

Maria Valdenice Sousa da Cruz

**Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei:  
sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua  
prática**

**Mestrado em Educação: Psicologia da Educação**

**PUC/SP**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria Valdenice Sousa da Cruz

**Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei:  
sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua  
prática**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis.

**PUC/SP**

**2008**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **Os Sentidos**

**Alessandra Pilar**

Me perdi no sentido, em palavras.  
Me perdi no sentido das palavras.  
Em palavras sem sentido.  
Em sentidos que não tem palavras.

Em sentir os significados.  
Sinônimos. São tantos os recados.  
Intensos, cuidado!  
São tantos e tão fortes, sagrados.

Me perdi enquanto os procurava.  
Perdi os sentidos. Achei as palavras.  
Desvendei o mistério.  
Mas perdi ... os sentidos.

Estou à deriva em pensamentos.

Dedico este trabalho a meus pais que um dia ousaram sonhar. E nessa ousadia construíram nas filhas o gosto pela cultura. A meu avô que três dias antes da entrega deste trabalho foi morar com Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela graça da vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Davis, pelo trabalho, acompanhamento, idéias e discussões que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

A todos os professores do programa de Psicologia da Educação com os quais convivi e aprendi muito durante esse tempo: Wanda Maria Junqueira Aguiar, Sergio Vasconcelos de Luna, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Laurinda de Almeida Ramalho, Antonio Carlos Caruso Ronca, Melania Moroz.

À Irene e Helena que atenciosamente nos atendem na secretaria.

Aos professores Ana e Martim que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

À Diretoria de Ensino de São Vicente e à Secretaria de Justiça do Estado de São Paulo pela autorização para a realização das entrevistas.

A todos os funcionários das Unidades que visitei pelo carinho com que me receberam e pelas preciosas contribuições.

Aos colegas do curso que compartilharam comigo a trilha deste caminho.

A CAPES pelo apoio e financiamento do curso.

A meus pais, José Bonfim de Souza e Sebastiana Rosa de Souza, pela vida, carinho e por todos os valores e ensinamentos que sempre me proporcionaram.

Ao meu marido Roosevelt Proença pelo amor, compreensão, apoio e estímulo recebidos.

Aos meus filhos Dayvisson Daniel de Souza Oliveira e Gustavo Henrique Proença pelo amor e tolerância nas ausências.

Às minhas irmãs: Valderlice, Valdiléia e Valdiléia Rosa de Souza pelo incentivo e credibilidade postados em mim.

## RESUMO

Diante do quadro social alarmante, envolvendo um número elevado de jovens e adolescentes, a sociedade tem sido levada a enfrentar um amplo quadro de questões que vão desde a diminuição da maioridade penal e a real aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente pelo Estado, até a extinção das instituições totais, como é o caso da Fundação Casa. Esse estudo tem por objetivo identificar e discutir os sentidos e significados atribuídos por professores, que lecionam em centros que abrigam jovens infratores, a seus alunos e a sua prática. O referencial teórico metodológico adotado foi o da Psicologia Sócio-Histórica e método pode ser considerado com parte da abordagem qualitativa de pesquisa. Participaram dessa investigação dois professores da Fundação Casa, que responderam a um questionário de nível sócio-econômico e cultural e a uma entrevista semi-estruturada sobre o objeto de estudo, além de prestarem um relato acerca de sua vida. Os resultados mostram a necessidade e a importância de se contar com professores que são capazes de criar novos sentidos para o trabalho sócio-educativo, contribuindo para desmistificar a idéia de senso comum, na qual o docente aparece sempre como desmotivado para o exercício profissional, relaxado em relação à aprendizagem de seus alunos e pouco se importando com seu futuro. Os professores entrevistados mostraram um perfil totalmente distinto: engajados, motivados e preocupados com a escolaridade dos jovens em conflito com a lei, apontam ser necessário um real acompanhamento do adolescente após sua internação, para que possam dar continuidade ao trabalho realizado, evitar a reincidência em problemas com a lei e, diminuir tanto quanto possível, o número de internações.

**Palavras chaves:** Psicologia Sócio-histórica, Significados e Sentidos atribuídos aos Alunos e à Prática Pedagógica; Professores de Jovens em Conflito com a Lei.

## **ABSTRACT**

Considering the alarming social situation in which many adolescents have been involved, Brazilian society has been concerned with a large range of questions: since lowering the age to be held responsible for penal acts, to how to make the Statute of the Child and the Adolescent an effective tool to be used by the authorities, till the extinction of total institutions for the young population. This is the case of CASA Foundation, local where the present study was conducted. Its aim was to identify and to discuss the sense and significant attributed by teachers working at the CASA Foundation to their students and to their own pedagogical practice. The theory that oriented the research was the Social-historical approach in Psychology, and the method can be described as having a qualitative nature. The subjects were two teachers, who answered to questionnaire to precise their social, economical and cultural level and to a semi-structured interview about the focus of the study, besides telling the research how was their life story. The results pointed out the necessity and the importance of having teachers able to construct new meanings for the social-educative work, contributing to demystify the common sense idea in which they appear as a person not motivated for the professional role, not worried about the learning of their pupils, caring less for their future. The teachers that participated in this investigation presented a distinct profile: they considered themselves as profoundly involved with their job, highly motivated to do it well, and concerned with the offering of a good schooling for the adolescents in conflict with the law. They also pointed out the necessity of following these youngsters after their period of confinement, in order to promote the continuity of their education, to avoid new infraccional acts and to diminish as much as possible the number of imprisonments.

**Key-words:** Social-historical Psychology; Sense and Significant of Students and Pedagogical Practice; Teachers of Adolescents in Conflict with Law.

## LISTA DE TABELAS

<b><u>Tabela 1:</u></b> Diferença entre internações e desinternações na Baixada Santista.....	14
<b><u>Tabela 2:</u></b> Ranking dos 10 estados com maior número de internações.....	14
<b><u>Tabela 3:</u></b> Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo autoclassificação étnica.....	16
<b><u>Tabela 4:</u></b> Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo a condição familiar antes da medida sócio-educativa.....	17
<b><u>Tabela 5:</u></b> Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo a escolaridade dos pais.....	17
<b><u>Tabela 6:</u></b> Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com os chefes de suas respectivas famílias.....	17
<b><u>Tabela 7:</u></b> Perfil dos adolescentes em conflito com a lei, segundo seu nível de escolaridade.....	18

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1. Revisão da Literatura Sobre Adolescentes em Conflito com a Lei.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 2. A Institucionalização de Jovens no Brasil e no Estado de São Paulo.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 3. A psicologia Sócio-Histórica.....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo 4. Pressupostos Metodológicos.....</b>	<b>39</b>
4.1. O método na Perspectiva Sócio-histórica.....	39
4.2. Objetivo.....	42
4.3. Sujeitos.....	43
4.4. Breve descrição do local.....	44
4.5. Procedimentos.....	46
4.6. Referencial de análise .....	46
<b>Capítulo 5 – Uma leitura dos significados e sentidos apreendidos.....</b>	<b>48</b>
5.1 – Análise e discussão dos núcleos.....	71
5.1.1. Professor Martim.....	71
5.1.1.1. Formação e evolução profissional.....	72
5.1.1.2. O trabalho em equipe na Fundação Casa.....	76
5.1.1.3. O adolescente, o aluno e o projeto Pós-fundação Casa....	79
5.1.2. Professora Ana.....	85
5.1.2.1. A escolha e a realidade profissional.....	85
5.1.2.2. O professor na Fundação Casa.....	89
5.1.2.3. O aluno em conflito com lei.....	93
5.2 – Confrontando as análises.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Sempre gostei de escrever e de pesquisar. Desde criança, sempre gostei de indagar sobre as coisas que ocorriam ao meu redor e para as quais eu ainda não tinha respostas. Para muitas, milhares, já as tenho. Como nasci numa pequenina cidade no semi-árido norte-mineiro, um mundo bem pequeno, eu não sabia, mas havia muitas e muitas coisas para descobrir. À medida que crescia, proporcionalmente, crescia comigo o desejo de descobrir o mundo e de me apropriar dele. Ainda não conhecia Vygotski<sup>1</sup> e sua teoria e, por conseguinte, desconhecia que estava impregnada do mundo e estava impregnando o mundo. Não sabia nada desta história de ser social e historicamente constituído. Queria fazer parte do mundo e deixar marcas para que todos soubessem, quando eu me fosse, que aqui havia estado e que havia feito coisas para melhorar este mundo. Só tinha um problema: eu não sabia como.

De uma coisa sabia: gostava de estudar. Meus pais, em sua pouca instrução escolar diziam, na época, que a única forma de melhorar a nossa e a vida dos que gostamos seria estudando. Então pensei em unir as duas coisas, tentar melhorar a vida das pessoas e melhorar a Educação. Com essa decisão em mente comecei a cursar o magistério em Minas Gerais. Logo após, mudei-me para Santos e tive de desistir por não encontrar vaga na rede pública de ensino. Na época de optar efetivamente por uma profissão pairou a dúvida entre Jornalismo e Educação. Venceu a segunda. Cursei Licenciatura Plena em Letras e entrei de vez para a área do magistério. É a ela que me dedico atualmente.

O motivo que me levou a procurar um curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Psicologia da Educação, além do desejo de tornar-me pesquisadora, foi o de desenvolver algo que pudesse melhorar, de alguma forma, a educação e realizar o meu antigo sonho. Não digo educação restrita ao currículo disciplinar, mas à relação ensino-aprendizagem, que depende de pessoas com realidades, histórias e sentimentos peculiares. Todas elas constituídas por meio de sentidos e significados apreendidos e aprendidos na interação com o meio físico e social em que vivem.

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho o nome de Vygotski será assim escrito. No entanto, na bibliografia, manter-se-á a grafia utilizada no livro consultado.

Já havia entrado em contato com alguns preceitos de Vygotski quando cursei o Magistério, que não consegui concluir. Era a época áurea do construtivismo e o autor mais estudado para iniciar as futuras professoras na área de Psicologia era Piaget. Foi, recentemente, já no curso de mestrado que as idéias de Vygotski me cativaram tão profundamente que resolvi tomá-lo com base teórica para o desenvolvimento da minha pesquisa. Passei a inteirar-me sobre sua vida, seu contexto histórico, sua base marxista e sobre seus colaboradores. A idéia de desenvolver um trabalho sob os pressupostos vygotkianos surgiu a partir do conhecido debate sobre a falta de eficiência das FEBEMs em reabilitar e educar os jovens em conflito com a lei, levado a efeito na mídia e discutido por autoridades e entidades ligadas à Educação.

De acordo com Bariani (2005), supõe-se que o professor possua uma *expectativa negativa para com seu aluno adolescente que tenha cometido ato infracional e relaciona a figura deste aluno com o atual quadro de violência no Brasil*. Saber se essa expectativa influencia a relação ensino/aprendizagem é muito importante, pois, segundo Moraes (1996) “*a sala de aula não é um espaço apenas para transmissão do conhecimento, é também um local onde ocorrem interações, trocas de conhecimento e vivências entre o professor e o aluno*”. Pensei, então, em investigar quais são os significados e sentidos que os professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei constroem sobre seus alunos e sua prática. O meu objetivo é o de entender melhor como os professores vêem seus alunos, contribuindo para desvendar os aspectos que interferem nessa relação.

No primeiro capítulo procurei retomar a história das políticas de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil desde o início do século XX, até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, salientando, os movimentos sociais que culminaram em sua construção. No segundo capítulo, apresentei levantamento dos trabalhos relativos aos adolescentes em conflito com a lei e tracei um perfil dos mesmos. O terceiro apresentou o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a Perspectiva Sócio-Histórica em psicologia, que tem em Vygotski seu principal teórico. O quarto capítulo - o método – mostra como demos seguimento à coleta dos dados de campo e em sua análise. O quinto, e último capítulo dá seguimento à análise propriamente dita, onde seguimos para a aproximação dos sentidos e significados construídos pelos professores analisados.

## Capítulo 1. Revisão da Literatura sobre adolescentes em conflito com a lei

Antes de iniciar a revisão da literatura, cabe situar melhor o leitor quanto ao perfil dos jovens e adolescentes em conflito com a lei, no Estado de São Paulo. De acordo com o Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei<sup>2</sup>, o número de jovens vivendo em meio fechado<sup>3</sup> cresceu, de 2002 para 2006, cerca de 25%, passando de 4889 (em 2002) para 6059 (em 2006). Segundo pesquisa feita pelo Instituto Uniemp pela FEBEM-SP<sup>4</sup>, a ampla maioria dos adolescentes internos é do sexo masculino (96%) e 17% estão circunscritos à Divisão Técnica do Interior e Litoral, onde se situa a cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Importante destacar que, segundo dados do *site* oficial da Fundação CASA<sup>5</sup>, a região da Baixada Santista registrou, de 2005 a 2006, uma queda significativa no número de internações, que de 890 passou para 718, quase 20% a menos em apenas um ano. O número de 'desinternações'<sup>6</sup> também foi positivo, registrando um aumento em 23% de 2004 para 2006. Cabe mencionar que a região abarca duas unidades, sendo uma na cidade de Guarujá e outra em São Vicente.<sup>7</sup> Os dados relativos às duas cidades mostram que estão na contramão em relação ao crescimento no resto no país. Enquanto os indicadores nacionais crescem, os da Baixada Santista diminuem.

---

<sup>2</sup> Dados coletados entre 01/07/2006 à 15/08/2006 pela SPDCA (Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente) / SEDH (Secretaria Especial dos Direitos Humanos) / PR (Presidência da República) junto a gestores estaduais e varas da infância e adolescência. Disponível em <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/pesquisas.htm>> acesso em: 17/03/2007.

<sup>3</sup> Adolescentes em regime de internação, internação provisória e semiliberdade.

<sup>4</sup> Disponível em <[www.febem.gov.br/files/pdf/PesquisaFebemInternos.pdf](http://www.febem.gov.br/files/pdf/PesquisaFebemInternos.pdf)> acessado dia 17/03/2007. Pesquisa realizada em março de 2006. À época da pesquisa a Instituição era denominada Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

<sup>5</sup> Disponível em <[www.febem.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=637](http://www.febem.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=637)> acessado dia 29/03/2007, às 11:40 horas. Texto da assessoria de imprensa datado em 13/02/2007, às 13:54.

<sup>6</sup> Respeitamos a denominação dada pela instituição.

<sup>7</sup> Dados da época em que foi feita a pesquisa. Atualmente existem três unidades.

**Tabela 1:** Diferença entre internações e desinternações na Baixada Santista.

<b>Ano</b>	<b>Internações</b>	<b>Desinternações</b>
2004	-----	618
2005	890	-----
2006	718	763
Diferença (%)	- 19,4	+ 23,4

Fonte: FEBEM - SP

Entretanto, apesar de ser um grande avanço para o estado, este decréscimo nas internações não tira de São Paulo o primeiro lugar no ranking de internações no Brasil. Ele é de longe o estado que mais possui adolescentes cumprindo as três modalidades de medidas sócio-educativas: internação, internação provisória e semiliberdade.

**Tabela 2.** Ranking dos 10 estados com maior número de internações.

<b>Colocação</b>	<b>Estado</b>	<b>Número de internações</b>
<b>1º</b>	São Paulo	6059
<b>2º</b>	Rio de Janeiro	1159
<b>3º</b>	Rio Grande do sul	1110
<b>4º</b>	Pernambuco	1016
<b>5º</b>	Paraná	895
<b>6º</b>	Minas Gerais	833
<b>7º</b>	Ceará	669
<b>8º</b>	Distrito Federal	512
<b>9º</b>	Espírito Santo	331
<b>10º</b>	Pará	321

Fonte: SEDH, 2006.

Os jovens em conflito com a lei têm, em média, 16,7 anos de idade. Segundo sua condição penal, 69% estão na Fundação Casa pela primeira vez e 29% são reincidentes. Como se pode notar, bem mais que o dobro dos jovens internos estão cumprindo a medida socioeducativa pela primeira vez, o que nos apresenta duas possibilidades de análise. A primeira indica um aumento no número de atos infracionais cometidos e, portanto, um aumento nas internações. A segunda, diferentemente, aponta para a tendência do adolescente que cumpriu medida socioeducativa ter sido reintegrado à sociedade e não haver cometido novamente

atos infracionais. Sabemos que a última hipótese, pelo menos para a maioria, não condiz com a realidade. Confirmando essa idéia, o jornal Folha de São Paulo, em setembro de 2006, faz uma triste comparação estatística. Afirma que enquanto o Brasil assiste a uma lenta expansão das matrículas no ensino médio, um outro número avança bem mais rápido: o de adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas<sup>8</sup>. Ou seja, no Brasil mais adolescentes estão indo para instituições por serem autores de atos infracionais do que para a escola, local em que deveriam estar.

Em relação a autotransclassificação étnica, observa-se, na Tabela 3, que a porcentagem de internos negros, que representa 20%, é inferior a de brancos, 31%. Entretanto se somarmos os primeiros aos que se autodeclararam pardos ou mulatos, temos um total de 66% de afro-descendentes. Confirmando estes dados, pesquisa semelhante, em nível nacional, publicada no Jornal Folha de São Paulo<sup>9</sup>, constatou que mais de 60% dos adolescentes em conflito com a lei são negros. Esses números, somados aos das condições sócio-econômicas e aos da escolaridade, nos remetem a problemas históricos de desigualdades sociais no Brasil, que colocaram o negro na marginalidade social. Condições precárias de vida devido à falta de educação, trabalho, moradia e saúde são, em grande parte, fatores que se associam para criar a discriminação que os afro-descendentes vêm sofrendo desde a época do Brasil colônia. Isso fica mais evidente quando verificamos que os internos, a maioria composta por negros e pardos, são pobres e que tanto eles quanto seus pais possuem pouca escolaridade.

---

<sup>8</sup> Publicado no Jornal Folha de São Paulo *on-line* no dia 14/09/2006, disponível em: <[www.folha.com.br](http://www.folha.com.br)>.

<sup>9</sup> Publicado no Jornal Folha *on-line* dia 25/02/2007. disponível em [www.folha.com.br](http://www.folha.com.br).

**Tabela 3.** Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo autotclassificação étnica.

<b>Autotclassificação da cor da pele</b>	<b>%</b>
Pardos	46
Negros	20
Branços	31
Amarelos	01
Indígenas	01
Não responderam	01
Total	100

Fonte: Instituto UNIEMP e FEBEM-SP, 2006.<sup>10</sup>

Antes de serem submetidos à medida socioeducativa, a condição familiar desses adolescentes era a seguinte: 51% dos que responderam disseram que moravam com a mãe, 23% moravam com pai e mãe, 19% moravam sozinhos e o restante com outras pessoas (Tabela 4). Para 38% deles, a mãe era o chefe da família e para 28%, o pai, talvez pelo fato de muitos não possuírem a figura do pai. (Tabela 5). Deve ficar claro que 57% desses pais e mães eram considerados trabalhadores desqualificados e possuíam baixa renda. Apenas 1% de mães e 2% de pais possuíam ensino superior (Tabela 6). De acordo com a posição socioeconômica, 31% dos jovens classificaram-se como possuidores de casa de classe média baixa e 33%, daquelas típicas das camadas populares. Notamos, aqui, uma clara relação entre baixa escolaridade, falta de qualificação profissional e a pequena renda familiar, de modo que se pode dizer que esses fatores tendem a levar o jovem a cometer infrações.

<sup>10</sup> Disponível em <[www.febem.gov.br/files/pdf/PesquisaFebemInternos.pdf](http://www.febem.gov.br/files/pdf/PesquisaFebemInternos.pdf)>

**Tabela 4.** Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo a condição familiar antes da medida sócio-educativa.

<b>Condição familiar dos jovens antes da medida sócio-educativa: moravam</b>	<b>(%)</b>
só com mãe	51
só com pai	07
com pai e mãe	23
sem pai e sem mãe	19

Fonte: Instituto UNIEMP e FEBEM-SP, 2006.

**Tabela 5.** Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, segundo a escolaridade dos pais.

<b>Escolaridade dos pais</b>	<b>Pai (%)</b>	<b>Mãe (%)</b>
Sem estudo	02	03
Primário Incompleto/completo	13	20
Ginásio Incompleto/completo	15	28
Colégio Incompleto/completo	08	12
Superior Incompleto ou mais	02	01
Não sabe	60	36

Fonte: Instituto UNIEMP e FEBEM-SP, 2006.

**Tabela 6.** Percentual dos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com os chefes de suas respectivas famílias.

<b>Chefe das famílias dos adolescentes em conflito com a lei</b>	<b>(%)</b>
Mãe	38
Pai	28
Marido/companheiro da mãe/ padrasto	10
Avó	5
Avô	4
Irmão	2
Tio	2
Tia	1
Esposa/companheira do pai/ madrasta	1
Irmã	1
outros	8

Fonte: Instituto UNIEMP e FEBEM-SP, 2006.

De acordo com a escolaridade, 9% dos jovens atualmente cursam o Ensino Fundamental do ciclo I, 59% o Ensino Fundamental II e 27% o Ensino Médio (tabela 7). Entretanto, antes de serem internados para medida socioeducativa, 59% deles (de ambos os sexos) estavam matriculados em uma escola, muito embora apenas 1% freqüentasse as aulas. Esses dados são assustadores, quando se pensa que 41% desses adolescentes nem sequer estavam matriculados.

**Tabela 7.** Perfil dos adolescentes em conflito com a lei, segundo seu nível de escolaridade.

<b>Escolaridade</b>	<b>Antes da internação (%)</b>	<b>Depois da internação (%)</b>
Ensino Fundamental I	14	09
Ensino Fundamental II	70	59
Ensino Médio	15	27
Outras respostas	01	05

Fonte: Instituto UNIEMP e FEBEM-SP, 2006.

Vale destacar que, como dito anteriormente, o nosso trabalho busca conhecer a perspectiva do professor que trabalha com adolescentes em conflito com a lei. Encontramos poucas pesquisas que tratam dessa temática, o que nos dá certeza da relevância teórica do trabalho. Em contrapartida, há uma gama de pesquisas que se dirigem aos jovens. Entretanto, como falar sobre o professor implica falar sobre o aluno (visto um e outro só serem o que são na relação ensino/aprendizagem) vamos abordar essa relação quando ela se dá em contexto institucional.

Segundo Volpi (1997), não existe ainda um consenso geral sobre como denominar os adolescentes que praticam atos infracionais. Os meios de comunicação social têm, em geral, preferido usar formas estigmatizantes, referindo-se a eles como infratores, delinqüentes, pivetes e outros termos depreciativos. A opinião pública reproduz estas expressões, acrescentando outras como: bandidos, trombadinhas, menores infratores etc. Afinal, como nos referir àqueles jovens que

praticaram algum crime? Cada vez mais pessoas estão preocupadas em tratar adequadamente esses adolescentes, pois se acredita que *“a prática do ato infracional não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada”*. (Volpi, p. 7). De acordo com Lodoño (1991 apud Vieira, 2003), o termo “menor”, já utilizado desde o final do século XIX, passou a ser oficialmente empregado com a promulgação do Código de Menores de 1927, para classificar a infância pobre no Brasil. O autor aponta, assim, que: *“Na passagem do século, o termo ‘menor’ deixou de ser uma palavra associada à idade, quando se queria definir a responsabilidade de um indivíduo perante a lei, para designar principalmente as crianças pobres abandonadas ou que incorriam em delitos”* (p. 142).

Essa distinção entre ‘menor’ e ‘criança’ em âmbito legal, perpetuou-se por quase todo o século XX, sendo banida pela Constituição de 1988. A palavra ‘menor’, no entanto, continua sendo bastante freqüente no vocabulário popular e na mídia. Estudos sobre jovens em conflito com a lei não se restringem apenas às áreas da segurança pública ou jurídica. Outros campos do conhecimento também por eles se interessaram (como a Sociologia, a Psicologia e a Educação) e passaram a estudar essa complexa temática. Assim, Passetti (1982), no campo da Sociologia, foi um dos primeiros a focar a questão do adolescente autor de ato infracional em pesquisa realizada na FEBEM-SP. O autor faz uma análise, com base nas idéias de Foucault, da instituição como representante e mantenedora do poder do Estado, tentando preservar os interesses da classe dominante, por meio da coação e da dominação. A prática pedagógica, de acordo com o autor, era pautada na dicotomia “certo/errado”, com a aplicação de castigos como base da aprendizagem.

Najaine e Minayo (2002) afirmam que o tema do adolescente infrator ganhou destaque entre as notícias das tragédias sociais das grandes regiões metropolitanas, evidenciando a problemática da violência social que marca a sociedade brasileira, a partir dos anos de 1980. Vale destacar que este período coincide com o fim da ditadura militar e o início da democratização do país. Matheus (2003) vai mais além para justificar o crescente interesse pelos jovens em pesquisas, projetos e espaço na mídia. Para ele, a adolescência e a juventude constituem o que denomina de “onda jovem”, expressão que designa a explosão de natalidade do início dos anos 80 do século XX, resultando em um aumento

considerável da população juvenil na virada do século. Esse fator, aliado ao mercado recessivo do fim do século XX (marcado por grande desemprego e conseqüente aumento dos problemas urbanos), tornou ainda mais precárias as condições de vida da maior parte dos jovens brasileiros. Com isso, eles passaram a constituir um quadro problemático, no qual a violência prepondera como recurso para combater a violência das desigualdades e das injustiças sociais vividas cotidianamente.

Apesar de vigorar há tanto tempo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem se mostrado incapaz de resolver a problemática do jovem que vive em situação de violência. De acordo com Spagnol (2005), nos debates sobre a criminalidade, foram abertas duas frentes: uma que defende o endurecimento dos instrumentos legais, a diminuição da idade penal e penas mais severas. A outra discute o ECA e busca sua real aplicação por parte do estado, considerado omissor nessa questão, uma vez que não desenvolve uma política voltada para o bem-estar dessa faixa etária.

Penso e Sudbrack (2004), pesquisando a posição parental e o envolvimento em atos infracionais, em estudo desenvolvido junto a dez adolescentes usuários de drogas (todos vivendo em regime de semiliberdade) e suas respectivas famílias, procuraram descobrir a contribuição das relações familiares na construção da identidade desses jovens. Concluíram que os adolescentes, em sua longa busca por uma identidade, escolhem e desempenham diferentes papéis. Quando encontram problemas de ordem familiar, que ficam sem solução ou são mal solucionados, uma possível saída é o uso de drogas e/ou o envolvimento em atos infracionais. Em quaisquer dos casos, a entrada na transgressão pode ser entendida como um dos papéis vividos na busca de uma nova identidade.

Pesquisas com professores que trabalham em instituições sócio-educativas também foram feitas, no intuito de compreender melhor como se dá a articulação adolescência e atos infracionais. Arpine (2003), com base teórica nas Representações Sociais, procurou refletir sobre a realidade institucional que abriga crianças e adolescentes e a forma como a instituição é por eles representada. A meta era salientar a importância de repensar, recuperar e investir no universo institucional, de modo a superar estigmas que a vêem como lugar de “fracassados”. Esses estigmas, segundo a autora, são frutos de todas as repressões, humilhações

e violências que acontecem com a população interna. A FEBEM carrega, assim, o estigma de ser uma instituição que oferece condições de vida muito adversas para os jovens, levando-a a ser temida pelos adolescentes que, por sua vez, são vistos pela sociedade como uma ameaça. Dessa maneira, o estigma da instituição impregna os jovens que tiveram ou têm algum vínculo com ela, tornando-os pessoas não desejadas no convívio social.

A autora conclui a pesquisa colocando a necessidade de uma revisão constante de nossos valores e referências, no sentido de nos permitirmos compreender melhor o adolescente interno, evitando um julgamento precipitado, um diagnóstico inadequado e uma exigência incompatível com sua história de vida. Afirma que é preciso construir “um novo olhar” sobre a realidade institucional, para que possamos superar seu modo falido de funcionamento, entendido como “depósito de lixo social”. É preciso criar a possibilidade de dar um sentido positivo à existência dessa instituição e permitir que cada interno possa, nesse lugar, resignificar sua existência ao viver uma vida feliz, que lhe permita construir novos desejos e novas formas de pensar, sentir, ser.

Espíndula e Santos (2004), estudando a região metropolitana do Recife, buscaram, também na perspectiva das Representações Sociais, conhecer a visão dos assistentes de desenvolvimento social (40 educadores) acerca dos adolescentes que se encontravam em conflito com a lei, cumprindo medidas sócio-educativas em regime de internação. Para tanto, partiram da idéia de que os adolescentes vivendo em privação de liberdade são cidadãos em fase de desenvolvimento e que, portanto, cabe à instituição reintegrá-los à sociedade. Entretanto, as falas dos educadores sobre os adolescentes revelaram visões diferentes, que foram agrupadas em quatro grupos: a) as que viam os adolescentes como jovens diferentes dos demais; b) as que expressavam a idéia de que a causa da violência dos adolescentes estava na própria sociedade; c) as que demonstravam certa descrença na recuperação dos adolescentes; d) as que acreditavam que os adolescentes estavam em conflito com a lei em razão das relações que estabeleciam com seus familiares.

Analisando as falas, Espíndula e Santos concluíram que, na medida em que os adolescentes “não se encaixavam” no modelo previsto de juventude, as práticas dos assistentes de desenvolvimento social tentavam tão somente minimizar os

problemas que esses jovens acarretavam. A filosofia adotada, portanto, era a que se baseava em princípios punitivos e corretivos (pôr de castigos nas celas, proibir a participação em atividades educativas etc.), algo que parece perdurar no tempo a despeito da promulgação do ECA.

Mas quem é esse educador que atua com Adolescentes em Conflito com a Lei? Cintra (2002), em sua Dissertação de Mestrado, estudou a Identidade dessas pessoas, considerando as possibilidades e limites de uma intervenção emancipatória. Para a autora, a educação bem sucedida deve viabilizar a metamorfose emancipatória do educando, levando-o a reencontrar o seu caminho na vida e na sociedade. Daí a necessidade do educador assumir seu trabalho com vontade genuína de ajudar a reintegração desse jovem na vida social, posto que somente uma presença educativa significativa e forte, sem preconceitos sobre o jovem, poderá proporcionar essa metamorfose.

Entretanto, Lopes (2006), destaca que a FEBEM<sup>11</sup> (atual Fundação CASA) tem sua imagem ligada a processos punitivos e a reiterados casos de abuso e desrespeito para com a população atendida, assemelhando-se assim aos mais violentos e cruéis presídios. Segundo a autora, a essa imagem difundida pela mídia e por entidades de direitos humanos contrapõe-se o discurso oficial, que reitera a existência de um processo real de reeducação e reintegração social dos jovens.

Salienta, que a escola no interior da FEBEM encontra semelhantes problemas aos enfrentados pelas escolas públicas do restante do país: preconceitos de classe e raça, com o agravante de ocorrer em sistema de reclusão onde os internos também são responsabilizados pela violência cotidiana do país.

Além disso a autora destaca que:

“Muitas são as preocupações que ocupam a mente e as ações dos educadores na FEBEM-SP; porém raramente há discussões sobre o processo educativo. Durante os HTPCs pouco se conversa ou reflete sobre os objetivos educativos, o papel do educador ou a responsabilidade da instituição frente ao processo de escolarização dos adolescentes que lá se encontram; quando muito surgem falas sobre as “características especiais” dos alunos e suas famílias, como falta de vínculo, de afeto, desestruturação econômica e moral etc” (p. 5)

---

<sup>11</sup>Utilizaremos a denominação antiga da instituição: FEBEM, ao invés da atual, Fundação Casa, para nos referir à mesma, durante a realização da pesquisa ocorrida entre 2003 a 2004.

Neste trecho percebemos que os professores constroem visões preconceituosas, que em nada auxiliam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma desperdiçam um importante momento de reflexão e trabalho em grupo reiterando discursos falidos. Sobre o que dizem os professores ainda pontua que:

“pesquisas apontam para o fato de que as relações escolares, muitas vezes, são atravessadas pelos preconceitos de classe, raça, gênero e geração. O discurso que permeia a educação pública brasileira centra a responsabilidade pelo fracasso escolar no aluno ou em suas famílias, a partir de teorias ideológicas, como a Teoria da Carência Cultural. Mesmo criticado duramente a pelo menos duas décadas, pesquisas recentes mostram a permanência desse discurso entre os educadores.” (p. 5)

Com isso a autora busca desvendar o processo escolar formal dentro de uma unidade da FEBEM, pois acredita que ao se tratar de questões educativas, não há como fazê-lo despido de representações e valores daqueles que se pretende educar, assim como de uma cultura institucional dentro do contexto sócio-histórico.

Teixeira (2002), em sua tese de doutorado intitulada “Adolescência-violência: Uma ferida do nosso tempo” citando a cidade de São Paulo, mostra que o modelo de institucionalização dos jovens envolvidos com práticas infracionais só demonstra o fracasso das políticas públicas e a vigência uma lógica vingativa contra o adolescente:

“As respostas institucionais aos adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais em São Paulo – a cidade mais rica da federação e pólo de produção científica, cultural e intelectual – atestam o fracasso dos mecanismos reguladores da convivência coletiva, a dificuldade em assegurar a paz pública e a vigência de uma lógica vingativa contra aqueles – adolescentes – que têm direito ao futuro numa ética da responsabilidade” (p.160)

Fazendo uma análise do que foi lido, concluímos que o modo como tratamos os adolescentes em conflito com a lei ainda está longe de ser ideal. O número de internos está aumentando no Brasil, o ECA não é devidamente implementado e, ainda hoje, vemos muito desrespeito aos direitos dessas pessoas. Devido ao seu histórico de maus tratos, a Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao adolescente (antiga FEBEM), órgão do governo do Estado de São Paulo

responsável pelo atendimento ao adolescente autor de ato infracional, é apontada por usar medidas punitivas e corretivas para educar os jovens. Devido a essa postura, ela é justamente vista como uma instituição que não cumpre seu papel de educar.

Mas, e quanto ao profissional responsável pela educação desta parcela da população? Sabemos que não há como entender o professor sem entender o aluno devido à relação que ambos estabelecem no contexto da instituição. Sendo assim, esta revisão da literatura contribuiu no intuito de conhecer o que se tem estudado sobre esse adolescente em conflito com a lei para, conhecendo-o melhor, passar a pesquisar o professor. Essas conclusões nos ajudaram a construir uma visão crítica e não idealizada do nosso objeto de estudo, para que possamos entender melhor a nossa pesquisa.

## Capítulo 2. A Institucionalização de Jovens no Brasil e no Estado de São Paulo

A preocupação com os “adolescentes abandonados e infratores” vem, no Brasil, desde a colonização portuguesa. A despeito de sua longa história, não cabe, aqui, aprofundar a questão histórica, posto que não é esse o propósito deste trabalho. Dessa maneira, atentarei, apenas para a história institucional dos jovens em conflito com a lei a partir do século XX, momento em que se delineia o modelo atual das instituições da Fundação CASA. A história que conseguimos coletar foi a seguinte: em 1902, Bernardino de Campos, então Presidente do Estado de São Paulo, promulga a lei nº 844 criando o Instituto Disciplinar e Colônia Correccional, com o objetivo de corrigir e punir a criança e/ou “adolescente infrator”.

A partir de 1922, no Rio de Janeiro foi criado o SAM (Serviço de Atendimento ao Menor), primeiro estabelecimento público voltado para o atendimento de crianças que violavam a lei. Subordinado ao Ministério da Justiça, seu funcionamento era semelhante ao do sistema penitenciário e se expandiu pelo país afora. Embora seu intuito fosse correccional e repressivo, nele, a questão das crianças e dos adolescentes “abandonados”, “vadios” ou “infratores” passou de caso de polícia para tornar-se de assistência e proteção garantida pelo Estado, por meio de instituições. Nessas, trabalhariam o especialista em higiene, o educador e o jurista em suas respectivas atribuições. (Lodonõ, 1991 apud Vieira 2003).

Embora fosse o discurso oficial da época, o SAM condenava aos maus tratos e à miséria os que dele necessitavam. Tanto que, nos anos de 1960, início do militarismo, o SAM entrou em decadência deixando à mostra para a sociedade os reais serviços pelos quais passou a ser conhecida por “Universidade do Crime” e “Sucursal do Inferno<sup>12</sup>”. Com o Código de Menores, de 1927 (Decreto 17.943-A), o jovem em situação irregular passou a dispor de proteção e vigilância nos casos em que: fosse vítima de maus tratos; não recebesse dos pais ou responsáveis, educação, comida e casa, essenciais a sua subsistência; encontrar-se em perigo moral; estivesse sem assistência legal; apresentasse desvio de conduta; fosse autor de infração penal<sup>13</sup>. É importante destacar que o código, também conhecido como Código Mello Matos (nome do juiz autor da lei) distingue dois tipos de “menores”: o abandonado e o “infrator”. Os abandonados eram as crianças e adolescentes que

<sup>12</sup> Site oficial da FEBEM, [www.febem.sp.gov.br](http://www.febem.sp.gov.br) acessado em 09/08/2006.

<sup>13</sup> Idem

tinham pressupostos de abandono, como vadiagem, falta de moradia ou meios de subsistência e os que tinham pais que haviam praticado atos contrários à moral e à lei.

Os “delinqüentes” eram classificados e separados. Os que possuíssem menos de 14 anos não eram submetidos a processos penais. Os que tivessem entre 14 e 18 anos eram submetidos, embora esses fossem processos especiais, caso condenados, cumpriram de um a sete anos de internação em reformatório. O código ainda prescrevia responsabilidade penal para o adolescente maior de 16 anos e menor de 18 anos que se envolvesse com crimes, caso ficasse provado, sua pena seria a reclusão em estabelecimento para menores por prazo fixado pelo juiz até o limite máximo de 21 anos. Nota-se que, nesse caso, o jovem era condenado quase como sendo um preso comum. A reclusão consistia apenas no intuito de afastá-lo da sociedade sem preocupações educacionais.

Com a reformulação desse Código, em 1931, foi implementado o Serviço de Reeducação, visando a fiscalização e orientação pedagógica dessas pessoas. Essa reformulação trouxe, como parte das medidas educacionais, o ensino profissionalizante. É importante destacar que a inimputabilidade penal do menor de 18 anos somente foi reconhecida pelo código penal de 1940, regulamentado em 1943 pelo Decreto-Lei 6026/43. A Lei 4.513, de 1964, estabelece a PNBEM (Política Nacional de Bem Estar do Menor), dirigida pela FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Esta política ficou a cargo dos estados, por meio das FEBEM's, as quais herdaram, do SAM, toda a estrutura física e repressiva. Com isso, faziam-se necessárias reformulações constantes para assegurar às crianças e aos adolescentes seus direitos.

Segundo Vieira (2005), na segunda metade da década de 1970 os setores da sociedade mais sensíveis às questões relativas aos direitos humanos, começam a repudiar as políticas de atendimento e os maus tratos dispensados às crianças e adolescentes. Com a abertura democrática, as denúncias contra a FUNABEM aumentaram. A Lei 6697/79, que instituiu o novo Código de Menores, propunha que o adolescente não fosse denominado “menor abandonado” e “infrator”. Estes termos deveriam ser substituídos por “menor em situação irregular”. Apesar da tentativa de mudança, o termo menor por si só já era estigmatizante e discriminatório, entretanto

já se configurava uma tentativa de mudança. O código, entretanto continuava a colocar em 'situação irregular' o jovem que estivesse:

I – Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis para provê-las;

II – Vítima de maus tratos ou castigo imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a: encontrar-se de modo habitual em ambiente contrário aos bons costumes;

IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI – autor de infração penal” (Brasil, 1982).

Vieira (2003), com base em Ferrarezi (1995), coloca que, pela quantidade de opções de enquadramentos que o termo abrangia, bem como pela possibilidade de inúmeras interpretações acerca do que seriam 'bons costumes', 'desvio de conduta' ou 'perigo moral', muitas crianças e jovens adentravam nas instituições sem terem cometido infração.

A reformulação do Código de Menores foi repudiada por setores da sociedade, acabando por mobilizar a população: exigia-se uma lei que realmente garantisse os direitos fundamentais e básicos das crianças e jovens. Assim, em 1984, foi realizado o I Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, por iniciativa de um projeto de ação voltado à criança e adolescentes de rua, composto por membros do UNICEF e do Ministério da Justiça<sup>14</sup>. Entidades como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), juntamente com a Pastoral do Menor, criada por D. Paulo Evaristo Arns, em 1979, então arcebispo de São Paulo, e outras ONGs (Órgãos Não Governamentais) foram de fundamental importância para a ampliação de direitos das crianças e adolescentes. (Ferrarezi, 1995, p. 59).

Em 1986, de acordo com Vieira (2003), esse movimento realiza com sucesso o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua em Brasília. Esse encontro acirrou a discussão em torno do assunto levando a criação, no mesmo ano, da “Comissão Nacional Criança e constituinte”. (p. 26). Com a nova Constituição de

<sup>14</sup> Costa, 1991 apud Vieira, 2003.

1988, os direitos foram reconhecidos por meio do artigo 227<sup>15</sup>, contribuindo para intensificar os movimentos em prol da ampliação dos direitos das crianças e adolescentes, sendo fruto da mobilização da sociedade civil. De fato, ele é uma síntese de vários textos debatidos pela população e referendado com mais de duzentas mil assinaturas para ser colocado na Constituição Federal.

Em 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069 -Estatuto da Criança e do Adolescente - que revogou o antigo Código de Menores sendo elaborada em consonância com a “Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente” promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Diferentemente das leis anteriores, que dispunham apenas sobre o “menor em situação irregular”, o ECA, destina-se a todas as crianças e adolescentes. Segundo Espíndula e Santos (2004):

Uma das grandes conquistas da constituição de 1988 foi criar as condições necessárias para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), rompendo com a doutrina de situação irregular para aderir à doutrina de proteção integral, na qual toda criança ou adolescente é considerado sujeito de direito e em fase especial de desenvolvimento, requerendo, portanto, a proteção do estado. (p. 358)

Os mesmos autores afirmam que o Eca marca a passagem da criança e adolescente em situação irregular para a doutrina de Proteção Integral. A respeito do ato infracional, o ECA considera inimputáveis, os menores de 18 anos. Às crianças que tiverem cometido ato infracional ou que tiverem seus direitos ameaçados ou violados lhes serão aplicadas medidas de proteção previstas no art. 101: “I. encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; II. orientação, apoio e acompanhamento temporários; III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII. abrigo em entidade; VIII. colocação em família substituta” (ECA, 1990, art. 101).

---

<sup>15</sup> “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”. (Constituição Federal de 1988, Artigo 227).

Ao adolescente, pessoa entre 12 e 18 anos, que tenha cometido ato infracional, serão impostas medidas sócio-educativas<sup>16</sup>. Estas, de acordo com Volpi (1997), podem variar devido ao delito cometido pela pessoa. A primeira dessas medidas é a advertência feita à família e ao menor pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude. A segunda, obrigação de reparar ou compensar o dano à vítima, medida de caráter coercitivo e educativo podendo ser aplicada em conjunto com outras medidas. A terceira, prestação de serviços à comunidade, oportunizando ao jovem a convivência, os valores e compromissos com a sociedade. A liberdade assistida é a quarta medida, que prevê ao jovem um acompanhamento personalizado garantindo proteção, cursos profissionalizantes, vínculos familiares e inserção no mercado de trabalho. A quinta medida, a semiliberdade, priva o adolescente do convívio social, mas não totalmente. O acesso externo é programado devido ao progresso educacional dos adolescentes ou para participarem de programas sociais. A última é a medida de internação, imputada aos adolescentes que cometeram atos infracionais graves, tem caráter coercitivo e educacional. Nesse caso a contenção deve ser imposta como condição para a aplicação da medida sócio-educativa.

Dependendo do ato infracional cometido e do número de reincidências, o adolescente, se condenado após julgamento, deve cumprir pena em regime de internação por até três anos, inclusive se atingirem os 18 anos durante o cumprimento da pena<sup>17</sup>. Ainda, de acordo com o artigo 123, parágrafo único: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”, assim, firmam-se as atribuições educacionais da instituição para com os adolescentes. Entretanto, nesses dezessete anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda há muito desrespeito à lei destinada ao público juvenil. Francischini e Campos (2005), alertam para “[...] a observação da realidade atual das instituições voltadas para tal clientela deixa margem para muitas interrogações sobre a distância entre o que é preconizado pela lei e o que é efetivamente desenvolvido nessas instituições” (p. 270).

Em relação ao Estado de São Paulo, Rosemberg e colaboradores (1983, apud Vieira, 2003) apontam, que já na década de 30, o governo paulista instituiu o

---

<sup>16</sup> ECA, 1990, Art. 112 do cap. IV.

<sup>17</sup> Art. 121 do ECA “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita a princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento”

“Serviço de Reeducação de Jovens”, com vistas a fiscalizar o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos “menores”. Em 1954, foi criado o RPM – Recolhimento Provisório de menores – destinado exclusivamente a menores do sexo masculino entre 14 e 18 anos. Seguindo esta linha, cinco anos depois foi a vez da criação do COF – Centro de Observação Feminina – para garotas, também entre 14 e 18 anos. Quatorze anos se passaram até implementarem o programa “PRÓ-MENOR”- Fundação Paulista de Promoção Social - (lei 185 de 12/12/1973) que buscou atender às críticas feitas pela FUNABEM ao COF e ao RPM e àquelas feitas pelo Tribunal de Justiça de São Paulo no que se referia ao tratamento dispensado às crianças e adolescentes. Esta lei já começa a implementar a constituição da FEBEM no Estado.

Em 1976, o então presidente da FUNABEM, Mário Altenfelder, atendendo ao convite do então governador de São Paulo, Paulo Egídio, põe efetivamente em prática a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-estar do Menor) substituindo o PRÓ MENOR por meio da Secretaria de Promoção Social do Estado. Com isso, reconhece-se que o “menor” é uma questão do Estado. A FEBEM tomaria, a partir daí, as diretrizes da PNBM (Política Nacional do Bem-Estar do Menor). De acordo com Ferrarezi (1995) o objetivo da instituição era abrigar, tratar e educar o adolescente socialmente marginalizado, o que fosse proveniente de famílias pobres, desorganizadas e aos que fossem internados por abandono ou conduta infracional.

Ferrarezi (1995) destaca que, a partir de 1983 a FEBEM/SP se dispôs a transformar-se em instituição educacional, contrapondo-se a postura reparadora para a qual havia sido criada. Essa proposta de mudança foi documentada em “Diretrizes Educacionais – FEBEM/SP - uma proposta de mudança” de 1984 que levou a FUNABEM a repensar as diretrizes nacionais da PNBM, documentada em “Revisão dos Princípios e Diretrizes da Política Nacional de Bem-Estar do Menor” também do mesmo ano. Por motivo de resistência (dos internos, dos técnicos e parlamentares) a reforma não se concretizou sendo encerrada em 1986.

Desde a década de 70 e toda década de 80 movimentos ocorridos em São Paulo foram decisivos para a criação do ECA em 1990, como: o “Movimento de Defesa do Menor” e a “Pastoral do Menor” citados anteriormente.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, a Lei 12.469<sup>18</sup> altera o nome do Conselho Estadual do Bem-Estar do Menor para Conselho Estadual de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente. Modifica, também, o nome da instituição, que passa a ser doravante denominada Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente – Fundação Casa de São Paulo, ao invés de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

---

<sup>18</sup> Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 23/12/2006.

### Capítulo 3. A Psicologia Sócio-Histórica

Este trabalho de pesquisa parte da psicologia sócio-histórica, assumindo a perspectiva teórica de Vygotski (1896-1934). Esse intelectual bielo-russo procurou entender o homem como ser biológico, histórico e social. Sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano, com ênfase na relação do homem com seus semelhantes no mundo social. Buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento humano, explicando como eles foram se constituindo ao longo da história (Vygotski, 1989).

Autor profundamente influenciado pelas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, seus escritos partem das concepções de homem e mundo destes filósofos. Para eles, o primeiro pressuposto da história da humanidade é a existência de indivíduos concretos que, ao se organizarem em torno do trabalho, estabeleceram relações entre si e a natureza, na luta empreendida visando à sobrevivência. Desta forma, a vida social, política e econômica, bem como o pensamento e a produção de idéias decorrem do modo de produção da vida material, ou seja, do trabalho.

Engels diferencia a relação dos homens e a dos animais com a natureza . Enquanto os primeiros só podem efetuar mudanças na natureza pelo mero fato de nela viverem, os segundo não só a modificam como a obrigam a servi-lo.<sup>19</sup> Marx completa essa idéia, dizendo que, ao agir sobre a natureza, modificando-a, o homem também modifica a si próprio.<sup>20</sup> Frisa que o homem é parte da natureza, mas com ela não se confunde: ainda que ambos só possam ser entendidos na e pela relação que mantêm, o ser humano distingue-se da natureza por ser capaz de transformá-la conscientemente.

Essa ação sobre a natureza se dá por meio do uso de instrumentos (ou ferramentas), criados pelo homem para determinada finalidade. Vale, portanto, mencionar que a produção de instrumentos é algo essencialmente humano. Apesar de animais, como o chimpanzé, por exemplo, usarem instrumentos, eles não os produzem com finalidades específicas e não os guardam para o futuro. Por essa razão, Vygotski não considera essas ferramentas da mesma forma que as humanas, cuja função será preservada e transmitida a outros membros da sociedade. Segundo Oliveira (2005):

<sup>19</sup> Ricardo Antunes (Org), *A Dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels*, P. 28.

<sup>20</sup> *Ibid.*, P. 36.

“O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. [...] Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”. (p. 29)

O instrumento é a ferramenta da qual o homem se utiliza para efetivar a transformação do mundo objetivo. Desta forma, o primeiro contém a cultura e o conhecimento cristalizados do humano genérico, pois foram criados e aperfeiçoados pelos homens no decorrer da sua história social. Assim, para entender a obra de Vygotski e para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa é imprescindível entender a categoria mediação. Em termos abrangentes, esta se refere a um elemento intermediário, interposto em uma relação, de forma que, a partir desta interposição, tal relação passe a ser indireta, ou seja, mediada<sup>21</sup>. Para Marx, exemplificando, o relacionamento do homem com o mundo não se dá diretamente; o instrumento faz a mediação entre o homem e a natureza. Baseado neste pensamento materialista, Vygotski conclui que da mesma forma que o instrumento de trabalho é mediação na relação homem-natureza, o signo também o é no pensamento. *A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. (Vygotski, 1989, p. 57).*

Seguindo a linha de raciocínio marxista, Vygotski estabelece um paralelo entre o papel do instrumento na atividade material e o do signo na atividade psicológica. Conclui que, se ambos exercem funções análogas, os instrumentos são externamente orientados, ou seja, voltados para a transformação do objeto da atividade. Já os signos são instrumentos psicológicos orientados internamente, buscando o controle da própria atividade ou daquela dos outros seres humanos, não incidindo, portanto, no ambiente físico.

Se os signos medeiam a atividade psicológica, a atividade mediada não se encerra no uso de signo, como bem aponta Vygotski: *“Poder-se-iam arrolar várias outras atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos”.* (1989, p. 62). A transformação da atividade que utiliza signos caminha, essencialmente, do interpessoal para o intrapessoal, por meio do

---

<sup>21</sup> Marta Kohl de OLIVEIRA, Vygotski: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.

*processo de internalização*. Com ele, atividades que antes eram dos outros, passam a ser para si mesmo: deixam de ser algo externo para existir nos indivíduos. Dessa forma, os signos são apropriações que funcionam como representações mentais do mundo exterior.

A atividade prática - relação que os homens estabelecem entre si e a natureza - propicia o surgimento e desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Isso permite ao homem operar mentalmente sobre o mundo, ou seja, representá-lo, construir *representações* sobre ele. Assim, o homem pode imaginar, lembrar, planejar sem, necessariamente, se prender ao tempo presente. A capacidade de representar constitui-se como principal mediação na relação homem-mundo. No decorrer da história da humanidade, as representações articularam-se em sistemas simbólicos, compartilhados socialmente, permitindo a comunicação e compreensão entre os indivíduos. A linguagem é o sistema básico de representação do real e é por meio dela (em um dado tempo, no contato com determinada cultura e em sua atividade) que o homem constituirá sua individualidade. O sujeito constitui-se na e pela atividade, apropriando-se do mundo. Luria (1979) destaca dois fatores que permitiram a história natural dos animais dar origem à história social dos homens: o trabalho social (com emprego de instrumentos) e o surgimento da linguagem.

A construção de instrumentos para realização de tarefas marcou o início da atividade social e consciente do homem. A partir das relações sociais de trabalho, surge a linguagem, que passa a permear todos os aspectos e campos da atividade humana: reorganiza os processos de percepção do mundo exterior, muda os processos de atenção, torna-se a base para o pensamento abstrato, reorganiza a vivência emocional e, principalmente, muda os processos de memória. A atividade, categoria central do materialismo histórico-dialético, configura-se, então, como modos de agir, de pensar e de sentir.

“No nível humano e apoiada nos processos do discurso, a linguagem se torna pela primeira vez atividade mnemônica consciente, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informações que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante. (Luria, 1979, p. 82-83)”.

Segundo Luria, a atividade consciente do homem possui três características básicas que a distinguem da atividade dos outros animais. A primeira é que o homem a exerce sem recorrer, obrigatoriamente, a motivos biológicos: as necessidades humanas são complexas, superiores, intelectuais, como bem mostram as cognitivas, as de crescimento profissional e as de alcançar reconhecimento, por exemplo. A segunda característica da atividade humana é que, diferente do comportamento animal, o homem é determinado por impressões, muitas vezes não explícitas, fruto das influências do meio ou de experiências anteriores. Assim, em determinadas situações, o homem usa conhecimentos mais profundos sobre a situação, não se deixando levar por impressões imediatas. Em terceiro lugar, Luria indica que a atividade do ser humano se forma a partir de conhecimentos e habilidades acumulados ao longo da história social, transmitidos e adquiridos no processo educativo. Assim, contestando o dualismo da filosofia idealista e o positivismo naturalista, afirma que: *“As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem”*. (1979, p.74).

Leontiev (1978) destaca que o indivíduo orienta-se no mundo material por meio de atividades mediadas pelo reflexo psíquico da realidade, sendo esta realidade a unidade de vida daquele indivíduo<sup>22</sup>. Segundo esse autor, é a necessidade que dirige e regula a atividade do sujeito, estando ligada não apenas aos aspectos cognoscitivos, mas, também, às necessidades e emoções. A necessidade é o elemento constitutivo da atividade, onde uma não é sem a outra. A necessidade é vista como um estado de carência dinâmica, que está na base da busca do indivíduo para buscar sua satisfação, por meio de uma dada atividade.

A necessidade situa-se no campo do desejo: é fluida e indefinida. Por si só, ela não leva o indivíduo à ação; ela só o faz quando encontra um objeto que a satisfaça. Uma necessidade só pode ser satisfeita, portanto, quando encontra o objeto de sua satisfação, ou seja, seu motivo. É o motivo - e não a necessidade - que adquire a propriedade de incentivar o indivíduo para a atividade. Durante todo

---

<sup>22</sup> LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142, (1978).

processo histórico, o homem criou vários objetos para satisfazer suas necessidades, criando, ao mesmo tempo, novas necessidades, novos objetos e, conseqüentemente, novas atividades para se satisfazer, em um processo contínuo.

“A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.” (Leontiev, 1978, p. 107-108)

Necessidade, motivo e objeto são componentes da atividade. A atividade humana fundamental é o trabalho, sem o qual não se dá a constituição do humano. Podemos, então, dizer que o trabalho é uma necessidade humana. O trabalho gera, por sua vez, a necessidade de comunicação, gerando a linguagem e impulsionando seu desenvolvimento. Para se comunicar com os outros homens, o homem elaborou os sistemas de linguagem. As conversas cotidianas, os versos cantados pelos poetas ou as grandes obras literárias produzidas ao longo de centenas de anos utilizam a linguagem como ferramenta de comunicação. Ora escrita, ora falada, a linguagem tem um papel muito importante no desenvolvimento da humanidade: é por seu intermédio que conhecemos a história do mundo, descobrimos as maravilhas das ciências, das artes. Resumindo, sem linguagem não haveria conhecimento humano acumulado. Uma segunda característica da linguagem segundo Oliveira (2005, p. 43) é permitir o pensamento generalizante, de modo que se pode dizer que ela é um instrumento do pensamento que a emprega para ordenar o real. Isso é feito mediante o agrupamento, em categorias conceituais, de situações, objetos, animais etc.

Reverendo estudos realizados com primatas, Vygotski descobriu que os chimpanzés podem fazer uso de instrumentos para resolver problemas. Como esse comportamento intelectual é desconectado da linguagem, ele o chamou de inteligência prática. Esse tipo de linguagem é, segundo o autor, pré-intelectual, uma vez que não faz uso de signos. Segundo Vygotski, essa é a inteligência da criança, antes de dominar a linguagem: semelhante à de um chimpanzé. Entretanto, diferentemente deste, a criança pode se manifestar oralmente, conseguindo comunicar-se utilizando sons. Fica claro, portanto, que pensamento e linguagem têm origens distintas. O desenvolvimento do pensamento irá encontrar o da linguagem

no momento em que a criança começa a falar. Um novo funcionamento psicológico inicia-se então: surge o pensamento verbal – mediado pelos significados da linguagem - e a linguagem intelectual. A linguagem passa a exercer sua função simbólica e o pensamento passa a ser um pensamento generalizante.

“Temos assim que a relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro”. (Aguiar e Ozella, 2005, p. 4).

Embora a linguagem torne-se intelectual, a fala sem pensamento continua existindo como, por exemplo, em textos recitados com base na memória, decorados. Neles, o sujeito apenas repete sons automaticamente, sem atentar para seu significado. Da mesma forma, o pensamento sem linguagem também continua existindo, como nas ações que necessitam de uma inteligência prática como, por exemplo, em situações onde as pessoas agem instintivamente. A partir do momento em que se encontram, o pensamento e a palavra, não se separam mais, passando a predominar na atividade psicológica humana. Vygotski, estudando a relação pensamento e linguagem, salienta que a análise do significado é essencial:

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são negavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento”. (Vygotski, 1989, p.104).

O significado configura-se como um elemento essencial da palavra, pois contém, em si, duas das características da linguagem: o pensamento generalizante e a influência social. É no significado que fala e pensamento se unem, formando o pensamento verbal, que serve de comunicação e organização do mundo social. Os significados não são estáticos. Ao contrário, eles estão em constante transformação. São construídos ao longo da história da humanidade e, portanto, vão sofrendo modificações com o passar do tempo. Uma palavra que nomeava certo conceito há cem anos pode significar outro hoje, por exemplo. A criança apropria-se, aos poucos, da linguagem, na interação com outras pessoas. Isso acontece ao mesmo

tempo em que internaliza os conteúdos ou significados sociais. Ao apropriar-se destes, a criança está assimilando conhecimentos e experiências das gerações passadas, re-elaborando-os de acordo com suas vivências e expectativas.

É, portanto, por meio dos significados sociais, juntamente com suas próprias necessidades, interesses, experiências e motivações, que o indivíduo forma a sua individualidade. Vale chamar atenção para o fato que as significações não são exteriores ao indivíduo: não existe uma dicotomia entre significados objetivos (sociais) e subjetivos (particulares). Os significados sociais, ao serem apropriados pelos indivíduos, ganham um sentido pessoal.

“Vygotski distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”. (Oliveira, 2005, p. 50).

O sentido que cada um produz é único, pois, ao mesmo tempo em que é histórico, é também singular. O processo vivido por cada um é único, de modo que são infinitas as possibilidades de produção de sentido. Entretanto, os homens compartilham uma cultura, um modo de vida, de modo que sempre existe, nos sentidos mais pessoais, algo que se assemelha aos sentidos de outros, vivido por outros indivíduos. Dessa forma, significados e sentidos são indissociáveis, organizando-se em zonas de maior ou menor estabilidade. Ou seja, significados referem-se a zonas de maior estabilidade, a algo que tende a ser compartilhado por outros, no convívio social. Por outro lado, a subjetividade do sujeito se expressa com muito mais propriedade no sentido, uma vez que ela consiste em um sistema de produção e organização de sentidos subjetivos. Sabemos que esses sentidos não são o todo, mas estão articulados com o todo, contém a totalidade da subjetividade do sujeito.

## Capítulo 4. Pressupostos Metodológicos

Neste capítulo, discutiremos o método que aplicado para responder ao problema proposto – os sentidos e significados que os professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei constroem sobre seus alunos e sobre sua prática. Para tanto, este capítulo será composto de duas partes: na primeira será enfocada a questão teórico-metodológica que fundamenta a presente pesquisa e, na segunda os procedimentos adotados para o desenvolvimento dessa investigação serão descritos.

### 4.1. O método na perspectiva sócio-histórica

A perspectiva sócio-histórica entende o desenvolvimento psicológico dos homens como parte do desenvolvimento geral dos seres humanos (Vygotski 1989). Assim sendo, a realização de uma pesquisa psicológica deve-se pautar pela procura de um método de análise que propicie a apreensão de uma visão total de homem. Sobre o assunto, Aguiar e Ozella (2006) destacam a necessidade, suscitada por Vygotski, de criar um método que fosse capaz de explicar e entender o objeto da Psicologia: o homem:

“Vygotski destaca a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Fica evidente, que a psicologia seria impotente para superar as tarefas práticas que se lhe apresentavam se não contasse com uma infra-estrutura lógico metodológica própria. Revela-se desta forma, nas reflexões do autor, a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos. (p.224)

O método proposto por Vygotski requer que o sujeito não seja estudado em si, buscando-se antes entender como ele se constituiu social e historicamente. Um sujeito que pensa, sente e age sobre o mundo, transformando-o e sendo por ele transformado. Assim sendo, Vygotski propõe princípios de análise que nortearão a realização de meu trabalho. O primeiro deles refere-se ao fato de que a análise deve-se ater ao processo e não apenas ao produto. Em outras palavras, para se chegar aos resultados da pesquisa deve-se fazer uma reconstrução de todo o processo por meio do qual elas foram constituídas. Deve-se retornar à gênese social

do individual, uma vez que o ser humano está em constante processo de mudança, afetando e sendo afetado pelo mundo em que vive e atua a todo instante.

Dessa maneira, apenas a descrição do fenômeno pesquisado é insuficiente para se chegar à sua essência. Desta forma, a tarefa que se coloca é a de compreender seu percurso histórico, suas multideterminações, aprofundando seu processo de constituição. Claro está que essas várias determinações não se apresentam imediatamente: para esse fim, a categoria historicidade, uma das principais do materialismo histórico dialético, faz-se necessária. Sobre o assunto Vygotski diz que:

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa Pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que *é somente em movimento que um corpo mostra o que é*. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.” (1989, p. 74)

A descrição é descartada pelo autor por ser insuficiente para revelar aspectos que se encontram além das aparências, tais como “a sua gênese e suas bases dinâmico-causais”<sup>23</sup>. De fato, como bem diz Marx (apud. Vygotski, p. 72): “*se toda essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria supérflua*”. Somente a explicação pode propiciar descobertas singulares reais entre acontecimentos externos e internos e apontar quais são as relações que entre eles se estabelecem. Não negamos desta forma, as manifestações externas dos fenômenos, apenas não nos atemos a elas.

O terceiro princípio adotado na pesquisa refere-se ao “comportamento fossilizado” que, de tanto serem repetidos mecanicamente no decorrer do longo desenvolvimento histórico, acabaram por perder sua aparência original. Como se transformaram em repetições automáticas, eles implicam muitas dificuldades de análise em função de seu caráter involuntário. O próprio indivíduo desconhece que repete modelos ou, simplesmente, não sabe por que assim age. Cabe ao pesquisador desvelar a presença de tais comportamentos para poder chegar à essência que por detrás deles se esconde. Mas tudo isso só faz sentido quando se adota uma concepção de homem não naturalizada ou idealizada, quando se

<sup>23</sup> Vygotski, 1984, p. 71.

conceber esse homem como constituído histórica e socialmente, como um ser concreto sempre em processo. De acordo com Soares:

“A concepção de homem arraigada nos termos da Psicologia Sócio-Histórica supera a visão dicotômica acerca do ser humano, de modo que ele não se dilui nem no social nem no individual. Concebido a partir de sua atuação nos diferentes espaços sociais, o sujeito se constitui, ao mesmo tempo, como um ser que se revela tanto na dimensão social como na dimensão individual, sem que em nenhuma delas venha a se diluir.” (2006, p. 35)

A forma como Vygotski define o psiquismo - um sistema dinâmico, no qual as funções psicológicas superiores são produções históricas e culturais - é denominada por González Rey (2005) como Subjetividade<sup>24</sup>. Esse autor afirma ainda a existência de uma subjetividade individual (própria do sujeito) e de outra social (típica dos espaços sociais em que o sujeito vive), uma não podendo ser entendida descolada da outra, visto que ambas compõem o processo de constituição psicológica do indivíduo. Assim, partindo do pressuposto que o homem é um ser histórico e social, que se constitui na relação com o mundo, que transforma este mundo para a satisfação das suas necessidades e, ainda, que a partir da sua subjetividade consegue incutir o novo e transformar a realidade, a pesquisa, nesta perspectiva, procurará evitar as aparências para tentar apreender a construção e constituição dos sentidos e significados que os sujeitos dela participantes (professores) constroem sobre seus alunos, adolescentes em conflito com a lei e sobre sua prática na instituição total.

Marx (1978, p. 116) entende que o desvelamento das determinações do real se dá pelo movimento que vai da aparência para a essência. Inicialmente, o fenômeno apresenta-se de forma caótica. Será somente após a análise de suas determinações por meio da teoria que será possível conhecer a essência do fenômeno em estudo: “do concreto passaríamos a abstrações cada vez mais tênues, até atingirmos as determinações mais simples”. A partir de então, o percurso inverso é feito: das determinações mais simples às mais complexas, em um movimento inverso, que gera uma compreensão mais profunda das determinações que constituem o fenômeno. Apropriando-se de Marx, Vygotski, ao estudar as funções psicológicas superiores, propõe que elas sejam compreendidas a partir das formas mais complexas até as mais inferiores.

<sup>24</sup> Ver mais em: González Rey, Fernando. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: \_\_\_\_\_(org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

Partindo do proposto por Vygotski, citado anteriormente, tomando as afirmações de Aguiar e Ozella (2006, p. 226) para quem, “*os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito*” e acreditando que o pensamento se materializa na linguagem e por meio dela manifesta seus aspectos cognitivos e afetivos, ela constituirá a unidade de análise para a apreensão dos sentidos e significados constituídos pelos professores. Entretanto, faz-se necessário ultrapassar também a aparência da linguagem, apreendendo também as emoções que atravessam o discurso.

“O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. No entanto dada a sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade aproximarmos das zonas de sentido”. (Aguiar e Ozella, 2006, p. 227)

A apreensão da constituição dos sentidos e significados requer uma pesquisa qualitativa, capaz de explicar o real ultrapassando o empírico e dando aos seus resultados um caráter construtivo-interpretativo (González Rey, 2005).

#### 4.2. Objetivo

O objetivo da pesquisa é verificar os sentidos e significados que os professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei constroem sobre seus alunos e sobre sua prática. Como afirma Cintra (2002), ainda não se conseguiu identificar qual é a fórmula pedagógica adequada para lidar com essa clientela, embora ela se encontre prevista em lei. De fato, conhecer as melhores formas de lidar com jovens em conflito com a lei se torna cada vez mais urgente na realidade atual de rebeliões e conflitos de adolescentes com a polícia, como vemos estampadas nas primeiras páginas de nossos jornais, quase que diariamente. Não pretendo, no entanto, alcançar “a fórmula mágica”, que resolva de uma vez por todas os problemas educacionais da “Fundação Casa”, lócus da coleta de dados. Tampouco é minha meta adentrar no rol de discussões sobre a eficácia ou não desta Instituição para reabilitar os jovens internos. Meu objetivo é, sim, o de contribuir para repensar a atividade docente, sabendo de sua importância e tomando-a como fundamental para a reintegração dos jovens à sociedade.

#### 4.3. Sujeitos

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa assinaram termo de adesão à pesquisa, mediante esclarecimento de seus objetivos e procedimentos. São dois professores da Rede Estadual que trabalham com jovens em conflito com a lei vivendo, na Fundação Casa, em sistema de privação de liberdade. A escolha deu-se a partir dos seguintes critérios:

- disponibilidade e tempo para participar da pesquisa;
- tempo de exercício na função: Mais de dois anos;
- formação profissional: Superior completo com especialização.

#### 4.4. Breve descrição do local

A Fundação Casa é uma instituição responsável pelo atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei. A unidade localizada na cidade de São Vicente, litoral de São Paulo é conhecida como “Unidade de Internação e Unidade de Internação Provisória Vila de São Vicente”. Essa instituição mantém adolescentes de 14 a 18 anos, cumprindo medidas de internação provisória e de internação. Situa-se em um bairro distante do centro e pouco habitado, praticamente aos pés da Serra do Mar e, com exceção de sua frente, é rodeada por matagais. Essa exceção se deve ao presídio construído à beira da Rodovia Padre Manoel da Nóbrega e local escolhido para abrigar a antiga “FEBEM”. Olhando da rodovia, é impossível enxergar a Unidade da Fundação Casa, que fica escondida atrás da imensidão do “Cadeião de São Vicente”.

A única forma de chegar até este local é pela rodovia, seja de moto, carro ou ônibus (lotação). Esta última opção é o único meio de transporte para centenas de famílias que vão visitar os presos do cadeião e os internos da Fundação CASA. Em dias de visita, eles lotam os ônibus e chegam carregados de saudades, presentes e pertences para amenizar a situação da reclusão. Para chegar até os portões da Unidade para menores, é preciso percorrer toda a lateral do presídio, com seus muros altos e sentinelas armados nas guaritas de proteção. Olhando de fora, tem-se a impressão de um cofre onde, ao invés de riquezas, se guardam seres humanos que, de alguma forma, infringiram as leis de convivência entre seus pares, muitas vezes de forma violenta.

Quando chegamos defronte à unidade de internação, a impressão anterior não nos abandona. Apenas diminui de intensidade, pois não mais são vistas guaritas com sentinelas. Telas de aço envolvem o concreto. Por questão de segurança, a norma é que todos os veículos e pessoas, mesmo os funcionários, sejam revistados ao adentrar ou sair da instituição. Nas datas em que freqüentei a Fundação Casa, para colher os dados da pesquisa, como pedestre, apenas a bolsa que levava foi revistada. Esse procedimento se repetia também nas saídas, quando era preciso apresentar uma autorização assinada pelo coordenador pedagógico para poder ir embora.

Depois da autorização para entrar, faz-se necessário passar por uma pesada porta de metal, esperar até que ela se feche, dar cinco passos no escuro e, então, usar de muita força para abrir a outra porta para entrar no pátio. Depois de passarmos pela última porta, há uma visão da caixa d'água e das paredes de uma das construções. Para se dirigir à administração necessitamos contornar a caixa d'água, quando nos defrontamos com uma visão que não imaginávamos existir dentro de um complexo penal para medidas sócio-educativas: uma graciosa praça. No meio dela, há um quiosque revestido de pedras e coberto com telhas coloniais; a seu lado uma bonita cascata deságua em um pequeno lago artificial com uma ponte de madeira a ligar-lhe os lados. Embaixo do quiosque há uma mesa e bancos de madeira rústica incrustados no chão, onde os professores relaxam durante o intervalo das aulas. Logo atrás, estão localizados dois viveiros, um com pássaros e outro que permanece aberto devido às idas e vindas dos seus ocupantes: dois macaquinhos do tipo "sagüi". Além das plantas ornamentais e das flores, o jardim conta ainda com vários coelhos que ficam saltitando pelo local.

Vale mencionar que, quando nos referimos à Unidade da Fundação Casa em São Vicente, estamos nomeando, de fato, as três Unidades que lá funcionam: A UIP (Unidade de Internação Provisória), a UI (Unidade de Internação) e a UIE (Unidade de Internação extensiva). Todas elas são circundadas por um grande muro quadrado e separadas por muros menores, cada um deles com um portão de ferro. No portão de cada unidade fica uma pessoa responsável pela segurança, cuja função é autorizar a entrada e a saída do local. Entre os muros que separam as três

unidades fica o prédio onde funciona a parte administrativa da Fundação Casa e da escola, a cozinha e a lavanderia.

As três Unidades possuem praticamente uma organização física semelhante. A diferença se encontra UI que possui uma cozinha experimental de panificação onde os alunos aprendem o ofício de padeiro. Em comum estão as quadras de esportes descobertas, pátio coberto usado em várias atividades, sala para guardar pertences dos alunos, dormitórios e salas de aula.

O trabalho educacional é dividido em três níveis, havendo, ainda, um projeto. Os níveis 1, 2 e 3 correspondem, respectivamente, ao Ensino Fundamental I, ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. O Projeto Educação e Cidadania é ministrado na UIP (Unidade de Internação Provisória), envolve alunos de várias idades e trata de conteúdos educacionais variados, tais como prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis e na gravidez na adolescência, além de outros tópicos pertencentes ao currículo da rede estadual de ensino. Os níveis atendem a 07, 46 e 17 alunos respectivamente. Já o projeto envolve 25 estudantes.<sup>25</sup> Quanto aos docentes, o complexo conta com 17 professores que aí trabalham, ministrando todas as disciplinas requeridas nesses níveis de ensino. Todos os docentes contam com curso superior e são funcionários da Secretaria Estadual de Educação. Há apenas um turno de aulas na UI e UIE: o da manhã, que vai das 07:00 às 12:00 horas, com os alunos divididos em 11 salas de aula. Durante o período da tarde, existem diferentes atividades desportivas e oficinas de profissionalização. Na UIP o horário é integral.

Pela manhã na UI e UIE os internos assistem as aulas e pela tarde participam de atividades esportivas e das oficinas. Os esportes praticados dentro das unidades são: pedestrianismo, ginástica, futebol e alguns outros jogos tidos como atividades esportivas e de lazer. Fora da unidade alguns alunos praticam canoagem no centro náutico da prefeitura. Muitos adolescentes chegam a participar de competições regionais. Na UIP os alunos possuem acompanhamento integral dos professores. Eles realizam atividades artísticas, esportivas e educacionais previstas no Projeto Educação e Cidadania.

---

<sup>25</sup> Dados referentes ao mês de Outubro 2007. Em março/ 2008 a UIP contava com 19, a UI com 50 e a UIE com 23 internos.

Ao acordarem, todos os internos devem deixar as camas arrumadas. Cada quarto possui: três beliches, uma mesa com banco, todos feitos em alvenaria, e com portas de aço. Saindo dos quartos eles devem se dirigir aos vestiários para fazerem a higiene antes do café da manhã. Vale destacar que os quartos e banheiros são limpos diariamente por funcionários. Cada interno tem seus pertences, iguais para todos, separados e organizados: toalha, escova de dentes e sabonete. As roupas são recebidas limpas todos os dias e são iguais: bermudão e camisetas de algodão para todos. Todos usam a cabeça raspada, para não contraírem piolho e para melhor identificação.

Depois do café, todos dirigem-se às suas atividades. Ao meio dia, o almoço é servido no refeitório, por uma empresa terceirizada responsável por toda a alimentação. Nos dias visitados o almoço servido foi: arroz, feijão, salada, carne, um pão e um copo de suco para cada um. Vale destacar que as refeições, cinco por dia, são servidas unicamente aos internos, os professores e funcionários, trazem seu alimento de casa ou compram da mesma empresa. Após as atividades vespertinas, todos dirigem-se aos vestiários e posteriormente, aos dormitórios.

#### **4.5. Procedimentos**

A entrevista com a professora Ana foi feita em horários destinados às HTPC's, com o professor Martim, em horário de atividades esportivas dos alunos. Ambas as entrevistas foram realizadas na própria unidade da Fundação Casa. Os dados utilizados na pesquisa vieram de respostas fornecidas pelos sujeitos em entrevistas semidirigidas (ver roteiro no anexo 2) e no relato de suas histórias de vida colhidos oralmente e gravados. Dados para formar um perfil sócio-educativo e profissional dos professores também foram colhidos (ver anexo 1). As entrevistas foram transcritas e se encontram no anexo 3 e 4.

#### **4.6. Referencial de Análise**

Uma vez coletados os dados de interesse, os passos propostos por Aguiar e Ozella (2006) foram seguidos: a) leitura das narrativas; b) agrupamento das principais idéias em temas específicos, ou seja, identificação dos pré-indicadores e formação dos indicadores; c) construção de núcleos de significação, de modo a

articular as idéias intra e inter temas, para os dois sujeitos; d) identificação do movimento do relato, apreendendo suas contradições.

## Capítulo 5 - Uma leitura dos significados e sentidos apreendidos

Para iniciar este capítulo de análise é fundamental que explicitemos como fizemos a sistematização dos dados coletados. Sendo assim, apontaremos o percurso seguido para determinar os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, até chegarmos à análise propriamente dita. Utilizamos o proposto por Aguiar e Ozella (2006), que sugerem a utilização dos núcleos de significação como meios para apreender os significados e sentidos dos sujeitos da pesquisa. Esses núcleos são formas de organização que permitem articular os dados sem, no entanto, fragmentá-los, o que implicaria perder seu movimento.

Todo o trabalho de análise partiu de leituras flutuantes do material colhido. Após várias recorrências à entrevista transcrita, destacamos questões importantes para o sujeito e consideramos que elas eram temas ou, como denominados por Aguiar e Ozella (2006), pré-indicadores. Essa foi a primeira etapa da pesquisa. Cabe lembrar que tomamos como base de análise a palavra ou a frase com significado, de acordo com sua relevância para o objetivo deste trabalho de pesquisa. Desta forma ficaram assim definidos os pré-indicadores:

### Núcleos - Martim

Fala	Pré-indicador
“Eu vim, pra Itapetininga em 95, onde eu só tinha a escolaridade oitava série. <u>Tinha parado de estudar</u> . Não queria saber muito de estudar”.	Uma parada nos estudos
“Mas, <u>eu senti que queria alguma coisa a mais, poder ensinar alguma coisa pra alguém</u> ”.	Necessidade não definida
“Eh, <u>fui pra Marinha</u> . Fui militar na Marinha. Tinha tudo pra ficar na Marinha”.	A outra carreira
“Não fiquei, por que... <u>a idade, eu também era muito jovem! Então, você não pensa em muita coisa, né?</u> ”	Adolescência como irresponsável
“ <u>A voz de adolescente, muito ansioso por ter tudo</u> e... Então, acabei, assim, circulando na Marinha”.	Ansiedade adolescente
“Eh... Eu vim pra cá sozinho”.	A busca de uma vida melhor
“ <u>Formação foi com muita luta</u> , que eu batalhei pra ter isso aí. Pra dar orgulho pra mim e pra minha família, entendeu?”	Luta para se formar e dar orgulho à família

Não foi fácil!”	
“Trabalhei com feira seis anos. <u>Fui feirante pra pagar a faculdade</u> e nunca passei, assim, nenhum problema que eu tivesse, assim, particular pra minha família, pra não deixar eles muito preocupados lá. Mas eu sofri muito! Então, eu não cheguei a passar isso pra eles, não”.	Importância do trabalho e da família na formação
“ <u>Até que um dia eu pude, assim, realizar muitas coisas que eu gostaria de ter.</u> Então, é só com o tempo que a gente vai vendo isso, vai adquirindo mais coisas. É, a minha vida é muito assim...”.	Realização do sonho
“ <u>Eu sou muito brincalhão. É de família isso aí.</u> Minha família é toda brincalhona! Meu pai, meus tios, tudo brincalhão. Então, a minha família toda é assim”.	Definição de sua condição sócio-histórica
“Tem um irmão que mora com minha mãe e ele não quis estudar muito. Então, ele é um pouco dependente, né?”	Estudo visto como facilitador da independência
“ <u>Vim trabalhar aqui... É assim: a gente procura evoluir, fazer coisas, eh... superar o normal.</u> ”	Evolução e superação com o trabalho na fundação
“ <u>Então, procurei sempre, desde quando eu dei aula em sítio, em escola rural, procurei sempre modernidade na profissão.</u> Aí, eu fui me desviando deles, mesmo como (professor) eventual, mesmo com alguns professores contra. Aí, eu com a minha idéia, com as minhas idéias, com os meus valores”.	Mesmo contra outros professores, procurou melhorar a profissão
“ <u>o desafio</u> foi que uma professora largou todas as aulas, porque não estava dando conta da sala e eu, como tinha que pegar aula, <u>assumi essas classes</u> , que eram 4 oitavas séries, no período da manhã e algumas a noite”.	O desafio
“Bom, <u>foi um desafio</u> também porque eram as classes que <u>tinham só notas vermelhas e comportamento mais difícil</u> na escola, né? E, aos poucos, <u>fui conquistar esse pessoal e reformular totalmente a nota deles com trabalho, com projetos, né?</u> ”	O desafio e a conquista
“O <u>professor é</u> assim: <u>reclamam</u> , mas sem fazer por onde sair da situação”.	A acomodação dos professores

<p>“Então, se tinha dia que eu ficava chateado, me aborrecia? Sim. <u>Mas aí eu procurei um caminho pra encontrar a auto-estima daquele pessoal lá, né?</u>”</p>	<p>O caminho para a auto-estima</p>
<p>“E, então, aos poucos descobrimos que <u>cada sala tinha menino que tocava: violino, teclado, violão.</u> Então, eu falei assim: - Você que fala demais, você vai ser o cantor. – Você vai tocar violino. E assim foi. Montei um grupo, uma peça que eles tiveram que apresentar no dia da semana da família na escola, isso tinha antes. Reuni todos no pátio da escola, a família foi, os outros professores também concordaram e eles apresentaram. (43min: 13) <u>Aí, foi... aquela auto-estima deles foi lá em cima, né?</u> Então, eles puderam se apresentar no período da manhã, período da tarde e período da noite. E aí não parou mais... “.</p>	<p>A música como forma para encontrar a auto-estima</p>
<p>“Às vezes, a gente entrava na casa das pessoas, nossa! Não tinha nem móveis, sem televisão... Tinha casa que era de terra batida e <u>eles saíam de lá com lágrimas nos olhos. Aí, você vai recuperando aquilo.</u> Eu falei: - Oh turma, olha pra trás! Então, não quero que vocês se discriminem por morar em favela, em periferia. Aí foi assim”.</p>	<p>O trabalho social como ferramenta para recuperar a identidade</p>
<p>“<u>Até pra desfile deles eu ensaiei uma peça!</u> Um navio negreiro em forma de desfile com eles! E ensaiei assim, pra eles poderem desfilar no dia 7 de setembro, que <u>eles nunca tinham desfilado</u>”.</p>	<p>Um trabalho novo</p>
<p>“E... <u>não era de faltar também.</u> Porque, olha só, eu dava aula de manhã e morava em Santos e dava aula à noite. Então, eu ficava o dia todo ali. <u>Então, eu fiquei, praticamente dois períodos lá</u>”</p>	<p>A assiduidade no trabalho</p>
<p>“Eu falei: - <u>Nossa! Mas por quê dar aula na FEBEM?</u> – Não... por que eu gostei do que você falou. Você foi bem objetivo nas suas falas. Sua experiência, seu trabalho... A gente tá sabendo tudo o que ta acontecendo lá no Alexandrina.”</p>	<p>Convite pra trabalhar na FEBEM por causa do bom trabalho realizado</p>
<p>“Foi isso que <u>aconteceu em 2002. E olha que eu me formei em 2000</u>”.</p>	<p>A rápida ascensão na carreira</p>

<p><u>“Eu não vou ficar no interior. Então, eu vim pra cá. Eu falei assim: Vou pra Santos, pra Baixada Se tiver que subir a serra pra São Paulo, eu vou, né? Aí, eu vim pra cá em 2001 e em 2001 mesmo eu peguei vinculo na escola, nessa escola. Em 2002, eu vim pra cá pra FEBEM”.</u></p>	<p>Determinação de mudança</p>
<p><u>“Uma capacitação bem, bem puxada! De 248 horas foi a primeira capacitação! Depois teve uma de 120 horas, depois teve mais vídeo-conferência, né? Então, a gente eh... tudo, assim, que o Estado propuser pra gente se capacitar, a gente tá à disposição, né? Então, a gente tá querendo sempre aprender mais e, aqui, a gente não pára. O tempo todo aqui é corrido. É que sempre você tem que ter idéias pra poder trabalhar, né?”</u></p>	<p>Disposição para trabalhar e importância da capacitação para a realização do trabalho</p>
<p><u>“E. – Esse curso, você acha que ele ajuda bastante no trabalho que vocês realizam aqui? Esse curso que vocês fizeram? Prof: – Muito, muito, muito, muito.”</u></p>	<p>Reconhecimento da importância da capacitação na realização do trabalho</p>
<p><u>“Então, assim a gente trabalha aqui com autonomia! Muito bacana, né? O diretor e o coordenador que nos apóiam.”</u></p>	<p>O apoio da coordenação e direção</p>
<p><u>“Mas, assim, no início, o professor Laércio até concorda com a gente que foi difícil! Até haver uma aceitação do professor que não é da fundação, até ele ser bem visto assim pela sua... - Ah! Porque ele vai só querer adular os meninos, né? Porque é professor, tem outra visão, né?”</u></p>	<p>A difícil aceitação do professor</p>
<p><u>“Mas, não, a gente trata por igual, todos por igual, igualdade total! Puxamos os funcionários que eram meio, assim, um pouco, que ficavam um pouco ressabiados, né? – Nossa! Professor?! Mas, eh... Puxamos ele pro nosso lado e mostramos quem somos nós pra eles”.</u></p>	<p>A conquista dos funcionários por meio da competência</p>
<p><u>“O nosso trabalho é esse, o dia a dia, né? E nós temos amizade desde com o pessoal da cozinha até o diretor! Nós viemos aqui assim, pra puxar... que eles conheçam nosso trabalho. E falar uma coisa só: todo mundo tem que trabalhar unido”.</u></p>	<p>Amizade e união</p>

<p>“Porque <u>o projeto é muito dinâmico. Então, não é só sala de aula!</u> E há certos barulhos que acontecem na unidade, o pessoal começa a ficar com medo: - Vai ter rebelião? Não tem nada a ver! É um trabalho que está sendo desenvolvido.”</p>	<p>O projeto</p>
<p>“Então, assim, foi <u>com o tempo que nós fomos galgando...</u> O pessoal deu <u>credibilidade ao nosso trabalho porque nós mostramos, assim, competência</u>, né? Firmeza no que a gente tem apostado aqui”.</p>	<p>Credibilidade pela competência</p>
<p>“Tem que saber o que tá <u>propondo aqui, no planejamento. A gente planeja toda semana.</u> A aula de vídeo é... – Tem aula de vídeo? – Tem, mas não é qualquer filme não. <u>O filme é planejado</u>, é todo discutido, isso no final do filme é tudo discutido. É feita uma reflexão sobre aquilo, né?”</p>	<p>Planejamento das aulas</p>
<p>“É isso que eu acabei de falar pra você. <u>Eles pegam certo respeito com a gente, que nos dá até o direito da gente brincar com eles</u> e eles saber que aquilo ali é brincadeira. <u>Deixa o ambiente mais descontraído</u>”.</p>	<p>Amizade e respeito do aluno</p>
<p>“O papel do diretor e do coordenador, eu falei. <u>Eles apóiam, dão total liberdade, autonomia de trabalho dentro duma regra a ser seguida</u>, né? Pela casa todo, né?”</p>	<p>Autonomia regrada</p>
<p>“A gente bola... bolou um projeto: o ‘Literarte’. Nós é que colocamos, nesse projeto não tem. Nós que o infiltramos.”</p>	<p>Contribuições para o projeto</p>
<p>“Então, assim, nós trabalhamos. <u>Aqui tem que trabalhar em conjunto, tudo em conjunto</u>, né? É com professores e analistas, <u>um apoiando o outro</u>, né? Ah... os alunos, todos, <u>todos sem exceção</u>, né?”</p>	<p>O trabalho em união</p>

<p><u>“Então, foi feito um acordo comum, espetacular! Eles saíam daqui da unidade, olha só! Nós levávamos esses meninos todos - não todos, mas alguns - caracterizados pra fazer o convite lá fora, pro pessoal aqui na administração, ta? Pra poder vir na exposição que eles iriam explicar, não nós. É tipo as feiras que os alunos é que explicam. É, eles que explicam. Tudo que foi feito por eles, eles que estavam explicando. Desde a construção duma maquete, de um módulo, que eles estavam estudando. Vocês vão ver, o conhecimento deles tá nesse trabalho. Eles ficam assim, maravilhados, né?”</u></p>	Trabalhando a autonomia do aluno
<p><u>“Eles participam da aula, não tem jeito de não participar. Não é obrigado: a gente não impõe que eles participem. Eles vêm aqui e são conquistados, momento a momento para isso, ta?”</u></p>	A conquista da participação
<p><u>“O planejamento é flexível, quando há ou surge alguma idéia de estalo, lógico que nós acrescentamos mais coisas! Então, sempre a gente deixa assim... no pé do planejamento, a gente deixa pro coordenador e ele assina, manda prá gente. A gente tem tudo arquivado, ta? E nós deixamos assim: <u>Observação: planejamento sujeito a alterações.</u> É bem flexível, porque a idéia surge a todo momento”.</u></p>	O planejamento flexível
<p><u>“O nosso propósito, agora, é ver um rapaz que pinta azulejo lá no dedo. Vamos ver. Vamos pra lá e vamos lá pra ele dar uma oficina aí pra eles, porque eles tão doidos pra aprender isso aí!”</u></p>	A busca do novo para as aulas
<p><u>“E a gente faz coisas assim, coisas concretas pra eles”.</u></p>	A busca do concreto
<p><u>“Tem muitos deles que não estão aqui, mas estão lá fora, estudando em salas de aula, né? Que estão só, ainda... Então, estão piores do que eles aqui! Eh, ou seja, uma sociedade camuflada, né? (riso) eu acho que deveria ter mais um apoio pra isso aí”</u></p>	Sociedade camuflada

<p>“Nós fomos uma vez até Peruíbe, atrás da aldeia indígena que tem lá. <u>Trouxemos, eh... uns dez índios pra cá. Foi feito uma coisa que... (fala de outro professor) Pitotó, Cacique Pitotó. Nós trouxemos... eles trouxeram ornamentos, entendeu? Trouxeram uma paz interior pra todos (fala de outro professor), ervas medicinais. Nós trabalhamos ervas medicinais e eles deram uma palestra incrível!</u> Cantaram a música, falaram em Tupi Guarani prá eles, aqui. Fizeram uma oração deles aqui, entendeu? Falaram dos costumes. <u>Nossa! Foi uma coisa, assim, que eles ficaram boquiabertos! Então, é uma coisa que você tem que estar buscando. É sempre bom renovar, entendeu? Não ficar só na mesmice, entendeu?”</u></p>	<p>A busca do novo nas aulas</p>
<p>“Afetividade com os alunos. <u>Nossa! É demais, a afetividade. É um vínculo que eles pegam com a gente, que eles têm uma referência de uma pessoa que... a gente conta muito da nossa... dá muito depoimento do que aconteceu com nossa vida.</u>”</p>	<p>Afetividade e vínculo com o professor</p>
<p>“Eh... e eu, por ser um pouco mais jovem, né? Perto de um quarto da idade deles, assim... Eu falei pra eles: - Oh, quando eu tinha a idade de vocês, <u>eu já fui ao fundo do poço. E, mas meu, mesmo assim eu nunca tive curiosidade de me drogar, de procurar coisas ilícitas, né? De ir infracionar, nunca!</u> Então, pó, eu procurei, a gente procurou sempre <u>passar pra eles coisas positivas aí e buscar saídas. Sempre há uma saída...</u>”</p>	<p>O exemplo da própria vida</p>
<p>“A gente trabalha muito isso aí, tá. Pega o lado bom que eles têm e trabalha esse lado deles, né?”</p>	<p>Trabalho direcionado</p>
<p>“Então, <u>tinha que ter esse vínculo com os empresários, né? Mostrar que eles, eh... são... que eles estão... que eles são adolescentes comuns, também. Que eles têm vontades</u>”.</p>	<p>Necessidade de apoio de empresários na reinserção dos adolescentes</p>

<p>“Então, às vezes, eles infracionam por motivo - que a gente fica sabendo aqui - de passar fome, de necessidade total mesmo. A gente fica sabendo cada coisa aqui que, nossa! Se a gente te contar, entende? Então, têm, têm meninos aqui que ele é o mais velho e é uma escadinha de irmãos e é só a mãe! E, às vezes, a mãe não trabalha. O pai abandona a família. Aí, eles se envolvem nas drogas, que o dinheiro é mais rápido né? <u>Como nós vamos julgar esses meninos? Como nós vamos julgar esses meninos? Silenciam o que está acontecendo, né?</u>”</p>	<p>A pobreza que leva à infração</p>
<p>“Então, a gente tem que ver assim... <u>Não estamos querendo tapar o sol com a peneira: se eles estão aqui é porque estão pagando com a medida sócio-educativa deles.</u> Eles cometeram um ato infracional lá fora. Não tiveram limites. Romperam com todos os limites, né? Mas eles já estão aqui cumprindo já a medida sócio-educativa deles, eles estão refletindo muito”.</p>	<p>A necessidade de oportunidade</p>
<p>“Tem filmes e filmes que a gente passa aqui, reflexiona com eles e na medida, <u>na metade do filme, eles já estão chorando, cara!</u> Então, não é choro de falsidade, né? <u>Então, mexe muito, mexe muito mesmo.</u>”</p>	<p>O trabalho de conscientização por meio de filmes</p>
<p>“Então, você resgata tudo aquilo que eles nem, nem deram importância, ta? Então, fazendo com que, aqui, eles tenham um outro lado, outro sentido pra vida e tal”.</p>	<p>Visão do trabalho como resgate e possibilidade de dar um sentido pra vida.</p>
<p>“Porque esse projeto que tá tendo aqui, tinha que ter lá fora!”</p>	<p>A importância do projeto pra sociedade</p>
<p>“Então, eu acho que deveria, <u>a sociedade deveria entender mais isso daí. Deveria divulgar esse projeto, essa coisa pra ir pós FEBEM, pós Fundação Casa, que não é mais FEBEM, a pós Fundação Casa.</u> Dar um seguimento, porque o menino, às vezes, sai de liberdade, ele não vai assinar a liberdade assistida porque já voltou pra marginalidade, pela vizinhança que ele mora. Então, ele voltou àquela rotina antiga dele”.</p>	<p>A necessidade de apoio da sociedade no período pós-Fundação Casa, para a re-socialização do adolescente</p>

<p><u>“Então, tem que ter gente seguindo ali, pessoal! Tem que ter! Eh, encaminhar aquele menino, encaminhar aquela família pra alguma coisa, algum projeto... Têm muitos projetos aí, gratuitos, que poderiam ser um veículo a mais pra poder ser divulgado pra esses meninos, né? Que esses meninos, eles nem ficam sabendo, tá? Quem avisa é a gente aqui, mas quando chega lá fora, esquece. Adolescente é assim, criança tem que tá falando todo dia a mesma coisa, não é?”</u></p>	<p>A necessidade de um acompanhamento e encaminhamento do jovem para programas sociais</p>
<p>“Eh... o nosso trabalho aqui tem muito resultado positivo, assim, entendeu? Ainda é uma semente que a gente planta e demora um pouco a colher. A gente tá colhendo alguns frutos ainda”.</p>	<p>Os resultados positivos</p>
<p>“Fui numa sapataria ali, no centro de São Vicente, <u>fui comprar um tênis e quem veio me atender foi um menino que foi interno aqui.</u> – “Professor Vanderson”! Falei: - Tô muito contente de te ver aqui! Entendeu? Então, <u>tem coisa assim que deixa a gente muito emocionada, porque eles reconhecem a gente!</u> Eh... lá fora, a maioria que vê a gente, que continua até nessa vida ainda, eles continuam até nessa vida”.</p>	<p>A emoção do reconhecimento</p>
<p><u>“Tem meninos que, assim, continuam... - Que é que tá fazendo, rapaz? - Não, continuo fazendo... Mas só que eles têm, com a gente assim, muito respeito, entendeu? E quando a gente chama a atenção na hora, eles falam: - Não professor, eu vou tentar mudar! Então, a gente, assim, tem coisa que... Eh... faz assim, eh... tem coisa, que é um milagre aqui, entendeu? a gente tenta passar coisas positivas mesmo!”</u></p>	<p>Novamente o trabalho como resgate e como missão divina.</p>
<p><u>“É uma missão que a gente tem aqui. Eu acho que a gente não caiu aqui de pára-quedas mesmo não, viu! Eh, pra eu, de Nova Friburgo vir até Itapetininga, de Itapetininga pra cá, né? Sofrer o que eu sofri, que eu sofri prá caramba...”</u></p>	<p>Visão naturalista, o trabalho como missão divina</p>

<p>“Eu acho ótimo! Acho ótimo. Acho que, pra gente melhorar essa profissão, eu acho que a gente tinha que ter mais professor prá poder coordenar os professores prá esse lado. Puxar mais prá esse lado, também. <u>Fazer com que os professores acreditem mais neles mesmos.</u> Tem professores que não acreditam nem em si, nem neles próprios. Eu acho isso”.</p>	<p>A necessidade de melhoria da auto-estima do professor para melhorar a profissão</p>
<p>“Eu <u>acho, assim, que a gente tem que lutar e ter um ideal,</u> sabe? Se a gente lutar por um ideal, tirar um pouco desses meninos dessa vida, <u>nós estamos investindo no nosso futuro e no dos nossos filhos também!</u>”</p>	<p>A reinserção dos adolescentes como um ideal de vida</p>
<p>“Mas são poucos os que pensam dessa forma. Ou poucos pensam dessa forma ou a maioria pensa... Eh... só pensa no dia-a-dia, só pensam no presente, <u>não pensam no futuro, que o futuro também tá aqui dentro, né?</u>”</p>	<p>A visão do adolescente como futuro do país e o descaso que recebe</p>
<p>“Eu gostaria assim, de poder <u>divulgar mais esse trabalho.</u> Ter tempo pra poder divulgar mais. Então, divulgar como, né? Eh, <u>as pessoas acreditarem mais,</u> os professores, os diretores, estar visitando mais aqui. Ah... a diretoria de ensino ter mais um... eu sei que eles estão muito ocupados, mas <u>ter mais empenho pra poder ver que estamos com um trabalho sério, né?</u>”</p>	<p>O desejo de divulgação do trabalho e de credibilidade da sociedade</p>
<p>Somos aqui... nós estamos respondendo pra você, somos em dois aqui, mas <u>são dois que têm pensamentos bons pra isso.</u> <u>Temos um grande envolvimento na educação. (riso)</u></p>	<p>Sentimento de parceria na realização do trabalho</p>

### Núcleos - Ana

Fala	Pré-indicador
<p>“Minha opção para ser professora no geral foi porque eu tenho uma ideologia. Se não fizermos a educação do país não ocorre nenhuma melhora tanto na questão social quanto econômica.”</p>	<p>Ideologia social</p>

<p>“<u>Em relação a eu ser professora da Fundação Casa, que na época quando eu ingressei era FEBEM, isso é um enriquecimento pessoal.</u>”</p>	<p>O trabalho como enriquecimento pessoal</p>
<p>“<u>Todos nós que abraçamos o magistério, nós temos uma ideologia que é o resgate do ser humano.</u> Não estamos visando somente, nem podemos visar o que nós ganhamos porque senão não ficaríamos nesta profissão.”</p>	<p>Ideologia da classe</p>
<p>“<u>Aluno de hoje que está muito esquecido, até mesmo pelas autoridades, pelos órgãos sociais e na maioria das vezes pela própria família.</u>”</p>	<p>O aluno esquecido</p>
<p>“<u>Então é uma causa nobre ser formador de opiniões</u>”</p>	<p>Profissão nobre</p>
<p>“<u>Em relação ao trabalho em si, nós temos o apoio da coordenação, da supervisão escolar, do próprio governo também</u> através de... de capacitações vão sempre nos orientando como lidar com os jovens. Principalmente o jovem de hoje em dia.”</p>	<p>O apoio da direção e coordenação e as capacitações dadas pelo governo para lidar com o jovem</p>
<p>“<u>Todo profissional gostaria de ter o aluno ideal, mas nós trabalhamos com aluno real.</u> O que é esse aluno real? É o aluno que vem com várias deficiências.”</p>	<p>O aluno ideal e o aluno real</p>
<p>“<u>Não podemos também ficar, eh... se separar, periferia é uma coisa, escola particular é outra. Não. O jovem hoje, no geral, está tendo uma visão diferenciada do que foi nas gerações passadas,</u> através até mesmo dos sistemas de educação né? Um exemplo disso é a avaliação. Que hoje nós não temos, não podemos falar em avaliar nem medir o aluno. Nós temos que falar é diagnosticar.”</p>	<p>O jovem visto sob uma ótica diferente</p>
<p>“<u>A disciplina em classe ela está difícil. Está muito difícil no geral.</u> O que nós temos ai são pessoas agredidas, alunos que agredem os próprios colegas em sala de aula. Isso é um fator social que já vem de várias camadas.”</p>	<p>A indisciplina e as agressões na escola</p>
<p>“<u>Se não houvesse o professor nenhuma profissão seria digna.</u> Infelizmente nós não podemos comparar com outros países de primeiro mundo.”</p>	<p>A grandeza da profissão comparada aos países de primeiro mundo</p>

<p><u>“O trabalho educativo tem resultado positivos? Tem. Como é que o governo verifica isso? Através de avaliações externas. É o caso da SARESP que nós vamos ter agora, que é um diagnóstico. E daí vai fazendo o quê? Vai falando da dificuldade como um todo. Então vale a pena? Vale a pena sim.”</u></p>	<p>A avaliação do trabalho relegada aos órgãos públicos</p>
<p><u>“Foi por enriquecimento. Eu vi no site, né? O processo seletivo. Aí, verifiquei que estavam precisando no mesmo ano eu tinha feito concurso também para professores em outro lugar. Estudei, estudei, estudei, estudei e passei em primeiro lugar que era o que eu queria. Era o meu objetivo. Como eu disse no começo, é um enriquecimento pessoal estar trabalhando aqui.”</u></p>	<p>O esforço para passar em primeiro lugar, para trabalhar na FEBEM</p>
<p><u>“Estamos ainda em termos de valores muito abaixo da expectativa. Mas vale a pena, porque através do conhecimento que nós também podemos chegar ao nosso reconhecimento, como aos poucos estamos conseguindo.”</u></p>	<p>Desvalorização financeira do professor</p>
<p><u>“Eu sou habilitada... primeira habilitação em Estudos Sociais, depois eu fiz uma complementação em História, depois Pedagogia e por último, como enriquecimento pessoal, pós-graduação em história.”</u></p>	<p>O enriquecimento pessoal obtido pela formação</p>
<p><u>“Antes eu era contabilista, né? Até como eu tinha comentado. Ganhei dinheiro! Vivía de salto alto, mas eu não era feliz. Então, eu abandonei aquela profissão, que me dava muito dinheiro, por esta que enriquecimento financeiro não tem, mas o enriquecimento pessoal não tem preço.”</u></p>	<p>A troca da estabilidade financeira pelo enriquecimento pessoal</p>
<p><u>“Então por isso eu optei por essa segunda opção que é o magistério e não vou retirar a minha idéia. Vou continuar até o final sendo professora.”</u></p>	<p>Convicção na escolha profissional</p>
<p><u>“Então, a direção Fundação Casa é uma coisa. A direção escolar... Eh, magistério, no nosso caso, é outra. Então, há uma separação. Então, aqui nós temos ah... em termos de apoio, apoio escolar os coordenadores da Fundação Casa e da supervisão escolar da Diretoria de Ensino.”</u></p>	<p>O apoio da Fundação Casa e da Diretoria de Ensino</p>

<p>“Mas há, muito pelo contrário, assim nós não... equívocos, muito pelo contrário, há um apoio no geral quando a gente precisa né? <u>A parte disciplinar está relacionada com quê? Com a Fundação Casa, né? Agora a parte educacional é com nós aqui, os professores.</u> Mas há um intercâmbio entre as duas. Tanto a Secretaria de Justiça como a Secretaria de Educação.”</p>	<p>O intercâmbio entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Educação</p>
<p><i>E. – Você acha que o papel deles aqui dentro da unidade, provavelmente da escola aqui dentro, tem um papel decisivo?</i>  Professor: - “Excelente, tanto que ela é <u>conhecida como Fundação Casa modelo em relação às outras. Até ganharam um troféu por disciplina. Eles trabalham...</u> os alunos aqui são educados, tem uma parte saindo. Existe toda uma equipe, eh... Nós não temos acesso a essa equipe, mas nós sabemos que tem. São: psicólogos, os técnicos... então dá pra se fazer um trabalho diferenciado”.</p>	<p>A boa fama da unidade é conhecida como resultado de um trabalho da equipe da fundação</p>
<p>“Em relação a lá fora, <u>é obvio que aqui dentro é bem mais fácil de trabalhar.</u> Por quê? Não há a evasão escolar, então o aluno aqui ele tem aulas todos os dias. Então o rendimento dele é bem melhor.”</p>	<p>A maior facilidade que se tem de trabalhar dentro da fundação Casa em relação à escola pública fora</p>
<p>“<u>Tem aluno que chega até a sair, prestar vestibular e passar. Então, isso pra nós é enriquecedor.</u>”</p>	<p>O enriquecimento de ver um aluno de a Fundação passar no vestibular</p>
<p>“<u>Aqui, o recurso didático ele é meio seletivo.</u> Não podemos ter todas as aulas diferenciadas quanto temos lá fora. Por exemplo: pesquisa de campo já não pode fazer, porque não se pode sair; material que você escolhe pra trazer é selecionado e vistoriado.”</p>	<p>As restrições colocadas pelo material pedagógico</p>
<p>“Então os recursos que nós usamos: Os filmes didáticos e pára-didáticos... Eh... cruzadinha, eh... Eu dei uma atividade interdisciplinar (fala de outro professor): as gincanas. Então, nós fazemos isso dentro do projeto atividades extra-classe, <u>prá melhorar até mesmo a auto-estima do aluno.</u>”</p>	<p>O Trabalho diferenciado e a melhora na auto-estima do aluno</p>

<p>“O que acontece aqui, muitas vezes, é que <u>eles vêm com uma grande dificuldade de aprendizagem, né? Mas quando isso é sanado é uma pena que aí já está praticamente na hora de sair e muitas vezes lá fora eles não continuam, é uma pena.</u>”</p>	<p>A lástima pela descontinuidade do aprendizado no período pós-fundação</p>
<p>“Há... <u>ocorreram casos aqui de alunos que não queriam sair</u>, porque sabiam que lá fora não iam ter o amparo que tem aqui em todos os sentidos. Então, é gratificante nessa parte, saber que há o reconhecimento. Porque eles reconhecem, sim.”</p>	<p>A Gratificação pelo reconhecimento do trabalho por parte do aluno</p>
<p>“Existem alguns momentos, mas esses momentos são particulares deles, né? O emocional em primeiro lugar, mas o retorno, <u>o reconhecimento, isso existe muito mais aqui dentro do que lá fora.</u>”</p>	<p>A preponderância, no adolescente, do afetivo sobre o cognitivo</p>
<p>“<u>Não.(sobre afetividade) Eh... nós não podemos demonstrar. Aqui não se demonstra nenhum tipo de sentimento. Não existe preferência.</u> Às vezes, lá fora, fala: - Ai, aquela amiguinha bonitinha pa, pa, pa... isso aqui não tem, ta? Todos são iguais, os alunos.</p>	<p>A proibição de demonstrar afeição para com o aluno</p>
<p>“<u>Nem sabemos o que eles fizeram ou deixaram de fazer. É até bom pra nós! Pra não usarmos, eh... O modo de dizer, (palavra não entendida) então nós não sabemos</u>”.</p>	<p>A separação do aluno do adolescente em conflito com a lei</p>
<p>“E. – <u>O que você pensa sobre a reinserção do adolescente á sociedade? Você acredita realmente que eles podem ser re-inseridos?</u> Professor – <u>Acredito, sim! Infelizmente, em números muito pequenos.</u> Porque, como se diz? Liberdade assistida. Assistida por quem, né? Pela família? Nem sempre. Pela escola? Nem sempre. Então, <u>quem é que vai acolher esses menores quando eles saírem daqui, que já aprenderam vários valores que lá fora não tem?</u> Então, é isso que hoje eu falo: falta muito amparo por parte dos governos, nessa parte. Um acompanhamento”.</p>	<p>A necessidade de um acompanhamento pós-fundação</p>
<p>“Mas, quando se tem uma chance, ele pode se regenerar, sim.”</p>	<p>Uma chance para o adolescente em conflito com a lei se regenerar</p>

<p>“Aqui mesmo, na Fundação Casa, tem até menores, que agora já estão maiores, estão na faculdade, que vem pra cá mostrar pra outros, né? <u>Que quando se tem uma chance...</u>”</p>	<p>Possibilidade de mudança quando se oferece uma chance</p>
<p>“Então: - Pra quê eu vou estudar, se lá fora eu vou ser bandido de novo? Isso <u>a gente trabalha aqui dentro, não é por aí, não.</u>”</p>	<p>O trabalho como agente de mudança</p>
<p>“Há, sim, como eu disse, um pequeno número que leva a sério sim... Mas a grande maioria acaba... por quê? <u>Quem é que abraça lá fora a causa deles?</u> Onde estão os olhos governamentais pra isso? Cadê a oportunidade que eles tanto querem? Então, fica complexo.”</p>	<p>A reincidência no conflito com a lei como decorrência da falta de acompanhamento pós-fundação Casa</p>
<p>“Nós <u>temos um planejamento que já vem da Fundação Casa</u> e nós colocamos o nosso como enriquecimento, né?”</p>	<p>Planejamento feito pela fundação</p>
<p>“O que ocorre aqui, que a gente acaba de ensinar, acaba de chegar outro que não sabe nada, <u>tem que retornar. Aqui sempre há um “feedback”, constantemente, né?</u>”</p>	<p>Constante retorno ao ensinado</p>
<p>“É o caso, por exemplo, <u>pra sanar várias situações.</u> Às vezes, têm situações com os alunos que nós temos que resolver, a disciplina em sala de aula, o conteúdo... É o que nós vamos desenvolver perante o período.”</p>	<p>O papel do HTPC</p>
<p>“A gente, às vezes, forma até didáticas, dinâmicas subsidiadas, que servem até pro nosso emocional, porque trabalhar aqui dentro, tem momentos que é muito difícil.”</p>	<p>Os momentos difíceis do trabalho</p>
<p>“<u>Tem aluno que chega até a sair, prestar vestibular e passar. Então, isso pra nós é enriquecedor.</u>”</p>	<p>O enriquecimento de ver um aluno de a Fundação passar no vestibular</p>
<p>“Nós estamos trabalhando com jovens que têm problemas emocionais seríssimos, né? E, muitas vezes, eles não querem, eles relutam até mesmo. Mas não é nem nada conosco: é com eles mesmos, com a situação. Então, <u>nós conversamos com o coordenador, repassamos essa situação. Ele vai verificar. Faz um gerenciamento tanto pra um lado quanto pro outro. Então, há um apoio. E tudo se... é resolvido aqui.</u>”</p>	<p>O papel do coordenador na resolução de conflitos</p>

<p>“Até agora não houve necessidade de uma intervenção da Secretaria de Educação, por parte da Diretoria de Ensino. É que <u>nosso supervisor de lá também vem averiguar o nosso trabalho.</u> Então, até agora, está sendo satisfatório.”</p>	<p>A supervisão da Diretoria no trabalho</p>
<p>“<i>Você teve alguma formação específica afora a sua graduação, a sua pós-graduação? Alguma formação específica pra trabalhar aqui?</i> Professor: – “Não. Aqui nós, pelo menos eu quando comecei, <u>entrei, como se diz, num estado de choque, né?</u> Não esperava a situação porque é totalmente diferente lá de fora. Então, é no dia-a-dia que a gente vai aprendendo”.</p>	<p>A falta de formação específica para trabalhar na Fundação e o aprendizado de choque</p>
<p>“É, um dia eu chego, por exemplo, maravilhosamente, achando que vou dar uma aula e, <u>de repente, eu não consigo nem dar aula!</u> Porque é imprevisível... Nós trabalhamos aqui com pessoas que têm problemas emocionais, devido a vários fatores. Mas quando isso é possível, as aulas fluem.”</p>	<p>A imprevisibilidade das aulas</p>
<p>“Minha mãe era servente, né? Então, adorava fazer faxina já desde pequena e <u>quando sobrava um pouquinho de giz eu escrevia na lousa e dava aula pra todos os fantasmas, porque não tinha ninguém na sala.</u> (risos) Então, começou daí essa vontade.”</p>	<p>O histórico da vontade de ser professora</p>
<p>“Assim, sempre gostei muito de ler e de pesquisar. E daí deu o quê? ah... <u>desde pequena essa... uma ideologia de ser professora, porque eu gosto mesmo de pesquisar.</u>”</p>	<p>A união da ideologia de ser professora com a vontade de pesquisar</p>
<p>“Porque pra ser <u>professor não adianta só pegar um livro, por embaixo do braço e ir embora, não. Eles têm que estar constantemente fazendo pesquisa e constantemente se atualizando.</u> Senão fica defasado, até mesmo para o mercado de trabalho.”</p>	<p>A pesquisa na vida do professor.</p>

Após passarem por um processo de aglutinação por similaridade, complementaridade e/ou contraposição, os pré-indicadores formaram o que se nomeia de indicadores. Todo esse processo de constituição dos indicadores possibilitou o levantamento de palavras e frases que foram de fundamental

importância para a formação dos núcleos de significação, pois permitiram que nós nos aproximássemos daquilo que supostamente são as zonas de sentido dos sujeitos. Desta forma, os indicadores ficaram assim constituídos:

### Núcleos I - Martim

Pré-indicador	Indicador
Uma parada nos estudos	Adolescência: fase indefinida
Necessidade não definida	
Uma parada nos estudos	
A outra carreira	
Adolescência como irresponsável	
Ansiedade adolescente	
Determinação de mudança	A reviravolta: a luta para se formar
Estudo visto como facilitador da independência	
Definição de sua condição sócio-histórica	
Luta para se formar e dar orgulho à família	
Importância do trabalho e da família na formação	
Realização do sonho	
Evolução e superação com o trabalho na Fundação	Evolução: desafio e superação.
Mesmo contra outros professores procurou melhorar a profissão	
O desafio	
O desafio e a conquista	
A acomodação dos professores	
O caminho para a auto-estima	
A música como forma para encontrar a auto-estima	
O trabalho social como ferramenta para recuperar a identidade	
Um trabalho novo	
A assiduidade no trabalho	
Convite pra trabalhar na FEBEM por causa do bom trabalho realizado	O convite e a capacitação para trabalhar na FEBEM
A rápida ascensão na carreira	
Determinação de mudança	
Disposição para trabalhar e importância da capacitação para a realização do trabalho	
Reconhecimento da importância da capacitação na realização do trabalho	

O apoio da coordenação e direção	A conquista da união pelo trabalho
A difícil aceitação do professor	
A conquista dos funcionários por meio da competência	
Amizade e união	
O projeto	
Credibilidade pela competência	
O trabalho em união	
O projeto	O Projeto Educação e Cidadania
Planejamento das aulas	
O planejamento flexível	
A importância do projeto pra sociedade	
A necessidade de apoio da sociedade no pós-Fundação casa para a re-socialização do adolescente	
O desejo de divulgação do trabalho e de credibilidade da sociedade	Criatividade: uma forma de inovar as aulas
Contribuições para o projeto	
Trabalhando a autonomia do aluno	
O trabalho em união	
A conquista da participação	
A busca do novo nas aulas	
A busca do novo para as aulas	Conquista da amizade, respeito e participação do adolescente pelo trabalho de resgate
Amizade e respeito do aluno	
A conquista da participação	
O exemplo da própria vida	
A busca do concreto	
Trabalho direcionado	Afetividade entre professor e alunos
Visão do trabalho como resgate e possibilidade de dar um sentido pra vida.	
Afetividade e vínculo com o professor	A infração e a necessidade de oportunidade
A pobreza que leva à infração	
A necessidade de oportunidade	
O trabalho de conscientização por meio de filmes	

Apoio de empresários na re-inserção dos adolescentes	O projeto Pós-Fundação Casa e o apoio da sociedade na re-socialização dos adolescentes
A necessidade de apoio da sociedade no pós-Fundação casa para a re-socialização do adolescente	
A necessidade de um acompanhamento e encaminhamento do jovem para programas sociais	
A re-inserção dos adolescentes como um ideal de vida	
A visão do adolescente como futuro do país e o descaso que recebe	
Sociedade camuflada	
Os resultados positivos	Os resultados positivos como re-confirmação da missão
A emoção do reconhecimento	
Novamente o trabalho como resgate e como missão divina.	
Visão naturalista, o trabalho como missão divina	O desejo trazer mais pessoas para o projeto
A necessidade de melhoria da auto-estima do professor para melhorar a profissão	
O desejo de divulgação do trabalho e de credibilidade da sociedade	
Sentimento de parceria na realização do trabalho	

### Núcleos - Ana

Pré-indicador	Indicador
Ideologia da classe	A nobre profissão
Profissão nobre	
A grandeza da profissão comparada aos países de primeiro mundo	
Desvalorização financeira do professor	
Ideologia social	Escolha profissional e ideologia
O enriquecimento pessoal obtido pela formação	
A troca da estabilidade financeira pelo enriquecimento pessoal	
Convicção na escolha profissional	
A união da ideologia de ser professora com a vontade de pesquisar	
A pesquisa na vida do professor	

O trabalho como enriquecimento pessoal	O ingresso na FEBEM
O esforço para passar em primeiro lugar para trabalhar na FEBEM	
O trabalho como enriquecimento pessoal	As várias faces do trabalho
O apoio da direção e coordenação e as capacitações dadas pelo governo para lidar com o jovem	
O trabalho como agente de mudança	
Os momentos difíceis do trabalho	
O apoio da direção e coordenação e as capacitações dadas pelo governo para lidar com o jovem	Formação para trabalhar na Fundação CASA
A falta de formação específica para trabalhar na Fundação e o aprendizado de choque	
O apoio da direção e coordenação e as capacitações dadas pelo governo para lidar com o jovem	O apoio e o trabalho do diretor, coordenador e do supervisor
O apoio da Fundação Casa e da Diretoria de Ensino	
O intercâmbio entre a Secretaria de Justiça e a secretaria de educação	
A boa fama da unidade reconhecida como sendo um trabalho da equipe da fundação	
A supervisão da Diretoria no trabalho	
A maior facilidade que se tem de trabalhar dentro da fundação Casa em relação à escola pública fora	O trabalho com o aluno real
A proibição de demonstração de afeição para com o aluno	
O trabalho como agente de mudança	
Constante retorno ao ensinado	
O aluno ideal e o aluno real	

O aluno ideal e o aluno real	Os alunos da Fundação Casa
A maior facilidade que se tem de trabalhar dentro da fundação Casa em relação à escola pública fora	
A lástima pela descontinuidade do aprendizado pós-fundação	
A Gratificação pelo reconhecimento do trabalho por parte do aluno	
A preponderância do afetivo sobre o cognitivo do adolescente	
A separação do aluno do adolescente em conflito com a lei	
Inferência a possibilidade de mudança quando se tem uma chance	
Os problemas emocionais dos jovens	
O enriquecimento de ver um aluno de a Fundação passar no vestibular	
As restrições do material pedagógico	
O Trabalho diferenciado e a melhora na auto-estima do aluno	
A proibição de demonstração de afeição para com o aluno	Afetividade
O papel do HTPC	O trabalho do coordenador e o HTPC
Os momentos difíceis do trabalho	
O apoio da direção e coordenação e as capacitações dadas pelo governo para lidar com o jovem	
O papel do coordenador na resolução de conflitos	
O aluno esquecido	O aluno em geral
O aluno ideal e o aluno real	
O jovem, visto sob uma ótica diferente	
A indisciplina e as agressões na escola	
O trabalho e a relutância dos jovens em aceitar a situação da internação	Dificuldades no dia-a-dia
O papel do coordenador na resolução de conflitos	
A imprevisibilidade das aulas	
O histórico da vontade de ser professora	O início da vocação
A união da vontade de ser professora com o desejo de pesquisar	
Planejamento feito pela fundação	O planejamento

A necessidade de um acompanhamento pós-fundação	A necessidade de um acompanhamento pós Fundação Casa para o adolescente em conflito com a lei
A reincidência no conflito com a lei como decorrência da falta de acompanhamento pós-fundação Casa	
A necessidade de um acompanhamento pós-fundação	A reinserção do jovem à sociedade
Inferência a possibilidade de mudança quando se tem uma chance	
Uma chance para o adolescente em conflito com a lei se regenerar	

Cabe salientar que um mesmo pré-indicador pode constituir mais de um indicador, relacionando-se com aspectos diversos da fala do professor. Continuando o processo de análise, aglutinação semelhante, embora bem mais aprofundada e articulada ao modo de pensar, agir e sentir dos sujeitos foi empreendido na formação dos Núcleos de Significação. Em outras palavras, tais núcleos foram constituídos, levando em consideração o espaço social e as relações histórico-sociais que constituem a subjetividade do sujeito. *“Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido”*. (Aguiar e Ozella, 2006, p. 225). Ao caminharmos na formação dos núcleos de significação, avançamos para uma etapa mais complexa da análise, uma vez que exige do pesquisador o esforço para alcançar uma interpretação adequada dos dados, sempre de acordo com o objetivo da pesquisa: chegar às zonas de sentidos que envolvem a prática dos professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei. Sobre os núcleos de significação Aguiar e Ozella (2006) apontam que: *“Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”* (p. 231).

### Núcleos - Martim

Indicador	Núcleo
Adolescência fase de indefinição	Formação e evolução profissional
A reviravolta: luta para se formar	
Evolução, desafio e superação.	
O convite e a capacitação para trabalhar na FEBEM	O trabalho em equipe na Fundação Casa
A conquista da união pelo trabalho	
O projeto	
Os resultados positivos como re-confirmação da missão	
O desejo trazer mais pessoas para o projeto	O adolescente, o aluno e o projeto pós Fundação Casa.
Criatividade para inovar as aulas	
Conquista da amizade, respeito e participação do adolescente pelo trabalho de resgate.	
Afetividade entre professor e alunos	
A infração e a necessidade de oportunidade	
O projeto Pós-Fundação Casa e o apoio da sociedade na re-socialização dos adolescentes	

### Núcleos - Ana

Indicador	Núcleo
A nobre profissão	A escolha e a realidade profissional
Escolha profissional e ideologia	
O ingresso na Fundação Casa	
Formação para trabalhar na Fundação Casa	
O início da vocação	O professor na Fundação Casa
As várias faces do trabalho	
O apoio do diretor, coordenador e supervisor	
A restrição de material e o trabalho diferenciado	
Afetividade	
O Trabalho do coordenador e o HTPC	
Dificuldades no dia a dia	
O planejamento	

O trabalho com o aluno real	O aluno em conflito com a lei
Os alunos da Fundação Casa	
Concepção do aluno de hoje	
A necessidade de um acompanhamento pós Fundação Casa para o adolescente em conflito com a lei	
A re-inserção do jovem à sociedade	

Organizados e nomeados os núcleos de significação, passamos para o trabalho de interpretá-los. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231) *"a análise se inicia por um processo intra-núcleos avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito."* É importante lembrar que devemos contextualizar as falas dos sujeitos aos contextos histórico e social em que eles se encontram inseridos, pois, de acordo com Vygotsky (2001), o pensamento realiza-se na fala, embora a mesma fala não exprima a totalidade dos modos de pensar, sentir e agir do sujeito. Assim, a análise, passando necessariamente pelo discurso, busca alcançar essencialmente a constituição do sujeito. É com esse intuito que tentamos nos aproximar das Zonas de sentido.

## 5.1 - Análise e discussão dos Núcleos

Para iniciar esse capítulo gostaria de agradecer aos professores que emprestaram suas vozes para que pudéssemos realizar esta pesquisa, permitindo-nos adentrar e entender o trabalho que realizam em uma instituição para jovens em conflito com a lei. Como bem sabemos, é o professor quem melhor caracteriza a medida de reclusão como sendo sócio-educativa. Compreender, portanto, o que ele pensa sobre sua prática conhecer um contexto laboral concreto, no qual atuam os profissionais da educação e, além disso, trazer para discussão a necessidade de substituição dos meios punitivos pelos educativos na re-socialização dos jovens. Começaremos por analisar o professor I, cujo nome fictício é Martim;

## 5.2 - Professor I: Martim

Martim possui 34 anos, leciona há nove anos e desses, seis só na Fundação Casa. Possui formação em Letras e em curso de capacitação específico para o PEC (Projeto Educação e Cidadania). É casado e possui um filho e um

enteado. Gosta de literatura e esportes, em especial o taekwondo, luta de origem oriental. Tem a intenção de fundar, juntamente com um amigo e colega de trabalho, uma ONG para dar apoio ao adolescente quando da saída da medida sócio-educativa.

#### 5.1.1.1. Formação e Evolução Profissional

Todos os anos, muitos jovens abandonam a escola pelo fato dela não satisfazer, de imediato ou nunca suas necessidades. Alguns voltam a estudar, outros não. Martim abandonou a escola por cinco anos, logo após a conclusão do ensino fundamental, mas considerava a freqüência à escola um passo importante na busca de uma vida melhor. Por essa razão, voltou para a sala de aula: *“Tinha parado de estudar. Não queria saber muito de estudar, mas eu senti que queria alguma coisa a mais, poder ensinar alguma coisa para alguém”*.

Essa necessidade “de querer algo mais” o mobilizou tão intensamente que o fez voltar a estudar. Fica explícito, no entanto, que a escola não supriria essa carência ainda não significada, tal como já não suprira antes. Mas, de alguma forma, Martim sabia que por seu intermédio poderia tornar seu desejo possível. De fato, alcançar um nível mais alto nos estudos é a esperança de muitos jovens para alcançarem uma melhoria de vida. Embora naquele momento Martim não soubesse o queria ser ou fazer profissionalmente, ele queria evoluir e sabia que, para tanto, esforço e estudo faziam-se necessários. Tentou, inicialmente, seguir a carreira militar, mas como ela não o satisfez, optou por abandoná-la. Segundo Aguiar e Ozella (2006):

“Esse processo, de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai completar-se quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Aí sim, esse objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a ação no sentido da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade.” (p. 228)

É importante mencionar que o pensamento e a emoção não devem ser compreendidos de forma dicotomizada. “Assim, o pensamento será concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada” (Aguilar, 2001, p. 106) e atravessada pelas experiências vividas pelo sujeito. Dessa forma, a frase “poder ensinar alguma coisa pra alguém” poderia ser analisada como sendo uma aptidão natural para a docência. No entanto, essa visão naturalizante do indivíduo é afastada pela afirmação de sua condição sócio-histórica. O discurso do professor é atravessado pela paixão que nutre por sua atividade profissional e pelas relações desenvolvidas nesse meio. Seu pensamento é emocionado, o que causa uma valorização (ou uma re-significação) dos motivos que o fizeram retomar os estudos. De fato, Martim, antes de optar pela carreira no magistério, tentou a carreira militar, que não estava diretamente ligada ao ato de ensinar. Nesse sentido, esse desejo, creditado à adolescência, parece ligar-se à afetividade que envolve a atual atividade que exerce.

O curso de Letras foi visto por Martim como sendo aquele que lhe permitiria realizar sua necessidade de ensinar, motivo pelo qual decidiu nele ingressar. Para tanto, mudou-se de Itapetininga, indo morar em outra cidade. Essa decisão demonstra certo amadurecimento, uma tomada de responsabilidade pela própria vida, uma ruptura com a adolescência e o ingresso na idade adulta.

“Formação... foi com muita luta que eu batalhei pra ter isso aí. Pra dar orgulho pra mim e pra minha família, entendeu? Não foi fácil. Trabalhei com feira seis anos. Fui feirante pra pagar a faculdade e nunca passei, assim, nenhum problema que eu tinha, que era meu, particular, pra minha família. Não deixava eles preocupados, lá! Mas, eu sofri muito. Mas aí, eu não cheguei a passar isso pra eles não. Até que um dia, eu pude, assim, realizar muitas coisas que eu gostaria de ter. Então, é só com o tempo que a gente vai vendo isso, vai adquirindo mais coisas”.

A família é um fator sempre presente no discurso do professor, sendo por ele considerada como impulsionadora de suas ações. Mesmo longe de casa, Martim continuou preocupado em deixá-la orgulhosa dele. Por isso, centrou-se mais em seu objetivo. Os laços de afetividade familiar foram, portanto, fundamentais como apoio psicológico para suportar o sofrimento e a solidão. Com a frase: “Até que um dia eu pude, assim, realizar muitas coisas que eu gostaria de ter. Então, é só com o tempo que a gente vai vendo isso, vai adquirindo mais coisas”, Martim explicita

características que diferenciam a atividade humana da atividade dos animais: a intencionalidade, a capacidade de planejar o futuro de maneira não diretamente ligada à satisfação biológica imediata. Ele sabia que para alcançar suas metas precisaria investir em esforço e estudo. Esse conhecimento, por sua vez, permitiu-lhe olhar mais longe e enfrentar as dificuldades do presente para obter, no futuro, a satisfação das suas necessidades. Chegou, inclusive, a infringir sofrimento ao próprio corpo, devido às poucas horas de sono e ao esforço físico que atividade em feiras livres demanda.

A satisfação de algumas necessidades invariavelmente gera outras. Cumprida a etapa da formação universitária, Martim não se contentou mais com o ambiente social onde vivia. Assim, o Litoral passou a significar um espaço mais amplo, propício para sua evolução: *“Vim trabalhar aqui... é assim, agente procura evoluir, fazer coisas, é... superar o normal”*. Cabe ressaltar que essa inquietude e determinação diante de mudança não podem ser vistas como atributos pessoais de Martim: elas foram construídas nas e pelas relações sociais vividas ao longo de seu processo de constituição histórica. O desejo de crescer levou-o a se diferenciar dos demais colegas, como ele bem esclarece:

“Então, procurei sempre... desde quando eu dei aula em sítio, em escola rural, procurei sempre a modernidade na profissão. Aí, eu fui me desviando deles (dos colegas). Mesmo como (professor) eventual, mesmo com alguns professores contra. Aí, eu fecho com a minha idéia. Com as minhas idéias, com os meus valores. O pessoal do interior tem muitas coisas que não aceita, né?”.

Percebemos, nesse movimento de Martim, como se deu o processo de construção de sua subjetividade, como, ao se apropriar dos modos de ser, pensar e sentir das pessoas do interior, simultaneamente delas se distancia, constituindo-se em um sujeito singular, único. De acordo com Aguiar e Batista (2004):

“Essa condição é configurada por um lado pela diferenciação de si próprio como indivíduo e, por outro, pela sua participação em um coletivo (que em seu mais alto grau pode ser considerado a humanidade), numa relação caracterizada pelos sentimentos de pertencimento e diferenciação” (p. 85).

Ao se constituir como uma “pessoa do interior”, Martim, ao mesmo tempo, delas se diferenciava, na medida em que buscava ultrapassar as paredes da escola rural onde trabalhava: queria revolucionar a forma de ensinar, queria inovar nessa

profissão. Como não conseguiu imprimir esse ideal em seus colegas, decidiu buscar outros ambientes de trabalho. Em sua nova escola, situada na periferia, a realidade não diferia muito da que estava acostumado, os mesmos problemas reapareciam: professores mal preparados, desmotivados e mal remunerados; péssimo estado de conservação do prédio escolar; alunos agressivos e com defasagem no aprendizado, dentre muitos outros. Pimenta (1998, p. 18) elucida bem esse aspecto, quando afirma que *“a escola que se oferece para todos não está desenraizada das condições sociais. Muito ao contrário, é uma escola que está imbricada na própria forma como a sociedade está organizada”*.

Nesse contexto, surgiram as primeiras grandes dificuldades de Martim na carreira abraçada. Esses problemas são entendidos pelo professor como desafios a serem vencidos para seguir adiante no caminho de sua evolução docente. Como pode ser visto, essa era a meta que o motivava a encontrar uma nova prática pedagógica, um jeito novo de ensinar, que fosse melhor para os alunos. Como ele mesmo diz:

“o desafio foi que uma professora largou todas as aulas, porque não estava dando conta da sala. E eu, como tinha que pegar aulas, resolvi assumir essas classes, né? Eram quatro 8<sup>as</sup> séries no período da manhã e algumas à noite. Bom, foi um desafio, também, porque eram as classes dos alunos que tinham só notas vermelhas e com os comportamentos mais difíceis na escola, né? E, aos poucos, fui conquistar esse pessoal e reformular totalmente a nota deles! Com trabalho, com projetos, né?”

A palavra “desafio” aparece várias vezes nas conversas com o professor. O que se percebe, no entanto, é que, para outras pessoas, eles poderiam constituir fatores de desânimo, que causam certa repulsão. Mas não para Martim. Ele sempre os viu com prazer, uma vez que gostava de ser e de se sentir desafiado. O fato de perseguir metas mais difíceis, tornava-o ainda mais obstinado, de modo que quanto maior o esforço empreendido, mais gratificado ficava ele com os resultados alcançados. Era inebriante saber que havia superado os problemas que impediam um ensino de maior qualidade, que levasse seus alunos a aprender.

Foi com esse desejo de superação que Martim aceitou trabalhar na antiga FEBEM. Devemos frisar, porém, que a superação implica uma nova forma de pensar, sentir e agir no contexto histórico e social que permitiu a tomada de

consciência dos problemas e possibilitou a mudança. O novo trabalho, desse modo, impulsionou o processo de constituição de Martim como professor de adolescentes em conflito com a lei. Fica claro, portanto, que mudança, desafio e superação são as palavras que resumem esse primeiro núcleo. Elas percorrem a vida do professor desde a retomada dos estudos, passando pela luta para concluir o ensino superior, até chegar à identificação clara de seu papel como professor e cidadão.

#### 5.1.1.2. O trabalho em equipe na fundação Casa

O convite, para trabalhar na FEBEM (atual fundação CASA) em 2001, foi para Martim o reconhecimento do trabalho educativo e social que vinha realizando em uma escola situada em uma comunidade carente. Estavam sendo recrutados professores que se destacavam em suas escolas para integrarem a nova unidade da FEBEM e Martim viu aí uma oportunidade para realizar o grande desafio da sua carreira:

“me chamaram num canto e perguntaram se eu gostaria de dar aula na FEBEM. Eu falei: - Nossa! Mas por quê dar aula na FEBEM? – Não... por que eu gostei do que você falou. Você foi bem objetivo nas suas falas. Sua experiência, seu trabalho...”

Uma semana depois, começou o curso que, segundo ele, foi *“uma capacitação bem, bem, puxada, de 248 horas a primeira capacitação; depois, teve uma de 120 horas, depois teve ainda mais uma vídeo-conferência”*. A preparação que recebeu para poder lecionar na FEBEM foi fundamental para repensar e renovar sua prática pedagógica, uma vez que trouxe a Martim a segurança que necessitava para atuar em suas novas atribuições e lhe permitiu se aperfeiçoar, para lidar com sua nova clientela. Quanto mais aprendia, maior era sua necessidade de aprender, de modo que se pode dizer que Martim se percebe como um professor em constante transformação pela interação com sua realidade social e histórica. Os cursos transmitiram-lhe, ainda, inspiração para que desenvolver novas formas de trabalhar: *“tudo, assim, que o Estado propuser pra gente se capacitar, a gente tá à disposição, né? Então, a gente tá querendo sempre aprender mais e aqui a gente não pára. O tempo todo aqui é corrido! É que sempre você tem que ter idéias pra poder trabalhar”*.

Importante observar que todas as referências ao trabalho são feitas no plural informal: “a gente”. O trabalho para Martim tem um significado coletivo, ou seja, só pode ser realizado por um grupo. No entanto, esse sentimento de pertencimento não veio no início do trabalho na fundação. O seu “a gente” referia-se somente à parceria estabelecida entre os professores da UIP (Unidade de Internação Provisória), visto que trabalhavam juntos em horário integral e dividiam os planejamentos do “Projeto Educação e Cidadania”. Isso fica bem claro nesse trecho de seu relato:

“no início [...] foi difícil até uma aceitação do professor, que quem não é da fundação ser bem visto assim pela sua... -Ah! porque ele vai só querer adular menino, né? Porque é professor, tem outra visão, né? Mas, não. A gente trata por igual, todos por igual, igualdade total. Puxamos os funcionários que eram meio, assim, que ficavam um pouco resabiados, né? – Nossa! Professor?! Mas, eh... puxamos ele pro nosso lado e mostramos quem somos nós para eles. O nosso trabalho é esse, o nosso dia a dia, né? E nós temos amizade desde com o pessoal da cozinha até com o diretor. Nós viemos aqui, assim, pra puxar... para que eles conheçam nosso trabalho. E falar uma coisa só: todo mundo tem que trabalhar unido. Então, nos HTPCs, foram convidados os técnicos, os diretores, os funcionários pra saber como o projeto (PEC) procede, né? Porque o projeto é muito dinâmico. Então, ele não se dá só na sala de aula. E há certos barulhos que acontecem na unidade, o pessoal começava a ficar com medo: - Vai ter rebelião? Não tem nada a ver! É um trabalho que está sendo desenvolvido. Então, assim, foi com o tempo que nós fomos galgando, que o pessoal foi dando credibilidade ao nosso trabalho, porque nós mostramos, assim, competência, né? Firmeza no que a gente tem apostado aqui.”

Com o passar do tempo, Martim e os demais professores da UIP foram ganhando credibilidade devido à competência que mostravam e, como ele mesmo disse, isso permitiu “puxar” o resto do pessoal para atuarem em conjunto e em parceria. Ganharam o apoio do diretor que, confiando no trabalho desenvolvido, passou a conceder-lhes uma relativa autonomia para realizarem o planejamento das aulas. Como Martim bem pontua: “*a gente trabalha aqui com autonomia muito bacana, né? Do diretor e do coordenador que nos apóiam*”. Com isso, a expressão “a gente” ganhou um novo significado e passou a designar o conjunto de profissionais que atuavam nas três Unidades.

Aliás, a palavra “união” tem um sentido especial e forte para Martim, decorrendo daí, talvez, o fato dele não imprimir, em sua prática profissional, características individualistas ou centralizadoras. Todo crédito ao bom trabalho realizado ele atribuía à equipe escolar: “*aqui tem que trabalhar em conjunto, tudo*

*em conjunto, né? É com professores e analistas, um apoiando o outro, né? Os alunos, todos, todos, sem exceção*”. Mas trabalhar em uma instituição sócio-educativa para adolescentes em conflito com a lei já trás, por si só, várias contradições. Uma delas, talvez a principal, parecia ser a dupla função da instituição: penal e educativa. Essa contradição entre o caráter punitivo e re-socializador da instituição manifesta-se também no trabalho do professor. Isso fica evidente quando Martim alude à autonomia do planejamento: *“o papel do diretor e coordenador, eu falei, eles apóiam, dão total liberdade, autonomia de trabalho em uma regra a ser seguida, né? Pela casa toda, né?”* Nota-se, entretanto, que esses mesmos apoio e autonomia, concedidos pelo diretor da fundação e pelo coordenador pedagógico, acabaram por levar Martim a se dar contas de estar inserido em regras rígidas, que necessitavam de adaptações para que as aulas dadas aos adolescentes se tornassem mais interessantes.

Essa era a contradição vivida: de um lado autonomia e, de outro, ao mesmo tempo, uma severa restrição a materiais pedagógicos considerados como perigosos. A resolução deste impasse requeria habilidades para inovar no planejamento e para criar alternativas que fossem atraentes para o público-alvo. Dessa maneira, o planejamento passou a ser considerado por Martim como uma etapa fundamental para poder desenvolver suas atividades profissionais cotidianas a contento. Com isso, ao mesmo tempo em que planejava e organizava as atividades que seriam feitas nas aulas, buscava novas idéias, aprimorando-as constantemente. O contexto de gestação poderia ser definido com sendo o do pós – planejamento. Como o professor bem pontua:

“a gente planeja uma semana antes. Sempre planeja antes, para todo mundo não ficar sendo pego de surpresa, né? Quando o planejamento é flexível, quando há, surge alguma idéia de estalo e, lógico, nós acrescentamos mais coisas. Então, sempre a gente deixa assim: no pé do planejamento, a gente deixa pro coordenador e ele assina e manda pra gente. A gente tem tudo arquivado, ta? E nós deixamos assim: - “Observação: Planejamento sujeito a alterações”. É um planejamento bem flexível, porque as idéias surgem a todo momento.”

Com uma visão sócio–histórica a respeito da importância planejamento para o trabalho do professor, Prado (2002) aponta que:

“Planejamento é o processo de análise das ações e intenções daqueles indivíduos que realizam o trabalho docente com o intuito de aprimorar o processo de trabalho junto aos indivíduos que o cercam (podemos dizer – discentes), a partir do conhecimento do campo de formação em que ambos estão interagindo e se formando especificamente – no caso dos conhecimentos veiculados na escola, e que num contexto mais amplo são os conhecimentos produzidos pela sociedade ou mesmo no âmbito da cultura”(p. 4).<sup>26</sup>

Para Martim, devido ao dinamismo do Projeto Educação e Cidadania desenvolvido na UIP, não havia como trabalhar sem antes planejar o que deveria ser feito e, posteriormente, refletir sobre os resultados daquilo que foi realizado:

“O projeto é muito dinâmico. Então, não é só sala de aula. E há certos barulhos que acontecem na unidade, o pessoal começava a ficar com medo: - Vai ter rebelião? Não tem nada a ver. É um trabalho que está sendo desenvolvido. [...] Então, assim, quem vê fala: - Poxa! É só apostila, não sei o quê, é só pegar a apostila e dá. - Não tem nada a ver! Tem que saber o que está propondo aqui no planejamento. A gente planeja toda semana. A aula de vídeo é... – Tem aula de vídeo? – Tem, mas não é qualquer filme, não. O filme é planejado e é todo discutido. Ao final do filme, tudo é discutido, é feita uma reflexão sobre aquilo que foi visto né?”

Com um planejamento discutido em conjunto visando ao trabalho coletivo junto a colegas e alunos, Martim busca realizar um trabalho realmente eficaz dentro da Fundação. Sua meta visa, além do educacional, o social, seu esforço é totalmente voltado para proporcionar oportunidades de melhoria de vida para o adolescente - aluno.

### **5.1.1.3. O adolescente, o aluno e o projeto pós-Fundação Casa.**

Para Martim, devido à dinamicidade do projeto desenvolvido na UIP, é inviável trabalhar sem antes traçar estratégias, metas e, posteriormente, refletir sobre o que foi realizado:

“o projeto é muito dinâmico. Então, não é só sala de aula. E há certos barulhos que acontecem na unidade. O pessoal começava a ficar com medo: - “Vai ter rebelião?” - Não tem nada a ver. É um trabalho que está sendo desenvolvido. [...] Então, assim, quem vê fala: - “Poxa! É só apostila, não sei o quê. Só pega a apostila e dá...”. – Não tem nada a ver. Tem que saber o que está propondo aqui no planejamento. A gente planeja toda semana. A aula de vídeo é... – Tem aula de vídeo? – Tem, mas não é qualquer filme, não. O filme é planejado, é todo discutido, ao final do filme, é discutido, é feita uma reflexão sobre aquilo, né?”

<sup>26</sup> Trecho do texto da palestra proferida no Fórum de Diretores da PUCCAMP em 31 de julho de 2002 pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Prado.

Todo o planejamento de atividades deve se encaixar dentro dos eixos norteadores do Projeto Educação e Cidadania desenvolvido pela Fundação Casa: identidade, ética e auto-estima. No entanto, os professores têm a liberdade de escolher quais ferramentas utilizarão para fazer a mediação entre a teoria e a vida real. No caso de Martim e de seu parceiro de trabalho, a aula expositiva é sempre preterida em detrimento de alguma atividade que considerem mais atraente para seus alunos. Além disso, os barulhos, mencionados na fala anterior, devem-se às atividades diferenciadas, as quais são planejadas e desenvolvidas pelos professores. Essas atividades são tidas como um enriquecimento para o projeto e demonstram o empenho dos professores para oferecer um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os envolvidos:

“A gente bola, bolou um projeto Literarte. Nós é que colocamos. Nesse projeto não tem. Nós que o infiltramos. O que é o assunto Literarte? Trabalhar literatura, né? Caracterizá-los de Monteiro Lobato, de Machado de Assis, de José de Alencar, Cruz e Souza, entendeu? E assim vai e assim por diante, né? Nós fizemos isso e eles leram as obras também pra poder saber quem foram eles. Então, foi feito um acordo comum, espetacular! Eles saíam daqui da unidade, olha só! Nós levávamos esses meninos todos - não todos, mas alguns - caracterizados pra fazer o convite lá fora pro pessoal aqui na administração, ta? Pra poder vir na exposição que eles iriam explicar, não nós. É tipo as feiras, que os alunos é que explicam. Eles que explicam. Tudo que foram feitos por eles, eles que estavam explicando. Desde a construção duma maquete, de um módulo que eles estavam estudando. Vocês vão ver, o conhecimento deles ta nesse trabalho. Eles ficam assim, maravilhados, né?”

Projetos como o “Literarte” têm como finalidade promover uma mobilização nos alunos, fazendo com que saiam da inércia e da passividade e se transformem em alunos que ajudam a construir seu conhecimento de forma ativa e compromissada. Ademais, busca proporcionar uma aula divertida, na qual os alunos experimentam ser, também eles, professores. Aparentemente, a melhora na auto-estima é expressiva, tendo em vista as implicações emocionais e cognitivas que as aulas despertam.

Essa forma diferenciada de promover a prática educativa procura incidir intencionalmente sobre o processo de constituição afetiva/cognitiva dos alunos, mobilizando o emocional dos alunos, sua motivação, levando-o a estudar voluntariamente. Em razão disso, as aulas são momentos de descontração/instrução, como Martim expressa neste trecho: “*eles participam da*

*aula, não tem jeito de não participar. Não é obrigado, a gente não impõe que eles participem. Eles vêm aqui e são conquistados momento a momento pra isso, ta?"*

O intuito de Martim é, portanto, o de renovar, de romper com a mesmice.

“Nós fomos uma vez até Peruíbe atrás da aldeia indígena que tem lá. Trouxemos uns dez índios pra cá [...] Nós trouxemos... eles trouxeram ornamentos, entendeu? Trouxeram uma paz interior pra todos. Ervas medicinais. Nós trabalhamos ervas medicinais e eles deram uma palestra incrível. Cantaram a música, falaram o Tupi-Guarani pra eles aqui. Fizeram uma oração deles aqui, entendeu? Falaram dos costumes. Nossa! Foi uma coisa, assim, que eles ficaram boquiabertos! Então, é uma coisa que você tem que estar buscando. É sempre bom renovar, entendeu? Não ficar só na mesmice, entendeu?”

No intuito de romper com a mesmice, Martim não mede esforços. Para uma aula sobre história e cultura indígena buscou quem melhor poderia falar sobre o assunto: os índios. O choque de cultura impressionou os alunos que ficaram boquiabertos com a experiência, pois uma coisa é ouvir falar sobre a dança indígena ou tupi-guarani outra coisa é ver ao vivo os resquícios da história cara-a-cara.

De acordo com Aguiar e Batista (2004) “a escola, dentre uma multiplicidade de determinações, tem a atividade do professor como um dos elementos que a constitui e é por ela constituída” (p. 84). Isto posto, afirmamos que a prática concreta de Martim produz “espaços propícios para a ruptura do instituído, da mesmice” (Idem, p. 84). Isso quer dizer que, a prática docente de tais professores ocasiona simultaneamente tanto a transformação da instituição como a dela própria. Martim demonstra ter consciência de sua condição sócio-histórica e usa o relato de suas próprias experiências vividas como exemplo para fazer uma mediação capaz de transformar a relação e a forma de ver o mundo seguida pelos adolescentes:

“Afetividade com os alunos. Nossa! É demais, a afetividade. É um vínculo que eles pegam com a gente, que eles tenham referência de uma pessoa que... A gente conta muito da nossa... dá muito depoimento do que aconteceu com a nossa vida. É... e eu, por ser um pouco mais jovem, né? Perto do quarto da idade deles, assim. Eu falei pra eles: - Oh, quando eu tinha a idade de vocês, eu já fui ao fundo do poço, mas, meu! mesmo assim eu nunca tive curiosidade de me drogar, de procurar coisas ilícitas, né? De ir infracionar, nunca! Então, pô, eu procurei, a gente procurou sempre passar pra eles coisas positivas e buscar saídas. Sempre há uma saída. E a gente faz coisas assim, coisas concretas, pra eles.”

Martim demonstra interesse no aluno, no adolescente por trás do conflito com a lei. Seu enfoque é educativo e social, baseado na experiência docente e partindo de idéias livres de estigmas e pré-conceitos:

“A gente trabalha muito isso aí, tá. Pega o lado bom que eles têm e trabalha esse lado deles, né? A gente não está aqui pra saber o que eles fizeram. Se entrar pra saber o que eles fizeram, procurar entender o porquê eles fizeram aquilo e o que eles são, então a gente não estaria nem aqui. Não é mesmo?”

A partir dessa fala, podemos notar que o professor procura valorizar para si mesmo e de forma intencional, o aluno do adolescente em conflito com a lei. No momento em que estão em sala de aula ou realizando trabalhos pedagógicos, os meninos são tão somente aprendizes. Neste momento, o conflito do adolescente com a lei é como que relegado a segundo plano, ganhando destaque o processo educativo. Nesse sentido, falar em ressocializar o adolescente, equivale a pretender inseri-lo, novamente, no convívio com as demais pessoas, assegurando condições adequadas para seu desenvolvimento como ser humano e como cidadão. O intento dos professores é promover um ambiente social que permita não só o crescimento saudável como formas de vida que assegurem a cada um uma melhor situação de vida, de trabalho e, em especial, o direito à educação de boa qualidade. Martim e seu parceiro de trabalho têm, quanto a esse aspecto, um pensamento em comum, cujo significado é partilhado:

“Bom, [nós pretendemos] a inserção dos adolescentes na sociedade, né? É um negócio, é um projeto pós-Casa, pós-fundação. É um segmento, assim, que desde o início, eu e o professor L., a gente está, têm discutido, assim, até de criar uma ONG pra isso, para dar... para dar... e a gente tem que saber por onde começar. Qual o suporte que tem que ter pra poder... Experiência nós temos. Precisa ter o quê? Pra ter um acompanhamento, uma coisa assim, mais próxima, um vínculo empresarial pra ajudar inserir mais... Então, é assim, pra inserir esse adolescente, tinha que ter tipo... na minha adolescência, na minha cidade em outro estado, guarda mirim, mas hoje é Jip (Jóquei Instituição Promocional), Camps (Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro)<sup>27</sup>, né? Só que poderia dar mais oportunidade pra esses meninos. [...] Então tinha que ter esse vínculo com empresários, né? Mostrar que eles é... são... que eles estão... que eles são adolescentes comuns também, eles têm vontades. Então, às vezes, eles infracionam por motivo, que a gente fica sabendo aqui, de passar fome, de necessidade total mesmo.”

---

<sup>27</sup>Instituições que visam à inserção profissional de adolescentes na função de aprendizes em organizações privadas e públicas.

A idéia da criação de uma Ong (organização não governamental) demonstra a intensidade do envolvimento de Martim com a ressocialização dos adolescentes. Para ele, seu trabalho é de fundamental importância para que tal meta seja alcançada: *“o nosso trabalho aqui tem muito resultado positivo, assim, entendeu? Ainda é uma semente que a gente planta e demora um pouco a colher”*. No entanto, o projeto sozinho não é, por si só, suficiente, tendo em vista os apelos que envolvem os jovens quando saem da medida sócio-educativa. Para ele, há a necessidade de:

“dar um seguimento, porque o menino, às vezes, sai de liberdade, ele não vai assinar a liberdade assistida, porque já voltou pra marginalidade, pela vizinhança que ele mora. Então, ele voltou àquela rotina antiga dele. Fala: - “Ah, eu não vou assinar nada! E quebra a LA (liberdade assistida) dele e volta pra cá. Eles não procuram uma escola. Então, tem que ter gente seguindo ali, pessoal! Tem que ter! E encaminhar aqueles meninos, encaminhar aquela família pra alguma coisa, algum projeto... Têm muitos projetos aí, gratuitos, que poderiam ser um vínculo a mais para poder ser divulgado pra esses meninos, né? Que esses meninos nem ficam sabendo, ta? Quem avisa, é a gente aqui, mas quando chega lá fora, eles se esquecem. Adolescente é como criança: tem que ta falando todo dia a mesma coisa, né?”

Martim acredita que os adolescentes necessitam não só de acompanhamento como, também, de oportunidades para levarem uma vida sem conflito com a lei, como tantos outros adolescentes. Nesse sentido, a sociedade tem um papel importante a cumprir.

“Tem muitos deles que não estão aqui, mas estão lá fora, estudando em salas de aula, né? Que estão só, então, ainda estão piores do que eles aqui... É uma sociedade camuflada, né? (riso) eu acho que deveria ter mais um apoio pra isso aí”.

O professor se emociona ao mencionar casos bem sucedidos de adolescentes que após a internação se esforçaram para sair do conflito com a lei. Outros, em contrapartida, mesmo continuando a vida de antes têm muito respeito pelo professor.

“eu particularmente, tive que comprar... fui numa sapataria ali no centro de São Vicente, fui comprar um tênis, quem veio me atender foi um menino que foi interno aqui. – Professor Martim! Falei: -Tô muito contente de te ver aqui! Entendeu? Então, tem coisa, assim, que deixa a gente muito emocionado, porque eles reconhecem a gente, é... lá fora, a maioria que vê a gente, que continua até nessa vida ainda, eles continuam até nessa vida [...] Tem meninos que assim continuam... - Que ta fazendo rapaz? –Não, continuo

fazendo... Mas só que eles vêm com a gente assim com muito respeito, entendeu? E quando a gente chama a atenção na hora, eles falam: - Não professor, eu vou tentar mudar. Então, a gente, assim, tem coisa que... eh... faz assim, eh... coisa, um milagre aqui, entendeu? A gente tenta passar coisas positivas mesmo!”

Martim está tão comprometido com o trabalho que realiza que chega mesmo a encontrar determinações divinas para seu ofício: *“É uma missão que a gente tem aqui. Eu acho que a gente não caiu aqui de pára-quedas, não, viu! É pra eu, de Nova Friburgo, vir até Itapetininga, de Itapetininga pra cá, sofrer o que eu sofri, que eu sofri pra caramba...”* Essa visão naturalizada de Martim contrasta com a visão histórica de homem que parece adotar em outros momentos. A palavra ‘missão’ é empregada também com um outro intuito: o de demonstrar que ele se vê como um profissional realizado, feliz. Realizar uma missão é fazer algo que é necessário e fazer o necessário não é para qualquer um: está reservado para pessoas especiais. Desse modo, ser professor da Fundação Casa parece significar ir ao encontro das necessidades de ensinar e de realizar um trabalho que vai além do pedagógico, incidindo sobre a própria subjetividade, visto atender às necessidades que apresentava no início da carreira. Inquirido sobre o que pensava sobre a sua profissão, Martim responde:

“Eu acho ótimo! Acho ótimo... Acho que pra gente melhorar essa profissão, eu acho que a gente tinha que ter mais professor pra poder coordenar os professores pra esse lado. Puxar mais pra esse lado, também. Fazer com que os professores acreditem mais neles mesmos. Tem professores que não acreditam nem em si, nem em eles próprios. Eu acho isso”.

Martim acredita que para melhorar a profissão os professores devem acreditar mais em si mesmos. Mas não só os professores: toda a sociedade é convocada por ele a trabalhar em prol dos adolescentes que estão em conflito com a lei, a quem chama, carinhosamente, de meninos:

“Eu acho assim: que a gente tem que lutar com um ideal sabe? Se a gente lutar por um ideal, tirar um pouco dessa, desses meninos dessa vida, nós estamos investindo no nosso futuro e dos nossos filhos, também. Mas são poucos que pensam dessa forma... Ou poucos pensam dessa forma ou a maioria pensa só no dia a dia, só pensam no presente, não pensam no futuro, que o futuro também tá aqui dentro, né?”

Comumente, o jovem é visto como sendo o futuro ou o dono do amanhã, daquilo que será. No entanto, os jovens que cumprem medida sócio-educativa não

são levados em consideração nessa construção do amanhã. Com a frase “o futuro também está aqui dentro” Martim chama atenção para a gênese do problema social. É esse o futuro que esperamos? Ou será melhor investirmos em um futuro mais promissor? Não foi por amor á pesquisa que Martim aceitou nos ajudar a desenvolver essa pesquisa. Foi por um ideal, com o objetivo de realizar um desejo: *“Eu gostaria assim, de poder, eh... divulgar mais esse trabalho. Ter tempo pra poder divulgar mais. Então, divulgar como, né? É, as pessoas acreditarem mais”*. Concordamos com Arpini (2003) quando afirma que ser preciso construir um “novo olhar” sobre a realidade institucional, para abandonar os preconceitos e acreditar, a despeito do que vemos de negativo na mídia, que existe muita gente fazendo o trabalho sócio educativo junto a adolescentes em conflito com a lei dar certo.

### **5.1.2. Professor II – Ana**

Dos seus cinqüenta anos de vida, Ana dedica dezenove ao magistério. Desses, os dois anos e meio últimos foram passados trabalhando na Fundação Casa. Ela já atuou em uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e em escolas particulares. Atualmente, divide-se entre a escola particular e a Fundação Casa. Antes de se tornar professora, Ana trabalhou como contadora, uma profissão que lhe rendia bons ganhos financeiros. Ingressou na antiga FEBEM por meio de concurso público, do qual se orgulha tanto do esforço despendido como do fato de ter passado em primeiro lugar. Solteira, sem filhos, adora viajar e ler, principalmente leituras de aperfeiçoamento profissional. Graduada em Estudos Sociais, com complementação em História, bacharel em Pedagogia, essa professora acredita que o bom docente deve estar em constante aperfeiçoamento para poder realizar a contento seu desempenho profissional. Sua relação com a educação sempre foi especial, tendo começado no momento em que, quando criança, sua mãe trabalhava em uma escola como servente, levando a filha consigo para seu local de trabalho, onde ela brincava de dar aulas em salas vazias. Essa história é tida como muito significativa por Ana, que chega a considerar que nela reside a gênese de sua vocação profissional.

#### **5.1.2.1. A escolha e a realidade profissional**

Muitas pessoas ingressam em determinada profissão devido ao prestígio social e à remuneração que podem vir a auferir. No entanto, há quem que não encontre motivação em profissões rentáveis e, portanto, busque o magistério como uma forma de obter enriquecimento pessoal. Neste segundo grupo podemos incluir Ana, que abandonou o ofício de contadora, que lhe rendia melhores ganhos financeiros, para transformar-se em professora de história. Ana demonstra como esse desejo foi engendrado em sua história de vida, acabando por ser um dos principais determinantes de sua escolha profissional:

“Minha mãe era servente, né? Então, adorava fazer faxina já desde pequena e, quando sobrava um pouquinho de giz, eu escrevia na lousa e dava aula pra todos os fantasmas, porque não tinha ninguém na sala (risos). Então, começou daí essa vontade. Assim, sempre gostei muito de ler e de pesquisar. E daí deu o quê? Ah... desde pequena essa... uma ideologia de ser professora”

O lúdico influenciou com grande intensidade para originar a vontade de ser professora. O brincar de “faz de conta”, aliado ao gosto pelos estudos, são encarados por Ana como determinantes de sua posterior escolha profissional. De acordo com Vygotsky (1989), a criança em idade pré-escolar, quando não pode satisfazer imediatamente um seu desejo, cria um mundo imaginário, no qual isso acontece. Esse mundo fantástico é o do brincar. O desenvolvimento do jogar com regras inicia-se no final da idade pré-escolar e desenvolve-se na idade escolar da criança, possivelmente a idade que Ana tinha quando se imaginava professora. Mas, segundo o mesmo autor, esse jogo tem menos imaginação e mais regras, o contrário do que se passa na idade pré-escolar. Ou seja, no caso, Ana repetia comportamentos que sua professora provavelmente apresentava em classe. Imitava a realidade, para suprir a vontade que tinha de lecionar. Talvez o brinquedo tenha sido a gênese de muitas escolhas em se tornar professora.

Em outra fala, percebemos o quanto Ana se encontra implicada nas questões sociais de seu tempo. Há, nela, plena consciência de que a melhoria do país passa necessariamente pela melhoria na educação: *“Minha opção para ser professora no geral foi porque eu tenho uma ideologia. Se não fizermos a educação do país, não ocorre nenhuma melhoria tanto na questão social quanto na econômica”*. Com isto, fica explícito que a função do professor é central para que se possa contar, no

futuro, com condições de vida mais adequadas, para as pessoas em si e para o país.

“Em relação a eu ser professora da Fundação Casa, que na época quando eu ingressei era FEBEM, isso é um enriquecimento pessoal. Todos nós, que abraçamos o magistério, nós temos uma ideologia, que é o resgate do ser humano. Não estamos visando somente, nem podemos visar o que nós ganhamos, porque senão não ficaríamos nesta profissão”.

Ana acredita que sua resolução de trabalhar na antiga FEBEM implica enriquecimento pessoal. Nesse ponto, gostaria de destacar que, ao olhar metodologicamente o sujeito, ele é analisado como um todo, de forma não dicotomizada. De acordo com Soares (2007, p. 89):

“A subjetividade individual não pode ser compreendida de modo descolado da subjetividade social, embora uma não se dilua na outra. A subjetividade individual e a subjetividade social, ao mesmo tempo em que se excluem e incluem, constituem a configuração da subjetividade, isto é, a complexidade que constitui os processos psicológicos do sujeito”.

A satisfação encontrada no trabalho, entendida como ‘enriquecimento pessoal’, é um estado que afeta tanto a subjetividade individual como a social, posto ser essa complexidade que constitui os processos psicológicos do sujeito. Assim, o pessoal e o profissional se incluem e excluem na formação da subjetividade de Ana, estando ambos presentes em sua forma de ser, pensar e agir. Ao destacar a escolha profissional como sendo algo de cunho ideológico, ela explicita suas razões para ser professora. Diferentemente de muitos outros casos em que a escolha do magistério como profissão se dá por falta de opção ou por ser uma via mais fácil de atingir o ensino superior, Ana assim não procedeu. Para ela, a escolha profissional não se deu por tais motivos; ao contrário, ela foi pensada seriamente, ao ponto do fator salarial não ter sido impeditivo.

Ana destaca que “é uma causa nobre ser formador de opiniões” e que foi esse o principal motivo para se decidir a ser professora. De fato, resgatar o ser humano parece ser o que considera central em sua atividade profissional. O ingresso na Fundação Casa foi, assim, algo que a mobilizou muito, uma vez que levou Ana a buscar esse objetivo e consegui-lo com muito esforço: *“foi por enriquecimento (pessoal). Eu vi no site, né, o processo seletivo. Aí, verifiquei que*

*estavam precisando [...] Estudei, estudei, estudei, estudei e passei em primeiro lugar, que era o que eu queria. Era o meu objetivo!*". Ao narrar esse fato, a entrevistada desmistifica a idéia de que apenas os OFA's (Ocupante de Função Atividade), devido à sua baixa pontuação ou por total falta de professores na instituição (algo que demandaria contratação de urgência<sup>28</sup>), trabalhariam na Fundação Casa) como professores não concursados. Essa seria a sua chance de ser contratados pelo estado.

Durante a entrevista, Ana faz uma comparação do salário do professor com aqueles recebidos em outras profissões de nível superior, destacando: *"Estamos ainda, em termos de valores (auferidos), muito abaixo da expectativa. Mas vale a pena, porque através do conhecimento nós também podemos chegar ao nosso reconhecimento, como, aos poucos, estamos conseguindo"*. Apesar de anteriormente destacar a escolha profissional como sendo descolada de interesses salariais, Ana repete várias vezes a falta da devida recompensa monetária para a docência, permitindo inferir que esse aspecto não está de todo resolvido. Além disso, ela possui expectativas de que o reconhecimento do trabalho do professor seja demonstrado também por meio de uma melhoria do ordenado pago pelo governo do Estado. Para isso, Ana alega que: *"se não houvesse o professor, nenhuma profissão seria digna"*. Ou seja, a profissão do professor é fundamental para a manutenção das outras profissões.

*"Antes eu era contabilista, né? Até, como eu tinha comentado, ganhei muito dinheiro. Vivia de salto alto, mas eu não era feliz. Então, eu abandonei aquela profissão, que me dava muito dinheiro, por esta que enriquecimento financeiro não tem. Mas o enriquecimento pessoal não tem preço! Então, por isso, eu optei por essa segunda profissão, que é o magistério, e não vou retirar a minha idéia. Vou continuar até o final sendo professora"*.

A despeito de tantos anos no magistério, Ana demonstra estar convencida de ter feito uma troca acertada, ao optar pela satisfação pessoal em detrimento da financeira. Além dessa convicção, há, também, em sua fala, determinação em continuar sendo professora, uma vez que crê não haver nenhuma outra ocupação que possa lhe trazer tanta satisfação quanto essa. No entanto, destaca a formação

---

<sup>28</sup> Juliana S. Lopes, "A Escola na FEBEM" (Dissertação de Mestrado) USP. S.P. 2006, cita caso de professores que, por possuírem baixa pontuação, não podiam escolher onde iriam trabalhar.

continuada como elemento fundamental para a manutenção da boa qualidade de seu trabalho:

“[...] eu gosto mesmo de pesquisar. Porque pra ser professor não adianta só pegar um livro por embaixo do braço e ir embora não. Ele tem que estar constantemente fazendo pesquisa e constantemente se atualizando. Senão fica defasado, até mesmo para o mercado de trabalho.”

Ana é graduada em Estudos Sociais com complementação em História, Pedagogia e especialista em História. Como dito anteriormente, é professora há dezenove anos e trabalha há dois anos e meio na Fundação Casa. Apesar de tantos anos no magistério continua atuante e buscando sempre se aprimorar profissionalmente. Busca sempre pesquisar, ler temas referentes à sua área de atuação para não ficar desatualizada e defasada para o exercício pleno de área. Apesar de sua preparação profissional e do aprendizado obtido com prática, Ana reconhece que houve um impacto inicial devido ao despreparo para trabalhar na Fundação Casa: *“Aqui nós, pelo menos eu quando comecei, entrei como se diz num estado de choque, né? Não esperava a situação porque é totalmente diferente lá de fora. Então é o dia a dia que a gente vai aprendendo”*. No entanto, ela destaca a importância das capacitações oferecidas pelo governo para lidar com o jovem: *“Em relação ao trabalho em si, nós temos o apoio da coordenação, da supervisão escolar, do próprio governo, também, através de... de capacitações. Vão sempre nos orientando a como lidar com os jovens”*.

Esse núcleo procurou abordar principalmente as concepções de Ana sobre a educação, o professor e os motivos que implicam em sua permanência na profissão. Ele é permeado por significados que permitem aproximar-nos dos sentidos de ter feito boa escolha profissional, da necessidade de atualizações constantes e da determinação de continuar sendo professora mesmo com todos os problemas da profissão.

#### **5.1.2.2. O professor na Fundação Casa**

De uma forma geral esse núcleo perpassa toda construção de sentidos construídos por Ana acerca da atuação do professor dentro de uma instituição sócio educativa para adolescente em conflito com a lei no que se refere à instituição e sua forma organizacional. Visto que, a escola dentro da Fundação Casa tem uma

organização diferente da pública mantida pelo estado. Essa organização hierárquica é definida por Ana da seguinte forma:

“Há uma diferenciação né? Porque nós... É o seguinte: nós estamos dentro da secretaria de justiça. Nós somos praticamente emprestados para secretaria da educação. Então, a direção Fundação Casa é uma coisa. A direção escola, magistério, no nosso caso, é outra. Então há uma separação. Então aqui nós temos, em termos de apoio, apoio escolar os coordenadores da Fundação Casa e da supervisão escolar da Diretoria de Ensino. Mas há, muito pelo contrário, assim nós não... equívocos, muito pelo contrário, há um apoio no geral quando a gente precisa né? A parte disciplinar está relacionada com quê? Com a Fundação Casa, né? Agora a parte educacional é com nós aqui, os professores. Mas há um intercâmbio entre as duas. Tanto a Secretaria de Justiça como a Secretaria de Educação.”

Com o exposto, Ana percebe o estabelecimento de uma situação organizacional peculiar. A direção, diretor e vice-diretora, presentes no seu dia-a-dia, respondem à Secretaria de Justiça. Essa última dirige toda a instituição de uma forma geral, mas não o faz no caso específico do trabalho do professor. Ao diretor da escola compete realizar o trabalho de gerir as pessoas e resolver questões relativas à folha de pagamento, atribuição de aulas, contagem de pontos, dentre outras. Esse diretor, ao qual todos os professores que atuam na Fundação encontram-se vinculados, trabalha fora da Fundação, na escola-sede. A parte administrativa, voltada para o trabalho pedagógico, concentra-se na figura sempre presente do coordenador pedagógico e, mais esporadicamente, na do supervisor de ensino, ambos pertencentes à secretaria de Educação. Cabe ao coordenador resolver as questões práticas do cotidiano: discutir o planejamento, empregar atividades diferenciadas, resolver o que será discutido nas HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e fazer a mediação entre os alunos, os professores e a Diretoria de Ensino. O apoio do coordenador, segundo Ana, é muito importante e ela destaca as HTPCs, mediadas por ele, como base para a realização de um trabalho eficaz.

“É o caso, por exemplo, pra sanar várias situações (o HTPC). Às vezes, têm situações com os alunos, que nós temos que resolver: a disciplina em sala de aula, o conteúdo e o que nós vamos desenvolver durante o período. [...] Então, nós conversamos com o coordenador, repassamos a ele essa situação. Ele vai verificar. Faz um gerenciamento tanto pra um lado quanto pro outro. Então, há um apoio. E tudo é resolvido aqui.”

Durante as entrevistas, tive a oportunidade de participar de uma HTPC, realizada em uma das salas da Fundação Casa. É importante destacar a participação e a presença de todos os professores nessa reunião, inclusive daqueles que não tinham aulas nesse dia. Essa participação é garantida graças ao trabalho organizado pelo coordenador, que além de verificar a presença, contada como hora-aula, procura sempre aproveitar esse tempo com assuntos importantes e de interesse dos docentes. Emprega, inclusive, dinâmicas que visam lhes dar um suporte emocional e pedagógico, como bem salienta Ana: *“A gente, às vezes, forma até didáticas, dinâmicas subsidiadas, que serve até pro nosso emocional, porque trabalhar aqui dentro tem momentos que é muito difícil”*. Ana considera que a unidade em que trabalha é um modelo a ser seguido e, por essa razão, considera seu trabalho como privilegiado. Muito ouvimos falar sobre má administração, casos de maus tratos, violência e descaso em face ao aplicado ao aluno em outras unidades. Mas, quando inquirida sobre o que pensava a esse respeito e também sobre o papel da direção nesse trabalho de excelência, respondeu:

“Excelente! Tanto que ela é conhecida como Fundação Casa 'modelo', em relação às outras. (Os alunos) até ganharam um troféu por disciplina. Eles trabalham... os alunos, aqui, são educados, tem uma parte saindo. Existe toda uma equipe, e... nós não temos acesso a essa equipe, mas nós sabemos que tem. São psicólogos, os técnicos... Então, dá pra se fazer um trabalho diferenciado. Em relação a lá fora, é obvio que aqui dentro é bem mais fácil de trabalhar. Por quê? Não há evasão escolar; então o aluno, aqui, ele tem aulas todos os dias. Então, o rendimento dele é bem melhor”.

Em nosso entender, toda disciplina responde a uma regra rígida de conduta, a qual os alunos são obrigados a seguir. Quando mencionamos esse fato, obtivemos a seguinte resposta: “são as regras da casa”. O fato é que as aulas são acompanhadas por seguranças, que ficam do lado de fora da porta. Todos os alunos, ao se dirigirem aos professores, devem fazê-lo com respeito, utilizando “senhor ou senhora” (conforme for o caso) e, ao se levantarem ou caminharem, devem permanecer com as mãos atrás do corpo. Essas são apenas algumas regras dentre uma série de outras. As professoras também têm sua regra a seguir: usam, obrigatoriamente, aventais cedidos pela Fundação Casa, para evitar o olhar malicioso que algum aluno possa lhes dirigir. Ana coloca-se na posição de quem não questiona criticamente essas normas.

Segundo essa professora, é mais fácil lecionar na Fundação Casa do que em outras escolas, tendo em vista a impossibilidade de os alunos se evadirem, o que promove um melhor rendimento escolar. No entanto, ela esbarra na dificuldade de tornar suas aulas mais atrativas, uma vez que conta com recursos pedagógicos muito reduzidos, como afirma: *“Aqui, o recurso didático ele é meio seletivo. Não podemos ter todas as aulas diferenciadas, como temos lá fora. Por exemplo: pesquisa de campo, já não pode sair; material que você escolhe para trazer é selecionado e vistoriado”*. Essas duas realidades contrastantes geram uma ambigüidade de sentidos no tocante ao que facilita e ao que dificulta o exercício do magistério, devido aos cuidados com a segurança. No entanto, toda a equipe escolar procura contribuir para a melhoria de suas aulas, tentando enriquecer as atividades previstas a despeito da pouca diversidade de material. Em suas palavras: *“Nós temos um planejamento que já vem da Fundação Casa e nós colocamos o nosso como enriquecimento”*.

Em nossa busca de aproximação das zonas de sentidos produzidos por Ana a respeito de seus alunos e sua prática, *“queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito”* (Aguiar e Ozella, 2006, (p. 227). Dessa forma, almejamos o não dito, o implícito, o que está subentendido. Isso posto, no movimento de analisar todas as falas e expressões de Ana, percebemos uma tensão silenciosa, captada por meio dos sentidos conflitantes de seu discurso. Esse trabalho aparentemente tranqüilo demonstrado por ela é só parte do todo complexo de multideterminações que atuam sobre o professor de adolescentes em conflito com a lei. Isso pode ser visto no trecho abaixo selecionado:

*“É, um dia eu chego, por exemplo, maravilhosamente, achando que vou dar uma aula e, de repente, eu não consigo nem dar aula. Porque é imprevisível! Nós trabalhamos aqui com pessoas que têm problemas emocionais devido a vários fatores. Mas quando é possível, as aulas fluem”*.

Ana deixa transparecer o problema do medo, da ameaça que a figura do adolescente representa. Está implícito na frase *“porque é imprevisível”*, o reconhecimento da previsibilidade de não se poder dar aulas, por exemplo, quando há suspeita de rebelião ou a presença de motivos emocionais, como ela mesma pontua. Há, assim, uma aparente tranqüilidade para se lecionar, até que, em

decorrência de um fato ou outro, isso não mais se sustenta: a aparente tranqüilidade deixa de existir. Essa idéia transparece de maneira muito clara quando Ana afirma: “*Nem sabemos o que eles fizeram ou deixaram de fazer! É até bom pra nós*”. O que quer ela dizer com isso? Tal como entendemos, Ana acredita que por não saber dos conflitos cometidos pelos adolescentes, a docência seja enfrentada com menos tensão. Conhecer o ato inflacionário leva, inevitavelmente, à construção de sentidos subjetivos e, com isso, a possibilidade da pessoa do aluno desaparecer em face ao crime por ele cometido.

Isso, ao que tudo indica, acabaria por se refletir na forma de atuação pedagógica, pois Ana, como todos os humanos, é um ser social e, como tal, suas idéias, valores e sentimentos estão implicados na interação estabelecida com seus alunos. De fato, a boa qualidade dessa relação interpessoal pode deteriorar-se, caso o delito levasse o professor a temer o aluno e, por esse motivo, dele se afastar. Ana reconhece, como mesmo diz, que “*trabalhar aqui dentro tem momentos que é muito difícil*”, mas, no geral, podemos concluir que a Fundação Casa é tida por ela como um bom lugar para se ganhar a vida. Os sentidos conflitantes apreendidos em sua fala advêm, possivelmente, das diversas formas de violência, vividas na sociedade contemporânea, que acabam por massacrar o indivíduo em demasia, moldando, mesmo que à revelia, a formas de ser, pensar e agir de cada um.

### **5.1.2.3. O aluno em conflito com a lei**

Não há professor sem aluno, da mesma forma que aluno sem professor. Essa relação dialética condiciona a existência de um à do outro. Seguindo essa linha, o professor se faz professor na atividade com o aluno e este só é aluno na relação de aprendizagem que estabelece com o professor. Sendo assim, tanto este, quanto aquele tem muito a aprender nessa interação. No que se refere a esta pesquisa, todos os sentidos construídos pelo professor a respeito do aluno são aqui objetivo de análise.

Ana demonstra não se pautar por visões idealistas que pressupõe competências e habilidades específicas do aluno, tornando-o ideal. Sobre esse assunto ela afirma que: “*Todo profissional gostaria de ter o aluno ideal, mas nós trabalhamos com aluno real. O que é esse aluno real? É o aluno que vem com*

*várias deficiências*”. Assim, nos sentidos construídos por Ana, o aluno é concreto, não idealizado. Ele apresenta defasagem em seu aprendizado, mas esse problema não é empecilho para a realização de seu trabalho pedagógico. Aliás, essa parece ser uma maneira de estar sempre retomando o conteúdo e promovendo seu acompanhamento por parte de todos. Ela pontua que: *“O que ocorre aqui é que a gente acaba de ensinar, acaba de chegar outro que não sabe nada, tem que retornar. Aqui sempre há um “feedback”, constantemente”*.

Nesse ponto, a professora demonstra consciência da necessidade de não responsabilizar unicamente o aluno por todo o processo educacional. Uma vez tendo consciência das deficiências trazidas por ele, reconhece que cabe ao professor desenvolver um trabalho na busca da recuperação da aprendizagem defasada e assim, impulsionar o desenvolvimento discente. Isto posto, lembramos Vygotsky (1989), quando esse autor afirma que: *“aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”* (p. 101). Para que esse desenvolvimento ocorra, faz-se necessário um processo contínuo de ensino voltado para esse fim.

Questionada se há aceitação do aluno às metodologias de ensino e à rotina escolar que para muitos é nova, Ana declara que eles a acatam bem, mas lastima a descontinuidade do trabalho desenvolvido dentro da instituição, sempre que ocorre a saída do adolescente da medida sócio-educativa:

“Não há rejeição. O que acontece aqui, muitas vezes, é que eles vêm com uma grande dificuldade de aprendizagem, né? Mas quando isso é sanado é uma pena que aí já está praticamente na hora de sair e muitas vezes lá fora eles não continuam, é uma pena. Há... ocorreram casos aqui de alunos que não queriam sair, porque sabia que lá fora não iam ter o amparo que tem aqui em todos os sentidos. Então, é gratificante nessa parte, saber que há o reconhecimento. Porque eles reconhecem sim. Existem alguns momentos, mas esses momentos são particulares deles, né? O emocional em primeiro lugar, mas o retorno, o reconhecimento isso existe muito mais aqui dentro do que lá fora.”

Com esse reconhecimento, a professora lastima-se do momento em que a medida sócio educativa chega ao final, visto que esta implica, em muitos casos, descontinuidade dos estudos. Com o término da pena de reclusão, o adolescente que deveria ser atendido pelo Estado (pois, afinal, é dele a obrigação de zelar por

sua segurança e educação) fica desamparado. Com isso, decorre a reincidência no conflito, algo que prejudicando em muito sua inserção na sociedade. A respeito desse assunto, Ana afirma:

“Acredito sim, infelizmente em números muito pequenos. Porque como se diz liberdade assistida. Assistida por quem? Né? Pela família? Nem sempre. Pela escola? Nem sempre. Então quem é que vai acolher esses menores quando eles saírem daqui que já aprenderam vários valores que lá fora não tem? Então, é isso que hoje eu falo, falta muito amparo por parte dos governos nessa parte; Um acompanhamento.”

Apesar da falta de apoio governamental reivindicada por Ana, as desinternações, sem reincidências, são entendidas por ela como positivamente significativas, embora o número de casos em que isso se dá seja muito pouco expressivo:

Aqui mesmo na Fundação Casa tem até menores, que agora já estão maiores, estão na faculdade que vem para cá mostrar para outros né? Que quando se tem uma chance... Esse que é o problema. Nem todos têm essa chance. Mas quando se tem uma chance ele pode se regenerar sim. Mas se essa chance ele não tiver, isso qualquer um de nós, então isso vai afetar o emocional. Então: - Para quê eu vou estudar se lá fora eu vou ser bandido de novo? Isso a gente trabalha aqui dentro que não é por aí. Há sim, como eu disse: um pequeno número que leva a sério sim, mas a grande maioria acaba... Por quê? Quem é que abraça lá fora a causa deles? Onde estão os olhos governamentais pra isso? Cadê a oportunidade que eles tanto querem? Então fica complexo.

Durante as entrevistas, ao referir-se às chances de o adolescente conseguir alcançar uma vida melhor, o tom da voz de Ana se altera: ela demonstra estar profundamente afetada pela falta de oportunidades ofertadas aos jovens. Seu discurso soa como um desabafo, um monólogo interior cheio de frases justapostas, que formam um pensamento não linear que transmite um profundo desagrado. Ela acredita que se houvesse um maior apoio após a passagem pela fundação Casa, o número de reincidências cairia e, por isso, ela acha legítimo cobrar mais ação por parte do governo. Essa falta de atendimento após a internação é apontada por Ana como um fator que desestimula o jovem a se empenhar nos estudos: “*Para quê eu vou estudar se lá fora eu vou ser bandido de novo?*”. Nesse discurso dos alunos, que se repete e repete e repete, está cristalizada a idéia de que quem sai da Fundação volta, inexoravelmente para o crime. Daí a idéia de que o estudo não passa de perda tempo. Ana tenta dissuadi-los dessa idéia, mas ela própria não está

bem convencida disso. Para ela, a maioria irá voltar para o delito por falta de apoio governamental.

Em suas críticas, Ana vai além dos muros da Fundação e afirma que não só “os olhos governamentais” não zelam pelos alunos, mas também toda sociedade: *“aluno de hoje que está muito esquecido, até mesmo pelas autoridades, pelos órgãos sociais e na maioria das vezes pela própria família.”* Nessa fala, ela critica o descaso para com a educação de crianças e jovens e aponta a indisciplina como uma decorrência desse desamparo: *“A disciplina em classe ela está difícil. Está muito difícil no geral. O que nós temos aí são pessoas agredidas, alunos que agredem os próprios colegas em sala de aula. Isso é um fator social que já vem de várias camadas”.*

Não queremos levantar as causas ou explicações para a indisciplina<sup>29</sup>, uma vez que esse assunto extrapola os objetivos desse trabalho. No entanto, gostaríamos de acrescentar, brevemente, o quanto o professor é afetado por esse problema. Chaves (2005), em sua pesquisa de mestrado, observou que, no discurso dos professores pesquisados, existiam sentimentos de *“impotência, frustração e inutilidade”* (p. 199), os quais eram tomados como pistas do que sentiam com relação à indisciplina em sala de aula. Analogamente, Ana parece sentir-se também afetada por esse tipo de problema, uma vez que a critica abertamente, considerando-a a parte negativa de seu trabalho. Para ela, a indisciplina já é característica da sociedade, de modo que a escola, que é dela parte integrante, não consegue escapar dessa mazela. Ao ser questionada sobre como vê a afetividade em sua relação com os alunos, Ana diz que não lhe cabe revelar aos alunos como se sente em relação a eles: *“Não. É... nós não podemos demonstrar. Aqui não se demonstra nenhum tipo de sentimento. Não existe preferência. Às vezes, lá fora, a gente fala: - ai, aquela amiguinha bonitinha pa, pa, pa... Isso aqui não tem, tá! Todos são iguais os alunos”.*

A respeito dessa modalidade de fala, Leite e Tassoni (2002) fazem a seguinte consideração: *“... é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que muitas vezes são acompanhadas de elogios*

---

<sup>29</sup> Mais sobre indisciplina em AQUINO, J. G. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (ORG). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

*superficiais, enaltecendo qualidades ínfimas (Ex: "você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha") que, usados no diminutivo, só vêm reforçar o caráter efêmero da relação.*" (p.13) <sup>30</sup> Isto posto, podemos afirmar que a concepção da professora a respeito do significado e da importância da afetividade em classe é a de que ela não pode se dar no espaço público e, de modo algum, incidir sobre algum aluno em especial. No entanto, segundo Pino (apud Leite e Tassoni, 2002), a afetividade refere-se mais à forma como o sujeito *"é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele"* (p. 128). Neste ponto, podemos dizer que toda relação entre pessoas é afetiva, aliás, no ser humano o afeto e a cognição não se separam de modo algum: um implica o outro, ou afeta o outro a todo instante. Ana pode se proibir de demonstrar seus afetos, mas não pode impedir que seu trabalho tenha a dimensão afetiva sempre presente, mesmo que seja na sua versão negativa (raivas, rancor, desagrado, asco etc.)

As mesmas autoras descrevem formas de demonstrar afetividade para o aluno que podem e devem ser adotadas pelos professores, estabelecendo, desse modo, uma adequada *"comunicação afetiva"*: *"Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva"* (p. 129). Ao promover o aprendizado, mais especificamente àquele que se dá na e pela escola, Ana cuida de aliar os conteúdos teóricos da história, disciplina que ministra, à vida dos alunos, de forma a facilitar a assimilação dos conceitos e a apreensão de sua importância tanto para o passado como para o presente:

Hoje mesmo, por exemplo, falando da Revolução Francesa. Expliquei a importância da revolução em relação à nossa Constituição e fui fazendo uma comparação. Então, ele no dia a dia vai vendo a importância de ter uma constituição. Quem somos nós? Aí entra o que é papel do cidadão, da cidadania, né? Aí falo nos direitos que eles têm, independente do ECA, que está na nossa Constituição. Então dá sim e eles prestam atenção porque está dizendo com eles, com o pai, com a mãe, com todos nós.

Neste conteúdo em especial, Ana procura demonstrar para os alunos a importância de se ter uma constituição. Retoma o tema *"cidadania"*, estudado por eles na UIP, reafirmando qual é o papel do cidadão, quais são seus direitos e

<sup>30</sup> Número de página referente ao texto em versão PDF extraído do site da Unicamp: [www.fe.Unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemsaladeaula.pdf](http://www.fe.Unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemsaladeaula.pdf)

deveres. Deve ficar claro que esse núcleo de significação se aproxima das zonas de sentidos construídos por Ana na relação que mantém com seus alunos. De uma forma geral, ela aborda questões relativas ao trabalho diário, ao aluno concreto, à afetividade em classe, à indisciplina e ao conteúdo da disciplina, mostrando a necessidade de um acompanhamento após a internação, para que o aluno possa continuar a estudar, tenha uma vida melhor e, dessa forma, delineando um futuro mais auspicioso para ele mesmo, não incorra mais em delitos e infrações. Com isso, podem voltar a conviver com seus pares e aprimorar a sociedade em que vive.

## 5.2. Confrontando as análises – Ana e Martim

Como dito anteriormente, ao realizar as análises, as fizemos tendo como referencial a psicologia sócio-histórica. Procederemos da mesma forma para a conclusão das análises, partindo de uma confrontação dos sentidos construídos pelos professores sobre seus alunos e sua prática de modo a explicitar similaridades e contradições existentes nos discursos.

Dono de um discurso apaixonado, Martim discorre sobre seu trabalho em linguagem coloquial próxima à usada pelos alunos. Suas frases alternam o discurso direto e o indireto a qualquer momento, da mesma forma que perguntas e repostas explicativas, isso torna a leitura da transcrição um pouco mais difícil. Ana, por sua vez, faz um discurso mais comedido, pausado e formal. Suas frases, exceto momentos mais afetivos, são fáceis de compreender não demandando muito esforço analítico no que se refere à língua.

Isso posto, percebemos como similaridade nos discursos abordados que ambos, Ana e Martim, concebem suas profissões positivamente e não intencionam trocar o magistério por outra profissão. Os professores relatados encontram motivações históricas para a escolha profissional, sendo Ana, no “brincar de faz de conta” de professora na infância e Martim na re-significação da importância dos estudos para sua vida vislumbrada na adolescência.

No entanto, enquanto Ana acredita ser “uma causa nobre ser formador de opiniões” e por isso optou por ser professora deixando uma profissão mais rentável, Martim encontrou no magistério uma forma de ascensão profissional deixando para trás o trabalho como feirante. Essa contradição mostra dois lados distintos do ser professor. Por um lado, a escolha profissional vista pelo ângulo da necessidade ideológica ansiando satisfação pessoal e por outro, as necessidades básicas de sobrevivência, visando o magistério como fonte de sustento familiar.

Os sentidos construídos a respeito da opção por ser professor na Fundação Casa (denominada FEBEM à época da Escolha profissional) também evidenciam as diversas determinações que constroem o professor. Para Ana, ser professor na Fundação foi um objetivo pessoal, construído na sua singularidade social, buscado com muito afinco por meio de estudo para concurso público, no qual foi a primeira colocada. Martim, diferentemente, que não é concursado, foi convidado por supervisores da diretoria de ensino para ocupar a função devido ao destaque obtido por seu trabalho como professor em uma escola de periferia. Embora, trabalhem em ambientes educacionais um pouco diferentes, sendo Ana professora da Unidade de internação, onde ministra a disciplina de história em classe seriadas no turno da manhã e Martim atuante na Unidade de Internação Provisória em classes multi-seriadas de tempo integral, nas quais trabalha com o Projeto Educação e Cidadania (PEC) que envolve temas transversais e alfabetização, ambos buscam sempre o aperfeiçoamento profissional para melhor atuarem em seu ofício.

A preparação para o exercício efetivo da função foi completamente diferente para os entrevistados. Martim recebeu toda uma preparação com valor acadêmico equivalente a especialização, enquanto Ana iniciou seu trabalho, como ela mesma disse, em “estado de choque” pois não havia lhe sido oportunizado curso de aperfeiçoamento, muito embora considere o aperfeiçoamento importante para a manutenção da boa qualidade do seu trabalho e já tenha feito outros em outra ocasião. Apesar disso, Ana não desistiu e continuou trabalhando na Fundação, possuindo determinação de ser professora até o fim de seus dias. Da mesma forma pensa Martim.

Para ambos os professores o trabalho tem significado coletivo, sendo a equipe escolar importante para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Da mesma forma, o trabalho para os dois tem um sentido mais amplo envolvendo questões sociais. Ambos questionam a falta de apoio recebida pelos jovens após a internação e acreditam que um maior apoio nesse sentido oportunizaria a muitos jovens a chance de melhoria de vida. Nesse sentido, Martim vai além e ambiciona criar, juntamente com seu parceiro de trabalho, uma Ong com o intuito de promover melhores chances de recolocação escolar e profissional por meio de orientações ao próprio jovem e sua família.

Martim procura planejar suas aulas com vistas ao rompimento do instituído, da mesmice, gosta de ser desafiado. Cria aulas diferentes e procura trazer para as aulas pessoas que possam enriquecer a educação cultural dos meninos. Seu enfoque é no aluno. Ele se encontra tão envolvido com o trabalho realizado, chegando mesmo a encontrar determinações divinas para sua escolha profissional. Dessa forma, mantém uma forte relação afetiva para com os adolescentes, que prevalece mesmo após a saída da internação. Ele se mostra extremamente feliz quando eventualmente se encontra com alunos trabalhando em algum ponto da cidade, principalmente quando deles ouve palavras que expressam gratidão pelos conselhos ouvidos.

Ana posiciona-se de forma diferente, procura não demonstrar afeto ou preferências durante as aulas. Apesar de não dizer explicitamente, ela sente-se tensa, ameaçada com a situação, dessa forma é um alívio desconhecer os delitos cometidos pelos alunos, pois assim fica mais à vontade em classe. Em suas aulas, procura aliar a teoria à prática e promover uma revisão constante para não prejudicar o aprendizado devido à alta rotatividade dos alunos. Ela procura construir visão concreta do aluno, afastando-se de ideais pré-concebidos, sabendo das dificuldades educacionais que eles possuem. Ademais, prefere trabalhar na fundação em vista da disciplina que se tem e da não existência de evasão escolar, uma vez que os alunos são obrigados a assistir às aulas todos os dias.

De uma forma geral os dois professores não questionam criticamente as normas da fundação, atuando com “autonomia dentro de regras a ser seguida pela

CASA” como cita Martim. Dentro desse contexto ambos trabalham em sintonia com a direção da unidade e com o que determina a Secretaria de Justiça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo, buscamos na literatura existente pesquisas a respeito do trabalho que o professor da Fundação Casa desenvolve junto a adolescentes em conflito com a lei. Poucos encontramos. Com isso, obtivemos a certeza da relevância desta pesquisa e, de fato, no decorrer das leituras, muitas indagações vieram que, somadas às informações encontradas, foi-nos possível formular o objetivo do trabalho que ora concluímos. Adotamos o referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, qualificamos e, desta forma, demos início à fase da pesquisa de campo, coletando os dados de interesse e analisando-os à luz da história de vida dos participantes, do contexto em que atuam e do referencial teórico adotado.

Depois de ouvidos, transcritos e analisados os dados fornecidos pelos professores da Fundação Casa, na tentativa de apreender os sentidos e significados construídos acerca de seus alunos - adolescentes em conflito com a lei - e da prática pedagógica que desenvolvem junto a eles, verificamos os docentes vêem sua atuação profissional como decisiva, ainda que não suficiente, para os adolescentes retornarem à vida em sociedade. Nesse sentido, parecem profundamente comprometidos com esse propósito. No entanto, algumas considerações são necessárias, para que não se incorra no problema de idealizar uma situação, mascarando ou omitindo sua realidade. Os problemas enfrentados na Fundação Casa são muito conhecidos: reiteradas cenas de violência, torturas, rebeliões e superlotações foram denunciadas e veiculadas pela mídia. Conhecida como a “escola do crime”, perdura, ainda, no imaginário popular, a idéia de que o adolescente entra nela aprendiz e sai dela um profissional em infringir as leis e os bons costumes.

Já tantos anos tendo sido decorridos desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, demo-nos conta de que ainda há muito que se fazer. Um passo está sendo dado, nesse momento, no intuito de desativar os grandes complexos prisionais, abrindo espaço para unidades menores, com possibilidades de atendimento mais “individualizado, pessoal e atencioso”. Se essa medida resultará em benefícios realmente significativos para aqueles em conflito com a lei, só poderemos saber em um futuro próximo. É importante também frisarmos as

condições em que os professores pesquisados atuam. Se suas impressões sobre o ambiente de trabalho parecem ser positivas, talvez isso seja devido ao fato de se encontrarem em uma unidade pequena, considerada modelo, que sugere possibilidades para que se alcance o esperado: a reabilitação dos alunos e sua inserção na sociedade mais ampla. Esse aspecto foi essencial na pesquisa realizada, tendo em vista que constitui um contexto propício para acalantar esperanças de que se é um professor eficaz para esses jovens, de modo que não é de se espantar que os sentidos e significados construídos pelos professores fossem positivos. De fato, o ambiente em que trabalham é limpo e organizado, a equipe pedagógica - direção, coordenação e pessoal de apoio técnico – é empenhada e o número de alunos é reduzido. Além disso, o apoio institucional - materiais, cursos e a autonomia para se trabalhar são percebidos como valiosos

Muito embora os resultados obtidos nessa pesquisa não permitam sua generalização, eles indicam uma forma de se pensar a prática docente que se volta para a melhoria contínua do processo educativo. Desta forma, os resultados aqui obtidos indicam que os professores da Fundação CASA colocam empenho ao dar suas aulas e buscam obter os objetivos pretendidos, uma situação que tende a não ser a regra na educação oferecida no Brasil. No entanto, a despeito dos sentidos particulares e louváveis revelados na pesquisa quanto à visão acerca dos alunos e da prática pedagógica, eles parecem ter sido construídos prioritariamente em função da trajetória de vida dos docentes do que decorrentes das políticas públicas e educacionais em vigor. Não há como esquecer a precariedade da formação universitária, carregada que é de mazelas teóricas e de práticas pouco eficazes de ensino, nem a triste história da escola pública no Brasil - a pobre escola do pobre – e, tampouco, a crise das instituições sócio-educativas para adolescentes em conflito com a lei e, assim, como considerar possível a Fundação CASA oferecer uma educação de boa qualidade?

As formas de ser, pensar e agir de cada um são moldadas na e por meio da interação que se mantém com o meio social. Parece à pesquisadora, desta forma, que os entrevistados que lecionam na Fundação CASA não desenvolveram, ainda nem uma forma de pensar mais crítica, que consiga ver além do imediato, nem uma reflexão sólida acerca de seu papel de educador. Sem isso, os problemas do ensino não se colocam enquanto problemas: faz-se 'o melhor possível', tomando-o como

‘melhor impossível’. Há boas intenções, empenho, vontade se ser bem sucedido. Mas quais são os critérios que os entrevistados utilizam para se julgarem educadores eficientes e eficazes em seu ofício? Que futuros delineiam para seus alunos? Como se preparam para serem co-artífices dessa empreitada? Ficou a impressão de que falta aos participantes dessa pesquisa repensarem-se enquanto educadores, à luz de tantos e diversificados fatores negativos, que podem efetivamente, distanciá-los de atingir seus objetivos.

Essa postura crítica só se dará por meio de constantes aperfeiçoamentos, via participação em cursos e palestras, muito estudo e reflexão, uma boa dose de disposição para se refletir sobre o mundo em que se atua e se reinventar. No discurso dos professores pesquisados, a aquisição dessa postura crítica não é, de forma alguma, uma impossibilidade. Se *“a educação tem sempre uma finalidade social e sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão”* (Aguiar e Bock, 2003, p.145), a pergunta que cabe ser feita - e que se silencia - refere-se ao tipo de sociedade e de cidadão que queremos formar e que tipo de professores é preciso ser para que se possa promover essa tão sonhada sociedade.

Falando em termos mais específicos sobre a prática pedagógica de Ana, vê-se que ela possui uma boa formação acadêmica e conhecimentos atualizados, que, em conjunto, parecem significar permanência<sup>31</sup> bem sucedida na profissão que escolheu. O sentido que dá a sua prática é quase o de uma missão: ela quer contribuir para a melhoria social. Mas tem tanto medo de seus alunos, que a saudável preocupação com a transmissão e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos acaba por ser, na prática do dia-a-dia, esmagada pela questão disciplinar. Nada mais importante para ela do que manter os alunos sob controle. A Fundação Casa assegura-lhe, nesse sentido, por meio da vigilância e do emprego de procedimentos coercitivos junto aos jovens, um ambiente seguro de trabalho, na medida em que a eventual violência dos alunos está controlada. Ao que se pode perceber, essa é a principal razão pela qual a Fundação CASA é significada como um ‘bom lugar para se trabalhar’. Mas de onde vem esse medo de Ana? Talvez da dificuldade real que é lidar com a diversidade de modos de ser, de pensar e de sentir dos alunos, em especial quando já se sabe, de antemão, que eles não se

---

<sup>31</sup>Trecho retirado da transcrição da entrevista professora Ana.

subordinam, com facilidade, às regras sociais. Isso fica implícito na ênfase que dá à disciplina e no desabafo de que, por vezes, “é impossível trabalhar devido às instabilidades emocionais dos alunos”. De fato, como eles irão reagir ao chamado para prestar atenção, às frustrações que a apropriação do conhecimento envolve, à autoridade do professor? Tudo isso revela que não basta o domínio de um campo de estudo para se poder ser professor: é necessário, também, constituir-se enquanto tal, na e pela relação mantida com os alunos e com os demais membros da equipe pedagógica.

A imagem veiculada comumente, na mídia e no imaginário popular, de que a instituição em que se trabalha é mal sucedida em seus intentos marca o professor, regulando, muitas vezes à sua revelia, as formas pelas quais sente, pensa e age. Aparentemente, por mais que saiba estar inserida em uma instituição modelo, Ana não consegue não ser atravessada pelos significados dados pela sociedade à Fundação CASA, pelas notícias das rebeliões e pelas mortes que nela se passam. Ao que tudo indica, os sentidos e significados sociais dados aos jovens em conflito com a lei foram intensamente apropriados por Ana, prejudicando, em nosso entender, a qualidade do ensino que ela poderia dar a esses alunos. Por isso, seus alunos são ameaçadores e, por isso também, ela os teme. O olhar de Ana não desvenda, neles, a pouca resistência aos apelos imediatos, a falta de experiência, a não previsibilidade das conseqüências das próprias ações. De igual modo, não percebe de onde eles vieram, nem os sofrimentos que muitos passaram, nem os sonhos de mudança que possam ter e nem mesmo a escassa esperança que alimentam de viver em um mundo melhor. O papel do social na constituição dos sujeitos não é totalmente apreendido por Ana e, nesse sentido, seu papel profissional perde significativamente em poder e força.

Já para Martim, foi ao ser contratado como professor que lhe veio a sensação de ter ascendido social e profissionalmente. Talvez seja esse o motivo pela qual a docência lhe cause tanta satisfação. Ele realmente parece desfrutar do que faz, a despeito da formação profissional deficiente, como bem revela sua fala. Martim não consegue expressar suas idéias, seu vocabulário é limitado, suas propostas não se articulam em torno de uma meta comum, de modo que também sua concepção de educação e do processo de ensino-aprendizagem é fragmentada: suas ações, como o contato com a população indígena, por exemplo, é mais uma demonstração, não

se enraizando em uma proposta pedagógica que almeje conhecer os hábitos, crenças e modos de ser de diferentes povos, em especial daqueles que formaram, na origem, todos nós, brasileiros.

O curso de especialização do PEC, não surpreendentemente, foi para Martin o grande momento de reciclagem de conhecimentos, tendo redirecionado sua vida. É dele que decorre o comprometimento com a prática pedagógica e a tentativa de nela sempre inovar. Novamente, inovar tem, para esse entrevistado, um sentido muito diverso daquele de variar métodos para, perseverantemente, atingir um mesmo fim. Inovar, como ele parece entender, significa fazer a cada hora uma coisa, mudar constantemente. Essa é a forma como ele considera que seus alunos aprendam: presos a demonstrações, sem conseguirem perceber o fio condutor que os alinhava. Como se pode ensinar, quando esses são os sentidos e significados da educação? Como ensinar bem, sem perceber que há, pelo menos nos estágios iniciais do curso, uma assimetria entre professores e alunos?

Martin sabe que a distância entre ele e os jovens que ensina não é grande, embora faça o possível para ignorar esse fato, apegando-se à necessária boa relação a ser mantida entre mestres e aprendizes. Martin parece acreditar que é um professor próximo de seus alunos, querendo dizer com isso que mantém com eles um bom relacionamento. Não se dá conta, por outro lado, que não se coloca na posição de professor e, sim, na de colega mais experiente, mas mesmo assim, colega, alguém que emprega a mesma linguagem que os jovens, porque essa é sua própria forma de se expressar. Não se trata, em absoluto, de uma estratégia para se aproximar dos alunos, com vistas a encaminhá-los, paulatinamente, para a apropriação de uma linguagem mais elaborada, que lhes permita pensar e se comunicar de maneira mais clara, precisa e objetiva, algo precioso antes e hoje. À luz dessas considerações, pergunta-se se Martin pode ser percebido por seus alunos como uma referência importante, como alguém que está na escola para colocar, como adulto, todo seu conhecimento e experiência a serviço da aprendizagem de cada um.

O discurso de Martin também se diferencia do de Ana por não apresentar nenhuma tensão, algo que poderia ser um fator positivo, revelador de ausência de preconceitos diante dos adolescentes em conflito com a lei, como bem aponta Bariani (2005), já citada nesse trabalho. Nesse sentido, aliás, os dois professores

estão no caminho de se tornarem profissionais do ensino mais competentes ao de dedicarem a refletir sobre sua prática pedagógica, tentando ressignificar aquilo que a impede de ser produtiva. De fato, os dois docentes colocam peso e ênfase na ressocialização do adolescente e percebem, ainda que não de forma cristalina, que o ser humano está sempre em processo de vir a ser e, por isso mesmo, em constante mudança, como bem explica Soares (2006):

“É, portanto, (o homem)<sup>32</sup> um ser concreto – embora inconcluso e complexo. Inconcluso, porque seu desenvolvimento ocorre de modo contínuo e processual por toda a vida. Complexo, porque seu processo de desenvolvimento é histórica e culturalmente constituído. Assim sendo, não se reduz a uma determinação simplista de interação com o meio.” (p. 30)

Vale ressaltar, no entanto, que os sentidos e significados atribuídos pelos professores a seu trabalho e a seus alunos podem ser distorcidos no sentido de ocultar contradições entre o pensado e o vivido. Os entrevistados parecem acreditar que seu trabalho educativo tem resultados positivos, orgulhando-se de ex-alunos que possuem trabalho fixo e/ou cursam faculdade. Explicam o grande fracasso educativo da Fundação CASA à falta de acompanhamento pós-institucional, a qual impede que um grande número de jovens volte à sociedade como cidadão de fato e de direito. Em nenhum momento, os entrevistados se percebem como parte desse processo. Fica difícil, nessas condições, não querer fazer uma nova pesquisa, agora para verificar como é a escolarização oferecida na Fundação CASA em termos mais concretos, fazendo nela um estudo de cunho antropológico mais amplo. De igual modo, não há, com base nos dados aqui coletados, como localizar os aspectos que relacionam a medida sócio-educativa com o aumento das desinternações ocorridas na Baixada Santista, as quais, conforme noticiado, superam o número de internações.

Por outro lado, se a prática é o critério da verdade, a respostas aqui coletadas ajudam a gerar novas idéias para buscar outros caminhos que possam permitir aos adolescentes recomeçarem suas vidas. Uma delas que com certeza nos fica é a de que se faz necessário, imprescindível e urgente fazer cumprir o preceito da equidade, empregando, na Fundação CASA, como um todo, pessoas que possam efetivamente atender às necessidades educativas desses jovens, fazendo com que

---

<sup>32</sup>Grifo nosso.

se apropriem dos conhecimentos, crenças e valores que, socialmente construídos, lhes foram, não obstante, negados. Outra é a de oferecer um acompanhamento pós-institucional de melhor qualidade que, em parceria com a sociedade civil, permita aos alunos da Fundação CASA assegurar sua cidadania, por meio da continuidade de seus estudos, da possibilidade de assegurar um emprego digno e uma vida melhor para suas futuras famílias. Cidadania: essa é a palavra-chave.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M., Gonçalves, M. G. M. e Furtado, O. (orgs). **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo. Ed. Cortez. 2000. Pp.129/140.

\_\_\_\_\_, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da constituição dos Sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 02, p. 222- 245, jun. 2006.

\_\_\_\_\_, W. M. J. ; BAPTISTA, M. T. D. S. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 83-101, 2004.

ARPINI, D. M. Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em abrigos para crianças e Adolescentes. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 70 – 75. 2003.

BARIANI, et al. O Professor e o Aluno em Liberdade Assistida: Um estudo Exploratório. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n.1, p. 117-125, 2005.

BOCK, A.M.B.; AGUIAR, W.M.J. (2003) Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A.M.B. (org) **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ, Vozes.

BRASIL. **Código de Menores (1979)**. Disponível em: [www.risolidaria.org.br/vivalei/outrasleis/cod\\_menor1979.jsp](http://www.risolidaria.org.br/vivalei/outrasleis/cod_menor1979.jsp) .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <[www6.senado.gov.br/con1988/CON1988\\_31.12.2003/CON1988.htm](http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_31.12.2003/CON1988.htm)>.

CINTRA, M. do R. L. **A identidade do Educador que atua com Adolescentes em conflito com a Lei: Possibilidades e limites da intervenção educativa na metamorfose emancipatória**. 2002. Dissertação ( Mestrado em Psicologia da Educação) Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CONSTANTINO, L. 15426 jovens cumprem pena socioeducativa no país. **Folha Online**, São Paulo, 14 nov 2006. Disponível em <[www.folha.com.br](http://www.folha.com.br)> Acessado em: 17 mar 2007.

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de 13 julho de 1990. Imprensa Oficial do Estado. São Paulo. 1990.

ESPÍNDULA, D. H. P. e SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Revista de Psicologia em Estudo**, vol. 09, no. 03, p. 357-367, set/ dez. 2004.

FERRAREZI, E. R. **Evolução das Políticas Dirigidas à Infância e à Adolescência: A Secretaria do Menor de São Paulo e a introdução de um novo paradigma**. 1995. 182p. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação da FGV/EAESP, Área de Concentração: Administração e Planejamento Urbano, São Paulo.

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R.. Adolescente em conflito com a lei e medidas sócio-educativas: Limites e (im)possibilidades. **Psico**, Porto Alegre, v. 03, n. 03, p. 267-273, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente**. Pesquisa: FEBEM - Internos. 2006. Disponível em <[www.febem.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=637](http://www.febem.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=637)> Acessado em: 29/03/2007.

GONZÁLEZ REY, F. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: \_\_\_\_\_(org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

LEITE, S. A. S. e TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em Azzi, R. e Sadalla, A. M. F. (Orgs) **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: <[www.fe.Unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemsaladeaula.pdf](http://www.fe.Unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemsaladeaula.pdf)>. Acessado em: 15 de janeiro de 2008.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142, (1978).

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia** Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. e ENGELS, F. Escritos de Marx e Engels. In. ANTUNES, R. (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MATHEUS, T. C. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, vol.14, n. 01, p.85-94, 2003.

NJAINE, K. e MINAYO, M. C. de S. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 07, no. 02, p. 285-297, 2002.

NOVE entre dez jovens infratores não têm ensino médio, diz estudo. **Folha Online** . Disponível em <[www.Folha.com.br](http://www.Folha.com.br)> publicado dia 25/02/2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PASSETTI, Edson. **A Política Nacional de Bem-Estar do Menor**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1982.

PENSO, M. A. e SUDBRACK, M. F. Envolvimento em atos infracionais e com drogas como possibilidades para lidar com o papel de filho parental. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, vol.15, no. 03, p. 29-54, 2004.

PIMENTA, S. G. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º grau. **Revista Idéias**. Nº 08, São Paulo: FDE, 1998. p. 17-24.

PRADO, G. V. T. **Planejamento educacional** : Tirando o projeto pedagógico da gaveta. [on line] Disponível em: <[www.faj.br/textosfoco/PlanejamentoEducacional.pdf](http://www.faj.br/textosfoco/PlanejamentoEducacional.pdf)> . Acessado em: 15/03/2008.

SEDH (Secretaria Especial dos Direitos Humanos). Disponível em <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/pesquisas.htm>>. Acessado em: 17/03/2007.

SILVA, J. L. **A escola na Febem-SP: em busca do significado**. 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: A Produção de Sentidos na Formação do Professor em serviço**. 2006. 192 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, L. L. de e VASCONCELOS, M. S. Modelos organizadores do pensamento: Uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. **Psicologia em Estudo**, vol.8, no. 2, p.47-59, jul/ dez. 2003.

SPAGNOL, A. S. Jovens delinqüentes paulistanos. **Tempo e Sociedade**. vol. 17, no. 2, p.275-299, nov. 2005.

TEIXEIRA, M. L.T. Adolescência – violência: Uma ferida do nosso tempo. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica

VIEIRA, R. A. F. **O Ato Infracional na Perspectiva do Adolescente em Conflito com a Lei: Um Estudo Sócio-Histórico**. 2003. 204 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VOLPI, M. **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo, 2 ed., Cortez, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3ª Ed. Bras. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**Anexo 1. Questionário para perfil do professor**

Observação: As informações contidas nesse questionário serão confidenciais. A utilização se dará apenas para seleção de professores e desenvolvimento de pesquisa qualitativa da Dissertação de Mestrado de Maria Valdenice Sousa da Cruz. O anonimato será preservado.

Nome:

Idade:

Formação: Graduação em:

Realizado em:

Escola pública ( ) Escola privada ( )

Fez especialização? sim ( ) não ( ) Onde?

Para quê?

Fez Mestrado? Sim ( ) não ( )

Fez Doutorado? Sim ( ) não ( )

Título da Dissertação/ Tese:

Tempo de magistério:

Tempo de magistério na Instituição CASA:

Tempo em que trabalha nesta Unidade:

Já trabalhou com:

( ) Ensino Fundamental I - quanto tempo?

( ) Ensino Fundamental II - quanto tempo?

( ) Ensino Médio - quanto tempo?

( ) Superior - quanto tempo?

Você realiza alguma outra atividade remunerada? Sim ( ) não ( ) Especifique.

Estado Civil:

Número de Filhos:

Principais atividades de Lazer:

Assina revista? Sim ( ) não ( ) Qual?

Lê livros? Sim ( ) não ( ) Quais?

Renda: - Pessoal: (salário mínimo)

( ) até 3 s. m.

( ) de 3 a 6 s. m.

( ) de 6 a 9 s. m.

( ) de 9 a 12 s. m.

( ) mais que 12 s. m.

Familiar:

( ) até 9 s. m.

( ) de 9 a 12 s. m.

( ) de 12 a 15 s. m.

( ) de 15 a 18 s. m.

( ) mais de 18 s. m.

Número de pessoas que moram com você?

Das pessoas que moram com você:

Quantas trabalham?

Quantas não trabalham?

Você mora em:

( ) casa própria

( ) casa alugada

( ) casa emprestada

Qual o número de cômodos da casa onde você mora?

O que a casa que você mora dispõe em termos de equipamentos?

( ) geladeira

( ) freezer

( ) máquina de lavar

( ) aspirador de pó

( ) forno de microondas

( ) televisão

( ) aparelho de DVD

( ) aparelho de som

( ) micro computador

Você possui automóvel? Sim ( ) não ( ) Quantos?

**Anexo 2.** Roteiro de Entrevista com os professores

- 1- Escolha profissional.
- 2- Outra formação profissional.
- 3- Expectativas com relação ao curso superior realizado e a profissão. Confirmação ou não das mesmas.
- 4- História do Início do trabalho na Fundação Casa.
- 5- Cursos de preparação para trabalhar na Fundação Casa.
- 6- Relação entre teoria estudada e a realidade praticada em sala de aula.
- 7- O HTPC e a organização das disciplinas.
- 8- O apoio do diretor para a realização do trabalho.
- 9- O papel do coordenador pedagógico na Instituição.
- 10- O espaço físico da sala de aula.
- 11- Materiais de suporte pedagógico.
- 12- O trabalho com os adolescentes.
- 13- A disciplina em classe.
- 14- Participação dos alunos e respostas aos diferentes recursos utilizados.
- 15- Relacionamento afetivo com o aluno.
- 16- O trabalho educativo realizado e os resultados.
- 17- Principais dificuldades para a realização do trabalho.
- 18- A motivação para o trabalho.

### **Anexo 3. Transcrição da Entrevista - Martim<sup>1</sup>**

E. –Pode falar...Abre toda sua vida.

Prof. –Quem sou eu né? Sou Martim formado em letras, pela faculdade, eh... de ensino lá em Itapetininga. Sou friburguense da região do estado do Rio. Eu vim, pra Itapetininga em 95, onde eu só tinha a escolaridade oitava série. Tinha parado de estudar. Não queria saber muito de estudar, mas eu senti que queria alguma coisa a mais, poder ensinar alguma coisa pra alguém.

E. –Quanto tempo você ficou sem estudar?

Prof. –Cinco anos. Eh, fui pra Marinha. Fui militar na Marinha. Tinha tudo pra ficar na Marinha. Não fiquei porque...a idade, também era muito jovem, então você não pensa em muita coisa né? A voz de adolescente muito ansioso por ter tudo e... então acabei, assim circulando da Marinha. Mas até hoje tenho alguns amigos meus que já seguiram carreira e tem alguns comandantes que, de vez em quando eu vou pra Nova Friburgo, no final de ano. E encontro, e reencontro e falam que eu não deveria ter desistido da carreira militar.

E. –E a sua família? Seu pai, sua mãe?

Prof. –Meus familiares, eh... eu vim pra cá sozinho, então eles estão lá ainda. Tem casa lá e tudo. Meu pai, meu padrasto, né? que me criou desde 1 ano e meio. A minha mãe sempre foi mais do lar, do que... trabalhou pouco tempo fora, então é mais do lar. Meu pai trabalhou em loja, em comércio, em 33anos de comércio. Sendo que ele já é aposentado por invalidez, problema de saúde pela Triumph fábrica de lingerie que tem em Friburgo. Uma cidade mais assim colonial, então... e... a minha formação foi essa, né? Formação foi com muita luta que eu batalhei pra ter isso aí. Pra dar orgulho pra mim e pra minha família, entendeu? Não foi fácil. Trabalhei com feira 6 anos. Fui feirante pra pagar a faculdade e nunca passei, assim, nenhum problema que eu tinha

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

assim particular pra minha família pra não deixar muito eles preocupados lá, mas eu sofri muito. Mas aí eu não cheguei a passar isso pra eles não. Até que um dia eu pude assim, realizar muitas coisas que eu gostaria de ter. Então é só com o tempo que a gente vai vendo isso, vai adquirindo mais coisas. Eh... a minha vida é muito assim... agora que eu formei uma família, né? Tem o meu filho, tenho mais dois enteados, né? E mais a... uma família normal. Só eu sou um pouco fora do normal, né?(risos) Não... eu sou muito brincalhão. É de família isso aí. Minha família é toda brincalhona. Meu pai, meus tios, tudo brincalhão. Então a minha família toda assim, tem um irmão que mora com minha mãe e ele não quis estudar muito, então ele é um pouco dependente, né? É, e outra, como eu vim trabalhar aqui, né? Vim trabalhar aqui... é assim, agente procura evoluir, fazer coisas, Eh... superar o normal. Por exemplo, eu não quero me formar numa coisa... você é uma pessoa assim acomodada, né? Então procurei sempre... desde quando eu dei aula em sítio, em escola rural, procurei sempre modernidade a profissão. Aí eu fui me desviando deles. Mesmo como eventual. Mesmo com alguns professores contra. Aí eu com a minha idéia. Com as minhas idéias, com os meus valores. O pessoal do interior tem muita coisa que não aceita, né?. E pra trabalhar na fundação foi feito um, como o prof. L. disse, uma pré-seleção mesmo. E foi por acaso... eu fui pra uma sindicância lá na Diretoria de Ensino, por causa da escola que eu dei aula aqui na Praia Grande na Curva do S. Onde essa escola... a lotação dela é por adolescentes e crianças, né? Adolescentes eh... bem em situação bem precária. Família são poucos que trabalham. Renda mensal é abaixo de um salário mínimo. Eh... o desafio foi que uma professora largou todas as aulas porque não estava dando conta da sala e eu como tinha que pegar aula, assumi essas classes, né? que eram quatro oitavas séries no período da manhã e algumas a noite. Bom, foi um desafio também porque, eram as classes que tinham só notas vermelhas e comportamento mais difícil na escola, né? e aos poucos fui que conquistar esse pessoal e reformular totalmente a nota deles com trabalho, com projetos, né? e o professor é assim... reclamam, mas sem fazer por onde sair daquela situação. Então tinha dia que eu ficava chateado, me aborrecia? Sim. Mas aí eu procurei um caminho pra encontrar a auto-estima daquele pessoal lá, né? E então, aos poucos descobrimos que cada sala tinha menino que tocava: violino, teclado, violão. Então eu falei assim: -Você que fala demais,

você vai ser o cantor. –Você vai tocar violino. E montei um grupo, uma peça que eles tiveram que no dia da semana da família na escola que tinha antes. Reuni todos no pátio da escola, a família foi, os outros professores também concordaram e eles apresentaram. (43min: 13) Aí, foi... aquela auto-estima deles foi lá em cima, né? Então eles puderam se apresentar no período da manhã, período da tarde e período da noite. E aí não parou mais... pedimos a liberação e apoio pra alguns pais (barulho de tambor)pra que eles pudessem sair da sala de aula comigo e mais quatro professoras... eram quatro não era? em busca de mantimentos na vila, casas, de porta em porta usando crachá e tudo mais, pra formar cesta básica pra doar pras famílias mais carentes. Então foram eles que vieram a entregar. Às vezes a gente entrava na casa das pessoas, nossa! não tinha nem móveis, sem televisão. Tinha casa que era de terra batida e eles saíam de lá com lágrimas nos olhos. Aí você vai recuperando aquilo. Eu falei: -Oh turma, olha pra trás! Então, não quero que vocês se discriminem por morar em favela, em periferia. Aí foi. Eu ensaiava o pessoal pra desfile... Ta muito alto né?

E. –Quando nós paramos você estava falando...

Prof. –Lá da escola né?

E. –Da escola...da peça.

Prof. – Então, aí eu fui na...esse trabalho foi muito divulgado né? Até pra desfile deles eu ensaiei uma peça, onde, um navio negreiro em forma de desfile com eles e ensaiei assim, pra eles poderem desfilar no dia 7 de setembro, que eles nunca tinham desfilado. E assim toda vez que tinha alguma coisa diferente a gente procurava conversar com eles, Planejar direitinho né? E...vi muito a supervisora Sônia... na época era a supervisora Sônia que ia na minha escola e ela me conheceu e começou a conhecer os trabalhos que a gente fazia, desenvolvia. E... não era de faltar também. Porque, olha só, eu dava aula de manhã e morava em Santos e dava aula a noite, então eu ficava o dia todo ali. Então eu fiquei, praticamente dois períodos lá. Bom, fui... eh...convocado pra poder ir na DE, sobre dar depoimento de uma sindicância que houve na escola e era... você sabe que ali na diretoria, são vários supervisores na sua frente e você tem que falar. Cada pergunta...pa! E da onde que você veio? O que eu estou passando pra você eu contei tudo pra eles, porque foi isso que fizeram comigo.

Aí no final a Roseli Iha e a Dona Tânia, junto com a Dona Ariadiney, que era... antes não era a Serli ainda a dirigente, né? Depois me chamaram num canto e perguntaram se eu gostaria de dar aula na FEBEM. Eu falei: -Nossa! Mas por quê dar aula na FEBEM? –Não... por que eu gostei do que você falou. Você foi bem objetivo nas suas falas. Sua experiência, seu trabalho... a gente tá sabendo tudo o que tá acontecendo lá no Alexandrina. Eu falei: -Tudo bem. Eh... só que aí eu falei: - Mas eu posso pensar um pouquinho? –Tem uma semana pra pensar que aí você vai direto pra São Paulo pra capacitação direto. Foi isso que aconteceu em 2002. E olha que eu me formei em 2000. Então eu falei assim: -Eu não vou ficar no interior. Então eu vim pra cá. Eu falei assim: Vou pra Santos, pra Baixada, se tiver que subir a serra pra São Paulo, eu vou, né? Aí eu vim pra cá em 2001. 2001 mesmo eu peguei vínculo na escola, nessa escola, em 2002 eu vim pra cá pra FEBEM. E... uma capacitação bem, bem puxada de 248 horas a primeira capacitação, depois teve uma de 120 horas, depois teve mais vídeo-conferência, né? Então a gente eh... tudo assim que o Estado propuser pra gente se capacitar, a gente tá a disposição, né? Então a gente tá querendo sempre aprender mais e aqui a gente não pára. O tempo todo aqui é corrido. É que sempre você tem que ter idéias pra poder trabalhar, tá. Eh... então isso foi como foi que eu vim trabalhar aqui né? Apesar, foi feito uma seleção, um histórico todo, né?. Ah...

E. –Esse curso você acha que ajuda bastante no trabalho que vocês realizam aqui? Esse curso que vocês fizeram?

Prof. –Muito, muito, muito ,muito. E o pessoal do CEMPEC né? Eles formularam o projeto de aceleração nas escolas, foram eles. Então é um pessoal com muita, com vasta experiência, né? Eh... a Maria Alice Setúbal e a Marlene Alexandrof, tem muita gente boa pra capacitar. Então é uma capacitação bem puxada, que só não leva adiante quem não quiser. Então, assim a gente trabalha aqui com autonomia muito bacana, né? Do diretor e do coordenador que nos apóiam. Então ele é... mas assim, no início, o professor L. até concorda com a gente que foi difícil até uma aceitação do professor que ele não é da fundação ser bem visto assim pela sua... -Ah! porque ele vai só querer adular menino, né? Porque é professor, tem outra visão, né? Mas não, a gente trata por igual, todos por igual, igualdade total. Puxamos os funcionários que eram meio assim pouco, que ficam pouco ressabiados, né? –Nossa! Professor?! Mas,

eh... puxamos ele pro nosso lado e mostramos quem somos nós pra eles. O nosso trabalho é esse, o dia a dia, né? E nós temos amizade desde o pessoal da cozinha até o diretor. Nós viemos aqui assim pra puxar... que eles conheçam nosso trabalho. E falar uma coisa só, todo mundo trabalhar unido. Então os HTPCs foram convidados os técnicos, os diretores, os funcionários pra saber, eh..., como procede o projeto né? Porque o projeto é muito dinâmico. Então, não é só sala de aula. E há certos barulhos que acontecem na unidade, o pessoal começava a ficar com medo: -Vai ter rebelião? Não tem nada a ver. É um trabalho que está sendo desenvolvido. Então assim, foi com o tempo nós fomos galgando, o pessoal deu credibilidade ao nosso trabalho porque nós mostramos, assim, competência, né? Firmeza no que a gente tem apostado aqui. Quem vê fala: -Poxa! é só apostila, é não sei o quê, só pega a apostila e dá.- Não tem nada a ver. Tem que saber o que ta propondo aqui no planejamento. A gente planeja toda semana. A aula de vídeo é... -Tem aula de vídeo? -Tem, mas não é qualquer filme não. O filme é planejado é todo discutido ao final do filme, é discutido, é feito uma reflexão sobre aquilo né? E o relacionamento com os colegas, seria os alunos? É isso que eu acabei de falar pra você. Eles pegam um certo respeito com a gente que nos dá até o direito da gente brincar com eles e eles saber que aquilo ali é brincadeira, e deixa o ambiente mais descontraído. (51min 21) Eh... o papel do diretor e coordenador eu falei. Eles apóiam, dão total liberdade, autonomia de trabalho dentro duma regra a ser seguida, né? Pela casa né? A sala de aula, eh... como você está aqui pode ver que são três salas de aula. A unidade ela comporta, é a unidade provisória né? Ela comporta 24 adolescentes, então divididos em três salas ficam oito, né? Se bem que passa de oito a nossa sala né? Porque tem um professor de licença. Então a gente ta sempre com... e esse ano a casa teve sempre no limite da sua lotação né? (fala do prof Laércio: seria interessante se você falasse, que eu não falei pra ela, sobre a mostra do PEC que nós fazemos anualmente) Mostra do PEC. O que é mostra do PEC? São, é todo um apanhado de um trabalho que foi desenvolvido pelos adolescentes. Eh... a gente bola, bolou um projeto Literarte. Nós é que colocamos, nesse projeto não tem. Nós que infiltramos. O que é o assunto literarte? Trabalhar literatura, né? Caracterizá-los de Monteiro Lobato, de Machado de Assis, de José de Alencar, Cruz e Souza, entendeu? E assim vai, e assim por diante, né? Nós fizemos isso e eles leram as obras também

pra poder saber quem foram eles. Então foi feito um acordo comum, espetacular! Eles saíam daqui da unidade, olha só! Nós levávamos esses meninos todos, não todos, mas alguns caracterizados pra fazer o convite lá fora pro pessoal aqui na administração, ta? Pra poder vir na exposição que eles iriam explicar, não nós. É tipo as feiras que os alunos é que explicam. É, Eles que explicam. Tudo que foram feitos por eles, eles que estavam explicando. Desde a construção duma maquete, de um módulo que eles estavam estudando. Vocês vão ver, o conhecimento deles ta nesse trabalhão. Eles ficam assim, maravilhados, né? E o material didático, nós temos uma verba legal pra isso aí, ta? Então a gente vê o que ta faltando acrescenta mais alguma coisa. Argila, porque mexe muito com argila. Material de desenho. Eh... eu gosto de estar desenhando também. Alguns desenhos meus aí expostos, fazendo um pouco de desenhos. E agente faz alguns cartazes. Tem muitos meninos que têm habilidade de fazer, pra desenhar, então a gente aproveita tudo pra isso, né L.? Ta sempre fazendo, sempre mostrando que ele pode fazer isso, que ele pode ganhar dinheiro com isso. O eixo norteador desse projeto é exatamente: identidade, ética e auto-estima. Junto com os módulos que foi citado pelo professor L. né? então, assim, nós trabalhamos, aqui tem que trabalhar em conjunto, tudo em conjunto né? É com professores e analistas um apoiando o outro, né? Ah... os alunos todos, todos sem exceção, né? Tem dias que eles não dormem bem, mas tem dias que eles ficam com saudade da família, mas a maioria quando chega... nosso jeito... eles participam da aula, não tem jeito de não participar. Não é obrigado, a gente não impõe que eles participem. Eles vem aqui e são conquistados momento a momento, pra isso, ta? Eh... (interrupção de um funcionário) Então é assim, quando estão gripados ou doentes, não são obrigados a ficar em sala de aula. Quando a coisa bem grave, né? Alguns abaixam, ficam de cabeça baixa, mas a gente prefere retirar, levar na enfermaria, ver que acontecendo né? e quando a coisa não vai bem, quando está com muita febre, eles ficam fora da sala de aula, ficam no alojamento deles, ta? O planejamento das aulas né? a gente planeja uma semana antes. Sempre planeja antes pra todo mundo não ficar sendo pego de surpresa né? É... quando... o planejamento é flexível, quando há, surge alguma idéia de estalo, lógico que nós acrescentamos mais coisas, então sempre a gente deixa assim... no pé do planejamento a gente deixa pro coordenador e ele assina, manda pra gente. A gente

tem tudo arquivado, ta? E nós deixamos assim: - Observação: Planejamento sujeito a alterações-. É bem flexível porque a idéia surge a todo momento. Então aqui é...

E. – Há essa boa aceitação por parte da direção e da coordenação?

Prof. –Há por causa dessa experiência que a gente tem. Teve uma vez que nós... num tem, mas é um modo de família mesmo. Nós fomos uma vez até Peruíbe atrás da aldeia indígena que tem lá. Trouxemos, é... uns dez índios pra cá. Foi feito uma coisa que... (fala de outro professor) Pitotó, Cacique Pitotó. Nós trouxemos... eles trouxeram ornamentos, entendeu? Trouxeram uma paz interior pra todos. (fala de outro professor) ervas medicinais. Nós trabalhamos ervas medicinais eles deram uma palestra incrível. Cantaram a música, falaram o tupi guarani pra eles aqui. Fizeram uma oração deles aqui, entendeu? Falaram dos costumes. Nossa! Foi uma coisa assim que eles ficaram boquiabertos. Então é uma coisa que você tem que ta buscando. É sempre bom renovar entendeu? Não ficar só na mesmice, entendeu?

E. – Muito legal.

Prof. –É, é. E nós fomos lá buscá-los lá dentro da aldeia deles e trouxemos eles pra cá e depois levamos de volta. Então a gente ta... a gente é... o nosso propósito agora é ver um rapaz que pinta azulejo lá no dedo. Vamos ver. Vamos pra lá e vamos lá pra ele dá uma oficina aí pra eles porque eles tão doidos pra aprender isso aí. Nós estamos assim. (interrupção de um funcionário). Aí, o HTPC, né? o HTPC é bem aproveitado, são às sextas-feiras depois das aulas, né? e nós temos nossa grade escolar também, é a mesma coisa. São 40 horas aulas, sendo elas: 33 com aluno, né? 3 com horário de HTPC e 4 HTPL, é quando você planeja fora... só que é cumprido tudo aqui, ta? Então vamos lá. Afetividade com os alunos. Nossa! É demais a afetividade. É um vínculo que eles pegam com a gente que eles tenham referência de uma pessoa que... a gente conta muito da nossa... da muito depoimento do que aconteceu com nossa vida. Eh... e eu, por ser um pouco mais jovem, né? Perto do quarto da idade deles, assim. Eu falei pra eles: -Oh, quando eu tinha a idade de vocês, eu já fui ao fundo do poço e, mas meu, mesmo assim eu nunca tive curiosidade de me drogar, de procurar coisas ilícitas, né? De ir infracionar nunca. Então, pô eu procurei, a gente procurou sempre passar pra eles coisas positivas aí e buscar saídas. Sempre há uma saída. E a gente faz coisas assim, coisas concretas pra eles, não é Laércio? A gente põe na lousa e faz tudo

escrito. -Oh! Se sua mãe sabe fazer salgadinho você não tem que ter vergonha de ir lá e vender. Você soma isso, isso, isso, assim. -Ah! Dá tanto por mês professor! -Lógico que dá. -Nossa não sabia! -Ah! Falei: -Não sabia? Porque você ta naquele mundinho, né? A onde os colegas, entre aspas, que vocês acham que são colegas, te chamam pra outro caminho. Então, procurem ver esse lado. A gente trabalha muito isso aí, tá. Pega o lado bom que eles têm e trabalha esse lado deles, né? A gente não está aqui pra saber o que eles fizeram. Se entrar pra saber o que eles fizeram, procurar entender o porquê eles fizeram aquilo e o que eles são, então a gente não estaria nem aqui. Não é mesmo? Bom, a inserção dos adolescentes na sociedade, né? É um negócio, é um projeto pós-Casa, pós-fundação. É um segmento assim que desde o início, eu e o professor L., a gente ta, tem discutido assim até de criar uma ONG pra isso, pra dar... pra dar... é a gente tem que saber por onde começar. Qual o suporte que tem que ser pra poder... experiência nós temos. Pra ter o quê? Pra ter um acompanhamento uma coisa assim mais próxima, um vínculo empresarial pra ajudar inserir mais... (interrupção de funcionário) Então é assim pra inserir esse adolescente tinha que ter tipo... na minha adolescência, na minha cidade em outro estado guarda mirim, mas hoje é Jip, Camps, né? só que poderia dar mais oportunidade pra esses meninos. (Voz chamando o professor para o início do jogo) "-Ok. Já to indo." (risos) Então tinha que ter esse vínculo com empresários, né? Mostrar que eles eh... são... que eles estão... que eles são adolescentes comuns também, eles têm vontades. Então, às vezes, eles infracionam por motivo, que a gente fica sabendo aqui, de passar fome, de necessidade total mesmo.

E. -Imagino.

Prof. -A gente fica sabendo cada coisa aqui que, nossa! se a gente te contar, entende? Então têm, têm meninos aqui que ele é o mais velho e é uma escadinha de irmãos e é só a mãe, e às vezes a mãe não trabalha. O pai abandona a família (interrupção) Aí eles se envolvem nas drogas que o dinheiro é mais rápido né? Como nós vamos julgar esses meninos? Como nós vamos julgar esses meninos? silenciam o que está acontecendo, né? Então a gente tem que ver assim... não estamos querendo tapar o sol com a peneira, se eles estão aqui é porque estão pagando com medida sócio-educativa deles. Eles cometeram um ato infracional lá fora. Não tiveram limites.

Romperam com todos os limites, né? Mas eles já estão aqui cumprindo já a medida sócio-educativa deles, eles estão refletindo muito, tem filmes e filmes que a gente passa aqui, reflexiona com eles e na medida, na metade do filme eles já estão chorando, cara. Então, não é choro de falsidade, né? Então mexe muito, mexe muito mesmo. (fala do prof. L.: foi esse um outro projeto que nós fizemos dentro do peca que foi passar filmes juntamente com os módulos de trabalho nosso) São vários filmes que podem ser trabalhados, gente: é Tempo de Recomeçar com Kevin Kline, é Voltando a viver com Denzel Washington que mexe muito com família, mexe com doença, com a perda de um ente querido, uma recuperação de um filho que tava nas drogas e ( palavra não entendida) mas no fim... no decorrer do filme o pai morre e o filho, Poxa! E agora? Entende? Então são filmes que você... A Luta Pela Esperança é um exemplo de vida pra eles, né? Então, você resgata tudo aquilo que eles nem, nem deram importância, ta. Então eles fazendo com que, aqui, eles tenham outro lado, outro sentido pra vida, ta! Porque esse projeto que ta tendo aqui tinha que ter lá fora.

E. –Com certeza.

Prof. –Eu acho que se toda força empresarial...

E. –Esse trabalho é desenvolvido em outras unidades?

Prof. –Em termos de fundação, sim. Fora a Baixada tem outras FEBEMs que são desenvolvido. Peruíbe tem esse projeto agora também né? É... interior, toda FEBEM que tem UIP tem esse projeto, ta? Então eu acho que deveria, a sociedade deveria entender mais isso daí. Deveria divulgar esse projeto, essa coisa pra ir pós - FEBEM, pós Fundação Casa, que não é mais FEBEM, pós Fundação Casa. Dar um seguimento, porque menino às vezes sai de liberdade, ele não vai assinar a liberdade assistida porque já voltou pra marginalidade, pela vizinhança que ele mora. Então ele voltou àquela rotina antiga dele. Fala: Ah, eu não vou assinar nada! E quebra a LA dele e volta pra cá. Não procuram uma escola. Então, tem que ter gente seguindo ali, pessoal! Tem que ter! Eh, encaminhar aquele menino, encaminhar aquela família pra alguma coisa, algum projeto, tem muitos projetos aí gratuitos que poderiam ter um veículo a mais pra poder ser divulgado pra esses meninos, né? que esses meninos não ficam sabendo, ta? Quem avisa é a gente aqui, mas quando chega lá fora esquece. Adolescente é assim, criança tem que ta falando todo dia a mesma coisa, não é? Eh... o nosso

trabalho aqui tem muito resultado positivo assim, entendeu? Ainda é uma semente que a gente planta e demora um pouco a colher. A gente tá colhendo alguns frutos ainda. Eh, eu particularmente, tive que comprar... fui numa sapataria ali no centro de São Vicente, fui comprar um tênis, quem veio me atender foi um menino que foi interno aqui. –Professor Martin! Falei: -Tô muito contente de te ver aqui! Entendeu? Então, tem coisa assim que deixa a gente muito emocionado, porque eles reconhecem a gente, eh... lá fora a maioria que vê a gente que continua até nessa vida ainda, eles continuam até nessa vida...( prof. Emocionado) (fala do prof. L.: Eles nos conhecem e nós não os conhecemos porque às vezes eles estão de cabelo, de roupa, então gente não conhece e eles nos conhecem) Tem meninos que assim continuam... -Que está fazendo rapaz? –Não, continuo fazendo... Mas só que eles vêm com a gente assim com muito respeito, entendeu? E quando a gente chama a atenção na hora, eles falam: -Não professor, eu vou tentar mudar. Então, a gente assim, tem coisa que... é... faz assim, é... coisa, um milagre aqui, entendeu? a gente tenta passar coisas positivas mesmo!

E. – Um milagre todo dia.

Prof. –Todo dia. É uma missão que a gente tem aqui. Eu acho que a gente não caiu aqui de pára-quadras mesmo não, viu! é, pra eu de Nova Friburgo vir até Itapetininga, de Itapetininga pra cá, né? sofrer o que eu sofri pra caramba...

E. –Então, resumindo o que você acha da sua profissão de professor?

Prof. –Eu acho ótimo! Acho ótimo. Acho que, pra gente melhorar essa profissão, eu acho que a gente tinha que ter mais professor pra poder coordenar os professores pra esse lado. Puxar mais pra esse lado também. Fazer com que os professores acreditem mais neles mesmos. Tem professores que não acreditam nem em si, nem em eles próprios. Eu acho isso.

E. – Comprar uma briga.

Prof. – é , é isso aí (risos) Eu acho assim que a gente tem que lutar com um ideal, sabe? Se a gente lutar por um ideal, tirar um pouco dessa, desses meninos dessa vida nós estamos investindo no nosso futuro e dos nossos filhos também. Mas são poucos que pensam dessa forma. Ou poucos pensam dessa forma ou a maioria pensa, é... só pensa no dia a dia, só pensam no presente, não pensam no futuro, que o futuro também tá aqui dentro, né?

E. – e vão estar lá fora com nossos filhos.

Prof. – Tem muitos deles que não estão aqui, mas estão lá fora estudando em salas de aula, né? Que estão só ainda então estão piores do que eles aqui, eh, ou seja, uma sociedade camuflada, né? (riso) eu acho que deveria ter mais um apoio pra isso aí.

E. – Você tem alguma coisa que você gostaria de lembrar pra terminar a entrevista?

Prof. – Pôxa! Eu gostaria assim, de poder, eh... divulgar mais esse trabalho. Ter tempo pra poder divulgar mais. Então divulgar como né? É, as pessoas acreditarem mais, os professores, os diretores, estar visitando mais aqui. Ah... a diretoria de ensino ter mais um... eu sei que eles estão muito ocupados, mas ter mais empenho pra poder ver que estamos com um trabalho sério né? Somos aqui... nós estamos respondendo pra você, somos em dois aqui, mas são dois que tem pensamentos bons pra isso. Um grande envolvimento na educação. (riso)

E. – Legal. Obrigada pela entrevista. Eu sei que você está atrasado. Vai lá.

Prof. -Não. Não, não pode...

#### **Anexo 4.** Transcrição da Entrevista – Ana

Professora—Meu nome é professora Ana e a minha opção para ser professora no geral foi porque eu tenho uma ideologia. Se não fizermos a educação do país não ocorre nenhuma melhora tanto na questão social quanto econômica. Em relação a eu ser professora da Fundação Casa, que na época quando eu ingressei era FEBEM, isso é um enriquecimento pessoal. Todos nós que abraçamos o magistério, nós temos uma ideologia que é o resgate do ser humano. Não estamos visando somente, nem podemos visar o que nós ganhamos porque senão não ficaríamos nesta profissão. Até estava lendo uma entrevista onde advogados e médicos estão agora voltando pra escola, curso de formação de professores, porque acham que estão muito distantes do ser humano e nós educadores estamos mais próximos com o aluno. Aluno de hoje que está muito esquecido, até mesmo pelas autoridades, pelos órgãos sociais e na maioria

das vezes pela própria família. Então é uma causa nobre ser formador de opiniões. Em relação ao trabalho em si, nós temos o apoio da coordenação, da supervisão escolar, do próprio governo também através de... de capacitações vão sempre nos orientando como lidar com os jovens. Principalmente o jovem de hoje em dia. Todo profissional gostaria de ter o aluno ideal, mas nós trabalhamos com aluno real. O que é esse aluno real? É o aluno que vem com várias deficiências. Não podemos também ficar, eh... se separar, periferia é uma coisa, escola particular é outra. Não. O jovem hoje, no geral, está tendo uma visão diferenciada do que foi nas gerações passadas, através até mesmo dos sistemas de educação né? Um exemplo disso é a avaliação. Que hoje nós não temos, não podemos falar em avaliar nem medir o aluno. Nós temos que falar é diagnosticar. Então, vai, vai seguindo o que a secretaria da educação determina. A disciplina em classe ela está difícil. Está muito difícil no geral. O que nós temos aí são pessoas agredidas, alunos que agredem os próprios colegas em sala de aula. Isso é um fator social que já vem de várias camadas. Uma delas infelizmente é a droga, né?. Mas vale a pena. O trabalho educativo tem resultado positivos? Tem. Como é que o governo verifica isso? Através de avaliações externas. É o caso da SARESP que nós vamos ter agora, que é um diagnóstico. E daí vai fazendo o quê? Vai falando da dificuldade como um todo. Então vale a pena? Vale a pena sim. Se não houvesse o professor nenhuma profissão seria digna. Infelizmente nós não podemos comparar com outros países de primeiro mundo. Mas, vou dar um exemplo: na França um professor ganha o equivalente a 25 mil reais. Quer dizer, em nosso dinheiro né? Estamos ainda em termos de valores muito abaixo da expectativa. Mas vale a pena, porque através do conhecimento que nós também podemos chegar ao nosso reconhecimento, como aos poucos estamos conseguindo.

E. –E sua formação que você mencionou que...

Professora–Ah! Desculpa. Eu sou habilitada... primeira habilitação em Estudos Sociais, depois eu fiz uma complementação em História, depois Pedagogia e por último, como enriquecimento pessoal, pós-graduação em história.

E. –E a senhora trabalhou em outra área...

Professora–Em escolas particulares também e na APAE.

E. –Fora da área da Educação a senhora trabalhou?

Professora –Sim. Antes eu era contabilista. Né? até como eu tinha comentado. Ganhei muito dinheiro. Vivia de salto alto, mas eu não era feliz. Então eu abandonei aquela profissão, que me dava muito dinheiro, por esta que enriquecimento financeiro não tem, mas o enriquecimento pessoal não tem preço. Então por isso eu optei por essa segunda opção que é o magistério e não vou retirar a minha idéia. Vou continuar até o final sendo professora.

E. –E aqui dentro da unidade, assim, como a senhora vê o papel do diretor, do diretor da escola mesmo, e o papel do coordenador...

Professora–Há uma diferenciação né? porque nós...é o seguinte, nós estamos dentro da secretaria de justiça. Nós somos praticamente emprestados pra secretaria da educação. Então, a direção Fundação Casa é uma coisa. A direção escola, Eh... magistério, no nosso caso, é outra. Então há uma separação. Então aqui nós temos ah... em termos de apoio, apoio escolar os coordenadores da Fundação Casa e da supervisão escolar da Diretoria de Ensino. Mas há, muito pelo contrário, assim nós não... equívocos, muito pelo contrário, há um apoio no geral quando a gente precisa né? A parte disciplinar está relacionada com quê? Com a Fundação Casa, né? Agora a parte educacional é com nós aqui, os professores. Mas há um intercâmbio entre as duas. Tanto a Secretaria de Justiça como a Secretaria de Educação.

E. –Você acha que o papel deles aqui dentro da unidade, provavelmente da escola aqui dentro, tem um papel decisivo?

Professora- excelente, tanto que ela é conhecida como Fundação Casa modelo em relação às outras. Até ganharam um troféu por disciplina. Eles trabalham... os alunos aqui são educados, tem uma parte saindo. Existe toda uma equipe, eh... nós não temos acesso a essa equipe, mas nós sabemos que tem. São: psicólogos, os técnicos... então dá pra se fazer um trabalho diferenciado. Em relação a lá fora, é obvio que aqui dentro é bem mais fácil de trabalhar. Por quê? Não há a evasão escolar, então o aluno aqui ele tem aulas todos os dias. Então o rendimento dele é bem melhor.

E. –E, a senhora podia contar uma historiazinha de como à senhora veio trabalhar aqui?

Professora –Foi por enriquecimento. Eu vi no site, né? O processo seletivo, aí verifiquei que estavam precisando no mesmo ano eu tinha feito concurso também para

professores em outro lugar. Estudei, estudei, estudei, estudei e passei em primeiro lugar que era o que eu queria. Era o meu objetivo. Como eu disse no começo é um enriquecimento pessoal estar trabalhando aqui.

E. –Muito bem. E sobre a sala de aula? Os recursos que a sala dispõe para trabalhar? O que a senhora me diria? A senhora tem material? Como é feita a divisão do material?

Professora –Aqui o recurso didático ele é meio seletivo. Não podemos ter todas as aulas diferenciadas quanto temos lá fora. Por exemplo: Pesquisa de campo já não pode sair, material que você escolhe pra trazer é selecionado e vistoriado. Então os recursos que nós usamos: O filme didáticos e para-didáticos, eh... cruzadinha, eh... eu dei uma atividade interdisciplinar, (fala de outro professor) as gincanas. Então nós fazemos isso dentro do projeto atividades extra-classe pra melhorar mais até mesmo a auto-estima do aluno.

E. –Como é a aceitação desses alunos com relação a isso?

Professora –Não há rejeição. O que acontece aqui, muitas vezes, é que eles vêm com uma grande dificuldade de aprendizagem, né? Mas quando isso é sanado é uma pena que aí já está praticamente na hora de sair e muitas vezes lá fora eles não continuam, é uma pena. Há... ocorreram casos aqui de alunos que não queriam sair, porque sabia que lá fora não iam ter o amparo que tem aqui em todos os sentidos. Então, é gratificante nessa parte, saber que há o reconhecimento. Porque eles reconhecem sim. Existem alguns momentos, mas esses momentos são particulares deles, né? O emocional em primeiro lugar, mas o retorno, o reconhecimento isso existe muito mais aqui dentro do que lá fora.

E. –Como é essa afetividade deles?

Professora –Não entendi.

E. –Afetividade com os alunos, assim, existe?

Professora –Não. eh, nós não podemos demonstrar. Aqui não se demonstra nenhum tipo de sentimento. Não existe preferência. Às vezes lá fora fala: -Ai aquela amiguinha bonitinha pa, pa, pa... isso aqui não tem, ta. Todos são iguais os alunos. Nem sabemos o que eles fizeram ou deixaram de fazer. É até bom pra nós. Pra não usarmos eh... o modo de dizer, (palavra não entendida) então nós não sabemos. Mas, há um retorno sim. É gratificante inclusive pra eles.

E. –O que você pensa sobre a reinserção do adolescente á sociedade? Você acredita realmente que eles podem ser reinseridos?

Professora –Acredito sim, infelizmente em números muito pequenos. Porque como se diz liberdade assistida. Assistida por quem? Né? Pela família? Nem sempre. Pela escola? Nem sempre. Então quem é que vai acolher esses menores quando eles saírem daqui que já aprenderam vários valores que lá fora não tem? Então, é isso que hoje eu falo, falta muito amparo por parte dos governos nessa parte; Um acompanhamento.

E. –Você acredita que esses resultados positivos são significativos?

Professora –São. Aqui mesmo na Fundação Casa tem até menores, que agora já estão maiores, estão na faculdade que vem pra cá mostrar pra outros né? Que quando se tem uma chance... esse que é o problema. Nem todos tem essa chance. Mas quando se tem uma chance ele pode se regenerar sim. Mas se essa chance ele não fizer, isso qualquer um de nós, então isso vai afetar o emocional. Então: -pra quê que eu vou estudar se lá fora eu vou ser bandido de novo? Isso a gente trabalha aqui dentro que não é por aí. Há sim, como eu disse, um pequeno número que leva a sério sim, mas a grande maioria acaba... por quê? Quem é que abraça lá fora a causa deles? Onde estão os olhos governamentais pra isso? Cadê a oportunidade que eles tanto querem? Então fica complexo.

E. –E como é feito, assim, a organização das aulas? O planejamento das aulas?

Professora –Nós temos um planejamento que já vem da Fundação Casa e nós colocamos o nosso como enriquecimento, né? Nós temos o diário de classe e a proposta pedagógica que é entregue e nós vamos fazendo as inclusões necessárias. O que ocorre aqui que a gente acaba de ensinar, acaba de chegar outro que não sabe nada, tem que retornar. Aqui sempre há um “feed back”, constantemente, né? Mas o planejamento tudo isso é documentado.

E. –E o papel do HTPC, do momento de HTPC para o planejamento?

Professora –Claro. É o caso, por exemplo, pra sanar várias situações. Às vezes tem situações com os alunos que nós temos que resolver, a disciplina em sala de aula, o conteúdo e o que nós vamos desenvolver perante o período.

E. –E o quanto ao S. como coordenador, assim... vocês aproveitam bastante o coordenador pra melhorar a atividade?

Professora –Sim. A gente às vezes forma até didáticas, dinâmicas subsidiadas que serve até pro nosso emocional, porque trabalhar aqui dentro tem momentos que é muito difícil. Nós estamos trabalhando com os jovens que tem problemas emocionais seríssimos, né? E muitas vezes eles não querem, eles relutam até mesmo. Mas não é nem nada conosco é com eles mesmos, com a situação. Então, nós conversamos com o coordenador, repassamos a essa situação. Ele vai verificar. Faz um gerenciamento tanto pra um lado quanto pro outro, então há um apoio. E tudo se... é resolvido aqui. Até agora não houve necessidade de uma intervenção da Secretaria de Educação por parte da Diretoria de Ensino. É que nosso supervisor de lá também vem averiguar o nosso trabalho. Então até agora está sendo satisfatório.

E. –E... o que eu ia perguntar...é sobre as aulas mesmo. Ah! Você teve alguma formação específica afora a sua graduação, a sua pós-graduação? Alguma formação específica pra trabalhar aqui?

Professora –Não. Aqui nós, pelo menos eu quando comecei, entrei como se diz num estado de choque, né? Não esperava a situação porque é totalmente diferente lá de fora. Então é o dia a dia que a gente vai aprendendo. É um dia eu chego, por exemplo, maravilhosamente achando que vou dar uma aula, de repente eu não consigo nem dar aula. Porque é imprevisível. Nós trabalhamos aqui com pessoas que tem problemas emocionais devido a vários fatores. Mas quando isso é possível, as aulas fluem. Tem aluno que chega até sair, prestar vestibular e passa. Então isso pra nós é enriquecedor.

E. –Você tem o exemplo de alguma aula que você tenha dado, que você tenha visto muita participação para exemplificar?

Professora –Várias né? Mas aí eu tenho que especificar.

E. – Uma aula só, que você lembre que você deu.

Professora –Tem. Hoje mesmo, por exemplo, falando da Revolução Francesa. Expliquei a importância da revolução em relação à nossa Constituição e fui fazendo uma comparação. Então ele no dia a dia vai vendo a importância de ter uma constituição. Quem somos nós? Aí entra o que é papel do cidadão, da cidadania, né? Aí falo nos direitos que eles têm, independente do ECA, que está na nossa Constituição. Então dá

sim e eles prestam atenção porque está dizendo com eles, com o pai, com a mãe, com todos nós.

E. –Entendi. E a professora Ana? É... como foi a sua vida familiar? Você tem algum professor na família?

Professora –Não, não. Nenhum professor. Minha mãe era servente né? Então adorava fazer faxina já desde pequena e quando sobrava um pouquinho de giz eu escrevia na lousa e dava aula pra todos os fantasmas, porque não tinha ninguém na sala. (risos) Então começou daí essa vontade. Assim, sempre gostei muito de ler e de pesquisar. E daí deu o quê? ah... desde pequena essa... uma ideologia de ser professora, porque eu gosto mesmo de pesquisar. Porque pra ser professor não adianta só pegar um livro por embaixo do braço e ir embora não. Eles têm que estar constantemente fazendo pesquisa e constantemente se atualizando. Senão fica defasado, até mesmo para o mercado de trabalho.

E. –Legal. Obrigada por sua entrevista.

Professora –Às ordens. Imagina. O que é isso?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)