos pinturas que revelariam outras cores resultantes de misturas surgidas diretamente no papel. Sem a obrigatoriedade de resultados como, por exemplo, a esquematização da escala cromática na forma classicamente cartesiana (fig.1) do círculo de seis cores, veríamos aparecer inúmeras colorações e formas de uma maneira intuitiva direto na execução de uma técnica de pintura de ação. Havia o objetivo de desconstruir as elaborações convencionais e condicionadas e de forçar a descoberta de imagens que poderiam cultivar a imaginação, pela surpresa de vê-las surgirem da própria atividade por um pensamento dinâmico e pouco racionalizado.

No primeiro encontro cada um fez o seu numa cartolina de tamanho A4. Depois de prontos, olhamos para cada um todos juntos e os admiramos. Formas abstratas multicoloridas conquistaram uma certa alegria ao ver um resultado original criado por um outro caminho que, na maioria dos casos, nunca havia sido trilhado: o da espontaneidade. Consegui guardar alguns destas obras individuais e anexei as reproduções das mesmas no final deste capítulo (fig. 2 a 7)

No segundo encontro a proposta era criar uma pintura coletiva, agora com um papel cartolina maior, mas com a mesma dinâmica das individuais. Ao preenchermos todo o papel com cores e formas, parávamos e passávamos a admirar o que tínhamos feito. Sugeria a todos os grupos que tentassem encontrar formas de coisas conhecidas nas pinturas aparentemente abstratas. Da mesma maneira que, enquanto crianças, gostávamos de encontrar todo tipo de formas nas nuvens. Neste momento, muitos se interessavam e começavam a dizer o que viam. Sugeria que eles contornassem com tinta preta ou branca as formas que haviam encontrado. Alguns mais tímidos ou com reputação de banditismo mais severa demoravam um pouco mais para fazer. Os trabalhos resultados destas atividades marcaram meu trabalho como algo interessante por todos na unidade e foram fixados na sala do setor pedagógico por um longo período. As formas que eles encontraram

conseguiram ser representações poéticas e comoveu, de uma maneira geral, o ambiente e as pessoas na UIP5. Infelizmente, estes trabalhos coletivos se perderam após a última rebelião, como veremos, ocorreu na unidade.

Durante a realização destas atividades aconteceram falas e atitudes que podem enriquecer a compreensão do ambiente de reclusão para adolescentes infratores e dos paradigmas que, consciente ou inconscientemente, formam o cotidiano das medidas sócio-educativas. Uma destas falas, a de um dos mais influentes dos coordenadores de turno que, ao ver um destes trabalhos coletivos pela primeira vez, veio me elogiar porque percebeu que os adolescentes haviam escapado do tema até então comum à criminalidade como, por exemplo, armas, drogas, pornografia. Este coordenador está hoje afastado por suspeita de agressão aos adolescentes.

O maior problema por mim foi o de não poder dar continuidade nesta metodologia pela própria organização do sistema. Ou seja, desdobrar as possibilidades dessas atividades, manter um desenvolvimento desta forma de criar imagens. Sem a imposição de temas ou a reprodução dos mais comuns, talvez chegássemos a uma imagética original. Mas, logo após a realização destes momentos a mentalidade “cadeieira”<sup>19</sup> retornava com força total. Outro problema é a ausência de programas, cursos e orientação para os agentes de segurança. Se os adolescentes podem ter dificuldade de integração com qualquer um dos projetos culturais, a estratégia poderia ser utilizar a influência dos funcionários, se estes incorporassem também as propostas que são elaboradas para as unidades. Com um trabalho de desenvolvimento, não só proposto aos adolescentes e técnicos, mas principalmente aos monitores de segurança, que são os que mais diretamente influenciam o cotidiano das unidades, qualificaria-se esta categoria e valorizaria-se sua participação, já que é praticamente o coordenador de turno que decide como será o cronograma de atividades.

Ao agir o Estado neste aspecto, como até certo ponto já faz com os professores e funcionários/educadores através da capacitação para o projeto Educação e Cidadania, acredito que muitos dos problemas relativos à internação de adolescentes infratores poderiam ser reorganizados. É urgente que o poder público elabore a formação e a carreira daqueles que agem diretamente com os adolescentes para minimizar a reprodução de preconceitos e formas retrogradadas de pensamento. Com o tempo, teríamos um pessoal qualificado e uma reflexão sobre este universo que, desta maneira, poderia criar soluções para as crises de dentro para fora que atendessem os anseios dos envolvidos.

---

<sup>19</sup> Um dos entrevistados na UIP5, o adolescente Magnum, 17 anos e infrator primário, se refere ao período que está internado como: “*puxar cadeia*”. Ele disse que este é o termo comum quando se fala da Febem, tanto entre os internos e os funcionários como na maneira como a Febem é lembrada no seu meio social. Por outro lado, este mesmo adolescente analisa a UIP5 como “...isto aqui é, bem dizer, um hotel. Nós tira lazer, come bem...”. Estranhamente ele se sente bem no ambiente que o desqualifica em todos os aspectos.

As atividades na UIP5 se repetiram com quatro grupos ao todo, um de cada professora, e foi praticamente tudo o que pude realizar dentro da minha proposta original para o Febem-Arte antes da suspensão do pagamento aos arte-educadores e a conseqüente parada das atividades em dezembro de 2003. Com essa apreensão referente ao pagamento, foi realizada uma reunião que aproximou os 170 arte-educadores do Febem-Arte para esclarecimentos e decisões sobre a postura a ser adotada por cada setor do projeto: a dança e a capoeira; a música e percussão; artes plásticas e teatro. O maior problema era a relação com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo que, com uma nova gestão iniciada, continuava contrária à manutenção do convênio com a Febem, pois, esta é uma necessidade legal pela qualidade estatutária a qual a Febem, sendo uma autarquia, está sujeita. Ficou confirmado que seríamos pagos, embora com atraso, em janeiro de 2004, mas ainda não estava definido qual seria o novo parceiro ou mesmo se o projeto Febem-Arte continuaria.

Com o esboço de uma organização política que unisse aqueles profissionais sugerida no dia da reunião, os arte-educadores do Febem-Arte ficaram sabendo, em fevereiro de 2004, que todas as atividades estavam oficialmente suspensas e que se estudava uma parceria com grupos externos à Febem para assumir as atividades culturais nas unidades. Os supostos parceiros seriam o projeto Guri, e uma academia de *balet*. Para as artes-plásticas, eu espero a re-convocação ainda hoje, em julho de 2004. Mesmo com a suspensão das oficinas culturais da Febem em Campinas, eu mantive um estreito contato com a unidade e pude acompanhar, tanto pela mídia como pelos depoimentos feitos diretamente a mim, os efeitos dessa pressão pelo banimento das possibilidades da arte, mais uma vez, do espaço reservado aos segregados de nossa sociedade. Depois de seguidas situações de tensão devido a condições de superlotação nas duas unidades de Campinas, depois da supressão de atividades que pudessem manter minimamente o senso de humanidade em desenvolvimento dentro das unidades, numa nítida desconsideração ao que há de mais humano na organização das sociedades, a intensão de uma imaginação criadora e poética não teve mais lugar nestes ambientes há cinco meses.

A mentalidade recrudescida que promove a repressão como forma de trabalho nas unidades da Febem, acaba por se tornar, em momentos de crise, a única alternativa de ação dos funcionários que, desqualificados e desvalorizados, são ainda diariamente expostos a um ambiente abandonado, perigoso e completamente inadequado para o seu objetivo, em que as mínimas formas de humanização desenvolvidas em nossa civilização, dentre estas a arte, são banidas do cotidiano.

Este ambiente inóspito, nas mãos de um Estado de atuação social pífia, geridos por governos historicamente refêns de seus compromissos corporativistas, e preocupados exclusivamente com as



ornamentações dos espaços sociais das elites, distantes da organização da reversão das desigualdades e riscos a que são expostos as crianças e adolescentes segregados de nosso triste país, provoca uma reação agressiva dos adolescentes internados nas duas unidades de Campinas. Numa espécie de manifestação estética extrema que, através da barbárie, materializa a necessidade de desconstrução de um espaço que já está há muito tempo condenado. Em um período de 48 horas, que se inicia na UIP5, na noite de 16/04/2004, com nove horas de terror, descaso e despreparo e que, logo no dia seguinte, alastra-se para outro movimento dos adolescentes do Internato Jequitibá, que também entra em rebelião por mais quatro horas, instala-se uma situação que em nada é inédita e, embora totalmente previsível, irresponsavelmente prevenida.

No balanço fica a depredação das unidades, sofrimento de reféns, estresse dos adolescentes, aflição da população e dos parentes dos envolvidos, fugas arriscadas e medo generalizado. Nos gabinetes, é pauta o mesmo silêncio, as mesmas dissimulações hipócritas, as falseadas atitudes de emergência e as articuladas falas fabricadas para anular responsabilidades. Na mídia, fica mais uma vez as imagens escolhidas dos pequenos monstros contra a sociedade e do sofrimento de suas vítimas inocentes. Mas, quem são as vítimas? Quem serão as vítimas de uma política medíocre, paliativa e capengante de governantes que todos nós legitimamos e que, ao permitir a desestruturação de espaços públicos possíveis para a educação, cujo indiscutível exemplo é a escola pública, nega à formação destes seres humanos as manifestações, as imagens, enfim, a poética que os incitaria à solidariedade e à responsabilidade pelo seu cotidiano; ao exilá-los da possibilidade uma cultura e de uma arte que crie o seu mundo para a liberdade, fabrica-se, fabricamos, todos nós, uma estética bandida, que se expressa na desumanização e no desprezo pelo outro e pela própria vida.

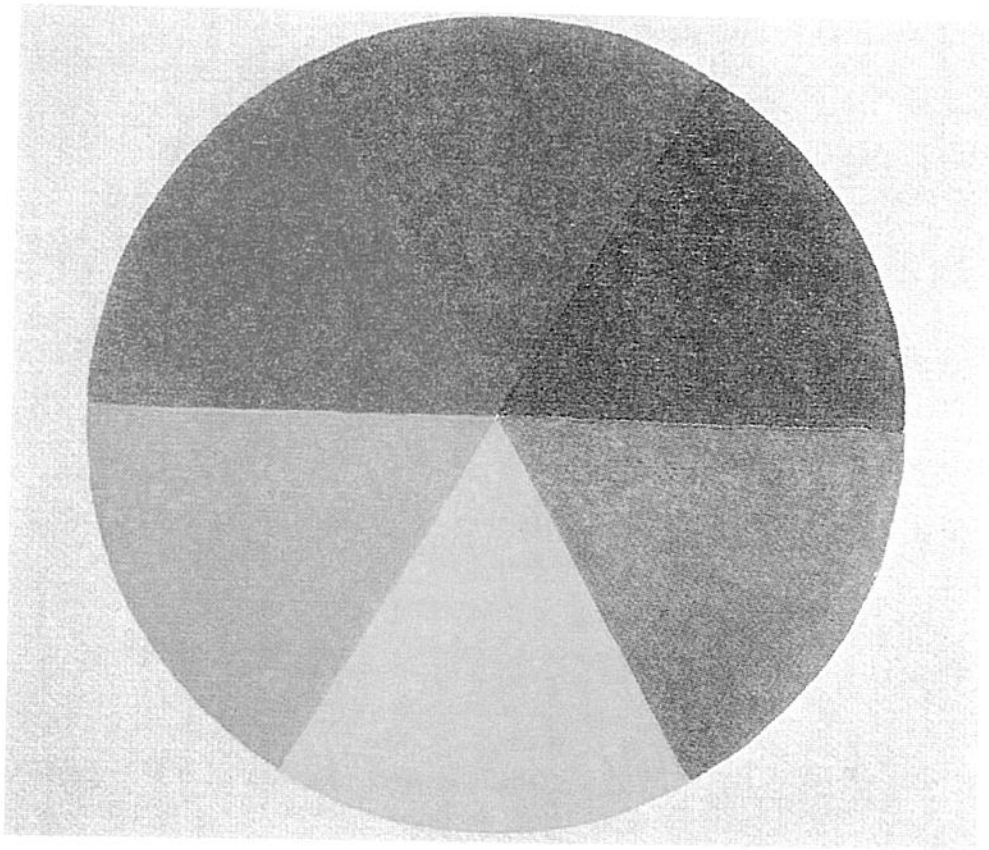


Fig. 01

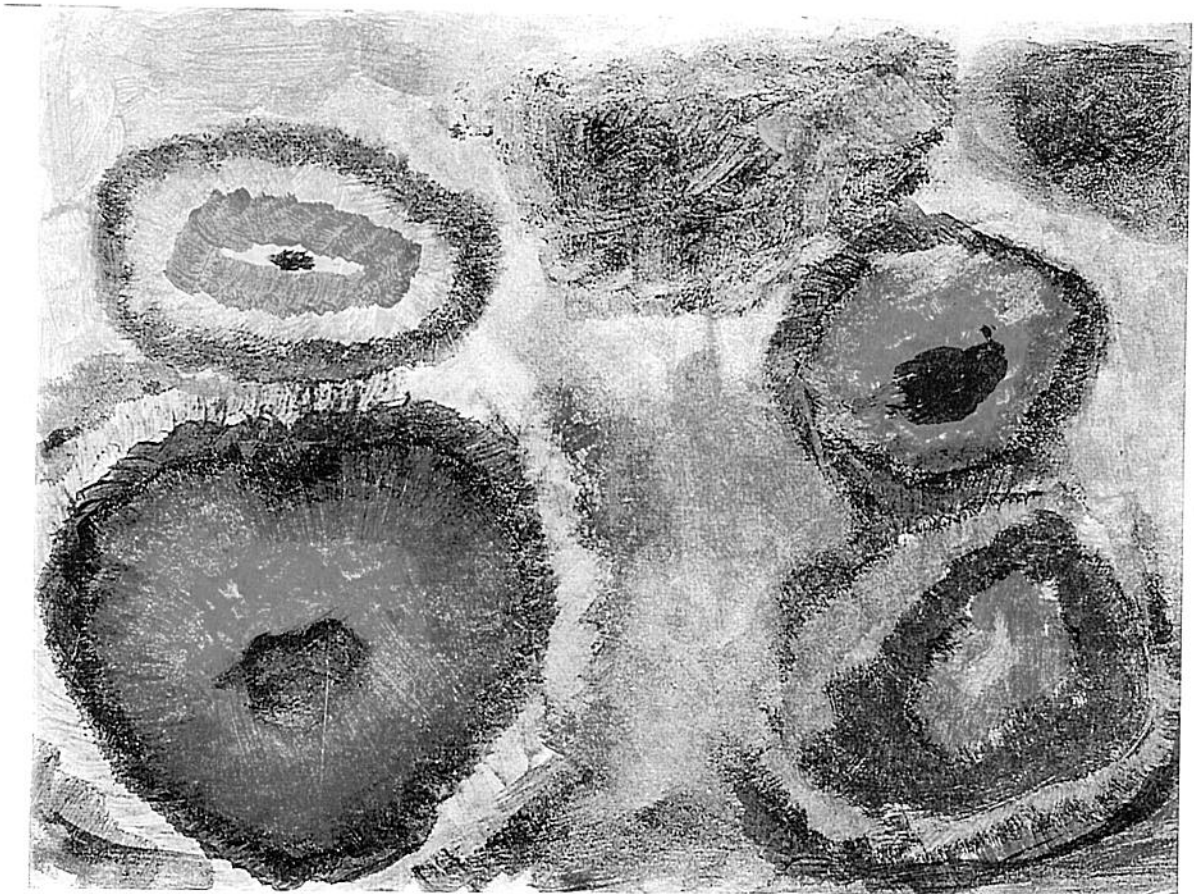


Fig. 02



Fig. 03

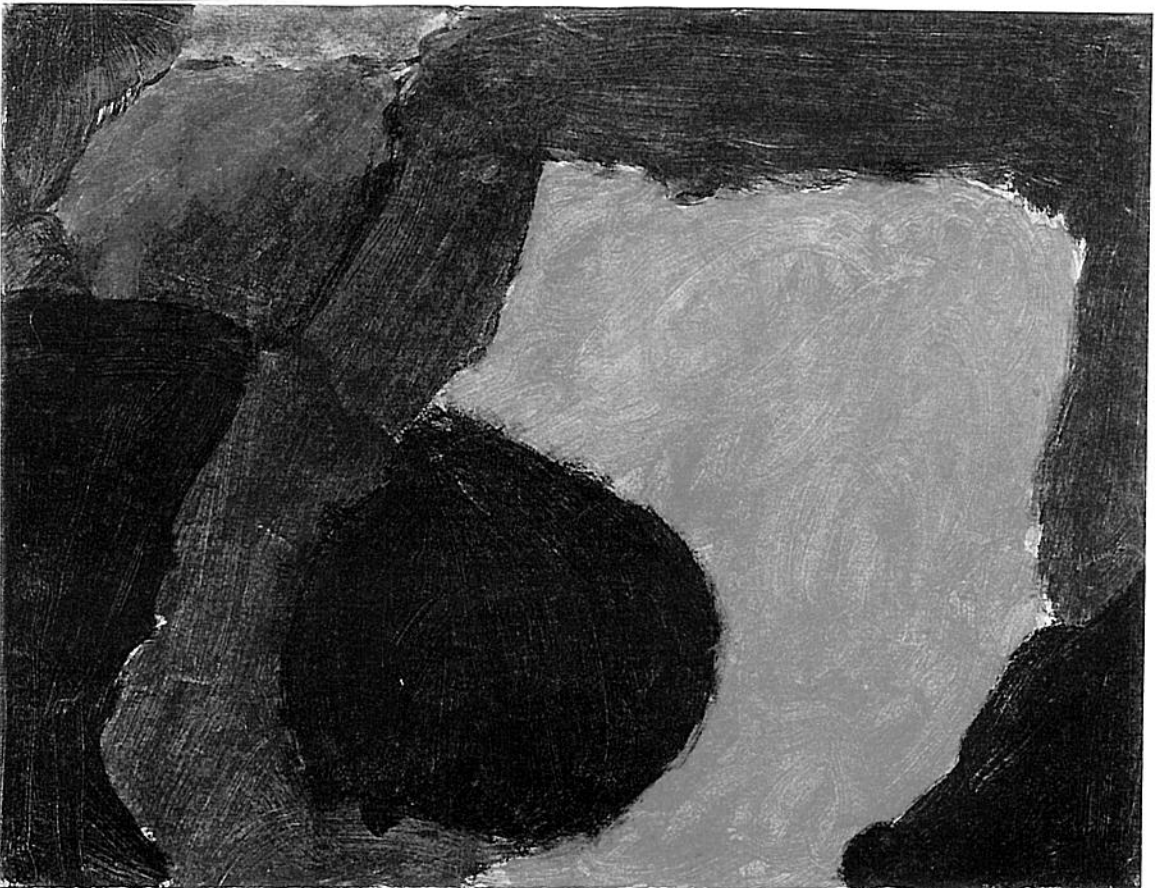


Fig. 04





Fig. 05

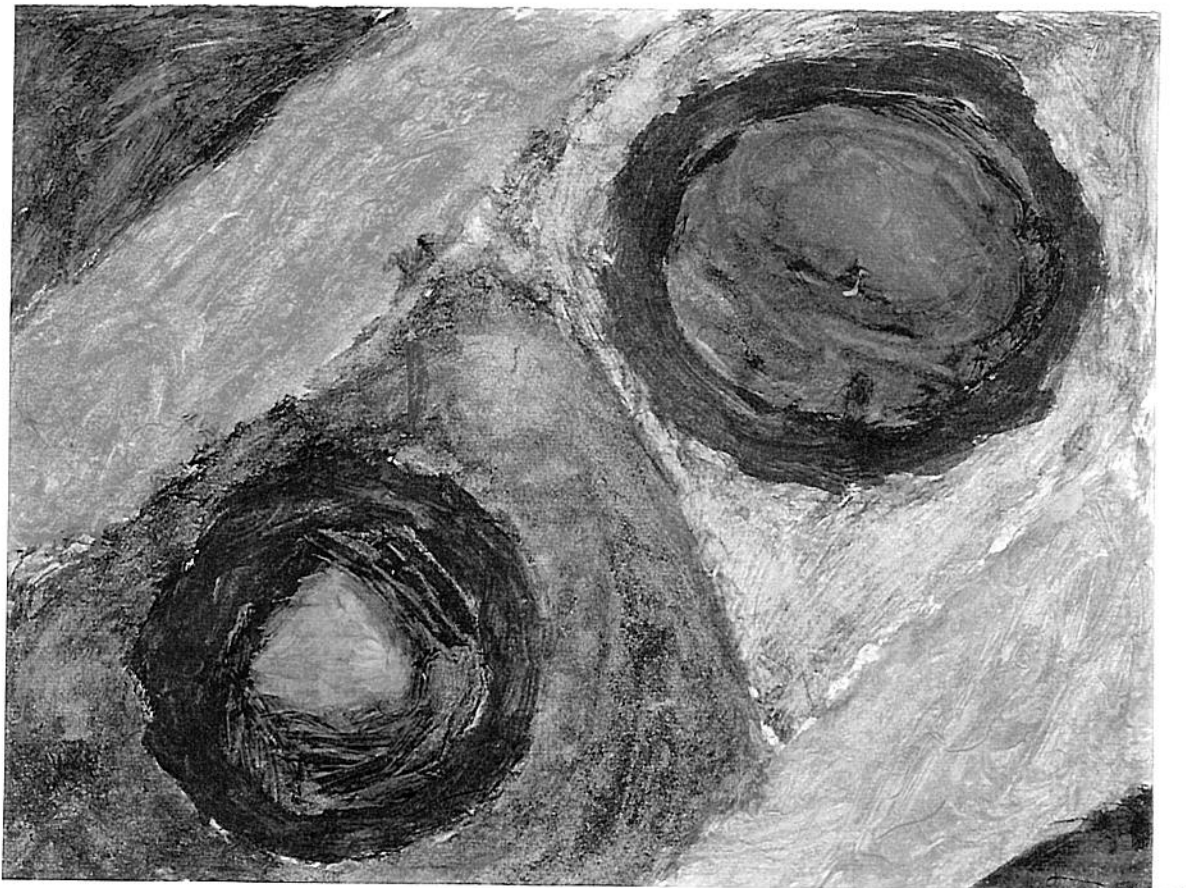


Fig. 06



Fig. 07

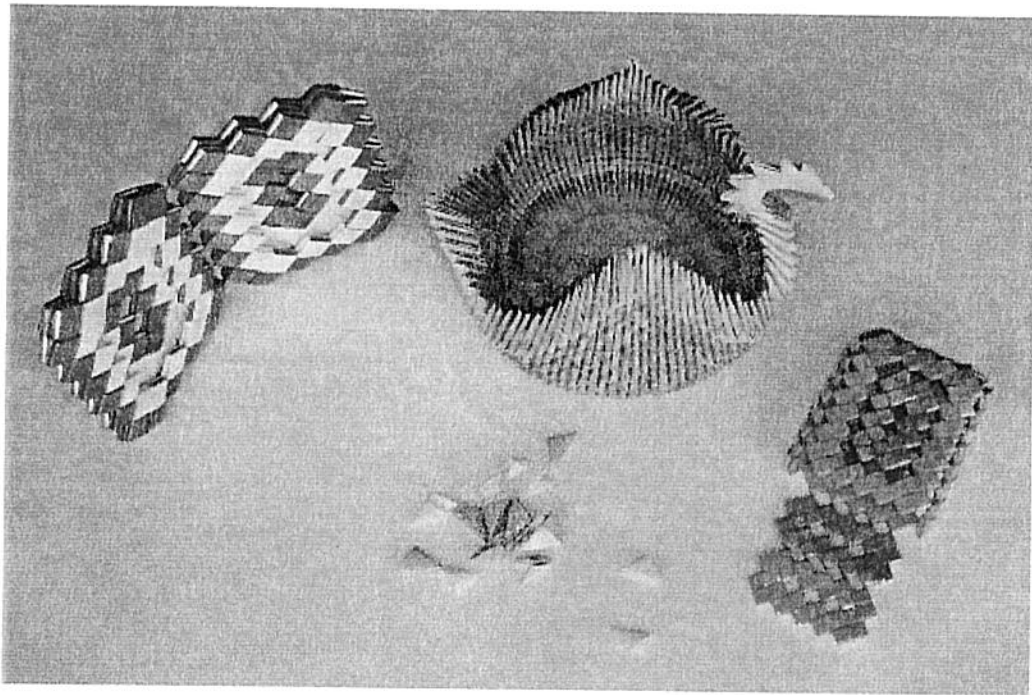


Fig 08, 09 e 10





*“Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular;  
e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção,  
com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém;  
mas se sabe quem não o possui”*

*Michel Foucault(1979:75)*

## **O Encontro com Algumas Reflexões**

A proposição deste trabalho de conclusão de curso valorizou o trabalho pedagógico e suas reflexões e aceitou a realidade como ela é, admitiu que é neste real que prevalece a dicotomia entre teoria e prática, e que esta é produzida, como nos alerta Miguel Arroyo, *“numa formação social como a nossa, tão bruta, tão esmagadora, que tem pouco de educativa, de iluminadora e muito de empobrecedora”*(Arroyo,1987). O estágio, ponto de partida da ação deste trabalho, foi admitido aqui como prática social e não como simulação. Na ligação com o real, como não pode deixar de ser, através de uma proposta de atuação direta na realidade do espaço escolhido, acreditou-se ser possível a percepção da historicidade do saber que se produz no cotidiano.

A proposta de inserção no ambiente de instituições que propõem aplicar medidas sócio-educativas, caso da UIP5 e também do Internato Jequitibá, através de uma atividade pedagógica relacionada com a elaboração de ações e conceitos fundantes da arte, buscou, antes de tudo, influenciar a prática educativa vigente e fomentar a reflexão estética e crítica coletiva, tanto sobre a situação desses adolescentes infratores, a realidade da instituição e o papel dos educadores, como sobre a ação dos professores e dos profissionais envolvidos no processo, para produzir conhecimentos acerca das possibilidades da atividade supostamente artística em relação às propostas de educação de adolescentes, enquanto estão reclusos devido a atos considerados criminosos.

Como estagiário da pedagogia, e depois como arte-educador contratado, assumi, como sugere Paulo Freire, uma *“atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se*

*passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente*”(Freire,1978:114). Em alguns instantes foi possível aproximar a ação proposta deste objetivo, embora tais momentos tenham sido extremamente voláteis às mentalidades que fundamentam os agentes das medidas sócio-educativas e, principalmente, os preconceitos sobre este cenário da reclusão de adolescentes supostamente criminosos.

O primeiro grande momento reflexivo foi encontrar a perspectiva de que, segundo Michel Foucault<sup>1</sup>, os discursos pedagógicos são, em si mesmos, práticas. Esse exercício revela, mais do que uma relação entre o real e uma língua, um conjunto de signos. São práticas que formam aquilo de que falamos. Entendi, assim, que esse discurso implica um certo “*governo da subjetividade*”:

*“A pedagogia enquanto discurso e tecnologia está implicada no governo da subjetividade. Os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse processo. O eu, inclusive nosso eu mais íntimo, não é algo exterior à linguagem; não é algo que preexista ou que seja anterior à linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquele. Ao invés disso, pode-se pensar na linguagem como uma condição da existência do nosso eu. Nossa alma ou nossa consciência são constituídas de linguagem”* (Garcia,2002:24).

Não somos exteriores à linguagem, pois esta não é apenas uma expressão do que somos. Existimos nessa linguagem. Nós a fazemos e esta nos faz. É nisto que residuiu a primeira escolha pelo trabalho de elaboração de poemas com os adolescentes da UIP5, e que depois continua na tentativa de desenvolver oficinas de artes-plásticas, tanto na UIP5 como no Internato Jequitibá: o exercício de sermos nossa própria linguagem, a poesia da arte transfere força para perceber nosso mundo enquanto percebemos o que somos por aquilo que podemos criar, e talvez nos de força também para mudá-lo se nossa arte puder transformar-se enquanto vive. Mas o grande trabalho se estabeleceu, antes da possibilidade de desenvolvimento desse conceito nas próprias oficinas, na elaboração destas idéias no cotidiano resistente das mentalidades de cada um dos envolvidos nas propostas sócio-educativas observadas. Isto é, vencer o pensamento condicionado e o senso comum

---

<sup>1</sup> Conceitos desenvolvidos na obra *Arqueologia do Saber*, citado por GARCIA(2002)

coagulado representou o verdadeiro desafio, mais do que esperar resultados materializados em possíveis obras.

Melhor seria dizer que esta transformação seria ampliar a consciência desta situação. Porque nunca deixamos de ser o que já somos, mas, ao contrário de substituímos aspectos e atitudes numa idealização moralista, abrimos mais espaço para incluir essa qualidade, esta identidade no mundo. Aproximar a compreensão do trabalho da arte à possibilidade de ocupar cada vez mais um espaço social que é subtraído de todos nós a cada dia, mas muito mais, das crianças e dos adolescentes que já estão segregados em nossa sociedade brasileira.

Muito antes da reclusão, já acontece com estas crianças e adolescentes, mas também em todos nós, o banimento do pensamento poético, pelo silenciamento de nossos processos internos de perceber o mundo estética e artisticamente, e pela repressão sistemática realizada pela educação industrial e consumista ao que poderíamos propor, através daquele viés da consciência que considero condenado ao exílio, a arte, para transformar a realidade opressora em que estamos inseridos. Porém, este é um projeto utópico.

Fica a observação clara de que o que ainda se propõe para o trabalho pedagógico com esses adolescentes infratores figura, no meu entender, como uma “pedagogia da simulação”. As propostas, fragilmente, desejam que, através de uma simples apresentação de princípios diagramáticos, através de um senso didático à beira do pensamento simplório, de um suposto mundo civilizado, sejam incorporados valores que não existem nem mesmo na própria relação que esses adolescentes e suas famílias estabelecem com as instituições desequilibradas que, pretensamente, os acolhem. Em função dos privilégios que insiste em garantir àqueles que já estão abarrotados deles, o privilégio aos privilegiados, mas, por outro lado, do completo descaso diante da condição de extrema exclusão que vive uma extensa parcela da população brasileira, financia-se uma educação que pouco tem de transformadora e que quase nada reflete sobre seus próprios caminhos.

Nas reflexões de Manuela Garcia (2002) podemos encontrar uma perspectiva interessante para abordar a gênese desta proposta sócio-educativa, expressa em seu próprio discurso. Segundo a autora são discursos pedagógicos-críticos que:

*“Ensejam tanto a construção de uma representação específica de ‘moral’, como a construção do próprio ‘sujeito moral’. A pedagogia está envolvida na produção de um ‘domínio moral pedagógico’ (Larrosa, 1998), que consiste na representação da ordem social e do indivíduo como objetos de problematizações*

*morais. Estas destacam certos aspectos, sejam de ordem social ou do indivíduo, como fazendo parte da conduta moral. Em relação ao sujeito, a pedagogia está envolvida na constituição do 'sujeito moral pedagógico' (Larrosa,1998), isto é, uma representação das relações que alunos e alunas têm que estabelecer com a ordem moral e consigo mesmos na medida em que se tornam, agentes morais" (Garcia,2002:22).*

É justamente no anseio pela ação social e cultural transformadora, e esta já é uma necessidade indiscutível em tal cenário, que vejo o trabalho da arte como uma possibilidade que vai além desta necessidade moralizante que, de certa forma, se aproxima muito de um desejo reformador. Este trabalho se expressa como um estado de transformação, diferentemente da simples representação moral, que exige um contágio interior do ser humano pelos apelos de seu meio. Neste instante, em que ele se sente impregnado na realização de uma construção que busca alinhar o sentido material, emocional e mental de uma obra qualquer para que, no impulso intencional de concretização de sua existência, possa ser/estar consciente de uma dinâmica insuportavelmente criadora e, ao identificar-se como parte desse mundo que o cerca e que ao mesmo tempo ele é, saber-se nesse estado e produzir uma relação espiritual com a vida. Espiritual, porque supera a mera movimentação, ao exigir a emersão de um ser total, atento, na presença inédita de seu espírito pela realização de seu eterno presente, para que este, enfim, exista.

É o processo da arte, não o resultado, que está subjacente ao trabalho superior da atividade humana criadora de poesia. Mas este processo precisa ser intenso e não dependente de eventualidades, geralmente atreladas às ações oportunistas dos jogos do poder ou da ciranda palpitante das vocações voluntárias. É mais importante compreender o impulso que leva o ser a construir algo significativo do que ficar a nos impressionar com a obra em si mesma. É importante ultrapassar o impacto causado pela sua presença em nós, ou seja, apesar de a obra ser importante, ela é apenas o álibi de um acontecimento que ocorre no interior da escolha e da decisão do seu criador, através das relações que ele estabelece com seu mundo.

Assim, cada atividade é apenas um subterfúgio para estabelecer um encontro com a profundidade de nós mesmos, com nossa alma. O grande acontecimento, a transformação, se dá em nossa consciência durante o processo de execução das transformações que objetivamos externamente. Porém, esses dois movimentos são simultâneos e indissociáveis. É uma ilusão que busca separá-los, e é o medo que os torna irreconhecíveis, mas, é o imenso trabalho da arte que se dispõe ao encontro de cada ser consigo mesmo a atuar no mundo. É na possibilidade de



estranhamento causado pelos processos da arte que surge o instante criador que pode superar o modelo, o molde e a doutrinação.

Este fenômeno não se encontra na possibilidade estática dos museus ou das explicações racionais. Está muito além disto. Os museus são como os necrotérios, e necrotérios têm lá sua importância, mas, do mesmo modo como que hoje sabemos que não se conhece a totalidade de um ser humano numa mesa de autópsia, podemos dizer que nunca compreenderemos a arte somente a andar nos salões refrigerados dos museus.

O segundo encontro reflexivo está na percepção de que em nossa sociedade contemporânea já é possível percebemos um outro em nós mesmos. O estranhamento que sentimos é um distanciamento de nos identificar com um sentido para nossa existência. Muito desse aspecto surge e é alimentado com o movimento que a antropologia desencadeou no campo do conhecimento humano. Ao buscar entender os povos em sua diversidade, os antropólogos criaram uma consciência sobre nossa alteridade. Essa consciência, vejo eu, tomou um rumo interior e nos diz que espiritualmente pode haver o estranhamento que é necessário para iniciar o processo, a *démarche*<sup>2</sup> antropológica, porém, agora em nossa própria subjetividade.

Compreender o que é estranho às nossas ilusões é o que nos leva a compreender o que é estranho exteriormente, mas, como disse, foi esse *anthropological blues*<sup>3</sup>, esse distanciamento, surgido no contato com o mundo exterior que nos levou a esse espaço inédito da percepção humana. De uma certa forma foi também um outro conceito antropológico que possibilitou essa inversão e nos colocou, a civilização ariana e sua razão prática, de frente a nós mesmos. Esse conceito é o de *potlatch*<sup>4</sup>. Ou seja, foi no exagero da busca de um estranhamento cada vez maior com culturas diversas que nos deu uma forma, uma noção de estranhamento diante de nós e de nossa razão especulativa.

Uma das experiências mais impressionantes sobre esse fenômeno do que poderíamos chamar de auto-estranhamento, está relatado na obra literária de Robert Pirsig. Este autor admite uma condição não linear em sua narrativa e constrói uma compreensão sobre essa condição humana capaz de estranhar a sua própria subjetividade. No caso de Pirsig essa experiência não foi somente reflexiva, mas chegou a criar uma outra personalidade, um ego alterado, mas com a memória de seu passado se bem que ainda embasada, que passa toda narração em uma busca reversa, uma

---

<sup>2</sup> Palavra francesa para designar o processo, a metodologia de produção do conhecimento antropológico. Anotação de aula da professora Elisa Angotti Kossovitch no curso e graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, 2003

<sup>3</sup> Conceito explicitado no texto de Roberto da Mata (1978), que expressa uma certa melancolia ao reconhecer mundos diferentes, mas que mantêm uma ligação sentimental, algo como uma saudade da alma.

<sup>4</sup> Este conceito está exposto em Marcel Mauss (1974) e é descrição de uma manifestação ritual de certas civilizações primitivas em demonstrar seu sucesso pelo exagero, pela fartura excessiva.

reencontro de uma não separação relacionada à paisagem, lembranças, cenários pensamentos, alucinações, sonhos e acontecimentos com uma compreensão do mundo que o cerca não reducionista e muito, muito mais complexa.

A base em que corre a narrativa é uma viagem de motocicleta pelo interior dos EUA com seu filho, que foi estrategicamente planejada para terminar justamente na cidade em que ele teve um surto psicótico que lhe custou um tratamento com eletrochoques. Esse colapso se deu porque Pirsig, professor universitário na época anterior ao surto, começa a questionar seu modo de vida e o paradigma extremamente racionalista, aristotélico, que alimentava a pesquisa em seu meio acadêmico. Isso gera uma preocupação obsessiva que o faz isolar-se e comprometer suas relações sociais. Após esse surto, que o faz se desligar de qualquer contato com seus próximos, ele é encaminhado ao tratamento que, brutalmente aniquila sua identidade. O que ele tinha vivido até então ficou como memória e a sua antiga personalidade como uma espécie de sombra, às vezes alucinante, que sempre o acompanha em sonhos e em aparições momentâneas.

Embora seja uma obra que relata um acontecimento real, o autor nos sugere que os fatos são relidos na própria estrutura do romance que, por ser literário em si mesmo exige uma outra forma de relação com o real. Bem, o que me interessa é a possibilidade de encontrar a alteridade e o estranhamento dentro de nós mesmos e o livro de Pirsig nos dá pistas para essa aventura ao manter toda discussão sobre o problema do que ele chama Qualidade, que o próprio autor sempre escreve em maiúscula para dar a dimensão exata do que busca referir-se. A compreensão da existência de uma Qualidade nas coisas já é uma discussão antiga. Para Pirsig, esse conceito define uma certa ação superior, humana, e que pode dar significado às coisas que são próprias à humanidade:

*“Nossa compreensão racional a respeito da motocicleta será então modificada de minuto a minuto, enquanto trabalhamos nela, percebendo que uma compreensão racional nova tem mais Qualidade. A gente não se pode agarrar nos velhos chavões, porque tem uma base racional imediata para rejeitá-los. A realidade deixa de ser estática. Ela não é um conjunto de idéias contra as quais é preciso lutar, ou às quais a gente se entrega. É construída, em parte, de idéias que se destinam a crescer junto com você e com todos nós pelos séculos dos séculos. Com a Qualidade como termo central indefinível, a realidade é, em essência, não estática, mas dinâmica. E quando entendemos mesmo a realidade dinâmica, nunca ficamos empacados. Ela tem formas, formas capazes de se transformarem” (Pirsig, 1984:270).*

Acredito que se pode admitir que somos estranhos a nos mesmos e que a identificação cultural é uma ilusão gerada pelo medo desse estranhamento extremo, podemos vislumbrar um caminho para romper os núcleos que geram a intolerância e a violência sociais, pois, se vejo que posso ser alteridade de mim mesmo posso, por outro lado, encontrar no outro aquilo que sou.

Assim, pode ser que eu compreenda melhor a necessidade de proteger o outro, pois cuidaria de minha própria manifestação. Essa perspectiva surge para contribuir com os processos pedagógicos na situação de risco e conflito, na medida sócio-educativa. O que busco é elaborar conhecimentos para que eu possa transgredir sistemas que ainda contribuem para a exclusão e o enquadramento da diversidade humana.

Algumas proposições que buscam intervir em uma situação para adequá-las a uma forma de pensamento que espera se impor no cotidiano, como se fosse possível que uma idéia pudesse influenciar a todos as pessoas de uma só vez e, a partir daí, a sociedade pudesse se harmonizar completamente. As propostas que querem o fim de uma maneira de expressão para o implante de outra são muito ingênuas e, na maioria das vezes, são a que causam os maiores problemas sociais. Parece ser a compreensão do complexo a abordagem que pode construir algo que se movimente com liberdade e permita auto-organização. Até o crime tem uma fundamentação. Este não é uma escolha descolada de contextos complexos. E digo que esta é marcada por uma vivência estética histórica que foi silenciada no processo de formação, na educação que recebemos. Por isso, querer que alguém suprima sua forma de lidar com o mundo, de exigir atenção deste mundo e que simplesmente substitua por outra, porque uma idéia de moral sugere, é proporcionar mais conflito e mais problemas.

O crime deve ser incorporado às reflexões humanas, porque todos nós aceitamos a possibilidade do crime, embora com maneiras diferentes. Enquanto formos ao cinema para assistir a um filme que cria uma aura sexual no herói bandido, que está arquetipicamente em todos nós, mas cuja possibilidade concreta não admitimos, construiremos modos de banimento deste herói quando ele aparecer diferente da forma segura expressa na tela em imagens sublimadas<sup>5</sup>. Ou seja, aceitando um bandido anímico, arquetípico<sup>6</sup>, mas negando o criminoso das ruas, nunca elaboraremos uma medida sócio-educativa que compreenda aonde nasce a escolha pela marginalidade e suas

---

<sup>5</sup> Refiro-me novamente à ALMEIDA (1999), quando o autor define cinema como memória da humanidade. Este conceito reavalia a dimensão do cinema e retira-o da sua qualidade de entretenimento para alçá-lo à um nível de importância espiritual. A experiência do cinema é a vivência de nossa memória.

<sup>6</sup> A referência que define este termo foi colhido em James Hillman (1983:33), em que o autor escreve: “*A psicologia arquetípica assume axiomáticamente imagens universais, comparáveis aos ‘universali fantastici’ de Vico, ou seja, figuras míticas que suprem as características poéticas do pensamento, sentimento e ação humanas, bem como a inteligibilidade fisiológica do mundo qualitativo dos fenômenos naturais. Através da imagem arquetípica, os fenômenos naturais apresentam aspectos que falam à alma imaginativa, em vez de simplesmente ocultar leis e probabilidades secretas e manifestar sua objetivação*”.

conseqüentes ações. Enquanto não encontrarmos a alma do crime em nós mesmos, continuaremos a falar no vazio.

Sabemos que algo pode ser modificado com a atuação dos sujeitos presentes em um determinado contexto. Muitas vezes nós mesmos desejamos profundamente que alguma coisa mude à nossa volta. Temos elaborado fortes paradigmas para pensarmos como fazer a mudança ou mesmo como os outros deveriam agir para realizá-la. Adquirimos instrumentos de raciocínio provenientes das mais variadas "formas-pensamento" que existem hoje em dia. Tendemos a observar o mundo e as nossas relações mediante as idéias que fazemos das coisas à nossa volta. Muitas ocasiões essas idéias são a nossa melhor fonte de certezas e argumentos. Sejam formadas pelo senso comum ou estruturadas a partir de uma reflexão profunda, essas idéias, em sua essência, continuam sendo apenas idéias, e não deveriam ser discriminadas, comparativamente, sem que as julgássemos dentro de seu próprio contexto e reconhecêssemos sua propriedade real dentro de suas necessidades e capacidades de influenciar a prática de sua época.

Acredito que há manifestações de idéias do senso comum, que podem ser tão valiosas quanto as mais refinadas elaborações da erudição acadêmica. O que temos que levar em conta não é a comparação qualitativa de uma forma com a outra, e sim observar até que ponto qualquer uma delas representa um honesto exercício de sua própria auto-superação. Não uma superação em detrimento de outra, mas, antes disso, perceber o desenvolvimento interno de cada pressuposto em relação às necessidades a que ele busca atender. Não vejo que uma visão de mundo deva superar sua antecedente histórica ou qualquer outra, mas sim, superar a si mesma, internamente, nessa própria história. É um mecanismo que gosto de usar para reconhecer até que ponto as pessoas são dinâmicas com suas assertivas. Aqui, assimilo o conceito de "força espiritual" que encontramos no texto de Falcão (1987:13-49), e que remete a uma citação de Walter Benjamin, em que se afirma que é só essa força espiritual que pode organizar qualquer mudança em nosso cotidiano, assim como em nossa sociedade e suas opressões.

No conceito imaginado que forma meu pensamento acerca do que seja espiritual, há basicamente dois movimentos que a consciência pode realizar em seu desenvolvimento para compreender sua própria existência neste mundo. E que essa qualidade espiritual, tão necessária, se apresenta apenas nestas duas formas, sabendo que elas não são opostas entre si, mas sim representam dois extremos da mesma substância, duas manifestações do mesmo elemento chamado aqui de espiritual, ou melhor, da vibração deste elemento.

Então, no nível mais denso está o conceito de coagulação, e na sua expansão total está a noção cristalização. Esclareço, porém, que esses dois conceitos não estão necessariamente ligados aos fenômenos biológicos correlatos, mas que se apropriam de uma certa materialidade metafórica,

uma qualidade que serve apenas como um símbolo para nossa especulação. Podemos supor ainda, que possam existir pontos intermediários entre esses dois extremos, porém veremos somente as suas situações extremadas, para que faça sentido numa análise apenas ideal.

A pessoa pode, então, relacionar-se com um cotidiano coagulando sua capacidade de reflexão, seja ela popular ou erudita, o que acaba por engrossar sua essência intelectual numa nódoa surda e sem reflexão, mas que mesmo assim pode aumentar, desenvolver-se, sem que represente nenhuma forma criadora de viver ou transformar a realidade à sua volta, ou mesmo de agir socialmente para essa mudança. É apenas uma aceitação resignada que estanca o fluxo da consciência, que proíbe seu curso de ampliação dela mesma e absorção dos significados do mundo a que pertence. Só permite que, cada vez mais, incorpore toda nova expressão imaginativa ao seu universo já solidificado na frieza de uma contusão da alma. Percebemos que não é o cotidiano em si que nos abafa, nos restringe a ação ou o desenvolvimento da consciência e liberdade, mas é a forma como estamos inseridos nesse cotidiano e nessa rotina.

Para além deste quadro, podemos começar a entender uma outra forma de acercar-se do cotidiano, sem permitir que aquela "força espiritual" se faça densa, ou melhor, deixando que esta força desentupa tudo. Isso seria possível se tomássemos a perspectiva da cristalização da consciência. É necessário que formalizemos outra referência para este conceito, pois ele tem sido usado, de forma generalizada, para significar exatamente o conceito explicado anteriormente. A partir de agora, tomaremos o termo cristalização observando o próprio estado e desenvolvimento de um cristal. Primeiro, ele é fractal, ou seja, se expande de dentro para fora num processo que nunca termina, e que segue uma contínua manifestação de uma forma básica e simples, um padrão que busca ampliar-se em um sistema similar às redes, em que a sua expressão última será o reflexo de seu movimento inicial. Continuando a nossa observação, percebemos que, diferentemente do coágulo nodular, que tem um desenho informe e impenetrável, o cristal revela uma qualidade reflexiva, transparente, multifacetada e expansiva. Essas qualidades podem muito bem caracterizar a maneira pela qual deveríamos nos colocar diante do nosso cotidiano.

Outra natureza do cristal que pode dar significado ao potencial espiritual em questão, é sua indiscutível capacidade de redirecionar a luz. Nas suas múltiplas faces, extraordinariamente polidas, o cristal emana a luz por todas as direções sem nenhuma restrição, lembrando que essa luz penetra num único feixe e é refletida em sete cores diferentes, como vemos no fenômeno dos prismas. Quer dizer que além de permitir a passagem da luz exterior a si mesmo, o cristal ainda a redistribui com outras possibilidades de interpretação. Acredito que ser claro e que todos perceberam a utilização de metáforas quando associo a pedra à consciência humana.



Quanto mais cresça uma cristalização, mais potência poderá traduzir através de suas qualidades de reflexão e transparência. O mesmo não ocorreria com o aumento do coágulo, que só levaria o sistema a uma maior dificuldade de visão e conseqüente perda de agilidade. Essa luminosidade, esse poder translúcido de transformar a realidade externa em um feixe de possibilidades multicolores, é, sem dúvida, uma necessidade imperativa da consciência quando esta entra em contato com o cotidiano, seja ele mais ou menos imposto pela sociedade, seja ele desejado por nós ou não.

Esta é a maneira como consigo imaginar aquela qualidade espiritual que tem peso para transformar a rotina amorfa da exploração a que somos submetidos e que por inúmeras vezes até financiamos sua continuidade, justamente por não nos cristalizarmos em uma expectativa espiritual que nunca se adapta a um modelo para sempre, mas que busca a constante construção de um imenso prisma límpido com as próprias referências e com a reavaliação contínua de seu padrão básico, aquele que é absorvido da sociedade e que terá que ser devolvido para ela com alguma coisa a mais, na contribuição do individual para o movimento total das relações objetivas.

Este é o conceito espiritual de cristalização que quero propor. Porque, para que eu possa estabelecer uma possível relação da pedagogia que se espera existir nesse ambiente com os objetos históricos da punição, e para que essa relação se me apresente convincente, pois, percebo que dependo da compreensão dos objetos da pena para poder entender qual é o sentido que o sistema correcional tende a dar a essas penalizações e o que é esperado do recluso durante e depois de cumpri-la. Esta preocupação surge a partir de um terceiro encontro, agora com outras reflexões de Michel Foucault (1977), numa obra clássica deste autor, *Vigiar e Punir*, afirma-se que houve uma mudança nesses objetos, há aproximadamente 150 anos, deixando de se punir a infração ao deslocar o alvo da ação correcional, passa-se então a:

*"Dar aos mecanismos da punição legal um poder justificável não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser"*  
(Foucault, 1977:20),

Desenha-se claramente qual pode ser a importância de um trabalho pedagógico na medida sócio-educativa, pois, quando não é mais a pena uma repreensão simplista, ingênua, passando a ser uma preocupação com a qualidade que um comportamento individual possa assumir e a sua ressonância no seu meio social, é aí que, acredito, a idéia de reclusão correcional entra em contato

com possíveis conceitos de educação. Desta maneira, é quando começamos a punir o que um indivíduo é, espiritualmente, que encontramos um caminho para relacionar o seu processo de formação sociocultural e, se agora é o ser total que é punido, se sua "alma" é que é punida, como nos diz Foucault, os processos educacionais que ele vivenciou ou não, ou vivenciará, são relevantes e carecem ser estudados.

Todas as contribuições dos homens são uma pequena parte desta cristalização da consciência humana na criação de sua espiritualidade, sem nenhuma exclusão, sem nenhuma perda, em equanimidade. Todos, desde os mais coagulados tiranos ao mais reflexivo dos espíritos são responsáveis pela unidade da ação humana. Todos têm algo a decodificar e transmitir para a alma da humanidade. Isso fica bem explicado nas palavras de Carl Jung (1985):

*“A alma humana não é apenas produto do espírito da época, mas algo bem mais estável e imutável. O ‘século XIX’ é um fenômeno local e passageiro que apenas depositou uma camada relativamente fina de poeira sobre a velha alma da humanidade”.* (Jung, 1985:34)

Não se trata, então, como já expressei, de localizar sistemas contraditórios de expressão, mas sim de disfunções de nível internas a tais sistemas. As bases do cristal estão no coágulo, e é o trabalho da imanência filosófica que irá reconstruir a própria consciência, e por sua vez, forçar a reorganização do cotidiano. Acredito seja este o processo espiritual que é necessário ao ser humano, isto é, a concretização do seu espírito mais profundo na superfície da sociedade, do pensamento coagulado ao cristal reflexivo, na extremidade das relações fundamentais da civilização contemporânea. Muito deste trabalho pode ser elaborado pela arte. É justamente na complexidade da organização sócio-cultural da sociedade é que é possível encontrar, senão formas de equilíbrio, pelo menos espaços de participação e possibilidade de resistência nesta forma espiritual da arte.

No quarto encontro reflexivo está Walter Benjamin (2000:254), que é quem dialoga de forma muito interessante com essa especificidade da cultura em ser aberta e refletidora de suas inúmeras possibilidades, mesmo que desigual nas formas de controle, quando nos apresenta a possibilidade de que uma ruptura das formas hegemônicas desse controle da cultura começa quando a obra de arte adquire seu caráter de reprodutibilidade, quando esta arte se fragmenta, num movimento fractal, na multi-reflexibilidade do cristal. Com o advento do cinema, na modernidade artística da humanidade, que em si mesmo exige reprodução e espera proximidade máxima do

observador, vemos um movimento muito forte para, como o autor define, que a *aura* da obra de arte, até então voltada ao ritual, se perca para sempre. Essa *aura*, para esse autor, é produto da impossibilidade de fruição das obras pelas massas, pois estas eram mantidas distanciadas para servirem apenas ao culto místico das imagens representadas em sua superfície.

A característica que dá a essa época moderna uma possibilidade de romper com a dominação das idéias hegemônicas acerca de que qual deve ser a forma de encaminhar os processos formadores da moral no ser humano, através do alcance que um evento artístico tem, é, segundo Benjamim, a qualidade política de sua manifestação. E é política porque para ser aceita deve ser aberta às escolhas das massas. É política porque permite que esse espaço seja tomado na medida que essa escolha é valorizada.

Na modernidade da reprodução extensa das formas de arte cria-se, contraditoriamente, um perigo para o controle da cultura. Para ser amplamente reproduzida a arte tem se exposto demasiadamente, e isso pode esclarecer seus códigos até então mantidos secretos, justamente aqueles signos que pareciam manter sua *aura*. Quanto mais perto da massa estão os códigos do processo artístico, mais fácil é sugerir sua apropriação ou até, e aqui há um aspecto arriscado para a idéia da sócio-educativa, inversamente, o desprezo pelo seu suposto valor surgido na não identificação de seus códigos.

De toda essa condição que nos põe em risco, no perigo da nossa própria reificação, ao nos relacionar com os processos elaborados para a dissimulação das dificuldades do cotidiano, num movimento pendular em que são a um tempo vendidos pela propaganda e a outro impostos pelo poder. Dessa tentativa de manipulação da História que expressa uma constante contradição entre a desatenção de uma poesia que nos embriagaria e a elitização de uma Filosofia que nos distancia; entre o teatro de uma arte despolitizada que nos torna promíscuos e a revolução pragmática que nos tira o riso; entre a atual cultura de massa que nos espreme e modela, nos mói e aniquila e a alta cultura contemporânea que, de tão reservada, nos põe no lugar do não saber, do não ser, do não entender; surge a possibilidade de uma apropriação, da tomada tanto dos aparelhos materiais como dos instrumentos intelectuais que, ao tornarem-se obsoletos para a dominação tecnológica, que cresce em ritmo alucinante e não controla seu lixo, podem vir a cair nas mãos dos excluídos do conhecimento e dos seus processos de criação. Com esses refugos nas mãos, inicia-se uma resistência que constrói novas possibilidades para as velhas situações tecnológicas descartadas.

A formação moral do ser humano é um processo complexo, estabelece-se não numa ordem linear ou acumulativa, mas sim, numa organização dinâmica, fractal, atemporal que não pode ser controlada como não pode ser controlado o resultado de sua existência que se expressa no que conhecemos da cultura da humanidade. A insistência nesse controle causa polarizações destrutivas.

Para intervir na educação e qualificar a formação moral é preciso desconstruir a mentalidade dos que pretendem dominar e também os sistemas fabricados por estes com esse fim. É preciso desconstruir também os “ninhos” de legitimação desta dominação internalizados em nós. Isto acontece, acredito, quando mergulhamos numa alteridade espiritual que evoca o estranhamento de nós mesmos, cotidianamente e num ritual de sacralização desta rotina como é próximo do artista que nega as tramas do imediatismo. A reflexão sobre a qualidade espiritual do ser humano é tão vasta que a mera menção da questão já traria extensas problematizações, o que não é a pretensão deste trabalho, porém, é importante indicar qual o caminho que escolhi para iniciar a desenvolver um pensamento sobre este tema complexo.

Esta compreensão se estabelece num quinto encontro reflexivo através da aceitação de que somos espirituais quando ultrapassamos as fronteiras do conhecido, do condicionado, do estabelecido. Expresso o termo espiritual arquetipicamente, na aceitação da necessidade de deixar o limitado para alcançar aquilo que é novo, e que muitas vezes nos é possível aproximar, pela qualidade metafórica da arte. Como, bem melhor do que eu, pode expressar Mikhail Bakhtin:

*”Fora de Deus, fora da confiança numa ‘alteridade absoluta’, são impossíveis a autoconsciência e o discurso sobre si mesmo, e isto não porque na prática estas sejam operações absurdas, mas porque a confiança em Deus é um elemento constitutivo, imanente à pura autoconsciência e ao discurso sobre si mesmo” (Bakhtin, 2000: 159)*

Os trabalhos propostos precisariam, então, descobrir as maneiras e os pensamentos da arte que luta diariamente contra essa dominação, que é legitimada na cultura do egoísmo, da competição e da doentia exteriorização do estranhamento. Para que sejam apropriados em seus movimentos sorrateiros e não tenham tempo de ser simplesmente pasteurizados e transferidos com aparência de inócuos para uma prática social criminosa qualquer, que se manifesta desde o que eu quero chamar de indiferença violenta até a violência indiferente. Como acontece até com as obras de arte mais transgressoras quando já se encontram mortas nos museus ou abatidas pela publicidade.

É quando mergulhamos no processo de imaginação da arte e no ato da concretização de suas quimeras que se encontra um cenário possível para a existência de um ser humano resistente à dominação, à violência que busca calá-lo e torná-lo uma coisa. Os adolescentes que estão internados em instituições que aplicam as medidas sócio-educativas parecem resistir porque não aceitam uma moral que nunca se explica, mas que, desde a escola, sempre nos exige sermos um tipo determinado

de ideal pessoa moral, mas completamente hipócritas. Infelizmente, essa resistência desencadeia um impulso telúrico que acaba por ser mais útil à segregação do que, de uma certa forma, a resignação poderia ser. Esta situação insinua que esta condição não é polarizada, não é uma escolha entre ser bom ou ser mau. É o drama de ser como todos somos, bons e maus, mas estar sujeito às formas apartamento social que a luta pelo poder fabricou, e por estarem todos, historicamente, no exato lugar em que este poder designou como o lugar do marginal.

Vivemos em tempos de uma estética pavorosa de opressão que está sempre a denunciar inimigos em todos os cantos escuros da sua própria imbecilidade. Uma de suas principais armadilhas, a aceitação da dominação, na sua imposição pura, cria uma estética destrutiva que, como alerta Benjamim, *“tornou-se tão alienada de si mesma que consegue viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem”* (Benjamin, 2000:254). É a guerra. Mas é também a criminalidade. A desconstrução das formas de pensamento que sustentam a dominação pode ser elaborada por uma específica consciência dos processos da arte contemporânea que, pelas suas escolhas lânguidas, desconfia das formas coaguladas do fazer, do sentir e do pensar, através da permissão para a decodificação de seus processos, da socialização de seus meios, da ação resistente ao frenesi da indústria e do consumo e, principalmente, da atitude artística e política numa atenção vagabunda a qualquer manifestação cultural que ocorra nesta diversidade. Este “não fazer”<sup>7</sup>, quando incorporado às propostas do trabalho da arte, segura a porta aberta para a participação de tudo, de todos e, por isso mesmo, é uma forma politizada e libertadora de criação. Lutemos por ela.

---

<sup>7</sup> Há uma referência a este sentido de anti-materialização-banalização exposto neste termo não-fazer, que poderia propor resistência às exigências insuportáveis da loucura industrial e consumista. Está em Passolini, quando o poeta reflete e nos causa estranhamento ao propor em *Decameron*: *“por que realizar uma obra se é tão belo sonhá-la apenas?”*



## Referências Bibliográficas e Bibliografia

- ADORNO, Sérgio. "A experiência precoce da punição". In: MARTINS, José de Souza (org.). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- ALMEIDA, Milton José (et alii). "Fracasso Escolar, Uma Questão Médica?". *Cadernos CEDES*. São Paulo. nº 15 dezembro 1985
- ALMEIDA, Milton José de. *Cinema, Arte da Memória*. Campinas: Autores Associados, 1999
- AQUINO (Org.), *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1992
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002
- ARROYO, Miguel G. "O estagio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino". Apresentação da mesa redonda no 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular. 21 a 25 de setembro de 1987/RJ
- BAETA, Anna Maria Bianchini. "Fracasso Escolar: Mito ou Realidade". *IDÉIAS*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. nº6. São Paulo. FDE, 1990 p 17-23
- BARBOSA, Ana Mac (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002
- \_\_\_\_\_. (org.). *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. 2.ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999
- \_\_\_\_\_. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002
- BAUDRILLARD, J., *A Sombra das Maiorias Silenciosas*. São Paulo, Brasiliense, 1985
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BENDIX, Reinhard. *Weber, Um Perfil Intelectual*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986
- BENJAMIM, W. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica" In: *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A aventura da Modernidade*. São Paulo: Schwarcz, 1986.
- BEZERRA, Vilma Maria de Lima. *Alfabetização, Relação Professor Aluno e o Fracasso Escolar na Escola Pública: Uma Perspectiva Psicogenética*. São Paulo. Tese (doutorado). 1989. 458p. biblioteca TP USP.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Evasão escolar nos Cursos de Graduação da UNESP*. São Paulo: UNESP, 1995
- BIZZO, Nélio Marco Vicenzo. "Eugenia: Quando a Biologia Faz Falta ao Cidadão". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1995. nº 92, 38-52
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992
- BRUNS, Maria Alves de Toledo. *Evasão Escolar: Causas e efeitos Psicológicos e Sociais*. Campinas, SP/UNICAMP, 1987. 196p.il. (teses)
- CAMARGO, Dair Aily Franco. "O fracasso escolar: uma explicação teórica". *PAIDEIA* nº 1 agosto 1991
- CAMUS, Albert, *O Homem Revoltado*. Lisboa: Editions Gallimard, 1951
- CARDOSO, Ofélia Boisson. "O Problema da Repetência na Escola Primária". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 35, 1949
- CARNAHYBA, Manoel Costa. *Caracterização da Evasão nas Escolas Estaduais de 2º grau*. Rio Claro. São Paulo. Campinas, UNICAMP [sp:sn], 1979
- CARNEIRO, Eliane G. & ZIVIANI, Cílio Rosa. "A Pessoa Inteligente no Mundo Social". *Psicologia Escolar e Educacional*, 1998. vol.2, nº 2, 135-152
- CARVALHO, Ana Maria A., "Interação Criança-Criança: Ressurgimento de Uma Área de Pesquisa e Suas Perspectivas". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, novembro 1989, p 55
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990
- CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e Educação". *Educação e Sociedade*. São Paulo: Editora Cortez, ano I, nº 5, janeiro 1980 p 26
- \_\_\_\_\_. *Introdução à História da Filosofia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima. "Ajudado a Desmistificar o Fracasso Escolar". *IDÉIAS*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. nº6. São Paulo. FDE, 1990 p 24-28
- COSTA, Áurea de Carvalho. *A Evasão Segundo os Alunos e Segundo os Dados Oficiais*. São Carlos, 1995. 148f. Tese da UFISCar
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955
- ENGUITA, Mariano. *Alienação, reificação e fetichismo: a realidade invertida*. In: *Trabalho, escola e ideologia – Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993
- \_\_\_\_\_. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria e Educação* nº 4, 1991
- ESTUDOS SOBRE DIPLOMAÇÃO E EVASÃO: UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS. Organização global- UNICAMP. Campinas, SP-UNICAMP, 1997. 171p.
- FAGGIANI, Antonio. *O comportamento Acadêmico nos Cursos de Graduação da UNICAMP*. Campinas, SP- UNICAMP, 1994. 747p.il.
- FALCÃO, Maria do Carmo. "O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social". In: *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1987
- FARDIN, Sonia Aparecida (org.). *Fragmentos de uma Demolição: História Oral da Demolição do Teatro Municipal Carlos Gomes*. Campinas: Átomo, 2000.

- FOUCAULT, M., *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977
- \_\_\_\_\_. *História da loucura*. São Paulo:Perspectiva, 1995
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*.Rio de Janeiro:Graal,1979
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1995
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo:Paz e terra,1996
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo:Unesp,2000
- FREITAS, Luis Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Novo Hamburgo: Revista de Estudos-FEEVALE/ASPEUR. vol. 14 nº. 1,1991
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "A formação e a profissionalização do educador: novos desafios". Brasília: CNTE,1996
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo:Cortez,AA,1988
- \_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*.São Paulo:Atica, 1993
- \_\_\_\_\_. et alli.*Pedagogia: diálogo e conflito*.São Paulo: Cortez,AA, 1986
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GARCIA,Maria Manuela Alves.*Pedagogias críticas e subjetivações"uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis:Vozes,2002
- GATTI. "A Reprovação na Primeira Serie do Primeiro Grau". *Cadernos de pesquisa*. nº 38. agosto,1981
- GEIS, Rosa Maria. Fracasso Escolar. Linguagem e classe Social: Um Estudo da Fala de Alunos da Primeira Série de Escolas Públicas. São Paulo, 1985. 148p + anexos. Dissertação (mestrado) IP-USP
- GERTH,H.H. e WRIGHT MILLS (orgs.) *Max Weber. Ensaios de Sociologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar,1971
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez,1983
- \_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: vozes,1986
- GIUSTA, Agneta da Silva. *Processo de Cognição e Fracasso Escolar*. São Paulo, 1990. 205p. Tese (doutorado) IP-USP
- GOETHE, J.W. *A doutrina das cores*. São Paulo:Nova Alexandria,1993
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro:Guanabara,1988. 159p
- \_\_\_\_\_. *Manicômios, Prisões e conventos*.São Paulo:Perspectiva,1987.312p
- GOUVEIA, Aparecida Joly. "As ciências sociais e a pesquisa sobre educação". *Tempo Social, Revista de Sociologia*, USP. São Paulo,1989. v. 1, n.1, p. 71-79
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984
- GRUNWALDT, Ingeborg Strake. *Avanços Progressivos/Elaboração*. Brasília,DF: MEC/ SEPS,1985
- GUIMARÃES, Áurea M. "Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola". In: GUIRADO, Marlene. *A Criança e a FEBEM*. Perspectiva, 1980
- HAUSCHKA, Margarethe.*Natureza e Tarefa da Pintura Terapêutica,in: Terapia Artística vol.II*
- \_\_\_\_\_.*Contribuições Para Uma Atuação Terapêutica,in: Terapia Artística vol.III*
- HEIDE,Paul von der. *Introdução aos fundamentos da pintura terapêutica, in: Terapia Artística vol.I*
- HELLER, Agnes. *Filosofia radical*. (trad.) Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983. 190p
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*.(trad.) Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. 121p
- \_\_\_\_\_. *Sociologia de la vida cotidiana*. (trad.) J. F. Yvars e E. Perez Nadal. Prefácio de G. Lukacs. Barcelona: Península, 1994. 418p
- HILLMAN, James. *Psicologia Arquetípica*. São Paulo:Cultrix,1983
- HOBSBAWM, E., *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- \_\_\_\_\_. *A Era do Capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979
- IPEA.*Custos e qualidade das medidas sócio-educativas*. Brasília:Ministério da Justiça,Novembro de 2002
- IPEA. *Mapeamento da situação das unidades de execução de medida sócio-educativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei*. Ministério da Justiça:Brasília, 2002a
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo:Martins fontes,2001
- JUNG, C. G. *O Espírito na Arte e na Ciência*.Petrópolis:Vozes,1985
- \_\_\_\_\_.*Sincronicidade*.Petrópolis:Vozes,2002
- KOHL, Marta. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo:Scipione, 1997
- \_\_\_\_\_. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos*. Campinas:Mercado das Letras,2001
- KRISHNAMURTI, Jidu.*A Educação e o Significado da Vida*.6ªed.São Paulo:Cultrix,1985
- LARROSA,J. "A Construção Pedagógica do Sujeito Moral".In: SILVA,T.T. da (org.). *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtiva e Outras Formas de Governo do Eu*. Petrópolis:Vozes,1998
- LA TAILLE, Y de. "A Indisciplina e o Sentimento de Vergonha". In AQUINO (Org.), *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996
- LEAL, Antonio Donozeti. *Trajetórias e resistência: análise da construção de identidade em jovens em condição de rua*. Campinas: Unicamp FE-Dissertação/Mestrado, 2000

- LEITE, Sergio Antonio da Silva. "O fracasso escolar no ensino de primeiro grau". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 163. set/dez 1988
- LEWIS, M. & WOLKMAR, F. *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência*. Porto alegre: Artes Médicas, 1993
- LOPES, Eliane M. S. T. *Origens da Educação Pública: a Introdução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. São Paulo:Loyola,1981
- MALAVASI, Abigail. *As Máscaras da Exclusão: As Significações da Exclusão Escolar a partir do Universo do excluído*. São Paulo.[s.n.], 1996. Dissertação. 189f. PUC-SP
- MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec,1991
- \_\_\_\_\_. *Introdução à crítica da economia política*. In: Os pensadores. São Paulo:Abril,1987
- MARTINEZ, Albertina Mitjans. "La Escuela: Um Espacio de Promocion de Salud".*Psicología Escolar e Educacional*. 1996.vol 1 número 1, 19-24
- \_\_\_\_\_. *Creatividade, personalidade y educación*. La Habana:Pueblo y educacion,1995
- MARTINS, José de Souza (org.). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MASLOW, A. *El hombre autorrealizado*. Barcelona:Kairós,1979
- MAY, R. *A coragem de criar*.Rio de Janeiro:Nova Fronteira,1982
- MATA, Roberto da "O ofício do etnólogo ou como ter 'anthropological blues'.In: *Antropologia*, n27,- boletim do Museu nacional, nova serie, Rio de Janeiro, pp1-35. maio de 1978
- MAUSS, Marcel "Ensaio sobre a dádiva" in:*Sociologia e Antropologia*, volu II. São Paulo: EPU, EDUSP,1974
- MILLS, C. Wright. *La imaginación sociológica*. México, DF: Fondo de cultura económica, 1961. 236p
- MORIN, Edgar.*Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,2002-21
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. "Fracasso Escolar: Uma Questão Médica?"*IDÉIAS*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. nº6. São Paulo. FDE,1990 p 29-31
- MOYSÉS,M.A.A.&COLLARES, C.A.L. "Inteligência Abstraida, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência".*Psicologia USP*, 8 (1): 63-89
- OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de. *Linguagem e Fracasso Escolar (uma visão crítica)*. São Paulo, 1985. 127p. Tese (doutorado). FFLCH-USP
- PAIN, Sara. *Teoria e pratica de arte-terapia:a compreensão do sujeito*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996
- PARK, Margareth Brandini. *Formação de Educadores: Memória, Patrimônio e Meio Ambiente*.Campinas-SP:Mercado de Letras,2003
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia.São Paulo:T.A.Queiroz Editora,1ª ed.(1990).3ª reimpressão 1993.p.9-28
- PIRSIG,R.M. *Zen e a arte de manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. São Paulo:Paz e Terra,1984.p270
- POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio". In: Estudos históricos 1989/3. São Paulo:Vértice, 1988.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 17ª ed. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2000
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 2ª ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983
- REGO\*, Teresa Cristina R. "A Indisciplina e o Processo Educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana". In: AQUINO (Org.), *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky:uma perspectiva histórico-cultural da educação*.2ª ed.Petrópolis:Vozes, 1995
- REUSCHLE, Frieda Margaret. *Wandlungen*. Stuttgart: J. Ch. Mellinger Verlag, 1983
- RIBEIRO, Maria L. Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas:Autores Associados,2000
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos*. Campinas:Mercado das Letras,2001
- ROGERS, C. *El proceso de convertirse em persona*. México:Paidós,1990
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*.São Paulo:Martins Fontes,1999
- \_\_\_\_\_. *Carta a D'Alembert*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993
- SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*.São Paulo:Companhia das Letras, 1995
- SANDER, B. *Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica". In: *Revista de Administração Educacional*, vol.1, nº 2, Recife:Universidade Federal de Pernambuco,jan/jun/1998.
- SAVIANI, Demerval.*Escola e Democracia*.Campinas:Autores Associados,2002
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.Campinas/SP: Autores Associados, 1995
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética. De Aristóteles a Paulo Freire*.Brasiliense,1988
- SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira. *Alfabetização e Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Construtivista-interacionista*. São Paulo, 1991. 354p. Tese (doutorado) IP-USP
- SHULER, Scott. "Music, at-risk student and missing piece". In: *Music educators journal*. n. 3, vol. 78, nov. 1991 (tradução Olga Rodrigues Moraes Von Sinsom)
- SILVA, Rosalina Carvalho."O Fracasso Escolar: Uma Explicação Teórica Psicogenética". *PAIDÉIA*. nº 7. agosto 1996
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte:Autêntica,1999

- SILVA, Vanda Aparecida da. *Eles Não Têm Nada na Cabeça...: Jovens do Sertão Mineiro entre a Tradição e a Mudança*. Campinas, SP, 2000. 189p.il. Tese-UNICAMP
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977
- SOUZA, Daucy Monteiro. "O Foco das Dificuldades na Aprendizagem: O Desejo de Aprender e o Desejo de Ensinar". *Psicopedagogia*. ABP. nº 51/2000 p 36
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa. Livros Horizonte, 1972
- TOLSTOI, Liev. *O que é a arte?* São Paulo: Experimento, 1994
- TORRANCE, Ellis Paul. *Desarrollo de la creatividad del alumno*. 1915. Tradução: Rodolfo e. Schwarz.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998
- \_\_\_\_\_. *A Miséria da Teoria: Ou um Planetário de Erros...* 1978
- THOREOU, Henry. *Desobedecendo: a desobediência civil e outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984
- TRAGTENBERG, Maurício. "A escola como organização complexa". In: GARCIA, W. *Educação brasileira contemporânea*. São Paulo: McCraw-hill do Brasil, 1978. 277p.il.
- \_\_\_\_\_. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1985. 228p
- VAYER & ROCIN, *Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Editora Manole Dois, 1990
- VERHINE, Marta Amélia Alves. *Pré-Escola e Fracasso Escolar*. Salvador: Fator, 1991
- VITORIA, César Gomes et alii. "Fatores Sócio-Econômicos, Estado Nutricional e Rendimento Escolar". *Cadernos de pesquisa*. nº 41 /1982
- VYGOTSKY, L. S., *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- \_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martina Fontes, 2001
- \_\_\_\_\_. *La imaginacion y el arte em la infancia*. México: Hispânicas, 1987
- WEBER. *La ciência como vocação*. In: Mills e Gerthith. *Ensaio de sociologia*, 1971
- \_\_\_\_\_. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004
- WECHSLER, Solange Múglia. *Criatividade: descobrindo e encontrando*. contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas/SP, 1993
- ZANOTTI, L.J., *Etapas Históricas de La Política Educativa*. Buenos Aires: Edeuba, 1972

