



Cristiane Mendonça Pereira Vitoriano

“AQUI NA ESCOLA É ASSIM”
Explorando o contexto socioeducativo

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller
Co-orientadora: Profa. Liana de Andrade Biar

Rio de Janeiro
Agosto de 2015



Cristiane Mendonça Pereira Vitoriano

**“AQUI NA ESCOLA É ASSIM”
Explorando o contexto socioeducativo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Co-orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Cristiane Mendonça Pereira Vitoriano

Graduou-se em Letras pela PUC-Rio em 2012. É professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Suas áreas de interesse compreendem a linguagem em interação social, as narrativas e a compreensão da qualidade de vida da sala de aula. Atualmente integra o grupo de pesquisa da Prática Exploratória, sob a coordenação da professora Inés Kayon de Miller, também da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Vitoriano, Cristiane Mendonça Pereira

“Aqui na escola é assim”: explorando o contexto socioeducativo / Cristiane Mendonça Pereira Vitoriano ; orientadora: Inés Kayon de Miller ; co-orientadora: Liana de Andrade Biar. – 2015.

205 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Sociolinguística interacional. 3. Estigma. 4. Narrativa. 5. Prática exploratória. 6. Socioeducação. I. Miller, Inés Kayon de. II. Biar, Liana de Andrade. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Agradeço ao Pai Celestial por ter me dado força e acalento nas horas em que precisei.

Aos meus pais por todos os seus esforços e, por vezes, sacrifícios. Devo tudo a vocês.

Ao meu marido pelo seu amor, carinho, dedicação, paciência...

À minha irmã por tornar a minha vida mais alegre.

À minha amada orientadora Inés Kayon de Miller por ter acreditado em mim, compartilhado comigo a sua sabedoria, pegado na minha mão e ter me conduzido até aqui. Obrigada por ser minha Mestre.

À minha querida orientadora Liana Biar pelo seu conhecimento, pela sua paciência, sua delicadeza e carisma.

Ao grupo da Prática Exploratória.

À minha amiga Suellen Teixeira por sempre me ouvir e compreender.

A todos os meus amigos.

Ao meu bispo Nelson pelo seu apoio e compreensão.

A Lídia que leu esse trabalho com tanto carinho e me acompanhou de perto nos momentos finais.

Aos professores e alunos que participaram dessa pesquisa.

À escola de gestão socioeducativa Paulo Freire que viabilizou a realização dessa pesquisa.

A Chiquinha pela prontidão em resolver todos os assuntos burocráticos e pela sua simpatia.

A todos os professores que participaram da banca examinadora.

Resumo

Vitoriano, Cristiane Mendonça; Miller, Inés Kayon de. **“Aqui na escola é assim”: explorando o contexto socioeducativo**. Rio de Janeiro, 2015, 205p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem o objetivo de gerar entendimentos sobre duas escolas estaduais internas a duas instituições de medidas socioeducativas. Sob a ótica da metodologia participativa, o estudo se propõe a analisar os discursos produzidos por professores e alunos destas escolas. A investigação assume um caráter transdisciplinar ao se colocar no terreno da Sociolinguística Interacional e da Prática Exploratória. A partir dessa perspectiva, são analisadas transcrições de áudio das entrevistas realizadas com professores e alunos e as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, realizadas nas turmas do 3º, 5º e 9º anos da escola interna à unidade masculina. A análise é feita com o objetivo de: compreender como aconteceu a interação do pesquisador com os alunos; observar as estratégias de gerenciamento de face e estigma; investigar as crenças presentes nas narrativas dos professores sobre esse espaço de ensino; e, a partir dos *puzzles* gerados pelos alunos, entender os questionamentos dos alunos e criar inteligibilidade sobre a qualidade de vida dessa escola. A metodologia *bricoleur* de fazer pesquisa permite o intercâmbio de teorias que, ao olhar para o mesmo corpus de dados, possibilita reconhecer a complexidade e fluidez dos mesmos, valorizando o caráter multicultural e dinâmico da sociedade contemporânea. Essa investigação possibilitou compreendermos as crenças dos participantes da pesquisa sobre aquele espaço de ensino de modo coletivo, situado e transitório, destacando-se: o encontro misto entre estigmatizados e não estigmatizados; as estratégias utilizadas pelos participantes das interações, a fim de preservar a face e diminuir o estigma; o caráter instável do estigma; a multiplicidade de discursos sobre esse local presente na análise das narrativas; bem como as reflexões dos alunos sobre a estrutura e o funcionamento da escola, suas trajetórias de vida e seus sentimentos e anseios.

Palavras-chave

Sociolinguística Interacional; estigma; narrativa; Prática Exploratória; socioeducação.

Abstract

Valério, Cristiane Mendonça Pereira Vitoriano; Miller, Inés Kayon de (Advisor). *“Here, at school, it’s like this”: Exploring the social and educational context.* Rio de Janeiro, 2015, 205p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to understand a state school attended by students in conflict with the law. From the perspective of a participative methodology, the study focuses on the discourses produced by the teachers and students of this school. The investigation assumes a transdisciplinary approach by bringing together the fields of Interactional Sociolinguistics and Exploratory Practice. Within this framework, the recorded interviews of teachers and students were transcribed and analyzed. Also, the Pedagogical Activities with Exploratory Potential, performed in the 3rd, 5th e 9th classes of this Brazilian school were analyzed. The analytical work aims to understand how the researcher’s interaction with the students occurred; to observe the management strategies of face and stigma; to investigate the beliefs present in the teachers’ narratives about this educational context; and, based on the students’ *puzzles* about their school, understand their puzzlement and create intelligibility about this school’s quality of life. The *bricoleur* research methodology adopted allows the use of a combination of theories to interpret the same data from various perspectives. Thus, enabling the recognition of data complexity and fluidity, as well as valuing the multicultural and dynamic character of contemporary society. This investigation made it possible to understand the beliefs of the research participants about their teaching context in a collective, situated and transitory way, highlighting: the mixed encounter between those stigmatized and non-stigmatized; the strategies used by the participants of the interactions in order to preserve each other’s face and reduce stigma; the unstable character of stigma; the multiplicity of discourses about this place present in the narrative analysis; and the students’ reflections about the school structure and functioning, their life trajectories, feelings and aspirations.

Keywords

Interactional Sociolinguistics; stigma; narrative; Exploratory Practice; Social education.

Sumário

1.	Introdução	13
2.	Apresentação do cenário da pesquisa: a juventude pobre e marginalizada, as leis e as instituições penais	19
2.1	A juventude pobre e a carreira no crime	19
2.2	As instituições penais e os corpos dos condenados	24
2.3	As instituições socioeducativas para menores em conflito com a lei	28
2.3.1	O Estatuto da Criança e do Adolescente	33
2.4	A escola nas instituições socioeducativas	35
2.5	A entrada no contexto de pesquisa: impressões etnográficas	39
3.	Perspectivas teóricas	43
3.1	A Linguística Aplicada	43
3.1.1	A escola no contexto socioeducativo numa perspectiva de Linguística Aplicada	47
3.2	A Prática Exploratória	51
3.2.1	Minha inserção na Prática Exploratória	57
4.	Posicionamento metodológico	59
4.1	A pesquisa transdisciplinar e o pesquisador como <i>bricoleur</i>	60
4.2	O eu e o outro na pesquisa qualitativa	63

4.3	A entrevista na pesquisa qualitativa	64
4.4	Transcrição e apresentação dos dados	67
4.5	Conjuntos de dados	69
4.6	Os participantes da pesquisa	71
5.	O trabalho interacional com os alunos	76
5.1	Sociolinguística interacional	76
5.2	Estigma e encontro misto	80
5.2.1	As noções de <i>self</i> e trabalho de face	85
5.2.2	Análise dos excertos	87
6.	“A nossa prioridade é salvá-los da violência.”: narrativas da experiência em sala de aula	95
6.1	Introdução	95
6.2	Narrativa Laboviana	96
6.3	A narrativa como prática social	98
6.4	As narrativas dos professores	104
7.	Os <i>puzzles</i> e a ação para entender	117
7.1	Primeira APPE: O que os alunos do 3º e 9º ano do Ensino Fundamental têm a dizer sobre a escola?	118
7.1.1	A ação para entender: a estrutura da escola	121
7.1.2	A ação para entender: a relação professora e aluno	127
7.2	Segunda APPE: O que os alunos do 3º ano gostariam de aprender nas aulas e como?	132
7.3	A ação para entender: a segunda entrevista com Marcos	135

7.4	Terceira APPE: As produções literárias	141
7.5	A entrevista com Vitor, aluno do 5º ano do Ensino Fundamental	146
7.6	Algumas considerações	149
8.	Considerações finais	152
8.1	Marcos	152
8.2	Revisão dos capítulos	153
8.2.1	Como foi a minha interação com os alunos?	154
8.2.2	O que as narrativas dos professores sugerem sobre suas crenças acerca dessa escola?	155
8.2.3	O que os alunos têm a dizer e a questionar sobre esse espaço de ensino?	156
8.3	Desafios e contribuições	157
9.	Referências bibliográficas	159
10.	Anexos	165

Lista de figuras

Figura 1 – Os dois mundos da narrativa	101
Figura 2 – “Aqui na escola é assim”	121
Figura 3 – Os porquês dos alunos	122
Figura 4 – Os porquês do 9º ano	124
Figura 5 – Aprender a fazer orçamento	132

Lista de excertos

Excerto 1: “Como é a sua rotina?”	38
Excerto 2: “Gostaria, como, de ser uma pessoa normal”	83
Excerto 3: “A entrevista mudou agora?”	88
Excerto 4: “Meio vermelho isso aí?”	89
Excerto 5: “Aí os cara foi forjando”	91
Excerto 6: “Esse cara veio com genzinho da bondade”	93
Excerto 7: “Não me via fazendo outra coisa sem ser dar aula”	104
Excerto 8: “Teve uma menina que assaltava só”	105
Excerto 9: “A nossa prioridade é salvá-los da violência”	110
Excerto 10: “Ele é obrigado a descer, mas não é obrigado a estudar”	111
Excerto 11: “Devido à aprendizagem né que vai mudando aquela visão de mundo”	112
Excerto 12: “Ele tinha dez anos”	112
Excerto 13: “Precisa também é dedicar a professora”	123
Excerto 14: “A gente só estuda matemática”	126
Excerto 15: “Lá fora a educação é mais rígida”	127
Excerto 16: “Me dedicar à professora”	129
Excerto 17: “É uma relação de mãe e filhas”	130
Excerto 18: “Filhas não, mas como alunos que precisam de atenção”	131
Excerto 19: “Se a gente tentasse nós mesmos responder aquelas perguntas”	135
Excerto 20: “Porque aqui tem mais segurança”	136
Excerto 21: “A minha mãe, a sua mãe, a nossa família paga os imposto”	137
Excerto 22: “Por que você acha que o governo não investe mais na escola”	138
Excerto 23: “O que você acha que está ajudando pra quando sair daqui?”	138
Excerto 24: “Espero que as aulas da Marta, essa nossa	139

conversa ajude de alguma forma você superar as coisas negativas”

Excerto 25: “Será que eu posso, uma salinha pra eu fazer uma entrevista com ele aqui?” 146

Excerto 26: “Você sai daqui aprendendo mais?” 147

Excerto 27: “E você acha que a escola pode te ajudar?” 148

Siglas

Degase - Departamento Geral de Ações Socioeducativas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM(s) - Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor

FUNABEN - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

PLIMEC - Plano de Integração Menor-Comunidade

PNBEM - Política Nacional de Bem-Estar do Menor

SAS - Secretaria de Ações Sociais

SAM - Sistema de Atendimento ao Menor

SAMDU - Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência

Seeduc - Secretaria Estadual de Educação

Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

1.

Introdução

Da alegria à tristeza, do sofrimento ao alívio, contradições, paradoxos, confrontos. Tal é a nossa vida de mulher, homem, criança, trabalhador e trabalhadora, cidadão e cidadã, professora e professor. Vida e morte. Necessidade de continuar, encarando desde a pedreira que aponta para o céu, até a areia cristalizada que se desmancha com a pressão dos nossos dedos, dos nossos passos ou com a água do mar. Neles e com eles agindo. Despontar e aprofundar. Romper e refazer, convivendo com as contradições. E perseguindo as possibilidades. Sem promessa. Apenas por paixão.

(Kramer, 2007 p. 13)

Os sentimentos descritos na epígrafe referem-se à experiência dos professores que, em sala de aula e fora dela, vivem esse paradoxo emocional. É nesse cenário que esta pesquisa se desenha. Neles e com eles agindo”, buscamos, professores e alunos, entender as questões que surgem no dia a dia da escola, tentando entendê-las, sem a preocupação de resolver, mas de investigar cada vez mais.

Minha formação na área da educação iniciou-se aos quatorze anos, como aluna do Curso Normal do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, no qual obtive habilitação para lecionar no primeiro segmento do Ensino Fundamental – incluindo Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Depois, prossegui com a graduação no curso de Letras da PUC-Rio.

No entanto, durante os meus nove anos de formação como professora, pouco foi discutido sobre o contexto de ensino, que é objeto da presente dissertação: uma instituição de medidas socioeducativas. O presente estudo se justifica então, uma vez que instituições dessa natureza são um campo de trabalho ainda desconhecido por muitos profissionais da educação, licenciandos e pesquisadores.

Mais especificamente, essa pesquisa adentra duas escolas integrantes de duas instituições socioeducativas, responsáveis por aplicarem medidas socioeducativas a jovens menores de dezoito anos que se encontram em conflito

com a lei. Nessa empreitada, nos ocupamos em criar um espaço discursivo, em que se pudesse compreender a qualidade de vida dessas escolas. Assim, sob a metodologia da pesquisa participativa e de base interacional, pretendeu-se envolver a todos – professores, alunos e pesquisadora – nesse trabalho investigativo.

A presença da já conhecida falta de investimento público, dos agentes socioeducadores, a regulamentação do poder judiciário e os educandos sob a tutela do Estado conferem um caráter muito específico a esse contexto de ensino, o que torna pertinente a realização de pesquisa nas escolas que integram esse contexto.

Alguns trabalhos anteriores a esse já se debruçaram no contexto prisional, tais como os de Biar (2012) e Giannini (2013). Os autores desenvolveram suas pesquisas em um complexo penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Oliveira da Costa (2012), Espíndola (2004), e Nascimento, Moretti e Bonfin (2011), por sua vez, fizeram suas investigações no contexto socioeducativo.

No entanto, o contexto prisional e o socioeducativo apresentam particularidades que tornam necessária a realização de pesquisa em ambos os contextos. Enquanto aquele recebe infratores maiores de dezoito anos, julgados pela justiça e sentenciados a penas criminais, esse último abriga jovens em conflito com a lei, menores de dezoito anos, que irão cumprir medidas socioeducativas durante o período máximo de três anos, com o objetivo de preparar os adolescentes para o convívio pleno em sociedade.

Dedicada a esse último contexto, a presente dissertação se desdobra a partir de três perspectivas. Ancorada em construtos da Sociolinguística Interacional, que permitem a microanálise da fala em interação, compreenderemos como aconteceu a minha chegada à escola e meus primeiros contatos com os alunos. A partir da Análise de Narrativa, veremos o que essas mulheres, homens, trabalhadores e trabalhadoras, cidadãos e cidadãs e, principalmente, professoras e professores, têm a dizer sobre suas experiências em sala de aula. E, por fim, veremos, com o auxílio dos princípios da Prática Exploratória (Miller, 2010) e das proposições sobre aprendizes (Alwright e Hanks, 2009), os questionamentos dos alunos sobre a escola e o que eles dizem sobre a vida dentro e fora da sala de aula.

Para entendermos as estratégias discursivas utilizadas pelos interlocutores, utilizarei duas categorias de análise da Sociolinguística Interacional, enquadre e

footing, e esse será o ponto de partida para compreender como os encontros se organizam e como os interactantes se alinham durante esses eventos. Ao analisarmos as narrativas dos professores sobre suas experiências em sala de aula, partiremos da estrutura proposta por Labov (1972) e da visão sociointeracionista de Mishler (1999, apud Santos, 2013), que considera a narrativa uma performance situada, coconstruída em interação. Ao envolver os alunos no nosso “trabalho para entender”, elaborei Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório que incentivassem os alunos a formular questões sobre a qualidade de vida na sala de aula. Assim, essa pesquisa integrou-se ao dia a dia da instituição, e tornou-se um trabalho sustentável e significativo para os praticantes daquele contexto.

Os dados que nos ajudarão a tecer esses entendimentos foram gerados durante a pesquisa de campo em duas escolas internas a duas instituições socioeducativas – uma unidade feminina e uma unidade masculina. O trabalho mais intenso de observação e geração de dados foi feito na unidade masculina, nos meses de fevereiro a junho de 2014. Durante esse período, tive a oportunidade de assistir a algumas aulas, instigar os alunos a refletirem sobre a vida em sala de aula a partir de algumas atividades, realizar entrevistas semiestruturadas e registrar em notas de campo a minha vivência nessa escola.

Ao longo desse percurso, busquei compreender professores e alunos como pesquisadores-praticantes, e procurei legitimar seus discursos sobre si, o modo como reconstruíam narrativamente suas experiências passadas e as questões que consideraram relevantes entender. Em resumo, as questões que me instigaram a desenvolver essa pesquisa foram: como foi o meu contato com os alunos? Como os professores e alunos participantes constroem sua fala em interação face a face durante as entrevistas conduzidas neste estudo? O que os professores e alunos têm a dizer sobre essa escola? Como os professores e alunos participantes deste estudo constroem narrativas sobre suas experiências em sala de aula? Como eles percebem os discursos e as práticas sociais por eles vividas e assistidas? Que questões os professores e alunos do contexto socioeducativo investigado desejam compreender a respeito da sala de aula da instituição e da educação em geral? Se os alunos pudessem escolher o que aprender na escola, o que eles escolheriam?

Em vista disso, traço a seguir os objetivos que me auxiliarão a responder as perguntas acima delimitadas.

- Investigar as estratégias linguísticas utilizadas na produção e condução da fala em interação face a face.
- Analisar as narrativas contadas pelos professores sobre suas experiências em sala de aula.
- Trabalhar para entender como professores e alunos compreendem a sala de aula no contexto socioeducativo.

A fim de alcançar esses objetivos e responder aos *puzzles* desta pesquisa, compreendidos na Prática Exploratória, como questões investigativas que orientam o trabalho para entender, apresento a maneira como os capítulos desta dissertação estão organizados.

No capítulo 2, apresento o cenário dessa pesquisa, a juventude pobre e marginalizada, as leis referentes aos direitos da criança e do adolescente, a história das penalidades e repressões sobre o corpo, e a trajetória das instituições socioeducativas no Brasil. No capítulo 3, situo o estudo no campo da Linguística Aplicada e sua compreensão sobre a linguagem como constituinte da vida social. Apresento também a área da Prática Exploratória e seu caráter inovador de incluir todos os participantes no processo de teorização sobre as práticas sociais e discursivas dentro da sala de aula. Já no capítulo 4, explico mais detalhadamente como essa pesquisa se desenha, tendo como base a metodologia do *bricoleur* proposta por Denzin e Lincoln (2006), que consiste em sobrepor diferentes teorias e discursos para analisar os mesmos dados, a fim de tecer conhecimento coletivo, situado e transitório.

Nos capítulos 5, 6 e 7, entrelaço as diferentes teorias aqui articuladas, a fim de responder, respectivamente, aos *puzzles* dessa pesquisa sobre o trabalho interacional com os alunos, o que e como os professores contam suas experiências em sala de aula, as perguntas e o nosso trabalho para entender as questões dos alunos.

Por fim, no capítulo 8, revisito os capítulos da dissertação, destacando os desafios encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas contribuições e breves considerações provisórias sobre os movimentos de análise aqui apresentados.

Antes de prosseguir, apresento abaixo um texto de minha autoria que ilustra metaforicamente a minha experiência na instituição socioeducativa a partir do que pude observar.

Existiria um quadro mais perfeito e real do que este? Ao mesmo tempo em que aproxima, distancia o mundo de mim. Aqui dentro, não sei se sou eu quem observa o mundo, ou se é ele quem me observa. Através de sua tela consigo ver, simultaneamente, o que acontece nos dois mundos: do qual eu faço parte e aquele que me é apresentado. Emolduradas, as nuvens se movem, o vento vem de encontro às árvores, o sol se põe atrás dos prédios. Do lado de lá, a vida acontece. Janela.

Nesse pequeno texto, tento imaginar a experiência e a sensação que vivem os adolescentes que ficam aprisionados e passam a maior parte do seu tempo observando o mundo através de uma janela gradeada. A primeira imagem que tive desse local foi a de meninos andando no parapeito da janela. Essa janela, ao mesmo tempo em que os lembra da situação de encarceramento, é o principal ponto de contato deles com o mundo.

De lá, eles veem o céu, acompanham as mudanças do tempo, olham quem entra e sai da escola, conversam com os adolescentes de outros alojamentos, cumprimentam professores e funcionários que chegam, e transferem objetos de um alojamento a outro por meio de uma corda feita de lençóis, a qual eles apelidaram de Tereza. Na análise da fala dos meninos, é possível perceber que o maior desejo expresso por eles é o de sair daquele local e retomar a vida, como se ali dentro tudo estivesse suspenso: “do lado de lá a vida acontece”.

O fragmento “aqui dentro, não sei se sou eu quem observa o mundo ou se é o mundo que me observa” não se refere somente aos alunos, mas a minha situação de pesquisadora, que, ao mesmo tempo em que observa aquele mundo, também é observada por ele.

Além de observar, espero com essa pesquisa poder contribuir para a formação de futuros professores que tenham o interesse de trabalhar em instituições socioeducativas. Para o campo da Linguística Aplicada que se ocupa da linguagem em uso, espero contribuir com uma teorização a partir da prática e da responsabilidade social com os conhecimentos produzidos.

Para a comunidade de Prática Exploratória, que tem desenvolvido seu trabalho para entender diversos contextos profissionais, espero somar uma

experiência nesse novo contexto, e deixar aos alunos e professores que participaram dessa pesquisa o desejo de continuarem em busca de mais entendimento sobre a qualidade de vida dentro e fora de sala de aula. Por fim, espero que, em minha própria trajetória como professora-praticante-pesquisadora, eu continue buscando novas questões com meus alunos. Neles e com eles agindo, sem promessa, apenas por paixão.

2.

Apresentação do cenário da pesquisa: a juventude pobre e marginalizada, as leis e as instituições penais

Neste capítulo, apresentarei, apoiada na pesquisa de autores como Costa (1990) e Batista (2003), um panorama sobre o perfil do jovem em conflito com a lei, o percurso legal no que se refere aos direitos e deveres desses jovens, assim como as medidas socioeducativas aplicadas. Ademais, apresento os estudos de Foucault (2008) em controle imposto sobre o corpo em ambientes institucionais. Por último, discorro sobre a maneira em que a anatomia política foucaultiana pode ser encontrada nas escolas socioeducativas e quais são as minhas impressões pessoais sobre essa experiência. Dessa forma, pretendo contextualizar os participantes desta pesquisa no percurso histórico e político dos sistemas penal e socioeducativo.

2.1

A juventude pobre e a carreira no crime

A primeira circunstância do adolescente é a sua família; a segunda, os ambientes e grupos por ele frequentados na sua comunidade (escola e trabalho) e a terceira, a vida social mais ampla de sua cidade. Se o adolescente é ele mesmo e sua circunstância – como diria Ortega y Gasset – é uma ingenuidade tentar compreendê-lo e lidar com ele sem levar em conta esse contexto (Costa, 2006, p. 64).

De acordo com o Panorama Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas (2012), a idade média do adolescente em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa é de 16 anos. Na região sudeste, 31% dos jovens internados têm 17 anos. A maioria dos jovens cometeu seu primeiro ato infracional entre 12 e 14 anos de idade. Ainda na região sudeste, 60% dos jovens são reincidentes. No panorama nacional, 8% dos adolescentes não são alfabetizados. Na região sudeste esse índice cai para 6%, e, nessa mesma região, a

idade média dos alunos ao interromperem os estudos é de 14 anos, sendo que a maioria interrompe os estudos no sexto ano do Ensino Fundamental.

Sobre a família desses jovens, a nível nacional, 43% foi criado somente pela avó e 14% dos jovens possui filhos. A enorme desigualdade social do Brasil é um dos principais mecanismos no processo de marginalização de jovens e crianças oriundas de famílias carentes. Primeiro falta o leite, depois, o acesso à educação, ao trabalho, à cultura, à oportunidade, e, por último, perde-se o teto, o chão, a dignidade e o olhar do outro.

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver.
Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso.
Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem-sucedido,
Acredito que o sonho de todo pobre, é ser rico.
Em busca do meu sonho de consumo
Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas,
O crime.

(...)

Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que tramar ou ripar pra os irmãos sustentar
Ser criminoso aqui é bem mais prático
Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
Será instinto ou consciência
Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência.

(*A vida é Desafio*, Racionais Mc's¹)

O rap² do grupo Racionais Mc's resume de forma poética a trajetória de muitos jovens oriundos de famílias carentes, que precisam ajudar no sustento do lar e vivenciam o processo de marginalização. Esses adolescentes param de estudar devido ao trabalho, e ao não conseguirem uma remuneração suficiente, recorrem ao “dinheiro rápido e fácil”, como vemos na pesquisa de Vera Malaguti Batista, *Difíceis ganhos fáceis*.

¹ Disponível em <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/a-vida-e-desafio.html>. Acesso em 1 jul. 2013.

² “Criado nos Estados Unidos, o rap - uma abreviação para *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) - é um gênero musical nascido entre negros e caracterizado pelo ritmo acelerado e pela melodia bastante singular. As longas letras são quase recitadas e tratam em geral de questões cotidianas da comunidade negra, servindo-se muitas vezes das gírias correntes nos guetos das grandes cidades. O rap chegou ao Brasil na década de 80, mas somente na década seguinte ganhou espaço na indústria fonográfica.” (*História do Rap*, Grupo Hip Hop, Disponível em: <http://www.wooz.org.br/musicarap.htm>. Acesso em: 22 maio 2015)

Aprofundando essa discussão, no estudo de Batista (2003), encontramos o processo histórico de marginalização do jovem pobre no Brasil. Através da análise de cento e oitenta fichas de processos criminais do Estado do Rio de Janeiro, datadas de 1968 e 1988, a autora mostra as práticas que contribuíram na segregação dos jovens carentes, e como a justiça via os jovens em estado de abandono ou infratores. Infelizmente, pode-se perceber na análise dos dados que a visão que se tinha sobre esse adolescente há trinta anos ainda é percebida nos dias atuais.

A maioria dos processos do Juizado de Menores do Rio de Janeiro analisados por Batista (2003) refere-se a meninos pobres e negros envolvidos em crimes contra a propriedade. Sobre a situação desses jovens e os formulários que continham informações sobre eles, Batista conclui:

Analizando as informações do Comissário de Vigilância vemos que os extensos questionários são pouco preenchidos. Penso que, com o tempo, os próprios agentes do sistema percebem que a história de vida dos meninos não pontifica as perversões lombrosianas, ou as características hereditárias do biologismo criminal, mas sim as histórias de miséria, de exclusão, de falta de escola, de pequenos incidentes que introduzem o jovem a um processo de criminalização que apenas magnífica e reedita a marginalização que seu destino de preto e pobre já marcava (Batista, 2003, p. 71). Batista (2003), ao analisar alguns processos no período de vigência do SAM (Sistema de Atendimento ao Menor), destaca a importância do trabalho e da boa conduta para redução da pena. No entanto, não é todo tipo de emprego que influencia positivamente no processo, como se pode observar nesta pergunta do questionário do Serviço de Fiscalização e Repressão à Mendicância e Menores Abandonados da Polícia Civil do Distrito Federal: “Tem vendido jornais, bilhetes de loteria, doces, engraxado sapatos ou desempenhado alguma ocupação na via pública?” Essa e outras perguntas têm como objetivo averiguar atitudes ou características suspeitas. Teremos a oportunidade de voltar a esse tópico no capítulo sobre estigma.

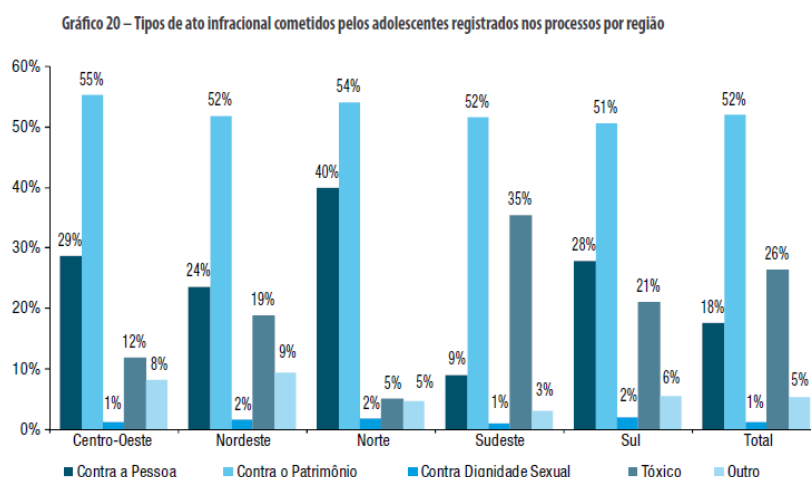
Dois processos datados de 1942 e de 1947 demonstram a desigualdade de tratamentos dos adolescentes, segundo sua classe social. Enquanto um jovem de 16 anos, branco, aluno do Colégio São Bento, consegue liberdade vigiada após provocar um acidente de carro ao dirigir sem carteira de habilitação, outro jovem de 15 anos, negro, órfão de pai e mãe, é sentenciado a três anos de internação na

Escola de Reforma por roubar dois queijos a fim de saciar a sua fome – um ano e meio de sentença por cada queijo (Batista, 2003, p. 73).

A análise de tantos outros casos continua. Com uma variação ou outra, os processos demonstram preconceito, arbitrariedade ou, como diz a autora, um olhar lombrosiano e o darwinismo social (Batista, 2003, p. 74).

Desde a época dos processos analisados por Batista até os dias atuais, os jovens são recrutados com a promessa de trabalho certo e ganho rápido. A autora diz perceber nos relatos que os adolescentes não se sentem culpados, e reconhecem o trabalho no tráfico como forma de sobrevivência. A carreira no comércio ilegal demonstra-se bem estruturada, com organizações locais de trabalho como “a boca de fumo”, divisão de trabalho entre cargos hierárquicos como gerente, olheiros, seguranças e aviões, e uma clientela fixa, a que um dos jovens se refere como “a garotada lá de baixo”.³

Na região sudeste, o registro de adolescentes apreendidos por envolvimento com drogas corresponde a 35%. O menor índice registrado nessa região refere-se a crimes contra a dignidade sexual, com taxa de apenas 1%. Esses dados são do Conselho Nacional de Justiça.



As drogas no Estado do Rio de Janeiro são a porta de entrada dos jovens para o mundo no crime. Como vimos no gráfico acima, esse tipo de infração é a segunda mais cometida pelos jovens na região sudeste, ficando atrás do crime contra o patrimônio. Em 2012, o grupo UN de Notícias⁴ fez um levantamento em

³ M.S.S., 17 anos, morador de Realengo (Batista, 2003, p. 92).

⁴ Disponível em <http://culturaverde.org/2012/08/30/5612-dos-homicidios-no-brasil-tem-ligacao-direta-com-o-trafico/>. Acesso em 2 jul. 2015.

todo o Brasil sobre a relação entre as causas dos homicídios no Brasil e o tráfico de drogas. Eles constataram que 56,12% dos homicídios no Brasil estão relacionados de alguma forma ao tráfico de drogas, e a maioria é cometida por jovens pobres, com idades entre 15 a 25 anos, que não possui o Ensino Médio completo. Outro fato constatado foi que 30% das mulheres assassinadas em todo o Brasil tinham algum tipo de envolvimento no comércio ilegal de drogas.⁵

Segundo Alessandro Barata (In: Batista, 2003, p. 82), a atual política antidrogas exemplifica a teoria de poder de Foucault. A imagem disseminada do estereótipo do criminoso das drogas, negro, pobre e marginalizado, e o fato da criminalização das drogas anteceder um problema social sugere a disputa por controle e poder. “O autor insere a atual política de drogas no sistema de poder pastoral do Estado tecnocrático, onde a criminalização substitui a delimitação de segmentos sociais” (Batista, 2003, p. 82).

Na década de 1970, por exemplo, existiram ações do governo e da mídia para disseminar a ideia da droga como ameaça à ordem; surgem, nesse momento, as primeiras campanhas de “lei e ordem”, cujo inimigo interno era a droga, justificando-se assim o aumento de investimento no controle social. Sob o slogan “bandido bom é bandido morto”, foram intensificadas as operações policiais em áreas pobres, enquanto a Secretaria de Segurança Pública reivindicava maior investimento nas armas, devido às mortes de policiais durante operações contra o crime organizado.

Além disso, ainda nos dias atuais, a criminalização da droga contribui para a formação de monopólio e consequente lucratividade dos fornecedores. A repressão ao tráfico não é somente uma luta contra “um crime”, mas o controle de toda uma economia.

A partir desses dados, é possível considerar que

se pensarmos, entrando num negócio que rende bilhões de dólares anuais, esses jovens só perdem, e estão cada vez mais pobres e sem saída, percebemos que os vilões desta história não são os garotos pobres armados até os dentes das favelas do Rio (Batista, 2003, p. 99).

⁵ Disponível em <http://culturaverde.org/2012/08/30/5612-dos-homicidios-no-brasil-tem-ligacao-direta-com-o-trafico/>. Acesso em 2 jul. 2015.

Na análise da minha interação com eles e nas atividades que propus, veremos alunos que buscam entender questões práticas tais como: por que não podemos ficar soltos no corredor? E questões que buscam entender como eles chegaram ali: por que o governo não investe nas escolas públicas para que as crianças pobres tenham um futuro melhor e não sigam por outro caminho?

2.2

As instituições penais e os corpos dos condenados

Em setembro de 1994, o Ministério Público abriu investigações para apurar a denúncia de que cinco meninos haviam sido espancados em uma unidade de medidas socioeducativas. Nesse mesmo local, depois de uma rebelião, os internos foram obrigados a comer sem talher e a tomar banho com jatos de água disparados por bombeiros⁶.

Em 1995, após uma tentativa de fuga em uma unidade socioeducativa exclusiva para meninas, o diretor foi acusado de agredir as adolescentes e foi afastado do cargo. Em 2008, meninos internos disseram terem sido obrigados a tirar suas roupas e a percorrer um corredor polonês⁷. Em janeiro de 2015, no Complexo do Lins, Patrick Ferreira Queiroz, de 11 anos, foi morto por policiais da UPP com um tiro de fuzil.⁸

A fim de contextualizar de forma socio-histórica os participantes e o contexto desta pesquisa, trarei, neste capítulo da dissertação, as contribuições dos estudos de Foucault (2008) à história das instituições penais e das sanções impostas sobre o corpo de seus internos. Como se pode observar nos episódios citados, o corpo continua sendo alvo de sanções e intervenções, a fim de modificar o sujeito e extinguir o mal.

⁶ Disponível em <http://extra.globo.com/casos-de-policia/unidades-para-menores-infratores-no-rio-tem-historico-de-rebelioes-agressoes-torturas-guerra-de-faccoes-13632677.html>. Acesso em 1 mar. 2015

⁷ Os rivais são obrigados a passar por um corredor composto de pessoas enfileiradas de forma paralela, distribuindo socos e chutes.

⁸ Disponível em <http://extra.globo.com/casos-de-policia/menino-de-11-anos-foi-detido-uma-semana-antes-de-ser-morto-por-pms-15080569.html>. Acesso em 3 mar. 2012

Nosso objetivo aqui é compreender o que precedeu a estrutura do sistema socioeducativo que é encontrado hoje no Estado do Rio de Janeiro, para então analisar as crenças dos participantes dessa pesquisa sobre esse local. De acordo com Michel Foucault (2008), até o fim do século XVIII praticava-se a confissão e a punição do delito em praça pública como principal método de condenação dos infratores. Com o passar do tempo, esses eventos penais públicos foram extintos.

Na transição para a modernidade, os castigos físicos passaram a ser compreendidos como selvageria e os carrascos e juízes como assassinos. A eficácia da punição passou a residir na fatalidade da punição, a certeza da condenação é que desviaria o homem do crime.

No lugar do sofrimento físico passou a se utilizara suspensão de direitos. Mas a isenção da dor não excluiu o corpo como objeto de punição, segundo Foucault (2008). Sob um objetivo maior, este agora virou alvo de intervenções, e o carrasco foi substituído por guardas, médicos, capelas e professores.

Apesar de não haver mais intervenção física, o corpo ainda é o foco das penalidades. Para o funcionamento dos sistemas punitivos, é necessária uma docilidade do corpo. Requer-se do corpo uma submissão para que esse seja manipulado pelas relações de poder. O assujeitamento do corpo é feito por uma microfísica do poder, a que Foucault chama de “tecnologia política do corpo” (Foucault, 2008). Essa é utilizada pelos aparelhos, instituições e Estado, que, ao impor algumas maneiras de agir, consegue o controle dos corpos.

Assim sendo, é imprescindível conhecer o campo de poder das instituições socioeducativas por meio da história das penalidades e do protagonismo do corpo no sistema penal para compreender onde os participantes desta pesquisa se encontram sócio-historicamente. Dessa forma, ao analisar a construção discursiva dos participantes desta pesquisa sobre sua experiência de vida na instituição escolar que integra este contexto, será possível situá-los no contínuo da história das instituições penais e das funções atribuídas à escola e suas respectivas produções de saberes e poderes.

Em razão disso, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre a função das instituições correcionais, revisarei o estudo de Batista (2003) sobre o

tema. A partir dos estudos de Rusche, a autora situa as funções do sistema penal ao longo dos séculos em relação às fases de desenvolvimento econômico.⁹

Segundo, Batista (2003), a partir do século XV, surge a necessidade de se proteger as propriedades da burguesia em ascensão. Segundo ela, a elaboração do direito penal foi influenciada pelos interesses e pelas necessidades das classes dominantes (Batista, 2003, p. 46).

No século XVI, as penas passaram a ter função de gerar mão de obra, a fim de diminuir o problema da escassez de força de trabalho, e, com o tempo, a exploração do trabalho dos condenados foi intensificada. Além da disciplina rígida que lhes poderia ser imposta, os baixos salários eram um incentivo à contratação dessa mão de obra.

Batista também traz como contribuição os estudos de Aragão (1991, In: Batista, 2003, p. 65) que aponta as relações entre a mãe preta, a ama de leite e a babá como a base do processo de socialização da elite brasileira. Enquanto as escravas ou empregadas forneciam seus leites maternos e cuidados aos filhos de burgueses, seus próprios filhos vadiavam pelas ruas.

Em seus estudos investigativos, Batista analisou o arquivo de processos datados de 1907 a 1914, e constatou que não havia processos relativos a crimes, a maioria referia-se a meninas pardas ou negras que eram encaminhadas do “Azylo de Menores” para trabalhar “à soldada” em casas de família. A “Vara de órfãos” procedia desta maneira: encaminhava meninas abandonadas para trabalhar nessas casas de família sob uma quantia de cinco a dez mil réis que deveria ser depositada na Caixa Econômica Federal. A fuga das meninas era comum, devido a maus-tratos. Quando não estavam a serviço de uma família, ficavam no “Azylo de Menores”, que apesar da superlotação e das condições ruins, era a preferência das jovens. A autora vai nomear de “vidas prisões” o ciclo de estadia nos asilos, soldadas, fuga e detenção da polícia.

“Instituição de sequestro” é um conceito foucaultiano que se refere a prisões, escolas e asilos, os quais limitam o espaço de convívio social do indivíduo, moldando o seu comportamento. A região latino-americana seria uma gigantesca “instituição de sequestro”, segundo o jurista contemporâneo Zaffaroni, pois seu sistema penal estaria a serviço de um controle social rígido das camadas

⁹ RUSCHE George & KIRCHHEIMER, Otto. Punição e estrutura social. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/Freitas Bastos. 1999, p. 114.

mais pobres da sociedade, que são oprimidas e vigiadas de maneira camuflada. Zaffaroni afirma ainda que o poder não reprime o delito, mas contém grupos sociais bem definidos (In: Batista, 2003, p. 54), ou seja, como bem caracterizou Batista, a prisão estaria a serviço de um *apartheid* criminológico natural.

O sistema penal está estruturalmente montado para que não opere a legalidade processual e para exercer seu poder com o máximo de arbitrariedade seletiva dirigida aos setores vulneráveis. Na América Latina, a própria lei se ocupa de renunciar à legalidade concedendo ampla margem de arbitrariedade em suas agências (Batista, 2003, p. 54).

Um exemplo prático dessa segregação é o estabelecimento, em 1923, do primeiro juizado de menores e de um questionário padrão, permeado de estereótipos, cujo objetivo era averiguar a periculosidade criminal do menor.

Algum ascendente ou colateral é, ou foi, alienado, deficiente mental, epilético, vicioso ou delinquente?

Há concórdia doméstica, respeito conjugal, sentimentos filiais?

Com que gente costuma ajuntar-se? Seus camaradas são maisidosos, vadios, mendigos, libertinos, delinquentes?

Qual seu caráter e moralidade, seus hábitos e inclinações? É cruel, violento, hipócrita, tímido, generoso ou egoísta, viril ou afeminado, mentiroso, desobediente, preguiçoso, taciturno ou loquaz, rixoso, desonesto ou vicioso, dado ao roubo ou furto?

Sua linguagem é correta ou usa de calão, de expressões baixas e indecorosas?

(Relatório de Informações, de acordo com os artigos 36, 42 e 50 do Decreto nº 16.272, datado de dezembro de 1923. In: Batista, 2003, p. 69).

Nesse cenário de segregação social sob o efeito da aplicação das leis, a parcela marginalizada das grandes cidades vivencia uma cidadania negativa, segundo Batista (2003). Segundo N. Batista (1996, In: Batista, 2003), esses “só conhecem a cidadania pelo seu avesso, na ‘trincheira autodefensiva’ da opressão dos organismos do nosso sistema penal”, nas palavras de Batista (2003, p. 57).

Com base nos estudos de Foucault (2008) e de Batista (2003) é possível observar que a construção das leis e das medidas de contenção demonstra que há uma crença de que a causalidade dos atos infracionais resida no indivíduo, e que esse precisa ser redirecionado através de uma punição corpórea, antes entendida como dor física e depois como trabalho psicológico. Igualmente, pode-se ver que

essa contenção está a serviço de uma classe privilegiada, que antes se utilizava da mão de obra carcerária para obter lucro, e depois para segregar e controlar a parte pobre da população e se sentir mais segura.

Por conseguinte, imersos nesse jogo de relações de interesse e poder construídos nesse percurso histórico, estão os professores e os alunos que participam dessa pesquisa e que ao projetarem discursivamente suas crenças, ora confirmam, ora refutam essas ideias.

2.3.

As instituições socioeducativas para menores em conflito com a lei

Enquanto a Educação Geral é centrada na aquisição de conhecimento (enteléquias) (...), a Educação Social, cujo propósito é preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural

(Costa, 2006, p. 11).

Depois de serem apresentados alguns dados sobre a juventude pobre e marginalizada e as sanções sobre o corpo nas instituições penais, o sofrimento e a disciplina a ele impostos, apresentarei, como o auxílio de Costa (2006), a promoção e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, principalmente no que se refere à elaboração e à aplicação de medidas socioeducativas, além de um breve panorama dos avanços legislativos que foram alcançados em prol da infância e da juventude brasileira.

Como destacado na epígrafe desta seção, a educação socioeducativa apresenta objetivos distintos à educação geral. Entretanto, um longo caminho foi percorrido até se chegar a esse pensamento, que infelizmente ainda não retrata a prática encontrada nas instituições socioeducativas atuais.

Desse modo, como veremos a seguir, ao longo dos anos, as crianças e os adolescentes brasileiros carentes ou em conflito com a lei conquistaram muitos direitos, e o sistema responsável por atendê-los também passou por diversas transformações.

De 1500 a 1900, o atendimento aos doentes, aos necessitados e às crianças carentes era realizado nas Santas Casas de Misericórdia, que pertenciam à Igreja Católica. Ou seja, nos primeiros quatrocentos anos de nosso país, não se registram ações de política social. Em 1830, o Código Criminal do Império já previa o encaminhamento à casa de detenção de jovens menores de 14 anos autores de ações indesejadas (Oliveira & Assis, 1994:832. In: Costa, 1990).

Em 1913 foi criada a primeira instituição que atenderia ao jovem infrator, o Instituto Sete de Abril – que teve outra unidade inaugurada em 1922, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

Uma lei de 1917 não compreendia como criminoso o jovem de 12 a 17 anos, e, em 1927, o juiz de Menores da Capital da República, Mello Mattos, criou o primeiro Código de Menores brasileiro. O Brasil passou a ser o primeiro país da América Latina a ter um código especialmente para os menores. Essa lei dizia que o jovem menor de 14 anos não responderia a processo penal, e aquele que tivesse entre 14 e 18 anos seria submetido a um processo diferenciado.

Em 1942 foi criado o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, que se baseou na criação de internatos para adolescentes autores de ações infracionais, e crianças carentes e abandonadas. Essa medida tinha um caráter correccional-repressivo, que se prolonga até os dias atuais, como será visto mais a frente.

Segundo Costa (2006), o período entre 1945 e 1964 foi marcado pela coexistência de duas linhas de pensamento na administração pública: uma que almeja aprofundar as conquistas sociais da fase anterior, e outra que pretende diminuir a tendência à mobilização e à organização que surge nas camadas mais pobres da sociedade, utilizando do controle da burocracia para isso. Para exemplificar, o autor cita A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou no Congresso Nacional por treze anos.

Em meio a essa dificuldade, foram criados os programas de merenda escolar (Campanha Nacional de Merenda Escolar) e o Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência – (SAMDU), que corresponderia hoje ao SAMU.

Nesse período, o caráter repressivo do Sistema de Atendimento ao Menor ganhou força ao chegar ao conhecimento da população, que o apelidou de “universidade do crime” e “sucursal do inferno”, segundo Costa.

Em 1964 foi criada a lei 4513/64 de Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM, e em 1979, o Novo Código de Menores. A partir desse

momento, o jovem menor de 18 anos deixa de cumprir penas e passa a cumprir medidas socioeducativas. Essas ações implicam na privação parcial ou total da liberdade. A cada seis meses, o juiz reavaliava a situação do jovem, e o período máximo de internação não podia ultrapassar três anos. Como implementação dessas leis e como resposta ao “fracasso” do antigo sistema, o SAM, foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – FUNABEN, em nível nacional, e, em nível de Estado, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEM(s). Apesar de ter como principal objetivo substituir o caráter correccional-repressivo do antigo sistema pelo assistencialista, as FEBEM(s) herdaram do antigo sistema, segundo Costa (2006), a mesma estrutura física e os funcionários, o que dificultou a mudança de enfoque no trabalho. Outro aspecto negativo era o único modelo de medidas a ser aplicável tanto aos menores infratores quanto às crianças carentes ou abandonadas.

Além disso, a incapacidade de romper com a estrutura e com a cultura do antigo regime não era o único problema desse novo sistema – havia também a nova perspectiva assistencialista de atendimento.

O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, tomado como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, ou seja, um feixe de carências. (Costa, 2006, p. 19)

Em 1970 surgiu o movimento de educação progressista, que pretende deixar o viés assistencialista para trás e passa a olhar meninos e meninas, não como aquilo que eles não são ou não têm, mas como sujeitos históricos, dotados de conhecimento, experiências e possibilidades. No entanto, essa mudança na visão em relação a esses meninos e meninas não consegue mudar toda a cultura dos antigos sistemas, passando assim, a coexistir todas as práticas: correccional-repressiva, assistencialista e educação progressista.

Costa (2006, p. 20) caracteriza a ação do governo para auxiliar os jovens em situação difícil, como um ciclo de “apreensão/triagem/rotulação/deportação”, que mantinha práticas e resultados ineficazes. Com o objetivo de tentar amenizar o fracasso no atendimento a esse público, na segunda metade da década de 1970, é criado o Plano de Integração Menor-Comunidade (PLIMEC) que atendia a

criança, o adolescente, no seu local de origem, tentando evitar que esses saíssem para as ruas em busca de moradia e trabalho informal.

Esse plano foi efetivado por meio de núcleos preventivos que seguiam o modelo nacional padronizado e enriquecido, o que impossibilitou a adaptação do programa a necessidades locais, e resultou no fracasso do PLIMEC a nível nacional. O plano alcançou algum sucesso em poucos estados, onde se conseguiu vencer a burocracia do sistema e burlar alguns aspectos do plano (Costa, 2006).

Segundo Costa, nesse mesmo período surgiram na periferia das áreas urbanas e nas áreas rurais ações sociais autônomas, sem a interferência do Estado. Entre elas, existiam movimentos integrados por mulheres, professores, trabalhadores e funcionários públicos, associações de moradores, imprensa do bairro, movimentos culturais nas periferias da cidade e grupos de oposição sindical.

Em 1984 foi realizado o primeiro Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Esse encontro foi resultado da articulação dos técnicos do UNICEF, da FUNABEM e da SAS (Secretaria de Ações Sociais), que se reuniram com grupos independentes engajados na causa das crianças moradoras de rua. A partir de então, foram organizados alguns “semitágios” – reuniões com caráter de seminário e ao mesmo tempo de estágio, para a formulação de ideias e troca de experiências. A parceria dessas organizações com pessoas que já trabalhavam na causa levou à criação de comissões locais e Estaduais, e em 1985, à Coordenação Nacional do Movimento Meninos e Meninas de Rua.

Essa articulação trouxe os meninos e as meninas para o centro do debate em maio de 1986, quando foi realizado em Brasília o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. As crianças ouvidas nesse encontro nacional já tinham participado de alguns encontros a nível local, e a fala delas, segundo Costa, demonstrava muita consciência política, surpreendendo todos os presentes.

A fala dos meninos e meninas de rua refletiu a urgência de inserção dos direitos da criança e do adolescente na Carta Constituinte. A luta para garantir esses direitos gerou novos grupos de apoio à causa: a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes; a Pastoral do Menor da CNBB

(Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte.

Ainda como resultado das últimas movimentações, em 1986, é criada a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, que mobilizará a opinião pública e dos constituintes. Acontecem encontros, debates, novos eventos com a participação das crianças, e até uma carta de reivindicação e um programa de conscientização sobre a importância dos direitos da criança e do adolescente no rádio e na televisão. O movimento social elaborou duas emendas que foram apresentadas à Assembleia Constituinte – *Criança e Constituinte* e *Criança – Prioridade Nacional*. E em 5 de outubro de 1988, depois de grandes momentos de luta da iniciativa popular, o seguinte texto é incorporado na Carta Magna.

Art. 227 – 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-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

O Novo Código de Menores e a Política Nacional de Bem-Estar ao Menor são deixados para trás, fazendo com que seja elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ampliando as conquistas das reivindicações sociais. O novo texto foi aprovado pelo Congresso Nacional em 13 de julho de 1990, proporcionando uma nova esperança àqueles que lutavam há anos por garantir o bem-estar das crianças em situações difíceis.

Até esse momento, o ECA era o principal documento que descrevia os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, incluindo aqueles que se encontravam em conflito com a lei. Como resultado, é criado o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, que foi extinto quatro anos depois, visando descentralizar a coordenação dos centros de socioeducação.

É neste período que surge o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), órgão do poder executivo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado também à Secretaria Estadual de Educação (Seeduc). E com o objetivo de cumprir o direito dos adolescentes em conflito com a lei de continuarem

frequentando a escola durante o período de internação, dentro de cada instituição de medida socioeducativa funciona, a cargo da Seeduc, uma escola, que oferece ensino regular a esses adolescentes. E é nesse ambiente escolar que essa pesquisa se dará.

[...] podemos falar de uma Educação Social de caráter protetivo e de uma Educação Social de caráter socioeducativo, destinada à preparação de adolescentes e jovens para o convívio social, para atuar como pessoas, cidadãos e futuros profissionais, para que não reincidam na prática de atos infracionais (crimes e contravenções, se cometidos por adultos), garantindo, ao mesmo tempo, o respeito aos seus direitos fundamentais e à segurança dos demais cidadãos (Costa, 2006, p. 12).

2.3.1

O Estatuto da Criança e do Adolescente

Depois de expor a perspectiva histórica, refletiremos nesta seção sobre qual o panorama atual de proteção às crianças e jovens em conflito com a lei, quais são as medidas socioeducativas e a visão contemporânea do espaço de interação almejado ou desejável.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento oficial que prevê os seus direitos e deveres. A declaração diz que toda criança ou adolescente têm direito ao convívio em família. Além disso, o documento garante, entre outros direitos, o acesso à educação e à permanência na escola, assegura que o educando seja respeitado por seus professores, e que ele participe ativamente da vida escolar e questione critérios avaliativos, se assim o achar necessário.

Ademais, o estatuto incentiva a realização de pesquisas que auxiliem na reformulação de elementos que contribuam para a inserção de indivíduos excluídos do sistema básico de ensino, justificando assim a realização desta pesquisa.

Art. 57. O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (Estatuto da Criança e Adolescente, 1990)

No que se refere às medidas socioeducativas, o estatuto entende os menores de dezoito anos como inimputáveis, ou seja, que não podem responder criminalmente por seus atos. O adolescente não pode ser privado de sua liberdade, a não ser em flagrante de ato infracional ou por determinação escrita do juiz. O jovem pode cumprir internação máxima de quarenta e cinco dias antes da sentença. “Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.”

As medidas socioeducativas configuram:

- I – advertência;
 - II – obrigação de reparar o dano;
 - III – prestação de serviços à comunidade;
 - IV – liberdade assistida;
 - V – inserção em regime de semiliberdade;
 - VI – internação em estabelecimento educacional;
 - VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.
- (Art. 112 ECA).

O contexto em que esta pesquisa foi realizada está previsto na medida VI, artigo 112, internação em estabelecimento educacional. As medidas citadas no item VII, acima, podem ser aplicadas isoladas ou cumulativamente. Seriam estas:

- I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termos 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.
- (Art. 101, ECA).

O ECA prevê ainda a avaliação das condições do jovem e a gravidade da infração como critérios para se aplicar a medida, e diz que os portadores de deficiência física ou mental receberão tratamento especializado.

A liberdade assistida possui o prazo mínimo de seis meses. O regime semiaberto é empregado como principal medida ou como transição da internação para o regime aberto. Não possui prazo determinado. No caso de internação, a medida deve ser reavaliada a cada seis meses, respeitando o princípio da brevidade, excepcionalidade e a condição individual do sujeito, artigo 121. Após o período máximo de internação, três anos, o jovem deverá ser liberado ou cumprir regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

O local de internação necessita, segundo o Estatuto, ser exclusivo para adolescentes em conflito com a lei, ou seja, que não atenda jovens carentes, e que haja separação rigorosa de idade, compleição física e gravidade da infração. Além disso, “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”, artigo 124.

2.4

A escola nas instituições socioeducativas

Eu e a professora entramos na sala de aula e ficamos aguardando os alunos chegarem. Um aluno aparentava ter uns treze anos de idade. Uniformizados, enfileirados, com um dos braços voltado para trás, cara de sono e tatuagem nos braços. Conforme eles iam entrando, perguntavam quem eu era.

(Notas de campo, 09 de abril de 2014).

A disciplina encontrada no espaço escolar observado por mim ao longo dessa pesquisa assemelha-se àquela imposta aos militares. Essa não era cobrada somente pelos professores ou gestores da escola, mas pelos agentes socioeducativos, funcionários do Degase, que, na escola, desempenhavam a função de inspetores de alunos. Nesta parte da contextualização, apresentarei como a disciplina era imposta a exércitos em séculos anteriores e como essa disciplina foi sendo incorporada em outras instituições, como prisões, hospitais e escolas, sendo possível ser observada nas escolas frequentadas por mim durante a realização deste estudo.

Na obra de Foucault (2008), vemos que a figura do soldado passou por transformações durante os séculos. A sua postura e o corpo natural deveriam marcar a sua força, valentia e honra, no início do século XVII. A “fisionomia do soldado” tornou-se algo fabricado na segunda metade do século XVIII. Através de exercícios, o corpo inapto era corrigido.

Durante a Era Clássica, o corpo passou a ser visto como objeto e alvo de poder, tornando-se conhecido como algo passivo de ser manipulado, treinado. Nos séculos XVII e XVIII, a disciplina tornou-se um mecanismo de dominação:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se operem como que, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 2008, p. 119).

Essa “anatomia política” descrita por Foucault não integra somente áreas militares e penais, ela gerencia o funcionamento de clínicas médicas, fábricas e escolas – podendo ser identificada já na pré-escola.

No local em que essa pesquisa se realizou, uma escola situada em uma instituição de medidas socioeducativas, a escola recebe uma atribuição dual sobre o seu caráter disciplinador: o primeiro, refere-se a atribuição da escola de trabalhar o corpo mecanicamente, exigindo sua máxima capacitada nas tarefas diárias, como o jeito correto de segurar uma caneta, a legibilidade impecável da caligrafia e postura correta de sentar na carteira, a docilidade-utilidade, de acordo com Foucault (2008) – o segundo, refere-se à submissão do corpo, requisito no processo de regeneração do homem.

Além dessas funções, os aparelhos disciplinares necessitam de um local cercado. Ali dentro haverá um quadriculamento, “cada indivíduo no seu lugar; e cada lugar um indivíduo” (Foucault, 2008, p.123). Na escola atual ainda vigora esse modelo de distribuição dos alunos. Seja quando colocados sentados um ao lado do outro ou em roda, cada aluno tem o seu lugar e material, e o professor encontra-se à frente dos alunos, quando não em cima de um tablado e orienta a turma sobre as tarefas que serão realizadas.

Tal organização reflete uma estrutura típica do século XVIII: tem-se a organização por fileiras no espaço escolar. Na sala de aula, nos corredores, nos

pátios, os planejamentos semana após semana, mês após mês, o conteúdo indo do mais fácil ao mais complexo, e a divisão das classes por idade e desempenho.

A organização de um espaço serial [...] organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...] Então, a sala de aula formaria um grande quadrado único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador do professor” (Foucault, 2008, p. 126).

Entretanto, a disciplina não delimita somente a um espaço específico, mas à posição do indivíduo numa fila, numa classificação. “Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 2009, p. 125).

Em uma sala de aula com alunos oriundos de comunidades controladas pelo tráfico de drogas, cada espaço é muito bem delimitado. Os alunos sentam-se de acordo com a facção criminosa a que pertencem, e se houver um único aluno de facção diferente, esse será isolado do restante do grupo.

Quando Foucault fala da rede de relações, nas quais os corpos circulam, ele se refere a uma estrutura macro. Mas a imagem de uma sala segregada por gangues ou facções nos ajuda a perceber que a marcação do espaço vai muito além de uma marcação física, que delimita e reflete o lugar daqueles indivíduos dentro de uma cadeia de relações maior do que eles próprios.

Mas, como organizar multidões, seja de alunos, militares, presos ou doentes? A organização de “celas” e “fileiras” demarca a posição de cada indivíduo, cria valores e propicia hierarquia e obediência. Ainda no século XVIII, há a construção de “quadros vivos”, que criam um espaço disciplinar em que se pode observar e controlar.

Além disso, os quadros têm a função de caracterizar e constituir classe, transformando multidões confusas, inúteis ou perigosas, segundo Foucault (2008, p.127), em multiplicidades organizadas. A taxonomia dos quadros apaga as singularidades dos indivíduos. Essa tática disciplinar “é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos a base para uma microfísica do poder que poderíamos chamar de celular.” (Foucault, 2009, p. 127).

Na escola que acompanhei, além dos espaços segregados pelo convívio forçado de facções criminais inimigas, os quadros vivos são bem demarcados para um controle eficiente. Há a uniformização, que apaga a individualidade dos jovens, o poder dado aos agentes socioeducativos e a identidade do profissional da educação. Além disso, há a rotina imposta, como vemos na epígrafe desta seção e no excerto 1 a seguir. Uniformizados, enfileirados, com os braços para trás, os jovens se deslocam dos alojamentos até as salas de aula sendo conduzidos por agentes socioeducativos.

É possível perceber nessa escola algumas camadas de organização. Há as regras da instituição socioeducativa, conduzidas pelo diretor da unidade e pelos funcionários, com horários para banho, alimentação e atividades. Há a estrutura da escola, com a divisão de séries e fileiras, e as avaliações feitas pelo professor, além da organização interna entre as facções criminais, que são obrigadas a conviver dentro dos alojamentos e salas de aula.

O excerto 1 foi produzido durante uma atividade na turma do 9º ano. Nesse momento, os alunos tentavam produzir uma música falando sobre a sua vida dentro da instituição. O aluno Julio sente-se à vontade para falar sobre o seu dia e para avaliar como ele se sente em relação a isso.

Excerto 1: “Como é a sua rotina?”¹⁰

21	Cris	Oh mas como eh a sua rotina aqui
22	Julio	Minha rotina?
23	Cris	É. O que você acha das aulas
24	Julio	Acor::do, tomo ban::nho, des:ço (2.0)
25	Cris	Não: mas é can:tan:do
26		()
27	Cris	Vocês entendem do design hein Vocês entendem do
28		design, estão desenhando bem
29	Julio	Hoje eu acordei bem cedo, tomei um banho, desci
30		para a escola::, fiquei é boladão::, sentei aqui,
31		fiquei tristão::, eu não sei dizer::, como eu vou
32		te falar::, eu não gosto de es-tu-dar:: ((risos))
34	Paulo	Vai a-pa-gar:: ((risos))

A rotina encontrada nas escolas, fábricas e hospitais é herança do modelo estrito das comunidades monásticas, que procediam da seguinte maneira: estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos

¹⁰ O excerto 1 está localizado nos anexos na página 199.

de repetição (Foucault, 2008, p. 128). O horário é um recurso eficaz na manutenção da ordem e da docilidade do corpo. Além do espaço e do tempo, a disciplina requer gestos bem definidos. Um corpo disciplinado é aquele que está no seu local, na hora exata, realizando o gesto com precisão. Todo esse rigor técnico dos atos organiza e otimiza o tempo.

A eficácia dos gestos gera a impressão de que o tempo está sendo utilizado de forma crescente, ganhando-se sempre um instante a mais. A divisão dos conteúdos e a fragmentação de tempos de aula acelera o processo de ensino-aprendizagem, neste pensamento. Todos os sinais temporais acionados na escola como sirene, apito e inspetores garantem a intensidade e qualidade da utilização do tempo.

O estudo de Foucault sobre a disciplina nos ajuda a perceber o caráter dual da escola no contexto socioeducativo: além de possuir as características físicas de uma instituição de ensino, com espaços bem delimitados – espaço do professor, espaço dos alunos, seriação do tempo e conteúdos – há elementos de segurança, próprios das cadeias, como grades nas janelas e um agente socioeducativo na porta de cada sala de aula, revelando a dupla função de escolarizar – ensinando, avaliando, (re)aprovando, e de ressocializar – redirecionando o comportamento social do aluno.

2.5

A entrada no contexto de pesquisa: impressões etnográficas

Quando eu cheguei à escola de Gestão de Pesquisa, deparei-me com os agentes colando os cartazes da greve. A psicóloga que está acompanhando a minha pesquisa não garantiu que eu conseguiria entrar nas escolas. No portão de entrada, informei que era uma pesquisadora e que realizaria um trabalho na escola que funciona dentro da unidade. A minha primeira imagem foi a dos meninos andando por cima do parapeito entre as janelas e as grades. Eles conversavam com os meninos dos outros quartos. A entrada da escola é totalmente independente da unidade. O prédio é uma espécie de casarão antigo, que não recebe uma pintura há muito tempo.

(Notas de campo, 25 de março de 2014).

Minha entrada no contexto a ser investigado foi avaliada e autorizada pela escola de Gestão e Pesquisa Paulo Freire, situada na Ilha do Governador, Estado do Rio de Janeiro, sendo a instituição responsável pela avaliação e autorização das propostas de pesquisas a serem realizadas em Instituições de Medidas Socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. Depois da avaliação do projeto de pesquisa, junto aos meus documentos, e de uma carta endereçada ao juiz, meu caso foi encaminhado à Comarca do Rio de Janeiro para a autorização do Juizado de Menores.

Após obter a autorização para a entrada em duas unidades de medidas socioeducativas – uma feminina e outra masculina – apresentei-me nas escolas, a fim de agendar as minhas visitas e ver a possibilidade de acompanhar um dos professores. Em meio à greve dos agentes penitenciários, iniciei as minhas visitas no mês de fevereiro de 2014. A paralisação dos funcionários durou aproximadamente duas semanas. Durante esse período, realizei algumas visitas às unidades masculina e feminina, nas quais tive a oportunidade de obter algumas informações sobre o funcionamento das instituições e realizar algumas entrevistas com os professores.

As duas escolas que visitei estão alocadas em duas unidades de aplicação de medidas socioeducativas para jovens que se envolveram em atos infracionais, sendo uma unidade exclusivamente feminina e a outra exclusivamente masculina.

Em todo grande Rio há, ao todo, vinte cinco unidades de internação. Os meninos e meninas têm entre doze e dezenove anos, e ficam internos pelo período máximo de três anos. Em cada uma dessas unidades, que são coordenadas pelo Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) e pelo Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), funciona uma unidade escolar, coordenada pela Seeduc (Secretaria Estadual de Educação) para garantir aos alunos o direito de acesso à escola durante o período de internação.

Inicialmente, os primeiros desafios enfrentados por mim foram a distância a ser percorrida até a unidade e o seu difícil acesso. Acordar às cinco horas da manhã e atravessar a cidade não era fácil. Antes de chegar à instituição, deparava-me com seus muros altos que me intimidavam, sentia-me muito pequena diante deles. Na primeira visita, tive medo do que encontraria por trás daqueles muros, e esse sentimento não sumiu com o passar do tempo.

Depois de subir uma pequena ladeira, vi os meninos em pé no parapeito da janela conversando com meninos dos outros quartos, ou das celas, como me corrigiu um aluno certa vez: “Não são quartos, professora. São celas”. Na unidade masculina, a entrada da escola é totalmente independente a da unidade. O prédio é uma espécie de casarão antigo, que não recebe uma pintura há muito tempo. A sala da direção e a sala dos professores ocupam o mesmo espaço. Ao sair da sala dos professores/direção, deparei-me com um corredor comprido com as salas de aula. A cada passo que eu dava, tinha a expectativa de encontrar com os adolescentes, e estava muito apreensiva para saber como seria esse primeiro contato.

A escola da unidade masculina foi a que acompanhei mais de perto. A escola se resume a um único corredor, as salas são pequenas, quadro branco, janelas grandes, mas gradeadas, pintura envelhecida. Há algumas salas vazias, outras com carteiras velhas empilhadas. A biblioteca destoa do restante da escola. É mais iluminada, com muitos livros, o mural sempre atualizado com datas comemorativas.

A precariedade da estrutura escolar não é o que singulariza esse local. A meu ver, sempre havia uma tensão no ar. As inúmeras regras, os professores de jaleco, agentes socioeducativos sempre atentos, a presença da direção da unidade socioeducativa, a possibilidade de um motim ou de brigas entre facções rivais, resultavam em um ambiente de ensino intimidador, e que me deixava em constante estado de alerta.

Estive na unidade feminina somente uma vez. Senti-me surpresa quando vi os quartos das meninas pintados de rosa, e quando me deparei com uma sala de aula clara e arejada. Nessa escola, tive a oportunidade de conversar com uma professora do Ensino Fundamental, Clara. Meu objetivo inicial era acompanhar as aulas das duas unidades, a masculina e a feminina, mas optei por frequentar somente a unidade masculina, para poder dedicar mais tempo às questões dos alunos daquela unidade.

Depois de buscar entender, por uma perspectiva histórica e atual, o contexto que essas duas escolas integram, deparei-me com algumas questões iniciais: Como a disciplina imposta pela unidade interfere no dia a dia da escola? Até onde essa rigidez de comportamento se diferencia das encontradas nas

escolas? Como é o dia a dia dos alunos na escola? Como foi o meu contato com eles? O que os professores e alunos têm a dizer sobre essa escola?

3.

Perspectivas teóricas

3.1

A Linguística Aplicada

Atuamos no mundo por meio da linguagem: conversamos, pedimos informações, expressamos nossas ideias, debatemos, brigamos, dizemos ao nosso médico o que sentimos, ensinamos, aprendemos, discriminamos, começamos ou terminamos um relacionamento. A linguagem é uma prática social que nos permite agir sobre o mundo.

Ao refletirmos sobre o que acontece ao nosso redor, e ao teorizar sobre isso, utilizamos também a linguagem nas suas diversas formas de manifestação: a linguagem coloquial usada naquela conversa entre duas amigas que tentam entender o porquê de estarem insatisfeitas com os seus trabalhos, as gírias e os jargões que demarcam a identidade e o objetivo de um grupo de amigos e/ou profissionais, a linguagem científica que teoriza sobre as questões presentes no seu campo de estudo.

Assim, leigos ou cientistas, todos nós utilizamos a linguagem para tentar compreender melhor as coisas. Mas existe uma ciência que se encarrega de estudar a linguagem como forma de agir no mundo, através de teorias formuladas a partir da observação do uso da linguagem. Essa é a área da Linguística Aplicada (doravante LA).

A Linguística Aplicada está inserida nas ciências sociais e procura “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006 p. 14). Se compreendermos que atuamos no mundo e pensamos sobre ele por meio da linguagem, então perceberemos a necessidade de olharmos para a linguagem em uso para refletirmos sobre nossa prática e sobre o que acontece no mundo. Devido a isso, os estudos de LA são desenvolvidos em diversos contextos – aeroportos, clínicas, delegacias, empresas, família e salas de aula, entre muitos outros.

Alguns estudos já se debruçaram, assim como o nosso, mais especificamente, sobre o contexto prisional. Dentre eles estão as pesquisas de Biar

(2012) e Giannini (2013). Os autores analisaram os discursos produzidos por apenados de um presídio do Estado do Rio de Janeiro. Enquanto Biar trabalhou as narrativas de adesão ao tráfico, Giannini focalizou na construção da identidade de resistência produzida por atores estigmatizados.

É importante ressaltar, no entanto, que existem diferenças importantes entre o contexto prisional e o socioeducativo. Além da população que integra o contexto prisional estar acima da idade de 18 anos, atual maioridade penal no Brasil, as estruturas físicas e a legalização do sistema socioeducativo são distintas do prisional, atribuindo-lhe especificidades que tornam necessária a realização de pesquisas em ambos os contextos.

Assim, destacamos as pesquisas de Oliveira da Costa (2012), Espíndola (2004) e Nascimento (et. al. 2011), realizadas em contexto socioeducativo. Oliveira da Costa investigou as crenças dos alunos em conflito com a lei sobre suas experiências escolares antes do período de internação, ou seja, distinguindo-se do objetivo deste trabalho, o pesquisador não trabalhou a relação dos alunos com a escola que eles frequentavam dentro da instituição, mas a que eles frequentaram antes da internação.

Com um olhar socioconstrutivo das identidades sociais, Espíndola (2004) analisou como são construídas as identidades de gênero masculino dos jovens em conflito com a lei. Nesta pesquisa, não irei me deter na construção identitária dos alunos internos, mas na análise interacional dos meus encontros com eles.

Nascimento et. al. (2011) olharam para a representação que professores e alunos de uma unidade de medidas socioeducativas do Estado do Mato Grosso faziam de si. As autoras analisaram produções textuais e entrevistas sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, de origem francesa.

Neste trabalho, diferentemente do que fazem os demais, me debruçarei sobre o contexto socioeducativo pelo viés da Linguística Aplicada mestiça e nômade (Fabrício, 2006), que envereda por uma escola que integra esse ambiente, questionando e teorizando de maneira inter/transdisciplinar a vida social

compartilhada por seus participantes, operando com a Sociolinguística Interacional (Moita Lopes, 2006), com as Teorias da Narrativa (Labov, 1972; Bastos, 2005) e com a Prática Exploratória (Miller 2012, 2010, 2008) no território movente da linguagem.

Agora que demarcamos o nicho em que este trabalho se insere, é importante desfazer dois equívocos sobre o campo de estudos da LA. Primeiro, o nome Linguística Aplicada pode trazer a falsa ideia de que se trata de um campo que procura aplicar teorias linguísticas. Entretanto, a LA teoriza a partir da observação das práticas discursivas, ou seja, a prática antecede a teoria. Segundo, o objetivo desse campo de estudos não é resolver problemas relacionados ao uso da linguagem ou ao ensino de línguas, mas sim, problematizar as questões que emergem nessas práticas.

Como é possível pensar que teorias linguísticas, independente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas. (Moita Lopes, 2006 p. 18)

Para se teorizar sobre a linguagem numa perspectiva social, faz-se necessário um diálogo da Linguística Aplicada com outras áreas das ciências humanas. Moita Lopes chama esse movimento de “LA mestiça de natureza interdisciplinar/transdisciplinar”, ou ainda, “Indisciplinar, antidisciplinar e transgressivo” (Moita Lopes, 2006, p. 14 e 19). Esse diálogo com outras áreas do conhecimento humano permite trazermos para o estudo sobre a linguagem reflexões que a permeiam, como, por exemplo, problemas sociais e questões culturais.

[...] o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que se defronta, atravessa outras áreas do conhecimento, gerando “configurações teórico-metodológicas próprias” [...] (Moita Lopes, 2006, p. 19).

[...] A questão é que tal percurso me tornou cada vez mais interessado no que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre a linguagem (...) assim como sobre o mundo contemporâneo, de forma a poder construir minha investigação de modo situado (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

A linguagem não é algo deslocado do mundo, ela coonstrói o mundo por meio da produção de sentidos. A sociedade é (re)organizada por discursos, da mesma forma que a linguagem está permeada de questões sociais. “Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal [...]” (Moita Lopes, 2006, p.22).

Uma metáfora comumente usada para tentar explicar a diversidade de teorias propõe que, quando um pesquisador olha para o seu objeto de pesquisa, ele usa um determinado par de óculos, da sua própria linha de pesquisa. O que Moita Lopes diz ao caracterizar a LA como interdisciplinar/transdisciplinar é que o pesquisador atuante no campo da linguagem precisa utilizar múltiplas lentes que o permitam compreender melhor o fenômeno da linguagem como prática social.

No entanto, vale ressaltar que nem todas as pesquisas realizadas em LA associam linguagem à vida social, situando-se em um vácuo social.

[...] em muitos casos na L.A., pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam. É assim que Phillipson & Skutnabb-Kangas (1986) criticam uma LA que, mais do que passar ao largo das questões sociopolíticas, colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve. (Moita Lopes, 2006, p.21)

Moita Lopes chama a atenção para isso com o objetivo de enfatizar a constante necessidade de se repensar o campo de pesquisa de LA, visto que a linguagem e o contexto não são objetos fixos, mas estão em contínua mutação. Então, o mesmo deve acontecer com os paradigmas que norteiam as pesquisas sobre linguagem em contexto aplicado – estar em contínua mutação. Além disso, ele alerta para os perigos de não se repensar os interesses a que esse trabalho serve.

Moita Lopes diferencia a LA tradicional da LA na qual ele se insere. A primeira, ainda muito ligada ao paradigma positivista, procura dissociar a linguagem do social “com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas que atua e que o constituem” (Moita Lopes, 2006, p. 25),

acredita em verdades universais e apresenta uma visão reducionista do seu campo de atuação, limitada a estudos da prática de ensino/aprendizagem de línguas.

Assim como defende o linguista aplicado Moita Lopes, este trabalho está situado numa LA mestiça, que dialoga com outras áreas das ciências humanas, pois entende que a linguagem e o social são indissociáveis; compreende o homem como um ser heterogêneo e fragmentado; teoriza a partir da prática, pois considera que essa vem antes daquela, e traz as vozes dos participantes da pesquisa para o centro do seu estudo; e que procura repensar, redescobrir, redefinir questões que envolvam linguagem e vida social, contribuindo para a prática discursiva/social, política e educacional das pessoas.

3.1.1

A escola no contexto socioeducativo numa perspectiva de Linguística Aplicada

Um dos objetivos e pensamentos formadores da LA é o de que existe uma responsabilidade social sobre os conhecimentos produzidos, visto que se pretende contribuir para a prática social: “[...] a pesquisa é um modo de construir vida social ao tentar entendê-la”.

(Moita Lopes, 2006, p. 85)

Quando fazemos uma pesquisa realizamos muitas escolhas, os pressupostos teóricos que nos ajudam a olhar para o objeto, o contexto – ou um recorte no território movente (Fabrício, 2006, p. 53) em que se realizará a pesquisa, os participantes, a metodologia. E todas essas escolhas trazem um caráter político para a pesquisa.

O contexto da pesquisa que integra este trabalho é um ambiente que reproduz o discurso da lei, a fim de que se faça justiça – instituições socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. Ao ouvirmos professores e alunos estigmatizados pela pobreza, violência, condições de vida ou trabalho, teorizamos, coconstruindo conhecimento e contribuimos para o processo de desmarginalização desses sujeitos em duas esferas, na sociedade e no mundo acadêmico. Afinal, não são todos que têm o direito de serem ouvidos e de

refletirem sobre as suas práticas sociais e discursivas, dentro das pesquisas acadêmicas. Em geral, quem tem direito ao discurso, detém o poder. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação. Mas aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (Foucault, 2008, p.10).

Quando vamos à periferia e ouvimos essas pessoas marcadas pela desigualdade de um país subdesenvolvido, reescrevemos de forma conjunta suas histórias de vida e teorizamos sobre sua própria realidade, repensando e permitindo, assim, à pesquisa, ir além do entendimento unilateral do observador não participante daquele contexto. Conforme Fabrício:

Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção de presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano (Fabrício, 2006, p. 52).

Com a metodologia da pesquisa participativa¹¹, é possível, além de “olhar com outros olhos”, olhar com os mesmos olhos de quem produziu aquele discurso, problematizar e criar inteligibilidade sobre as questões sociais que o pesquisador e os participantes colocam em destaque. Como declara Moita Lopes:

É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista [...] (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Assim, ouvir, dar credibilidade e refletir juntos é um movimento que contribui para a promoção do diálogo e a compreensão do que acontece dentro dos espaços pesquisados.

No contexto específico desta dissertação, os professores estão sob o regime prisional e o escolar: estão sob o discurso do currículo, o da direção, dos agentes penitenciários e das facções criminais. Os alunos-detentos estão sob esses

¹¹ ALLWRIGHT, D. Why Social Science Research Needs to be Practitioner Research: Arguments for “Exploratory Practice”. Unpublished manuscript (Manuscrito não publicado). Rio de Janeiro, 2003, pp. 1-5.

mesmos regimes e discursos, acrescentados da privação da liberdade de ir e vir, das privações das informações sobre o mundo aqui fora, sob o discurso dos professores, o da família e o da constituição. Mas o que pensam eles sobre isso? Como eles percebem esses discursos e as práticas sociais por eles vividas e assistidas?

[...] como podemos criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e ao mesmo tempo colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada. (Moita Lopes, 2006, p. 86)

No fragmento acima, o autor expressa a necessidade de se realizar uma pesquisa com pessoas marginalizadas. A pesquisa, segundo ele, é a oportunidade de criarmos novas bases sociais, novas alternativas, a partir das vozes de pessoas que por muito tempo foram negligenciadas.

Quando realizamos pesquisa em tal contexto, estamos contribuindo para a quebra do discurso e pensamento único sobre essas pessoas. Vejamos, quais informações temos sobre o processo de marginalização desses sujeitos, seus desejos e crenças, o que pensam sobre a cadeia e seu processo de ressocialização? Ou seja, quais são suas visões de mundo? Não temos respostas para essas perguntas, por enquanto, pois quem possui o direito de falar sobre as pessoas em conflito com a lei são os que foram investidos do poder judiciário.

O professor, os agentes socioeducativos e os internos não têm a oportunidade de terem seus discursos circulados “aqui fora”. Seus discursos são por vezes estigmatizados. Quem deseja ouvir ou dar credibilidade ao que um indivíduo em conflito com a lei tem a dizer sobre o que ele pensa sobre a nossa sociedade? Ou que espaço um professor que trabalha com marginalizados tem para falar e refletir sobre a sua prática e sobre essa experiência singular em sala de aula?

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. (Moita Lopes, 2006, p. 90)

Ao ouvirmos os participantes desta pesquisa sobre seus questionamentos acerca do contexto escolar socioeducativo, pretendemos perceber, conjuntamente, a necessidade de se renarrar ou de se reescrever os discursos que circulam sobre eles, ou nos quais eles circulam, sobre a vida prisional e social, e também os discursos por eles produzidos.

Esta pesquisa pretende, por meio do discurso construído do pesquisador, dos professores e dos alunos criar inteligibilidade sobre o que acontece neste espaço educacional. Essa pesquisa seguirá a metodologia da LA, não levando a conclusões ou soluções preestabelecidas, mas construindo a partir da prática novas teorizações sobre as questões levantadas por este trabalho e pelos próprios participantes no decorrer da pesquisa. Para isso, faz-se necessário assumirmos um caráter interdisciplinar, dialogando com a educação, a sociologia e o direito.

Quando lidamos com alunos que foram marginalizados e têm hoje a privação da sua liberdade, precisamos criar oportunidades de serem sujeitos intelectuais atuantes, produtores de conhecimento, oferecendo-lhes oportunidades para o saber aprender, saber pensar e o saber fazer. Com isso, podemos ajudá-los a ir além dos estigmas que a sociedade lhes impôs. O conhecimento possibilita ao ser humano intervir no mundo, repensando e reconstruindo a si próprio. Nas palavras de Pedro Demo:

Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir. Sendo atividade tipicamente reconstrutiva de tessitura política, é também a maior prova do sujeito capaz de história própria. Saber aprender é *fazer-se* oportunidade, não só fazer oportunidade. (Demo, 2001, p. 47)

O fato desse jovem-aluno-infrator estar sob a tutela do governo não deveria significar a manipulação desse sujeito. Mais do que em qualquer outro contexto escolar, aqui, as atividades acadêmicas precisam proporcionar uma “atividade” intelectual, proporcionando um ambiente de ensino-aprendizagem que amplie sua visão de mundo e suas possibilidades de agir e, principalmente, reagir sobre ele.

Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo, emancipado. (...) A prepotência humana busca seres que apenas replicam as ordens, mas esta é a lógica binária da ditadura, como diz Kosko. Aprender é antes de tudo repelir a reprodução (Demo, 2001 p. 47).

Quando um jovem ou adolescente chega a uma casa de reabilitação, o que se espera, no imaginário do discurso institucionalizante, é que esse sistema reconstrua e devolva esse jovem à sociedade devidamente “regenerado” e adaptado. No entanto, a história de vida e o conhecimento de mundo desses jovens precisam ser valorizados, pois, “lá fora”, a cultura das massas e das favelas é vista como de menor valor, frente à cultura da classe dominante. Não há o que “regenerar”. O movimento, nesses casos, é o de fornecer oportunidades para que o próprio aluno, assim como qualquer outro, reprocessse, reconstrua, redimensione e reinterprete o seu lugar no mundo.

O excluído precisa saber pensar sua própria história, para refazer-se como sujeito de suas soluções possíveis. Aprender é, no seu âmago, saber fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva. (Demo, 2001, p. 51)

Portanto, não podemos reduzir a aprendizagem a processos de adaptação e domesticação. Talvez o que ocorra seja o contrário – que esse jovem volte à sociedade mais revoltado e inconformado do que antes, entretanto, com uma maior consciência de como ser sujeito de sua própria história.

3.2

A Prática Exploratória

Idealizada por Dick Allwright, a Prática Exploratória – aqui compreendida como uma área inserida no campo da Linguística Aplicada indisciplinar de que fala Moita Lopes (2006, p. 21), centrada “no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem”, – surgiu como uma reação à pesquisa realizada por terceiros, em que o pesquisador interfere o menos possível na geração de dados, a fim de não “contaminá-los”, acreditando numa possível neutralidade do pesquisador. Essa visão gera um rigor técnico na produção do *corpus*, prevendo possibilidade de quantificação precisa e homogeneidade dos dados. O outro é visto, na pesquisa tradicional, como o fornecedor de dados, que nada pode inferir sobre si mesmo, suas práticas ou local de convívio.

Cabe ao pesquisador analisar esse *corpus* em busca de uma verdade “objetiva e plena”, sem se preocupar em como esse saber construído pode

colaborar com os pesquisados. Nesses moldes tradicionais de se realizar pesquisa, os participantes fornecem “informações” ao pesquisador que, depois de coletar os dados, teoriza e expõe seu trabalho na academia, com raras contribuições dos pesquisados sobre as considerações feitas.

Por outro lado, na pesquisa orientada pela Prática Exploratória (Cortez, 2014; Ewald, 2015; Moraes Bezerra, 2007; Rodrigues, 2014; Sette, 2006, dentre outros), busca-se incluir, de forma inovadora, todos os participantes nas teorizações sobre as questões de pesquisa e, quando viável, dos entendimentos alcançados. Esse modelo inclusivo surgiu da percepção de Allwright (1991, In: Allwright & Bailey, 1991) de que o objetivo principal da pesquisa em sala de aula de ensino de língua estrangeira deveria ser o de compreender as questões de ensino-aprendizagem relevantes tanto para os professores quanto para os alunos, buscar essa compreensão com eles e fazê-lo de forma integrada ao trabalho pedagógico. Assim, além de permitir aos participantes tecerem suas próprias considerações sobre as questões de pesquisa e a análise dos dados, a Prática Exploratória (doravante, PE) permite ao professor tornar sua sala de aula um ambiente de descobertas.

Ao teorizar, também, sobre o desenvolvimento do professor, Allwright (2001, p. 3) destaca a Prática Exploratória como um dos caminhos que precisa ser incorporado no horizonte desse campo do saber profissional. O autor descreve três macroprocessos, relacionando-os a três modalidades de trabalho associadas com o desenvolvimento profissional docente: contemplar para entender (característico da Prática Reflexiva), agir para mudar (característico da Pesquisa Ação) e agir para entender (característico da Prática Exploratória). Na discussão, as três ações abaixo são direcionadas para focar no entendimento (Allwright, 2001, p. 4-5), questão fulcral da Prática Exploratória:

- Contemplar para entender: refletir sobre uma situação, seja ela positiva ou negativa, auxiliando na elaboração de uma ação futura. E esse contemplar para entender acontece de forma mais completa quando ocorre em grupo, como indica um dos princípios da PE.
- Agir para entender: ao invés de agir para mudar, a Prática Exploratória propõe, depois de se contemplar para entender, agir em busca de mais entendimento.

- Agir para mudar: em um mundo cada vez mais prático, em que se busca soluções rápidas, não há muito tempo reservado para gerar entendimento. Entretanto, os dois processos anteriores podem mostrar que não é necessária uma mudança, ou ainda, o entendimento pode ser a própria mudança.

Nesse trabalho, me alinho de forma geral à proposta da PE, por acreditar na importância de envolver os alunos e os professores na contemplação de suas salas de aula para refletirem sobre suas práticas pedagógicas. As ações em busca de entendimentos podem incluir narrativas, a elaboração de pôsteres e outras formas de agirem na esperança de que os entendimentos alcançados pelos participantes sejam imprescindíveis para qualquer decisão de mudança significativa.

Allwright (2001) oferece algumas orientações para se conduzir a pesquisa na Prática Exploratória: 1. trabalhar para entender deve substituir o agir para mudar; 2. o trabalho feito para o entendimento e/ou mudança não deve impedir o ensino e a aprendizagem de línguas, mas sim, dar à aprendizagem uma contribuição positiva, por meio de atividades de sala de aula; 3. Qualquer que seja o assunto do trabalho para o entendimento ou para a posterior mudança, esse precisa ser visto como relevante para os que estão diretamente envolvidos; qualquer trabalho deve ser indefinidamente sustentável e não conduzir a um “esgotamento” precoce.

Como se pode perceber, inicialmente, o contexto de pesquisa da PE foi a sala de aula, mas a diversidade do trabalho desenvolvido no Brasil (Miller, 2012) contribuiu para que as questões emergentes, a própria definição da PE e os seus princípios fossem se resignificando, a fim de contemplar outros contextos além do escolar. Assim,

[...] a Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que praticantes, dentro de seus contextos de trabalho e enquanto exercem suas práticas profissionais, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos. (Miller & Cunha, apud Miller, 2010, p. 113)

Os princípios da Prática Exploratória orientam a investigação da pesquisa do praticante, não mais restrita unicamente ao campo da educação. Entretanto, esses não se constituem como regras ou possuem uma ordem e grau de

importância. Depois de compreendidos, os princípios podem ser adaptados pelos participantes, objetivando sempre a geração de entendimentos. De acordo com Miller (2010) são sete os princípios:

- Priorizar a qualidade de vida;
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- Envolver todos nesse processo;
- Trabalhar para a união de todos;
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais (em serviço/em formação) e
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo.

A grande ruptura que a Prática Exploratória traz para o paradigma da pesquisa do praticante é a de não buscar respostas ou soluções para as questões da pesquisa. Apesar de a Pesquisa-Ação ter precedido historicamente a Prática Exploratória, sua prática de pesquisa ainda continua presa a alguns conceitos tradicionais de investigação e de busca de eficiência. Na Prática Exploratória, o processo de explorar a sala de aula é visto como um *continuum*, que será mais importante do que a busca de soluções rápidas. O que se pretende é envolver todos numa prática constante de reflexão e contribuição mútua, ao contrário do viés tecnicista da Pesquisa-Ação. Nessa direção, o professor-pesquisador ganha mais autonomia para conduzir a pesquisa, de acordo com sua realidade local e a dos demais participantes.

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que seus professores e alunos, dentro de sua sala de aula e, enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. (Miller & Cunha, 2009, p. 2 apud Miller, 2010)

Também com base na experiência em contextos brasileiros de sala de aula e fora dela, o trabalho da PE focou-se na busca por uma melhor compreensão da

qualidade de vida em sala de aula. Mas é importante insistir que essa compreensão não significa resolução de problemas.

A preocupação com a vida, com a qualidade de vida e não diretamente ou exclusivamente com a qualidade do trabalho (GIEVE & MILLER, 2006). A formulação deste princípio veio após uma década de trabalho exploratório com professores e alunos em diversos contextos na cidade do Rio de Janeiro. Notamos que as questões priorizadas eram aquelas mais orientadas para questões de relacionamento interpessoal em sala de aula (e fora dela), de afetos, de negociação de crenças do que para questões de eficiência ou de produtividade no trabalho. (Miller, 2012, p. 116)

Refletir e compreender a vida em sala de aula é o cerne do trabalho de pesquisa da Prática Exploratória. A partir desse objetivo central, cada grupo, com base nos princípios norteadores, despenderá tempo e esforço para pesquisar suas próprias práticas, visando entender suas próprias questões, ao contrário do que acontecia outrora com o pesquisador externo ao contexto.

[...] percebo uma profunda preocupação ética com relação ao possível apagamento dos entendimentos coconstruídos localmente pelos próprios participantes, com os aspectos sociais do que acontece em sala de aula ou em contextos profissionais e com a sobrecarga de técnicas de pesquisa que podem ser impostos a professores e alunos e outros profissionais, que já podem estar sofrendo de *burn-out*, ou seja, esgotamento. (Miller, 2010, p. 114)

As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório ou as Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório são metodologias investigativas que permitem aos próprios participantes da pesquisa conduzirem-na de forma mais autônoma, sem a necessidade de seguir roteiros pré-estabelecidos para analisar e quantificar resultados. Além disso, não são necessárias grandes manobras a fim de adotar uma postura investigativa em sala de aula. Como pequenas adaptações, o professor pode transformar atividades rotineiras de sala de aula em momentos reflexivos.

Trabalhar para envolver, unir e desenvolver todos propicia múltiplos entendimentos sobre um mesmo contexto, além de propiciar que esses ocorram na interação entre os indivíduos, fazendo com que eles coconstruam significados, discursiva e dialogicamente.

Antes de prosseguir, cabe aqui uma importante ressalva: apesar de não ser uma pesquisadora praticante do contexto socioeducativo e de não investigar a minha própria sala de aula, considero que, ao longo da pesquisa, tornei-me praticante daquele contexto. Tive a oportunidade de desempenhar alguns desses princípios éticos e críticos-reflexivos.

Ademais, é possível traçar um paralelo entre esse processo catalisador da P.E. e o criado pelas pesquisas que estudam narrativas solicitadas a participantes em diversos contextos prisionais ou não (Biar, 2012; Gianini, 2013). Como afirma Bastos e Santos (2006) cria-se uma relação ética e de confiança entre as pessoas que compartilham suas narrativas profissionais ou pessoais e aqueles que as analisam. Entendo que por ser professora e por ter me interessado em criar inteligibilidades sobre o contexto escolar inserido em uma instituição socioeducativa, as noções de *puzzles* ou questões instigantes, ou de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório tenham sido fundamentais para conseguir me posicionar como “quase-professora” praticante e desenvolver algo semelhante ao que poderia fazer com meus próprios alunos.

Sei por experiência anterior que fazer da sala de aula um ambiente questionador e investigativo é possível, já que as questões investigativas podem ser elaboradas por todos os participantes da pesquisa. Iniciadas normalmente com “por que”, essas perguntas trazem para o centro da discussão dúvidas e anseios dos integrantes de uma dada comunidade. Dessa maneira, os *puzzles*, como são chamados, possibilitam que os participantes-praticantes formulem suas próprias questões instigantes, diferentemente dos paradigmas de pesquisa que trazem questões pré-formuladas de fora.

Depois de formulados os *puzzles*, podem ser elaboradas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) ou Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE), sejam sobre aspectos positivos ou negativos (para maior discussão de APPE ou ARPE, respectivamente, ver Barreto et. al, no prelo; Edwald, 2015.). São essas atividades que nos permitem integrar pesquisa e práticas cotidianas da sala de aula ou de outros ambientes profissionais. A geração de dados da pesquisa se dá, então, diretamente relacionada ao conteúdo pedagógico, caracterizando um ensinar-aprender-pesquisar (Miller 2010, 2012).

Por exemplo, nesta pesquisa, os alunos elaboraram alguns porquês sobre o cotidiano da escola. Depois foram realizadas algumas APPE: em uma delas foi

solicitado que os alunos produzissem perguntas, músicas ou poemas que abordassem sua visão sobre a escola. Realizei, também, algumas entrevistas com alunos e professores com o objetivo de responder às minhas próprias questões. Naquele momento, considerei tais entrevistas como ARPE, já que não me percebo mais como professora-pesquisadora-externa e, sim, como professora-pesquisadora praticante daquele contexto.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo é assumir que não há respostas finais ou verdades absolutas – sempre haverá a necessidade de se levantar novas questões, pois o mundo e as pessoas se reorganizam a cada momento, assim como suas inter-relações e ações sobre o mundo, sempre havendo a necessidade de se (re)começar novas propostas pedagógicas investigativas, inclusivas e éticas.

Tendo estabelecido as perspectivas teórico-metodológicas desta pesquisa, refaço as três principais perguntas que nortearão este trabalho: como foi a minha interação com os alunos? O que as narrativas dos professores sugerem sobre suas crenças acerca dessa escola? O que os alunos têm a dizer e a questionar sobre esse espaço de ensino? Os capítulos 5, 6, e 7 respondem, respectivamente, a essas questões, além de complementar a perspectiva teórica desta pesquisa ao incluir outras categorias de análise. Inspirada na perspectiva metodológica de Denzin e Lincoln (2006) e na pesquisa de Biar (2012), intercalo teoria e prática nos capítulos por acreditar que essa organização torna mais evidente a relação entre os pressupostos teóricos e a análise dos dados. No entanto, antes disso, descrevo mais detidamente o contexto, participantes e as orientações metodológicas da pesquisa.

3.2.1

Minha inserção na Prática Exploratória

Carrego comigo, desde a minha graduação, os princípios norteadores da Prática Exploratória. Meu contato inicial com a PE foi durante a licenciatura em Letras na PUC-Rio, mais especificamente, nas aulas de estágio ministradas pelas professoras Beatriz Barreto e Inés Miller, as quais disseminam e discutem o trabalho de formação em diversos contextos:

O terceiro tipo de parceria realizada com base nas ideias da PE se desenvolve entre a universidade e as escolas onde os licenciandos do Departamento de Letras da PUC-Rio estagiam. Este trabalho inovador na formação de professores apresenta inúmeras questões e desafios, que estão sendo discutidos na PUC-Rio e, recentemente, em outros centros de formação de professores nos quais os licenciandos entram em contato com a proposta crítico reflexiva da PE nas disciplinas de Estágio Supervisionado. (Miller, 2010, p. 112)

Fomos levados, assim, a refletir e buscar compreender as nossas experiências como estagiários no entrelugar identitário – nem aluno, nem professor. A proposta pedagógica dessas duas professoras foi crucial para a minha iniciação como futura professora-pesquisadora.

Na presente iniciativa de pesquisa, eu poderia ter atuado como pesquisadora “externa” ao contexto, mas percebo que foi o trabalho anterior com a PE e seus princípios que ajudaram a me transformar em pesquisadora-praticante. Busquei colocar as questões dos professores e alunos ao lado das minhas questões e compreender o meu contexto de trabalho – a escola na instituição socioeducativa – e as suas funções durante a prática de pesquisa. Ou seja, enquanto professores e alunos buscavam questionar e compreender suas práticas como educadores e educandos, eu me coconstruía junto a eles como professora e pesquisadora (Melo, 2015). Como ficará mais evidente durante toda a análise, apesar de não ser uma praticante daquela escola, procuro, nesta pesquisa, investigar tanto as questões e narrativas formuladas pelos professores e alunos, quanto minhas próprias questões como professora e pesquisadora em formação.

4.

Posicionamento metodológico

Entendemos que ao realizarmos os encontros e as entrevistas com professores e alunos, produziremos textos e enunciados que, na definição de Bakhtin, (2003 apud Sette, 2006, p.34) são:

qualquer conjunto coerente de signos [onde] reside a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), sendo que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado).

Quando falamos, deixamos transparecer as múltiplas vozes que nos perpassam. Assim, quando ouvimos os alunos, não temos acesso somente a sua visão de mundo, mas a visão que o mundo possui deles, os discursos que por vezes eles já ouviram e reproduziram sem perceber. Não há como desvincular sujeito, linguagem e mundo. Esses se constroem e reconstroem mutuamente. É por meio da linguagem que desenvolvemos esta pesquisa, é por meio dela que ouviremos nossos atores, e com ela teceremos, juntos, considerações sobre a própria linguagem, alunos, professores e seus mundos.

A linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência. (Kramer, 2007, p. 103)

É necessário ressaltar que as vozes que permearam este trabalho não vieram somente de professores e alunos, mas também da própria pesquisadora, que assim como eles, possui crenças e valores vindos de outros discursos que também já a atravessaram. Assim, durante a realização desta pesquisa, houve o que se pode chamar de sobreposição de vozes:

Rosanna Hertz (1997, p. xi-xii) descreve a voz como uma luta para avaliar como apresentar o eu autor ao mesmo tempo em que se escrevem os relatos dos entrevistados e se representam em seus eus. A voz tem múltiplas dimensões: primeiro, existe a voz do autor. Segundo, tem-se a apresentação das vozes dos entrevistados de alguém dentro de um texto. Uma terceira dimensão aparece quando o eu é o sujeito da investigação...

A voz é o modo como os autores expressam-se dentro de uma etnografia. (In: Denzin, Lincoln, 2006, p.187)

Sobre esses múltiplos “eus” do pesquisador, Shulamit Reinhart (1997 apud. Denzin Lincoln, 2006, p. 188) afirma que:

não apenas trazemos o eu para dentro do campo (...) [também] criamos o eu nesse campo (p.3). Ela sugere que, apesar de nós todos contarmos com muitos eus que nos acompanham, estes classificam-se em três categorias: eus baseados na pesquisa, eus trazidos (os eus que histórica, social e pessoalmente são responsáveis pela geração de nossos pontos de vista) e os eus criados de acordo com a situação (p.5). Cada um desses eus entra em ação no cenário da pesquisa, e, conseqüentemente, possui uma voz distinta. (In: Denzin, Lincoln, 2006, p.188)

Assim, quando falamos que iremos coconstruir com os participantes desta pesquisa significados e entendimentos, isso não se dará de forma unilateral, ou seja, uma contribuição feita somente para os professores e alunos, mas também para a pesquisadora, pois eu, assim como eles, estarei em constante reflexão e mutação enquanto pesquisadora, aluna e professora.

4.1

A pesquisa transdisciplinar e o pesquisador como *bricoleur*

O termo bricolagem pode ser entendido como técnica de artesanato que, através do improviso, utiliza recursos de diferentes matérias, ressignificando-o e dando origem a um novo material. Esse conceito já foi utilizado por Lévi-Strauss (1976 apud Neira e Lippi, 2012) na antropologia, Derrida (1971, apud Neira e Lippi, 2012) na teoria da literatura, De Certau (1994 apud Neira e Lippi, 2012), ao falar sobre o intercâmbio de elementos culturais que resulta em uma nova cultura, e, na pesquisa educacional, por Kincheloe (2007 apud Neira e Lippi, 2012) que propôs a utilização de diferentes pontos de vista para investigar um mesmo objeto (apud Neira e Lippi, 2012, p. 610).

Na maneira *bricouler* de se fazer pesquisa qualitativa não há um roteiro predeterminado a ser seguido, visto que a fluidez da demanda e das circunstâncias é que conduzirão os métodos investigativos utilizados. Assim, nenhuma teoria será descartada precocemente, e nenhuma terá predomínio sobre a outra.

Na produção moderna e pós-moderna de conhecimento, como é o caso das áreas de Linguística Aplicada e Prática Exploratória em que esta pesquisa se desenvolve, a fragmentação e a neutralidade dos métodos positivistas de fazer pesquisa são superadas. A bricolagem permite que se relacionem teorias e discursos conflitantes, e que se valorize o caráter multicultural da sociedade contemporânea, ao reconhecer que as teorias e os entendimentos produzidos são frutos de agentes inseridos nesse contexto fluido, e que a todo tempo reconstituem a si mesmos e à sociedade, tornando inviável a busca por respostas estáveis e verdades absolutas. O que faremos, então, são interpretações da realidade mediadas pela linguagem e relações de poder:

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade. (Neira e Lippi, 2012, p. 610)

O principal objetivo deste trabalho é ouvir professores e alunos da instituição pesquisada, uma instituição socioeducativa para menores em conflito com a lei, a partir de encontros e entrevistas, contribuindo para a compreensão da qualidade de vida educacional desse sistema. A necessidade de considerar as teorizações que os agentes sociais fazem sobre o contexto que eles integram se justifica na fala de Neira e Lippi, 2012:

é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações.

[...]

Advém daí a necessidade da multiplicidade de vozes no desenrolar da pesquisa, principalmente daquelas marginalizadas, bem como a explicitação do posicionamento político e epistemológico do pesquisador. (Neira e Lippi, 2012, p. 611)

Ao consultar diversas vozes e teorias, poderemos entretecer as construções discursivas de professor, aluno e pesquisador sobre o cenário investigado, criando um conhecimento coletivo, situado e transitório.

Na bricolagem, as interpretações sempre são entretecidas. (Kincheloe, 2007). Entretecer significa vamos tecer juntos, tecer entremeando. (...) Tecer juntos entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea. (Neira e Lippi, 2012, p. 612)

Podemos dizer também que esta pesquisa assume um caráter transdisciplinar ao se colocar no terreno de diferentes tradições de pesquisa, como a Prática Exploratória, a Sociolinguística Interacional e a Análise de Narrativa, justapondo diferentes teorias para produzir interpretações sobre os mesmos dados. Tais interpretações estarão embasadas no paradigma qualitativo de pesquisa, que, conforme Denzin e Lincoln:

[trata-se de pensar a pesquisa como] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17)

Para compreendermos melhor os movimentos de análise desta pesquisa, utilizarei duas metáforas. A primeira imagem é a da colcha de retalhos (Denzin & Lincoln 2006), em que o pesquisador reúne uma diversidade de vozes e teorias para tecer a interpretação sobre o fenômeno em questão. A segunda, ampliando a imagem criada por Moita Lopes, mostra que o linguista aplicado é um pesquisador que possui óculos com diversas lentes, cada uma delas com suas contribuições teóricas específicas que, quando utilizadas concomitantemente, conseguem promover uma leitura diversificada do mundo. Dessa maneira, analisarei os dados aqui reunidos de maneira híbrida, intercalando-os de maneira a formar uma colcha de retalhos, que será composta pelas notas de campo – os cartazes com os *puzzles* dos alunos, as produções textuais, frutos das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, as gravações feitas durante essas atividades, e as entrevistas com os professores e os alunos.

Para a análise desses dados, contarei com os “óculos” da Sociolinguística Interacional, para observar as estratégias de gerenciamento de face entre o entrevistador e os entrevistados, bem como as estratégias das teorias sobre as estruturas da narrativa, que permitirão ver como os professores organizam sua experiência social em sala de aula, e da Prática Exploratória, ao ver essa pesquisa como um trabalho de todos, que inclui as questões e teorizações dos alunos sobre a escola. Os três *puzzles* desta pesquisa o, formulados no capítulo anterior, serão respondidos de acordo com esses princípios metodológicos de forma sobreposta e em capítulos independentes, formando o mosaico de apresentação da análise de que falam Denzin & Lincoln (2006).

4.2

O eu e o outro na pesquisa qualitativa

Iniciar uma pesquisa de campo em um ambiente desconhecido pela pesquisadora confere a ela um “olhar de estrangeiro” sobre aquela realidade que observa, assim como acontecia no início da Pesquisa Qualitativa, em que havia uma preocupação em se entender o “outro”. Enquanto os “nativos” eram observados, o pesquisador fixava suas considerações sobre o modo de vida daquelas pessoas. Com uma postura diferente dessa, contarei com a colaboração dos participantes para compreender as visões deles sobre suas vidas naquela instituição e, também, compreender a minha participação e trajetória na realização deste estudo.

Mesmo dentro de pesquisas realizadas atualmente no campo da pesquisa qualitativa, tem-se visto um discurso colonizador do “outro”. Enquanto o ser pesquisado é observado, ouvido e exposto, o pesquisador tende a ser neutralizado na tentativa de não contaminar os seus dados:

Conforme explica Ruth Behar (1993, p. 273) “Pedimos revelações dos outros, mas pouco ou nada revelamos sobre nós mesmos, deixamos os outros vulneráveis, porém permanecemos invulneráveis”. A nossos informantes resta carregar o fardo das representações, enquanto nos escondemos atrás do manto da suposta neutralidade. (Apud , Denzin & Lincoln, 2006, p. 117)

Surge assim uma preocupação em se falar para e com o outro, deixando transparecer a subjetividade do pesquisador – sem cair na meritocracia e em textos autobiográficos, que servem para reafirmar a autoridade do autor – de modo que a valorização da experiência do “eu” do pesquisador não cale o “outro”. Isso é o que Patrícia Clough (1992, p. 63, apud , Denzin & Lincon, 2006, p. 117) nomeia como “extroversão compulsiva de interioridade”.

A pesquisa do praticante é um modo de fazer pesquisa que concilia a subjetividade do “eu” e a do “outro”, ao considerar as formulações feitas pelos próprios participantes da pesquisa sobre o contexto e questões investigadas. Apesar de não acabar com o problema da representatividade, pois se dá numa única voz, a “voz do pesquisador”, que apresenta as teorizações feitas pelos participantes e produz o texto final, a pesquisa do praticante permite ao “outro” poder falar sobre seu próprio contexto.

De acordo com Donna Haraway (1991, p. 192), “A visão é sempre uma questão de poder de ver – e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização”; determinar a quem é permitido esse poder de ver e falar a respeito do que se vê, assim como do que está escondido do escrutínio – ou quem se apropria desse poder – é uma questão que está no cerne de nossos exames sobre nossas responsabilidades sociais de escrever ou de representar em uma época em que os pobres sofrem um ataque ideológico. (Denzin & Lincon, 2006, p.117)

4.3

A entrevista na pesquisa qualitativa

A entrevista é compreendida neste trabalho como um evento social, e, como tal, todos os significados aqui concebidos foram coconstruídos de forma local e situada. A pesquisadora será vista como uma participante ativa, que contribui e influencia nas respostas dadas, diferente da postura tradicional, que acreditava na possibilidade de neutralizar a intervenção do entrevistador. Dessa maneira, analisarei as relações estabelecidas pelo entrevistador e os entrevistados, a maneira como as perguntas e respostas são feitas, e não somente o conteúdo dessas. Compreendo também que essas respostas são construídas interacional e momentaneamente, não correspondendo a opiniões de verdades absolutas. De acordo com Pereira, Lima e Pinheiro,

a entrevista é aqui concebida como um evento interacional legítimo (Mishler, 1986, p. 35-6; De Fina & Perrino, 2011, p. 1-5), com construção conjunta entre entrevistadores e entrevistados, em mútua formulação de perguntas (Mishler, 1986, p. 52-3) e reelaboração de respostas. Na perspectiva da etnometodologia, Baker (2001, p.781) considera que, em vez de perguntas e respostas, são produzidas *accounts*, com os participantes se engajando em explicar, atribuir, justificar, descrever e encontrar possíveis sentidos para eventos, pessoas, lugares e ações sobre os quais falam Baker (2001, p. 792) comenta ainda que os participantes podem, assim, estar engajados em práticas interpretativas e procedimentos que atribuem estrutura, sentido, racionalidade e ordem aos mundos que descrevem (Pereira, Lima e Pinheiro Bastos. In: Bastos, Santos, 2013, p. 165).

Nesta pesquisa, foram realizadas três entrevistas com os professores e cinco entrevistas com os alunos. Apesar de as entrevistas com os professores e alunos terem sido realizadas a partir de um roteiro prévio, será possível observar variações no modo como elas são feitas. Tais perguntas sinalizam meu interesse, dúvidas e inquietações sobre aquele espaço de ensino e a vida pessoal, profissional ou escolar dos entrevistados. Conforme observa Miller:

Observamos que a coconstrução discursiva costuma trazer à tona questões identitárias, sociais e afetivas, que (re)constroem as relações interpessoais. Percebemos que conversar sobre a própria prática, com nossos coparticipantes, costuma promover:

- (a) Momentos de reflexão sobre as *crenças, conceitos e valores* que dão fundamento às práticas;
- (b) Espaços para tratar dos *afetos* coconstruídos em contextos pessoais profissionais;
- (c) Um *ethos de confiança e de respeito* entre todos os seres humanos envolvidos;
- (d) Um efeito *terapêutico* que costuma caracterizar o trabalho exploratório. (Miller, 2010, p. 122).

O roteiro de uma das entrevistas realizadas com um dos alunos foi composto por questões elaboradas por eles próprios. A fim de desenvolver um trabalho de entendimento conjunto sobre a qualidade de vida dos estudantes, essa entrevista criou um momento de reflexão e interpretação sobre assuntos pertinentes para os participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que refletiu aspectos identitários, sociais e afetivos sobre aquele grupo. Ainda nas palavras de Miller,

as APPE podem acontecer em salas de aula, em contextos profissionais e/ou fora deles, durante a leitura crítica/escrita de textos; discussão de música, filmes, vídeos, peças; atividades/exercícios com foco na linguagem, conversas informais; (construção de) questionários; reflexão sobre *quizzes*, reuniões, almoços; conversas informais; entrevistas; narrativas solicitadas e/ou espontâneas; cartas; diários, *testimonials*; relatórios, planos de aula, etc. (Miller, 2010, p. 121)

As entrevistas são consideradas pelo empreendimento epistemológico da Prática Exploratória como Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Assim, vemos uma interseção de métodos entre os sociolinguistas interacionais, que olham para o encontro face a face e para as narrativas nele contadas, e a PE, que desenvolve um trabalho conjunto entre os participantes de um contexto específico sobre questões que os intrigam, e coonstrói um espaço discursivo exploratório.

A seguir, apresento o roteiro das entrevistas realizadas com os professores e alunos.

- **Roteiro de entrevista com os alunos**

- 1) Você frequentou a escola anteriormente? Você gostava?
- 2) Você se lembra de alguma atividade interessante de que tenha participado na escola ou algo que tenha aprendido e tenha gostado mais?
- 3) Se você pudesse promover alguma atividade na escola, o que (ou como) seria?
- 4) Tem algo que você gostaria muito de realizar na vida? Como você acha que a escola pode lhe ajudar a fazer isso?
- 5) O que você pensa que é “ter sucesso na vida”?

- **Roteiro de entrevista com os professores**

- 1) Por que você optou pela licenciatura?
- 2) Há alguma diferença entre trabalhar numa escola que atende menores infratores e uma escola regular? Quais são essas diferenças?
- 3) Como você caracterizaria o seu relacionamento com os alunos e com os seus colegas de trabalho?
- 4) Quais são os seus maiores desafios?

- 5) Como você acha que a escola contribui para a (re)socialização dos alunos?
- 6) Como você acha que essa pesquisa pode contribuir para o trabalho em sala de aula?
- 7) Você já participou anteriormente de alguma pesquisa dentro do espaço escolar?
- 8) Se você pudesse fazer alguma declaração ou alguma reivindicação, qual seria?
- 9) Se por meio dessa pesquisa, você pudesse refletir sobre algum aspecto da sua prática de ensino? Qual seria?

4.4

Transcrição e apresentação dos dados

O primeiro capítulo de análise desta pesquisa vai se ocupar da fala em interação situada em contexto de sala de aula e em situação de entrevista. Neste momento, serão privilegiadas as entrevistas com os alunos da instituição socioeducativa masculina.

Adotei na transcrição das interações as convenções do sistema Jefferson (2003[1974] apud Loder, 2008, p. 7) de grafia modificada. No entanto, não registrei apagamento de –r nas formas verbais ou monotongação, a fim de não incentivar o leitor a fazer inferências estereotipadas sobre as variantes linguísticas da fala dos participantes.

O uso da grafia modificada, enquanto mantém, em certa medida, os benefícios da ortografia padrão (de leitura mais acessível a leitores não iniciados), permitiria um registro mais próximo da maneira como a elocução foi efetivamente proferida, mantendo o “sabor” da fala originalmente produzida. (Loder, 2008, p. 150)

Destaco que nenhuma transcrição é completa ou neutra, e, estando sempre a serviço de objetivos variáveis, alguns aspectos da fala serão ressaltados, enquanto outros serão filtrados durante o trabalho de transcrição: “transcrever é um processo necessariamente seletivo” (Loder, 2008, p. 132).

Como o modelo Jefferson de transcrição apresenta detalhes paralinguísticos não contemplados na análise aqui proposta, apresento abaixo as convenções adotadas por mim.

Convenções de transcrição

(2.3)	pausa medida
.	entonação descendente ou final de elocução
,	entonação de continuidade
Sublinhado	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
<i>Itálico</i>	palavra estrangeira
?	pergunta
: ou ::	alongamentos
-	não é enunciado o final projetado da palavra
- - - - -	silabação (letra a letra)
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas, engatamentos de turnos
[	início de sobreposição de fala
]	final de sobreposição de fala
"palavra"	fala relatada
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(())	comentários do analista
((risos))	risos
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum, hã, ?	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

4.5

Conjuntos de dados

Durante os meses de março a junho de 2014, frequentei, uma vez por semana, a escola estadual que integra uma unidade masculina de medidas socioeducativas. Nesse período: (1) Elaborei o roteiro de entrevista a ser feita com professores e alunos; (2) Realizei uma visita à unidade feminina; (3) Realizei entrevistas semiestruturadas com professores; (4) Observei e participei das aulas do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental; (5) Ministrei uma aula na turma do 9º ano do Ensino Fundamental; (6) Coconstruí os *puzzles* com os alunos; (7) Elaborei e desenvolvi Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório; (8) Fiz uma entrevista exploratória com um dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; (9) Realizei entrevistas semiestruturadas com dois alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Estabeleci como ferramentas teórico-metodológicas para este estudo, como já dito, algumas categorias de análise da fala em interação da Sociolinguística Interacional, a análise estrutural das narrativas, e o olhar investigativo da Prática Exploratória que legitima a participação e teorização de todos os participantes da pesquisa. O total de dados é constituído de notas de campo, três entrevistas realizadas com os professores, cinco com os alunos, gravação de áudio de uma aula, cartazes, *puzzles* e produções escritas feitas durante as APPE.

O diário de campo contém o relato das visitas realizadas por mim no período de 25 de março de 2014 a 10 de junho de 2014. Essas anotações incluem um resumo das atividades desenvolvidas com os alunos, observações sobre a rotina da escola e o relato de algumas conversas que tive com alunos e professores.

A fim de preservar a instituição e os participantes desta pesquisa, todos os nomes utilizados aqui, exceto o da pesquisadora, foram substituídos por nomes fictícios. As entrevistas, assim como as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, foram realizadas dentro da escola, que funciona dentro do mesmo prédio da unidade do Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), mas possui entrada independente.

Um roteiro com perguntas foi elaborado para ser submetido à análise do Juizado de Menores do Rio de Janeiro, a fim de obter autorização para entrar em duas escolas que funcionam dentro de unidades do Degase.

O roteiro de entrevista dos professores aborda a escolha pela profissão; a diferença em se trabalhar na escola dentro de uma instituição socioeducativa e as outras escolas, às quais me refiro como escola regular; o relacionamento com os alunos; desafios; se já haviam participado de alguma pesquisa; qual poderia ser a contribuição deste trabalho e sobre o que eles gostariam de refletir.

O roteiro dos alunos pergunta sobre a vida escolar antes da internação, o interesse do aluno em promover atividades na escola atual, quais seriam as suas expectativas de vida e como a escola poderia ajudar a cumprir esse objetivo.

Foram realizadas três entrevistas com os professores, das quais cinco professores participaram. Uma das entrevistas foi realizada com uma professora da Escola Estadual que integra a unidade feminina, os demais professores atuam na unidade masculina. As entrevistas tiveram durações bem diferentes. Enquanto uma das entrevistas com um dos alunos tem somente seis minutos, as dos professores duraram aproximadamente uma hora.

A realização das entrevistas com os alunos era mais complicada. Essas aconteciam durante as aulas, nas salas ou no corredor da escola, mas normalmente aconteciam após o término da aula. Porém, era necessário que um dos agentes socioeducativos ficasse conosco, na porta da sala de aula, e como eu me sentia desconfortável com essa situação, as entrevistas foram mais breves.

4.6

Os participantes da pesquisa

Participaram das entrevistas quatro professores e uma bibliotecária. Todos os professores são funcionários públicos da Seeduc, diferente dos assistentes sociais, psicólogos e pedagogos que são funcionários públicos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase) – a secretaria de educação e o Degase são administrados pelo Governo do Estado. Na unidade masculina, essa divisão entre funcionários da Seeduc e do Degase é evidente. Cada departamento realiza suas próprias funções sem interferir no trabalho do outro. Essa característica de

convivência foi destacada tanto pela diretora e professores da escola como por um funcionário do Degase:

Marta: Talvez até se eles vissem que o nosso papel é assim de tal importância né, talvez eles até valorizassem mais a gente. Porque o que acontece, a técnica tem um relatório né, elas deveriam vir aqui e perguntar: professor como é que tá o aluno? Pra saber, eles tinham que ver isso, pra sentar e trabalhar em conjunto, não pode ser coisas isoladas.

(Transcrição entrevista, 25 de março de 2014).

Clara foi a única professora com quem conversei na unidade feminina. Com 45 anos de idade e 23 anos em sala de aula, dos quais 14 desses no contexto escolar prisional e socioeducativo, Clara falou com muito carinho sobre sua profissão. Clara trabalhou com os presos adultos por oito anos, depois foi para a unidade masculina do Degase, e atualmente está na unidade feminina. Além de dar aulas no primeiro segmento do Ensino Fundamental nessa escola, ela leciona em uma escola municipal do Rio de Janeiro como professora de Educação Infantil.

O professor João leciona Educação Física na unidade masculina, já foi atleta e afirmou ter optado pela carreira do magistério por acreditar “que a educação seja a mola precursora da mudança”. João trabalha há sete anos na escola da unidade masculina.

A professora Marta tem 42 anos e há dez trabalha na escola que integra a unidade masculina. Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, durante o período em que estive na escola, ela trabalhou com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, e depois com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Foi nas suas aulas que desenvolvi a maior parte da minha pesquisa.

A bibliotecária Julia, também da unidade masculina, de 35 anos de idade, demonstrou-se um pouco tímida ao participar da entrevista, interagindo pouco. Entretanto, como a primeira entrevista na escola da unidade masculina foi na biblioteca, ela acompanhou toda a entrevista.

O último professor com quem conversei foi Pedro, 42 anos. Pedro disse ter chegado à carreira do magistério por acaso. Nunca trabalhou em outra escola a não ser aquela, com exceção do estágio durante a graduação:

Pedro: Eu na verdade queria fazer direito, fiz um ano de direito. E o cara que tinha lá, na minha opinião, ele um dia ele falou pra gente, gente se vocês puderem após fazer direito façam letras, porque letras é uma área que abre a nossa mente, a gente lê muito e pro direito é importante. Aí eu fiquei com aquilo na cabeça, aí eu tive que sair porque terminei aquele ano e tive que sair, e aí depois quando deu a oportunidade de terminar de estudar era o curso de letras. Eu fiz por causa disso.

(Transcrição entrevista, 03 de junho de 2014).

As únicas informações de que disponho sobre os alunos são idade e ano escolar. Devido a toda burocracia imposta para entrevistá-los, me limitei, na maioria das vezes, às perguntas que constavam no roteiro. A maioria dos alunos não frequenta a série correspondente à sua idade. A escola oferece aulas todos os dias, em dois turnos, manhã e tarde, mas por vezes algum aluno não desce para a escola, por decisão dos agentes ou da direção da unidade. Além da escola, os alunos têm oportunidade de fazer algumas oficinas e cursos profissionalizantes promovidos pelo Degase.

A primeira entrevista com um dos alunos foi com Marcos, de 15 anos, que estava há um ano na unidade, e sua professora Marta. Esse aluno foi entrevistado duas vezes. Na primeira, seguimos o roteiro de entrevista estruturado por mim, e na segunda entrevista utilizei perguntas que surgiram durante uma APPE em sua turma. Adicionalmente, pude entrevistar dois alunos conjuntamente, Diego, 19 anos, e Carlos, de 16 anos, ambos do 9º ano do Ensino Fundamental. As outras duas entrevistas foram individuais, uma com um aluno também do 9º ano do Ensino Fundamental, Rafael, 15 anos de idade, e a outra com Vitor, também de 15 anos, do 3º ano do Ensino Fundamental, que estava às vésperas de receber a liberdade.

As Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório foram realizadas, principalmente, nas turmas da professora Marta, do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, com exceção de uma atividade realizada na turma da professora Verônica, 9º ano. A seguir, uma breve descrição das atividades realizadas:

1ª Atividade	O que os alunos têm a dizer sobre a escola? Quais questionamentos são levantados pelos alunos sobre esse local de ensino? Realizada na turma do 3º ano do Ensino Fundamental.
---------------------------------------	--

2ª Atividade	O que os alunos têm a dizer sobre a escola? Quais questionamentos são levantados pelos alunos sobre esse local de ensino? Realizada na turma 9º ano do Ensino Fundamental.
3ª Atividade	“Imaginem que a diretora da escola pediu para vocês decidirem o que vão aprender esse ano na escola. Vocês vão apresentar os conteúdos que gostariam de aprender e como as aulas vão acontecer. Vocês podem também dizer aquilo que não gostariam que tivesse na escola e o porquê.” Elaborada na turma do 3º ano do Ensino Fundamental.
4ª atividade	Incentivar os alunos a produzirem textos que falassem sobre suas vidas e visões de mundo. Realizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Das quatro atividades realizadas pelos alunos, somente a primeira, que possibilitou a geração dos *puzzles*, foi pensada anteriormente à entrada no contexto de pesquisa. A terceira e a quarta foram surgindo a partir do desenvolvimento do trabalho. A terceira atividade foi pensada por mim depois de perceber a falta de interesse dos alunos em copiar a matéria do quadro ou responder aos exercícios. “E se pudéssemos escolher o que iríamos aprender na escola?” foi o meu questionamento. Os alunos acharam graça de início, mas logo começaram a participar. A quarta atividade aconteceu na turma do 5º ano, pois a professora dessa turma saiu da escola, e Marta optou por trocar de turma com a nova professora. Depois de ter participado de um sarau literário, que aconteceu na biblioteca da escola e contou com a participação da poetisa Monique Nix, alguns alunos escolhidos pela direção da escola tiveram a oportunidade de produzir coletivamente o poema abaixo, intitulado por Monique de “Liberdade”. Resolvi, a partir disso, realizar uma atividade de produção textual com a turma da professora Marta.

Liberdade

Asas para voar

Conhecimento

Escola

Saudade da família

Tímido
Atitude
Fraternidade
Sentimento
Prosperidade
Falou ali
Família
Igualdade
Mundo
Não tem outra não
Original
Futuro
Presente
Passado
Futebol
Sentimento
Já falei
Respeito
Igualdade
Felicidade
Amizade

(Produção coletiva dos alunos, Sarau Literário).

Depois de contextualizar a coleção de dados da pesquisa, explicarei como eles se organizam nos capítulos de análise. No capítulo 5, insiro alguns fragmentos das entrevistas e das interações durante as APPE, para analisar privilegiadamente a minha interação com os alunos. No capítulo 6, olho para o modo como os professores narram as suas experiências em sala de aula e suas crenças sobre essa escola. E, por último, trago os questionamentos dos alunos e suas produções textuais, a fim de gerar entendimentos sobre a qualidade de vida dentro do espaço escolar, sem a pretensão de responder às questões ou resolver os problemas apontados pelos alunos. Os próximos capítulos desta dissertação, então, encaminham cada um desses passos.

5.

O trabalho interacional com os alunos

Nos capítulos anteriores, situei social e historicamente o contexto em que esta pesquisa foi realizada, as perspectivas teóricas e metodológicas aqui abraçadas e os participantes da geração dos dados. Neste capítulo, farei meu primeiro movimento de análise, ancorado em alguns conceitos da teoria da Sociolinguística Interacional e do conceito de Estigma, desenvolvido por Erving Goffman. Esse capítulo tem a função, portanto, de responder ao primeiro *puzzle* de pesquisa prevista no capítulo de Perspectiva Teórica: como aconteceu a minha interação com os alunos?

Nos capítulos seguintes, analisarei as narrativas produzidas pelos professores e as atividades pedagógicas com potencial exploratório.

5.1

Sociolinguística Interacional

Nesta seção, dissertarei mais especificamente sobre a perspectiva teórica que conduz a visão de discurso da pesquisa: algo dialogicamente construído e constitutivo da/na prática social. Seguindo essa perspectiva, lançaremos foco sobre as interações vivenciadas ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa como um meio pelo qual os participantes agem no mundo e sobre ele, (re)construindo significados e entendimentos.

Os sociolinguistas interacionais veem na análise da fala em interação face a face uma maneira de observar como o mundo social se organiza: desde a complexidade dos modos de organização da fala em interação até as formas de constituir identidades e significados para a vida social. Devido a esse aspecto, a Sociolinguística Interacional, como campo de estudo, fará interface com outras áreas do saber, entre essas, a linguística, a antropologia e a sociologia.

A contribuição da antropologia para essa área é dada por Gumperz, que entende o uso da linguagem e a construção de significado como fenômenos explicáveis a partir de um ponto de vista cultural. O sociólogo Goffman

contribuirá, segundo alguns sociointeracionistas, com sua visão de significado construído local e situadamente, rejeitando a ideia de que exista um sentido inerente e estável às formas sociolinguísticas. Assim, ao nos determos sobre a análise de interações micro, é possível tornar explícitas as estratégias interacionais utilizadas pelos falantes para atribuir sentido ao que fazem nas diferentes situações sociais em que tomam parte, assim como observar de que maneira esses organizam a vida em sociedade em um contexto macro. Como Biar esclarece:

A sociolinguística interacional, então, é ferramenta útil para tornar visíveis as forças estruturantes (contexto “macro”) e os processos locais inferenciais/interpretativos (contexto “micro”) que definem e promovem o reconhecimento (i) do tipo de atividade encenado em uma interação específica e (ii) as demandas por determinadas linhas de ação levadas a cabo pelos interactantes em um encontro específico. (BIAR, 2012, p. 86)

Em resumo, podemos dizer que a sociolinguística interacional se ocupará de compreender o que acontece no “aqui e agora” e em como os encontros e a vida social são organizados, atentando para os elementos da fala em interação face a face, tais como o ambiente físico, gestos, alternância de código, pausas e entonação.

A partir dessa visão interacional do significado, não pretendo afirmar nesta pesquisa uma verdade absoluta sobre o que os participantes entendem ou acreditam sobre as questões levantadas, mas perceber o que é construído, durante a interação face a face, sobre essa escola dentro do espaço socioeducativo. De acordo com Fabrício (2006, p. 57):

O sentido assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contexto de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo.

A fim de compreender como os sentidos são construídos nas interações analisadas, nesta parte da pesquisa, trarei alguns conceitos fundamentais da Sociolinguística Interacional que nos permitirão responder uma das perguntas

feitas nesse campo de atuação, como, por exemplo, “O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?” (Ribeiro, 2013, p. 7).

Além disso, uma vez que o significado precisa ser entendido considerando-se o contexto em que a sentença foi produzida, é preciso definir o que se entende por contexto no âmbito desta análise. Tal como o significado, o contexto é construído mutuamente; não depende somente do espaço físico, mas da ação das pessoas naquele local. Como confirmam Erickson & Shultz (2013, p. 217):

Um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições.

Apresento agora duas categorias analíticas que auxiliarão na análise de minha interação com os alunos, além da teoria de face que será abordada na seção 5.2.1:

- **Enquadre**

De acordo com Ribeiro & Garcez (2013):

O enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal. Segundo Bateson, o enquadre delimita ou representa “a classe ou o conjunto de mensagens e ações significativas”. (Ribeiro, Garcez, 2013 p.85)

É a partir da identificação (e concomitantemente da construção) do tipo de enquadre em que a elocução está sendo proferida, que a interpretação dessa se fará possível.

Tannen e Wallat (2013) propuseram uma subdivisão no conceito de enquadre, criando as noções de **enquadre interativo e esquema de conhecimento**. As autoras dirão que para se interpretar adequadamente uma

elocução é necessário considerar esses dois elementos. Para “compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta: por exemplo, ‘Será que é uma piada? Será que é uma discussão?’” (Tannen & Wallat, 2013, p. 188). O enquadre interativo destaca a necessidade de entender “qual jogo está sendo jogado”, antes de interpretar uma elocução, visto que esse pode ser reconstruído diversas vezes em um mesmo encontro. E os esquemas de conhecimento referem-se às expectativas dos participantes sobre uma interação, considerando-se o cenário, os objetos e a expectativa de como as pessoas devem agir naquela situação.

Com o auxílio das noções de enquadre e esquema de conhecimento, os participantes não interpretam somente a mensagem, mas a **metamensagem**, que “são significados não declarados que captamos com base no modo como alguém falou – tom de voz, fraseado – e em associações que trazemos para a conversa” (Tannen, 2003, p. 16).

- **Footing**

O **footing**, conceito elaborado por Erving Goffman, refere-se à maneira como o participante projeta a si mesmo e se alinha em relação a outros participantes. Ao interagirmos com outras pessoas, podemos reivindicar um papel social que pode ser ratificado ou não. De acordo com Goffman:

Uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso enquadre dos eventos. (Goffman, 2013, p. 113)

Em uma análise interacional, podem-se observar algumas pistas que marcam essas mudanças de alinhamento ou enquadre, entre elas, mudança no tom de voz ou de código linguístico, maior ou menor velocidade na fala e timbre de voz, direcionamento do olhar, escolhas lexicais, dentre muitas outras estratégias.

Um dos objetivos da análise feita nesta pesquisa é observar como os participantes se alinham durante as gravações das entrevistas e das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório.

5.2

Estigma e encontro misto

Nós entramos na sala de aula e ficamos aguardando os alunos chegarem. Um aluno aparentava ter uns treze anos de idade. Uniformizados, enfileirados, com um dos braços voltado para trás, cara de sono e tatuagem nos braços. Conforme eles iam entrando, perguntavam quem eu era. A professora dizia que eu iria passar um tempo com eles para fazer um trabalho da faculdade. Um aluno pergunta se eu iria dar aulas para eles e a professora disse que eu faria uma atividade no final da aula.

Quando a professora passou o tempo para mim, solicitei que eles se dividissem em grupos, e foram formados dois grupos, distintos pelas facções criminais. Um grupo com cinco e o outro com três alunos. O grupo maior foi o que mais participou, o outro grupo ficou mais retraído. Então, eu perguntei a um dos alunos do grupo maior por que eles estavam tão separados, e o aluno respondeu, sem aparentar embaraço, que os dois grupos pertenciam a facções diferentes. Na hora do lanche foram distribuídos pacotes de biscoito, e um integrante do grupo maior não queria que o outro grupo recebesse biscoito.

[...]Achei impressionante a solidariedade deles comigo nesse momento, eles se identificaram com a minha posição de “aluna” e quiseram contribuir para o meu trabalho.

(Notas de Campo, 09 de abril de 2014).

Dentro da moldura teórica de base interacional apresentada anteriormente, interessa a esta dissertação, mais especificamente, a noção de encontro misto. O encontro misto pode ser entendido como uma situação social que envolve um indivíduo estigmatizado, o qual, por razões tornadas relevantes do contexto, “não está habilitado para a aceitação social plena” (Goffman, 2012a, p.07) e um indivíduo dito “normal”. Sobre o encontro misto, Goffman afirma:

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. (Goffman, 2012a, p.23)

Minha interação face a face com os alunos pode ser entendida como um encontro misto de forma dual: ora, o indivíduo estigmatizado é o professor, ora os alunos. Para entender essa relação instável do estigma, é necessário aprofundar esse conceito e entender como aconteceu esse jogo interacional entre o professor-pesquisador e os alunos. É desse jogo que trata este capítulo.

Começarei apresentando a distinção que Goffman faz entre a identidade social, ou virtual, e a identidade “real”, que estariam relacionadas à expectativa dos alunos sobre a minha identidade. E em seguida, destacarei os tipos de estigma aos quais os alunos podem ser relacionados no âmbito do contexto de pesquisa.

Cada contexto social cria expectativas sobre que tipo de pessoa será encontrada naquele ambiente (Goffman, 2012a, p.11). Nosso conhecimento de mundo permite inferir algumas informações circunstanciais. Por exemplo, alguém que fale à frente de uma turma, como professor, uma pessoa parada em frente a uma loja, como um vendedor, uma pessoa de jaleco branco em um hospital, espera-se que seja alguém da área médica, branco e de classe média. Goffman distingue dois tipos de identidade, a social, ou virtual, e a real. A expectativa que criamos sobre o status da pessoa seria a identidade social; e a identidade real é aquela que o ator social expressa, e que pode ou não entrar em choque com as expectativas de seu interlocutor. Como exemplifica o autor:

Se o indivíduo lhe for desconhecido, os observadores podem obter, a partir de sua condição e aparência, indicações que lhes permitam utilizar a aparência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com este que está diante deles ou, o que é mais importante, aplicar-lhe estereótipos comprovados. Podem também supor, baseados na experiência passada, que somente indivíduos de determinado tipo são provavelmente encontrados em um dado cenário social. (Goffman, 2002, p.11)

Assim, quando conhecemos alguém, construímos uma primeira impressão dela com base no que podemos observar. A partir de um exame mais cuidadoso de crenças e teorias pessoais, nós a classificamos como mais ou menos agradável ao nosso convívio. Mas se essa pessoa possuir alguma característica considerada por nós como desviante ou pouco desejada, ela será discriminada, diminuindo sua importância como sujeito.

Esse caráter desviante a que lhe atribuímos tem como referência um modelo ou estereótipo de pessoa normal ou desejável que cada um possui em seu repertório cultural, assim como a expectativa que criamos sobre a situação e a identidade que nos será apresentada durante a interação social. Essa tensão entre a nossa expectativa e aquilo que nos é apresentado gera o estigma. Nas palavras de Biar:

A ideia básica é que, quando estamos em uma situação em copresença, prevemos virtualmente certos atributos que comporiam a identidade social de nossos pares. Transformamos, então, essas pré-concepções em expectativas normativas sobre como o indivíduo que está a nossa frente deveria ser ou agir. Essas expectativas, entretanto, precisam ainda ser confrontadas com aquilo que é atualizado na interação: os atributos efetivamente ali reconhecíveis. Quando há uma discrepância entre o “virtual” e o “atual”, tem-se a constituição do estigma, em geral, identificado por um atributo profundamente depreciativo; algo que possa ser considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Em resumo, estigma seria o resultado de uma tensão entre atributo e estereótipo. (Biar, 2012, p. 50)

Tendo em vista essa engenharia interacional, algumas considerações podem ser feitas sobre nosso contexto de pesquisa: ao entrarem na sala de aula e se depararem com a minha presença, os alunos fizeram uma leitura sobre aquela situação, inferiram alguns aspectos e levantaram algumas hipóteses sobre a minha identidade: professora, estagiária, advogada, psicóloga. Esses atributos podem ter sido levantados em detrimento de outros. De qualquer forma, esses atributos fundavam entre nós uma diferença. Eu era alguém estranha ao contexto, cuja presença gerava uma tensão interacional. Nas palavras de Goffman:

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente do de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída. Tal característica é um estigma. (Goffman, 2012a, p. 12)

O estigma é instável e coconstruído. Naquele grupo, por exemplo, por um momento eu estive marcada pela diferença, mas com o tempo, essa marca pode ter sido apagada. Como vimos na nota de campo que abre esta seção, apesar de os alunos apresentarem uma resistência inicial para participar da atividade, quando a tensão entre identidade virtual e real diminuiu, eles se identificaram com a minha posição de aluna e passaram a se comportar de forma diferenciada. Ou, como aconteceu em outra turma, posso ter sido estigmatizada como “pesquisadora externa” ou “patricinha” – como um aluno do 9º ano me caracterizou quando mencionei minha instituição de ensino. Da mesma forma, os jovens

estigmatizados pela infração criminal em contextos institucionais podem não receber o mesmo reconhecimento depreciativo em suas comunidades de origem. Novamente, conforme Goffman:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (Goffman, 2012, p. 13)

Como dito no início desta seção, um encontro misto pode ser compreendido de duas maneiras: na primeira, o estigma seria atribuído à pesquisadora externa, e na segunda, esse atributo estaria com os alunos. Assim, pode-se destacar que a maioria dos jovens em conflito com a lei – ou com quem a lei entra em conflito (Vinicius Costa, 2012) – está relacionado a dois tipos de estigma: “a culpa de caráter individual” e o “estigma de raça ou nação”, que vamos entender aqui como cor da pele e/ou local de moradia. Para ilustrar essa distinção, insiro um excerto de uma entrevista que fiz com o aluno Rafael, a qual foi realizada no final da minha aula com a turma do 9º ano.

Excerto 2: “Gostaria, como, de ser uma pessoa normal”¹²

19	Rafael	Pô, gostaria de como (.) que a população como me
20		visse de um olhar melhor , não me visse como aquele
21		“Ah cara ali já roubou, já fez muitas coisas” (.)
22		gostaria como de ser <u>uma pessoa normal</u> , comum,
23		poder andar na rua sem ser (.) polícia me parar,
24		como já cometi muitas coisas ruins, >mas agora isso
25		não importa, agora é daqui pra frente <

O aluno Rafael fala no excerto acima sobre seu desejo de ser olhado de uma forma diferente. Por ser um jovem negro, e também devido a estereótipos sociais, seu estigma passa a ser evidente, dificultando seu convívio social, apesar de ele afirmar já estar reabilitado da “culpa de caráter”: “Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente, ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes nem imediatamente perceptível por ele?” (Goffman, 2012a).

¹² O excerto 2 pode ser localizado no anexo na página 202.

Em outra passagem, Goffman dá relevo ao sentimento do jovem Rafael de apagar a sua trajetória no crime e fazer com que outros também apaguem:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (Goffman, 2012, p. 14)

Além do desafio após a internação, o encontro misto entre pessoas estigmatizadas e as não estigmatizadas resulta em um grande esforço interacional para preservar a face do outro. O fato de um adolescente ser encaminhado para esse local sugere que ele possui características, comportamentos ou ações que não o qualificam para um convívio social pleno, e que ele necessita repensar suas ações e ser “reformulado”. Ou seja, o sujeito precisa tornar-se algo que a sociedade considera desejável, para assim, estar habilitado a um convívio mais amplo com pessoas não estigmatizadas.

Goffman dirá que esse convívio entre pessoas estigmatizadas e pessoas não estigmatizadas cria uma interação angustiante. “O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (Goffman 2012a, p. 23). Além disso, pode ter “a sensação de não saber aquilo que os outros estão “realmente” pensando dele” (Goffman, 2012a, p. 23).

Quando o estigma não é evidente, a pessoa marcada tende a manipular o estigma a fim de parecer o mais “igual” quanto for possível, valendo-se de omissões, evitamentos e dissimulações na tentativa de amenizar a sua marca. À vista disso, há uma tentativa de manipulação do *self*, para que o outro o perceba sob uma luz favorável. Entretanto, essa não é uma prerrogativa de encontros mistos. Também é perceptível em encontros não mistos o esforço de construir uma face favorável de si mesmo.

5.2.1

As noções de *self* e trabalho de face

Ao me deter sobre como se realizou a minha interação com os alunos, pretendo lançar foco sobre como os participantes dos encontros de pesquisa projetaram-se perante o outro e empenharam-se para manter a sua face e proteger a do outro. Ademais, o trabalho de face também tem se mostrado uma categoria de análise útil para observar a construção/desconstrução do estigma na interação (Biar, 2015).

A fim de ilustrar o trabalho de face, no qual os sujeitos sociais estão engajados, Goffman compara a nossa ação no mundo com uma encenação teatral, em que a situação social seria o palco e os sujeitos os atores, que assumem diferentes papéis, frente aos outros e a plateia. A ação social desempenhada pelos atores sociais em cenários e contextos específicos é chamada pelo autor de *performance*, justificando a metáfora do teatro em que não há uma visão essencial do “eu”. Nossa ação no mundo é entendida como algo performático, resultante de uma sequência interativa de aparências.

Segundo o autor “[...] no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores” (2002, p. 9). Essas “apresentações” dos atores sociais ocorrem em um cenário que o auxilia na construção de seu(s) personagem(s). Esse pano de fundo que dá suporte para a ação dos sujeitos é composta de mobília, decoração, disposição física, entre outros elementos circunstanciais. “O mundo inteiro é como um palco, e de fato exibimo-nos e gastamos nossa hora nele, e esse é todo o tempo de que dispomos” (Goffman, 2012b, p. 165).

Em cima desse palco, a face ou fachada é construída, sinalizando o papel que o ator social reivindica para ele, bem como as expectativas dos interactantes em um dado momento interacional: “Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação”. Entre os elementos que compõem a fachada pode-se incluir idade, sexo, altura, características raciais, vestuário e aparência,

linguagem, gestos, expressões faciais, e outros recursos expressivos (Goffman, 2002, p. 31).

Por conseguinte, como atores sociais, estamos a todo tempo negociando a nossa face com o outro, sempre objetivando nos apresentar sob uma luz favorável e desempenhando nossas competências interacionais de acordo com a estrutura de participação e da expectativa do outro. Ou ainda, sobre a metáfora do teatro, o ator segue construindo o seu personagem, ou *self*, como veremos a seguir, de maneira que corresponda às expectativas da plateia.

Seguindo alguns valores, estereótipos comportamentais, ou “roteiros”, o participante segue uma linha que reclama determinada face de si mesmo, a que Goffman chama de *self* (Biar, 2012, p. 48), e a mantém com o apoio e a concordância dos outros participantes. O indivíduo terá que agir de tal modo que, com ou sem interação, *expresse* a si mesmo, e os outros por sua vez terão de ser *impressionados* por ele de algum modo (Goffman, 2002, p. 12).

À vista disso, os atores sociais desempenhariam performances esperadas por sua audiência, por meio de comportamento e normas pré-estabelecidas, a fim de manter a fachada desejada. A construção de uma fachada é um trabalho regulado: uma fachada social torna-se institucionalizada a partir de práticas repetidas e ratificadas, que com o tempo vão sendo atribuídas e incorporadas na performance. Entretanto, diferentes práticas podem ser atribuídas a uma mesma face; além disso, dependendo da posição social¹³ ocupada pelo indivíduo, haverá algumas faces que poderão ser reivindicadas por ele, mantendo-se assim uma coerência interacional e expressiva. Caso o contrário aconteça, a pessoa pode perder a sua face ou estar fora da face. Ou seja, há, para cada face reivindicada, certas condições e estratégias, e quando essas não são seguidas, pode-se perdê-la. Assim, estamos a todo o momento, nas interações face a face, regulando a face projetada e a percebida pelos interactantes:

Isso quer dizer que, na visão não-representacionista de Goffman, o *self* é um produto social resultante dessas performances normalizadas em que o indivíduo se engaja, sendo suas representações locais inevitavelmente falsas, conquanto obrigatoriamente verossímeis. (Biar, 2012, p. 49)

¹³ “Finalmente, encontramos com frequência atores que alimentam a impressão de ter motivos ideais para assumir o papel que estão representando, que possuem as qualificações ideais para o papel, e que não precisam sofrer quaisquer indignidades, insultos e humilhações, ou fazer ‘acordos’ tácitos para consegui-lo.” (Goffman, 2002, p. 49)

O conceito de face ajuda-nos a compreender como esse jogo interacional acontece. No encontro face a face, além da preocupação em manter a própria face, existe a preocupação em manter a face do outro. Quando esse acordo interacional é quebrado, podem acontecer alguns incidentes ou embaraços. Quando uma situação dessas ocorre, pode-se tentar salvar a própria face ou a face do outro.

Em resumo, o *self* ou “si mesmo” não pode ser entendido como a expressão do “verdadeiro eu”, mas como uma projeção de si construída em copresença de maneira situada. Assim, entendo que as falas projetadas nos excertos abaixo representam o cerne do trabalho estratégico, regulado e interacional em que os participantes das interações que compõem esta pesquisa se engajaram.

5.2.2

Análise dos excertos

Após apresentar a visão interacional do discurso que conduz esta pesquisa, as categorias de enquadre, footing e face, assim como a teoria sobre estigma, encontro misto e a apresentação positiva do *self*, passo agora a analisar alguns de meus momentos interacionais com os alunos. Além disso, de acordo com Goffman,

um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’. E para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. (Goffman, 2013, p. 17)

Assim, apresentarei as situações sociais dos excertos, para em seguida proceder à análise.

A situação social de interação transcrita no excerto 3 a seguir é de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que estava sendo desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola integrante de um

espaço socioeducativo. Essa atividade aconteceu na minha terceira visita à escola. Este foi meu único encontro com esta turma.

Na ocasião, a professora titular solicitou que eu assumisse a turma naquele dia, pois ela estava organizando, junto à diretora da escola, o Conselho de Classe. No momento desta fala, eu solicitava que os alunos elaborassem questões sobre aquela escola, e então, como se verá, um dos alunos redireciona as perguntas a mim.

Excerto 3: “A entrevista mudou agora?”¹⁴

01	Julio	Como você tem paciência de estudar?
02	Cris	O quê?
03	Julio	Como você tem paciência de estudar?
04	Cris	Como eu tenho paciência de estudar? Eu fico
05		<u>pensando</u> na carreira que eu quero seguir, na
06		profissão. Eu quero ser professora, então pra eu
07		ser professora, pra eu passar conhecimento pra
08		vocês, eu preciso saber <u>alguma coisa</u>
09	Julio	Como a senhora decidiu ser professora?
10	Cris	Porque eh (risos) >a entrevista mudou agora< (risos)
11	Julio	Você não falou pra fazermos perguntas, estamos fazendo
12	Cris	Tá bom então

Nessa interação, é possível perceber uma mudança de enquadre. A linha reivindicada por mim era a de professora-pesquisadora que estava ministrando uma atividade pedagógica com os alunos. A estrutura de participação era a semelhante à de uma entrevista: eu perguntava aos alunos sobre as questões que eles haviam elaborado sobre a escola, e eles me respondiam em seguida.

No entanto, quando, nas linhas 01, 03 e 09, o aluno faz duas perguntas pessoais a mim (“Como você tem paciência de estudar?” e “Como a senhora decidiu ser professora?”), a posição se inverte, e eu passo de entrevistadora a entrevistada, caracterizando uma mudança nos alinhamentos, ainda que dentro do enquadre de entrevista. Em seguida, na linha 10, eu explicito essa mudança – bem como o estranhamento a ela, a partir de outra pergunta: “A entrevista mudou agora?”.

As fachadas reivindicadas por mim, tanto de entrevistadora quanto de professora são então ameaçadas, visto que além de redirecionar as perguntas sobre

¹⁴ O excerto 3 pode ser localizado nos anexos na página 200.

a escola para a minha vida pessoal, pode-se perceber na pergunta do aluno sua caracterização do ato de estudar como algo enfadonho, que depende de muita paciência, como é possível inferir na pergunta “Como você tem paciência de estudar?” (l. 01e 03).

Nesse fragmento, eu sou marcada por Julio como alguém fora daquele contexto, e com ideias e ações muito distintas das deles, o que merece ser investigado. Nesse momento interacional, o entendimento que se torna relevante para esses alunos não são as questões sobre a escola, mas entender quem eu sou e quais são as minhas escolhas. Ação semelhante irá acontecer no excerto 4.

Relacionando esse ato interacional com a teoria de estigma, o realinhamento da situação interacional enfatiza a minha condição de indivíduo estranho ao contexto. Além disso, podemos dizer que a pergunta de Julio “Como você tem paciência de estudar?” (l. 01 e 03) ameaça a linha reivindicada por mim de professora-pesquisadora, ao deslegitimar os estudos como algo agradável ou útil.

Por fim, vemos que o aluno se baseia em seu conhecimento sobre a estrutura de participação da entrevista e da atividade que eu havia solicitado – “elaborar perguntas” – para justificar o seu questionamento sobre mim, “Você não falou pra fazermos perguntas, estamos fazendo” (l. 11).

O excerto apresentado a seguir pertence à mesma situação social do excerto 3. No decorrer da aula, solicitei que os alunos fizessem uma produção musical, cujo tema seria a escola. Julgo importante informar que o gravador estava com os alunos, a fim de registrar a música que eles criariam. No momento da fala analisada, o aluno me chama para ajudá-lo a apagar o último trecho da música, que não teria ficado bom. Nesse momento, ele questiona sobre a cor da minha blusa.

Excerto 4: “Meio vermelho isso aí?”¹⁵

01	Julio	>Não deixa esse bagulho aqui não< Ficou muito
02		<HORRÍVEL
03	Thiago	Você é muito BURRO °muito burro, muito burro°
04	Julio	>Coé mano<. Apaga AQUI professora (3.0) (muita
05		gente falando, muito barulho) vai ficar horrível (2,0)
06	Cris	HÃ?
07	Julio	Meio vermelho isso daí?

¹⁵ O excerto 4 pode ser localizado nos anexos na página 199.

08	Cris	É rosa (1.0) isso aqui é um rosa (1.0) é que já
09		está velho já, mas é rosa
10	Fábio	Toma professora
11	Cris	°Põe ali em cima da minha mesa°

As pistas de contextualização (Gumperz, 1982), tais como mudança de tom de voz ou ritmo da fala, escolhas lexicais ou sintáticas são sinalizações interacionais que auxiliam o participante a relacionar o *background* cultural de um determinado grupo ao que é dito e feito em um contexto específico, guiando a interpretação e a participação nesse contexto.

No excerto 4, quando Julio abaixa o tom de voz e pergunta “meio vermelho isso daí?” (l. 07), a palavra “vermelho” não se refere somente a uma cor, mas caracteriza um pertencimento a um grupo, o que só pode ser compreendido quando levado em consideração o contexto em que a fala foi produzida e o conhecimento de mundo referente às cores e outros símbolos que servem para identificar algumas facções criminosas do Estado do Rio de Janeiro.

Todos os participantes da interação sabem que não se pode usar vermelho em uma instituição penal, uma vez que essa cor está fortemente associada a uma facção criminosa que disputa pontos de tráfico no Rio de Janeiro. Usar vermelho, nesse cenário, significa alinhar-se ao grupo que utiliza essa cor como um de seus principais símbolos. Nesse sentido, a pergunta de Júlio pode ser interpretada como um desafio, altamente ameaçador a minha face.

Deborah Tannen dirá que “tudo o que dizemos para o outro ecoa com significados que vieram da nossa experiência passada” (Tannen, 2003 p. 15). Negar a cor da blusa é uma estratégia para evitar o conflito e retomar a linha reivindicada por mim em sala de aula. Em outras palavras, reconhecer a cor da blusa como vermelha poderia significar uma identificação ou rejeição do aluno à figura da professora, uma vez que isso poderia indicar o meu apoio à referida facção criminosa. Assim, quando Julio faz a pergunta, graças ao compartilhamento de esquemas de conhecimento sobre a organização das facções criminais, consigo inferir a intenção do aluno.

Como vimos anteriormente, a face reivindicada pelos participantes durante uma interação é construída, aceita e mantida pelos outros participantes. A elaboração da face é feita de modo situado. A cada encontro social, os participantes, a partir de seu conhecimento sobre a estrutura de participação

daquele evento, estabelecem um padrão interacional pelo qual as pessoas desejam se manter sobre uma luz favorável¹⁶ e assim zelam tanto pela sua face, como também pela face do outro.

As hesitações, marcadas pelas pausas (l. 08), demonstram a minha tentativa de elaborar uma resposta eficiente e afastar as suspeitas do aluno. Tanto a insinuação do aluno quanto a minha resposta trabalham para manter a face um do outro sob uma luz favorável. Cabe notar ainda que o aluno caracteriza a cor como “meio vermelho”, ou seja, ele relativiza a possível referência: a blusa é só um pouco vermelha, ou seja, o possível apoio à facção criminosa não é feito de modo claro.

Uma situação muito diferente aconteceria se essas ações implícitas fossem evidenciadas. Por exemplo, se Julio perguntasse: “Professora, por que você está com uma blusa vermelha? Você apoia algum comando?” Ou ainda, se depois de perceber a intenção do aluno, eu dissesse: “Eu sei o que você está querendo saber, você está insinuando que eu apoio um grupo criminal.” Mas em nenhum momento essas ações são evidenciadas, o que demonstra um engajamento de ambas as partes para não ameaçar a face do outro.

Dessa forma, vemos um esforço dos participantes de manipular informações e preservar a face do interlocutor. O meu empreendimento ao responder a pergunta, sem afirmar a hipótese levantada pelo aluno, demonstra minha preocupação em não ser estigmatizada por esse grupo. Além disso, é possível notar, desde o excerto 4, uma tensão entre a imagem que desejo transmitir e aquela em que Julio tenta me enquadrar.

O excerto 5, a seguir, foi produzido em situação social de entrevista de pesquisa, em que eu e o participante Marcos respondíamos a perguntas elaboradas pelos seus colegas de turma sobre a escola que eles frequentam dentro da unidade socioeducativa.

Excerto 5: “Aí os cara foi forjando”¹⁷

19	Cris	=Você se sente a vontade de dizer pra mim por que
20		você veio pra cá?
21	Marcos	((faz sim com a cabeça))
22	Cris	°Por quê?°

¹⁶ Goffman, 2002, p. 16.

¹⁷ O excerto 5 pode ser localizado nos anexos na página 196.

23	Marcos	(.) Ah tava saindo da balada lá em ((trecho retirado)), aí tipo que teve um roubo lá <aí os cara foi forjan:do>
24		
25		
26	Cris	Aí os caras foram o quê?
27	Marcos	Foi foi roubando, forjaram nós (.) °os policiais°,
28		falou que foi nós que roubou, só que não tem
29		pro:va. Aí o juiz falou assim “se não tem prova,
30		se eu te botar na rua, se eu te liberar, você não
31		vai aparecer no fórum lá pra representar, então
32		eu vou te deixar na internação:, quando eu te
33		chamar pro pra audiência você vai” aí me jogou
34		aqui. Aí o ((fim da transcrição))

Nessa interação, podemos ver uma tentativa de preservação da face e manipulação do estigma. A pergunta sobre a razão de Marcos estar internado é feita de forma indireta e polida (l. 19 e 20). Em vez de perguntar categoricamente sobre o ato infracional cometido, pergunto se Marcos se sentiria à vontade em responder a essa questão, ou seja, possibilito que sua resposta não mencione o ato infracional.

Marcos poderia ter respondido: “Não me sinto à vontade”, porém, Marcos compreende a metamensagem da pergunta e fala sobre o evento que o levou à instituição. Nessa resposta, o aluno ameniza sua culpa dizendo que o roubo foi “forjado”, atribuindo, assim, a responsabilidade aos policiais: “aí os caras foi forjando” (l.24,25). “Os caras”, ele e eu sabemos, seriam os policiais. O verbo “forjar” pode ser interpretado como “forjaram um flagrante”, ou seja, atribuíram a Marcos um crime que ele não cometeu.

É interessante notar que Marcos reconhece o roubo como um fato, “teve um roubo lá” (l. 24), mas não responsabiliza ninguém. O roubo ocorreu, mas o agente foi elipsado do discurso. O verbo no gerúndio denota uma ação contínua, como se os policiais tivessem realizado alguns procedimentos para forjar o crime. Marcos também se representa nesta pequena narrativa como objeto da ação de forjar: “forjam nós os policiais” (l.27). A instituição socioeducativa estaria servindo para ele somente como um local de espera para a audiência. A fala reportada do juiz traz credibilidade a essa tese apresentada por Marcos. A autoridade afirma a inexistência de provas, mas aponta a necessidade de ele ser encaminhado para a instituição socioeducativa a fim de aguardar a audiência.

Essas estratégias amenizam o estigma porque salvam Marcos da responsabilidade sobre a ação criminal, posicionando os policiais como agentes de

uma ação ilícita. Nesse movimento, Marcos salva a sua face na interação, reivindicando para si o atributo da inocência.

A interação reproduzida no excerto 6 a seguir aconteceu no meu primeiro dia de pesquisa na escola. Devido à greve dos agentes socioeducativos, as aulas tinham sido suspensas, o que me possibilitou entrevistar dois professores – a professora Marta e o professor João. A bibliotecária Julia também participou de alguns momentos da entrevista, visto que a conversa aconteceu na biblioteca da escola.

Excerto 6: “Esse cara veio com o genzinho da bondade”¹⁸

48	Marta	É <u>claro</u> que isso às vezes nós ganhamos alguns
49		alunos. Alguns alunos que chegam aqui rebeldes, e
50		eles acabam é é é:: como eu posso dizer (3.0)
51		como eu posso dizer, gente?
52	Cris	<u>Despertando o interesse</u>
53	Marta	É é são poucos, a minoria
54	João	Mas esse a gente acredita (2.0) que ele na
55		verdade entrou no crime por uma situação (.) é é extrema.
56	Cris	°Humrum°
57	João	Por exemplo, aqui nós tivemos um aluno que ele
58		perdeu esses dois dedos (.) né, ele era conheci
01		era tido aqui como <u>mãozinha</u>
02	Cris	°Humrum°
03		Como ele perdeu esses dedos? Ele foi jogar uma
04		<u>granada</u> na polícia, e a granada °estourou na mão
05		dele°, <u>sorte</u> dele que ele só perdeu esses dois
06		dedos (2.0) ele saiu daqui, quando ele chegou
07		aqui o comportamento dele era <completamente
08		diferente>, <u>ele</u> conversando comigo ele disse
09		assim “Professor, >eu tava vendo meu pai, minha
10		mãe e meus irmãos< passan:do fome, en:tão eu
11		fui:, mas eu JAMAIS quero saber dessa vida de
		novo” <u>E ele realmente não voltou mais</u>
23	Cris	°Não voltou°
24	João	E ele morava numa situação assim, uma comunidade
25		mui::to difícil, mui::to carente (2,0) tomada
26		realmente pelo banditismo, mas <u>ele</u> , <u>ele</u> realmente
27		falou pra gente “eu-não-vou-voltar-pra-cá, eu:,
28		foi o meu <u>desespe:ro</u> , mas eu vi que o meu
29		<u>desespe:ro</u> não adiantou de nada e ainda me
30		deformou” (1.0) <u>então</u> a gente acredita que esse
31		cara <u>vei:o</u> com um um: <u>genzinho</u> da bonDADE da sabe
32		de, mas a maioria (.) eles têm <u>muita</u> maldade
33		dentro deles. E assim o sistema ele precisa
		quebrar essa situação (1.0) e aí =

¹⁸ O excerto 6 pode ser localizado nos anexos na página 180.

Apesar desse excerto não ser de uma interação minha com os alunos, nessa entrevista com os professores Marta e João, surge uma narrativa na qual é possível observar um processo semelhante ao que ocorre na fala de Marcos, e, por esse motivo, essa interação foi incluída no presente capítulo. Outros aspectos dessa narrativa serão analisados no capítulo 6.

No excerto 6, o professor, por meio de uma fala relatada de seu aluno, o apresenta favoravelmente por meio do apagamento da ação estigmatizada, e ele dramatiza a fala do aluno: “Professor, eu tava vendo meu pai, minha mãe e meus irmãos passando fome, **então eu fui**, mas eu jamais quero saber dessa vida de novo” (1.08,09,10). O recurso de apagar o complemento do verbo “fazer” pode ter sido utilizado, como afirma Biar (2012), como uma estratégia de preservação de face, neste caso, a face do aluno-personagem a partir da diminuição da agência sobre ato criminal do aluno. É possível perceber que o professor João se alinha de forma favorável ao aluno, e ratifica a sua versão dos fatos, recontando-os de forma coesa e atribuindo-lhe credibilidade.

As estratégias utilizadas pelos participantes Marcos e João, ao apagarem o atributo depreciativo de seus discursos, configuram-se então como tentativas de manipular os estigmas. Marcos faz isso isentando-se da culpa de caráter e justificando a sua estadia na instituição. Já João faz isso ao apagar o complemento do verbo e ao ressignificar o ato infracional do aluno como uma estratégia de sobrevivência.

Biar (2015) revisa duas visões deterministas do desvio: a primeira diz respeito às teses psicologizantes, que responsabilizam o indivíduo pelo crime, justificando-o com base na crença em pré-disposições à violência, como falhas de caráter e doenças mentais. A segunda está relacionada a “patologias” de natureza social. A causa para o envolvimento do indivíduo no crime estaria no processo de marginalização, expulsão e hierarquização por que ele passa. A autora traz o exemplo do tráfico de drogas no Estado do Rio de Janeiro para fragilizar as duas teses. Na fala de João podemos identificar as duas vertentes: a visão psicologizante “a maioria tem muita maldade dentro deles”, e a patologia social “ele morava numa situação assim, numa comunidade muito difícil... tomada pelo banditismo.”

6. “A nossa prioridade é salvá-los da violência”: narrativas da experiência em sala de aula

6.1

Introdução

Depois de observarmos alguns recortes interacionais realizados por mim e por alguns alunos que frequentaram a escola durante o desenvolvimento desta pesquisa, neste capítulo, por meio da análise das narrativas produzidas dessa vez pelos professores da instituição, buscarei criar sentido sobre a crença desses educadores acerca da escola em que atuam, seus alunos e suas práticas de ensino, utilizando além da teoria da narrativa que será apresentada, unidades de análise como enquadre e *footing*.

Ouvimos e contamos histórias todo o tempo: uma pessoa que acabamos de conhecer no ônibus comenta sobre como o tempo está quente e começa uma história sobre um dia em que foi à praia com a família; no consultório médico, o doutor conta ao seu fiel paciente os problemas que está enfrentando com o seu filho adolescente; nos almoços de domingo à tarde, a família se reúne em volta da mesa para ouvir as novidades, aquelas velhas histórias de família e as piadas de um tio sem graça. Mas por que gostamos tanto de contar e recontar histórias? O que torna um relato relevante de ser contado? Como contamos histórias? E o que torna um contador de histórias melhor do que o outro?

Quando contamos uma história, não estamos apenas relatando um fato, deixamos transparecer a nossa visão de mundo, a nossa personalidade e identidade, aquilo que achamos importante ou não, além de estarmos criando uma abstração do fato que aconteceu por meio da história que relatamos (Bastos, 2005). Ao estudarmos a estrutura e as funções da narrativa, compreendemos mais sobre como construímos relações sociais e como nos constituímos através da linguagem.

Ao nos determos sobre as histórias dos professores sobre sua experiência em sala de aula no ambiente socioeducativo, estamos criando inteligibilidade sobre a estrutura macrosocial em que eles se inserem, ao mesmo tempo em que

ajudam a construir. Alguns aspectos dessa macroestrutura já foram sumarizados no capítulo 2 da presente dissertação. Ao analisar suas narrativas, buscamos compreender como esses professores constroem crenças e valores sobre o seu trabalho, sobre os alunos e sobre seu próprio papel nesse contexto.

6.2

Narrativa Laboviana

Labov entende a narrativa como uma forma de recapitulação de eventos passados. “Nós definimos narrativa como um método de recapitular experiências passadas, relacionando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (inferimos que) realmente ocorre.” (Labov, 1972, p. 359). Os sociolinguistas Labov e Waletzky iniciaram os estudos sobre narrativas orais e definiram seus elementos constitutivos. Algumas narrativas possuem um sentido completo, pois apresentam em sua estrutura o início, o meio e o final da história, mas Labov prevê outros elementos, alguns optativos e outros obrigatórios. Eu os apresentarei ao longo deste capítulo.

Apesar de contarmos histórias todo o tempo, segundo os autores, nem todo evento é “**contável**”. Chegar ao trabalho e dizer que usou um ônibus como meio de chegar até lá não é um evento contável, se o falante o faz todo dia. Para ser reportável, o evento precisa ter algo de extraordinário, como por exemplo, o carro ter quebrado no meio do caminho, e a pessoa ter precisado pegar um ônibus para chegar ao trabalho; ter presenciado uma briga no ônibus, ou um acidente. Dessa forma, a história precisa ter um **ponto**, ou seja, o motivo pelo qual ela está sendo contada. Tome-se o exemplo: “Meu carro quebrou vindo para o trabalho, tentei consertar, mas não consegui. Chamei então o reboque, tive que aguardar o reboque chegar. Peguei um ônibus para chegar ao trabalho, por isso perdi a reunião”. Podemos dizer que o ponto dessa narrativa é relatar um imprevisto que aconteceu, o carro quebrou, ou ainda, dependendo do seu interlocutor, o ponto pode ser a justificativa pelo atraso. Essa história é contável, pois relata um fato específico que não ocorre todos os dias, um imprevisto. Entretanto, é preciso que haja um equilíbrio entre reportabilidade e credibilidade. A narrativa precisa ter um

ponto, mas esse também precisa ser coerente e verossímil, “Uma narrativa que faça referência a um evento muito extraordinário provavelmente será muito contável, mas poderá ter pouca credibilidade” (Bastos, 2005, p. 75).

Como estratégia para obter a atenção dos ouvintes, um falante pode sinalizar que contará uma boa história ao introduzir um **resumo**: “Gente, acabei de ver um acidente horrível.” O ponto da narrativa pode estar contido nesse resumo. Em seguida, para contextualizar os ouvintes na narrativa, o contador apresenta a cena esclarecendo o local, a data e os participantes envolvidos. A isso, Labov chama de **orientação**. “No início, é necessário identificar, de alguma forma, o tempo, o lugar, as pessoas, e suas atividades ou a situação. Isto pode ser feito se existe uma secção de orientação composta” (Labov, 1972, p. 359). Tanto o resumo como a orientação não são elementos obrigatórios na narrativa.

O único elemento obrigatório da narrativa é a **ação complicadora**, que se caracteriza por “uma sequência de enunciados temporariamente ordenados, que remetem a eventos passados e que tipicamente se constroem com verbos no passado” (Bastos, 2005, p.75). Para Labov, essa sequência de enunciados deve possuir pelo menos duas orações narrativas no passado, o que caracteriza uma **narrativa mínima**.

Para elucidar a carga dramática da história, o falante faz **avaliações** sobre o clima emocional do evento. A primeira é a **avaliação externa**, em que há uma interrupção da narrativa para o falante caracterizar o evento. “O narrador pode parar a narrativa, virar-se para o ouvinte, e dizer-lhe qual é o ponto. Esta é uma característica comum de narradores de classe média, que frequentemente interrompem o curso de suas narrativas” (Labov, 1972, pág.371). E a outra é a **avaliação encaixada**, para situar o ouvinte na força emocional da história, o narrador emprega recursos como intensificadores lexicais, fonologia expressiva ou repetição de palavras. Há ainda a **avaliação intermediária** na qual o contador incorpora a fala de outras pessoas na narrativa. Sobre esse último tipo de avaliação, falaremos mais a frente durante a análise da narrativa.

Como um sinalizador de que a história está chegando ou já chegou ao fim, o narrador passa por um momento da narrativa em que há uma **resolução** da sequência complicadora, como por exemplo: “Meu carro quebrou vindo para o trabalho, tentei consertar, mas não consegui. Chamei então o reboque, tive que

aguardar o reboque chegar. **Peguei um ônibus para chegar ao trabalho, e cheguei atrasado.** Essa foi a minha manhã”.

No fim da história, o narrador pode ainda fazer um comentário avaliativo final sobre a história, a que Labov chama de **coda**. No exemplo que estamos utilizando, a função da coda estaria expressa na sentença, “E essa foi a minha manhã.”.

Esses elementos, juntos, constituem o modelo canônico laboviano. Entretanto, como vimos, somente a ação complicadora é elemento obrigatório, e os outros podem aparecer em ordens diferentes da que foi apresentada.

Na área da análise da conversa, os sociólogos Harvey e Sacks teorizam sobre narrativas que emergem em contextos espontâneos, diferentemente das de Labov, em geral solicitadas em situação de entrevista (Bastos, 2005). Era uma estratégia de Labov pedir aos entrevistados que contassem uma história a fim de minimizar a mudança de comportamento do participante frente ao gravador – uma estratégia para amenizar o conhecido “paradoxo do observador”. Ao se envolver emocionalmente ao contar uma história, o entrevistador controlava menos a sua fala.

Já Sacks percebeu que as narrativas dependem de um turno de fala mais longo, e que para isso é preciso estabelecer um acordo entre os participantes da interação. Com esse intuito, o locutor anuncia que contará uma história, com enunciados do tipo: “Gente, levei um susto ontem à noite!”. Sacks nomeia esse tipo de construção de **prefácio**. O(s) interlocutor(es) da interação concorda(m) em ouvir a história, por exemplo, fazendo um pergunta como “por quê?”, ou fazendo uma pausa na fala em caso de sobreposição de vozes.

O prefácio também pode orientar como os interlocutores devem reagir à história que será contada. Por exemplo: “Menina, ontem aconteceu algo muito chato comigo.”. Essa fala, além de anunciar que uma história será contada, pretende orientar o interlocutor de que a situação ocorrida foi desagradável, e que ouvinte deve ser solidário e lamentar o fato narrado. Algumas narrativas aqui analisadas surgem como resposta à pergunta da entrevistadora, que solicita o relato de algum episódio vivenciado pelo professor em sala de aula. Em outras, o narrador anuncia a sua história com prefácios como, por exemplo, “aqui nós tivemos um aluno” e “outro dia mesmo, a gente teve um ex-aluno aqui”.

6.3

A narrativa como prática social

Mishler, diferente de Labov, não restringe o conceito de narrativa, mas a considera como um termo genérico que comporta diferentes estruturas (Santos, 2013, p. 22). Na análise das narrativas dos professores, partiremos do conceito de narrativa proposto por Labov. Entretanto, expandiremos a discussão ao nos ocuparmos mais com a relação das histórias com o contexto de pesquisa.

Segundo Bastos, “as narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (Bastos, 2005, p.80). Da mesma forma, entendo, neste trabalho, a narrativa como uma performance situada (Mishler, 1999 apud Santos, 2013, p. 25) e coconstruída interacionalmente. Assim, compreendo que essas histórias, além de serem reconstruções de um evento passado, podem ser contadas de diferentes formas em outros contextos interacionais para cumprir fins específicos. Isto posto, não me preocuparei com a veracidade das histórias aqui analisadas, mas como essas surgem na interação e que objetivos interacionais são cumpridos por elas.

As histórias são interacionalmente coconstruídas, uma vez que, para serem contadas, é necessária a permissão dos outros interlocutores, e esses precisam demonstrar interesse pela narrativa e reagir conforme a orientação do narrador. Nesse jogo interacional, podem surgir também segundas histórias, motivadas pela primeira, como veremos nas histórias contadas por Pedro, que “vão ter características próprias: elas vão estar relacionadas com a primeira história em termos de tópicos e vão ter diferentes condições de reportabilidade: a proximidade temporal, por exemplo, não será relevante” (Bastos, 2005, p. 81).

A narrativa como prática social nos permite organizar os eventos, criar inteligibilidade e relações de causa e efeito (Fabrício, Bastos, 2009, p. 42), como veremos adiante na análise. Ao narrativizar os acontecimentos, os professores (re)constroem ou (re)afirmam as histórias anteriormente contadas que criaram a identidade daquele local e dos seus atores sociais:

Remetidas a esses domínios públicos e coletivos, as identidades ganham em mobilidade e agentividade, tendo sua trajetória limitada e expandida por jogos de poder vigentes em cada época, constituidores de assimetrias e hierarquias sociais de toda sorte. Entretanto, em sua análise de relações de poder, Foucault (1995) nos mostrou que não somos vítimas passivas de forças hegemônicas que coagiram, sorrateiramente, nossas ações, pelo contrário, nossas práticas discursivas seriam sempre responsáveis pela coprodução e cossustentação ativa dos regimes e ordens de significados aos quais respondemos – ações que configuram o tipo de poder em exercício na microfísica das relações cotidianas. (Fabrício, Bastos, 2009, p. 41)

A visão do discurso de Moita Lopes (2001), aplicável segundo o autor aos estudos narrativos, pode ser resumida em três pontos principais: dialogicidade (não há discurso sem interlocução); situacionalidade (deve-se considerar as contingências culturais, históricas e institucionais) e a natureza constitutiva do discurso (“o discurso é a ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constroem o mundo social”) (Moita Lopes, 2001, p. 59).

Pretendo com esta pesquisa criar inteligibilidades sobre como os participantes constituem as suas práticas, como eles veem aquele espaço de ensino, os seus alunos – com suas histórias de vida marginalizadas – e a instituição socioeducativa, ao mesmo tempo em que (re)constroem ou cossustentam relações macro. Nas palavras de Moita Lopes:

A compreensão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais fornece, portanto, o arcabouço teórico que possibilita indicar que a análise das práticas discursivas, onde agem os atores sociais, dá acesso aos significados com os quais vivem na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como se veem os outros a sua volta, ou seja, suas identidades sociais (Moita Lopes, 2001, p. 59).

As narrativas são uma forma de organizarmos o que acontece conosco e no mundo. Contamos histórias sobre a nossa história de vida¹⁹ pessoal e/ou profissional, recontamos histórias de outras pessoas – como acontece nas narrativas aqui analisadas –, aprendemos sobre o que acontece e o que aconteceu

¹⁹ “Na concepção de Linde (1993), história de vida é uma unidade oral da interação social” (p. 20) e “consiste em todas as histórias e unidades discursivas a ela associadas, tais como narrativas, explicações e crônicas, e a conexão entre elas, contadas por um indivíduo no curso de sua vida...” (p. 21). “Configura-se como uma unidade temporalmente descontínua, contada em muitas ocasiões e dos destinatários, bem como das mudanças nas situações do falante, seu entendimento e seus valores (p. 25, 51).” (Pereira, Lima, Bastos, 2013, p. 167).

no mundo através de histórias. Situamo-nos na história, no mundo, dizendo quem somos, o que fazemos, como pensamos por meio de narrativas. Moita Lopes dirá que a narrativa organiza o discurso para a ação no mundo social (Moita Lopes, 2001, p. 62):

[...] da mesma forma que contar história é um modo de criar uma realidade social, é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores (Johnstone, 1993; Munby, 1997 e Bruner, 1997) nos embates para legitimar sentidos, ou seja, é uma forma de ação. (Moita Lopes, 2001, p. 63)

Quando ouvimos ou relatamos episódios de meninos e meninas que se envolvem com o tráfico de drogas, dos “trombadinhas” que assaltam no sinal de trânsito, ou os episódios de arrastão na praia, estamos construindo a identidade social de um grupo. O movimento dos “rolezinhos” nos shoppings centers no início de 2014, em alguns estados do Brasil, reflete a necessidade de uma parcela desfavorecida da população de se manifestar contra os discursos que os constituem.

O menino negro, morador da periferia da cidade, que é barrado na entrada do shopping, seguido por um segurança dentro de uma loja, ou parado a todo tempo pelos policiais, parece estar cansado das histórias que são contadas sobre ele e que refletem diretamente no modo como a sociedade o trata, como vemos no Excerto 2, já apresentado no capítulo 5.

Excerto 2: “Gostaria, como, de ser uma pessoa normal”

19	Rafael	Pô, gostaria de como (.) que a população como me
20		visse de um olhar melhor , não me visse como
21		aquele “Ah cara ali já roubou, já fez muitas
22		coisas” (.) gostaria como de ser <u>uma pessoa</u>
23		<u>normal</u> , comum, poder andar na rua sem ser (.)
24		polícia me parar, como já cometi muitas coisas
25		ruins, >mas agora isso não importa, agora é
		daqui pra frente <

Além de (re)organizarmos o mundo social por meio das narrativas, ao contarmos uma história, envolvemo-nos emocionalmente e recriamos nossas memórias. Ao sistematizar o que aconteceu, criamos um cenário, personagens, e organizamos as ações – não necessariamente de uma forma cronológica – a fim de avaliarmos os eventos. Nas palavras de Bastos,

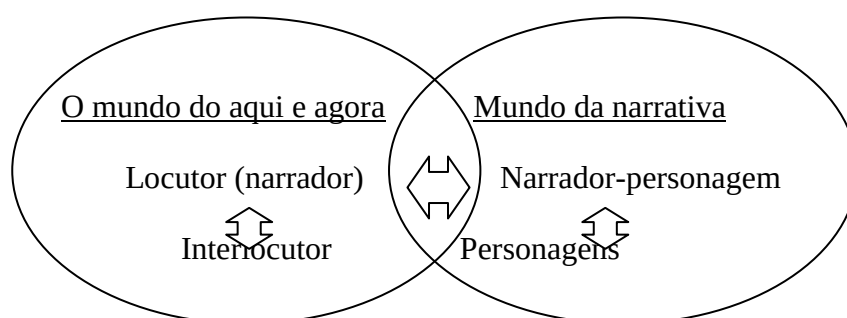
Podemos, dessa forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido do que construímos as histórias e contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história. (Bastos, 2005, p. 80)

Assim, quando contamos uma história, dois mundos surgem: o mundo ficcional da história que é recriado, no qual residem personagens e ações ocorridas no passado; e o mundo presente, não menos ficcional daquele no qual a história é contada. Esses dois mundos que a narrativa cria e ocupa configuram sua característica dual:

como diz Goffman (1974:541), contar histórias é um exemplo especial da construção social da identidade na qual o que o indivíduo apresenta não é ele mesmo, mas uma história contendo um protagonista que também pode ser ele mesmo. (Moita Lopes, 2001, p. 64)

O posicionamento (Moita Lopes, 2001, p.64) que o narrador estabelece com os personagens da história, desses com o(s) seu(s) interlocutor(es), e desses entre si, no aqui e agora, em que a história é contada, cria o espaço onde as identidades são criadas.

Figura 1: Os dois mundos da narrativa



Linde (1993) se ocupa de perceber onde essas identidades são criadas na constituição das histórias de vida, aquelas contadas quando somos inquiridos sobre momentos marcantes da nossa vida pessoal ou profissional, como ocorre nas entrevistas desta pesquisa. Ela diz que contar história é um recurso de apresentação de *self* e, por meio das avaliações, orienta-se o tipo de *self* que se

deseja projetar em uma dada interação. Essa função da narrativa também destaca seu caráter dialógico, ao recriarmos um evento passado para outra pessoa em um contexto específico:

Linde (1993) destaca que a narrativa é a unidade discursiva mais básica de todas (p. 67-73), envolvendo a apresentação do *self* e o componente avaliativo, em particular, estabelece o tipo de *self* que é apresentado (p. 81). A crônica, por sua vez, é a recontagem de uma sequência de eventos que não tem um único e unificador ponto avaliativo (p. 85). O narrador pode usar uma explicação para justificar uma ação ou apresentar razões. Uma explicação pode começar com uma proposição a ser aprovada, seguida de uma sequência de razões para que se acredite no que foi proposto (p. 90). (Pereira, Lima, Bastos, 2013, p. 168)

A teorização sobre as histórias de vida feita por Linde (1993) dirá que, ao contarmos histórias sobre nós mesmos, construímos e mantemos nossas identidades sociais e dos atores das ações narradas. Por exemplo, nas narrativas contadas pelos professores, percebo que eles tentam apresentar a identidade daquele grupo de alunos, ao mesmo tempo em que ressaltam suas próprias visões sobre suas vidas profissionais.

Para a autora, há dois elementos necessários nesse tipo de narrativa: o ponto sobre o falante e a reportabilidade estendida (Bastos, 2005, p. 82): o efeito sobre uma história que é contada mais de uma vez, em diferentes momentos de sua vida (como a entrada na faculdade, o casamento, o nascimento dos filhos). De acordo com Bastos, “Para Linde, a história de vida de cada pessoa é um conjunto dessas histórias, que se relacionam coerentemente entre si” (Bastos, 2005, p. 82).

Todas as histórias que foram contadas durante essas entrevistas constituem a história de vida desses professores no contexto profissional. Mesmo quando as narrativas se referem a fatos que aconteceram com seus alunos, dos quais eles não participaram, ao ouvirem e reportarem essas histórias, elas passam a ser suas também. Durante o percurso profissional, depois de algumas turmas e inúmeros alunos, as histórias vão sendo tecidas e agregadas, de forma a criar um panorama da experiência profissional desses professores.

Essas histórias, ainda de acordo com Linde, são construídas, discursivamente, por meio de sistemas de coerência, que permitem ao narrador se inserir em um fluxo de discursos estabilizados e compartilhados. Esses esquemas autorizam o narrador a relacionar a sua história a fatos e crenças compartilhados

pelo senso comum. Essa lógica narrativa é possível devido a dois princípios: o da causalidade e o da sequencialidade.

O princípio da sequencialidade refere-se à ordenação cronológica que fazemos de um fato, ao recriarmos na nossa memória um fato passado. A sequência dos fatos não seguirá necessariamente a ordem dos acontecimentos, mas a ordem que o narrador julgar mais importante ou adequada a seus sistemas de crenças, por exemplo.

O princípio da causalidade está relacionado à apresentação de um fato como causa de um fato futuro, também apoiado em esquemas de conhecimento compartilhados. Os esquemas compartilhados também se dividem em dois, os de senso comum (crenças compartilhadas) e os sistemas de coerência (versões simplificadas de teorias comprovadas e compartilhadas), que permitem concatenar as relações de causalidade e sequencialidade, ou seja, criando ordem e justificativa. Por exemplo, Clara organizou sequencialmente sua história, juntava as crianças, as botava sentadinhas, fazia o dever. E, a partir de crenças compartilhadas sobre a escolha profissional, a narradora mobiliza o esquema de senso comum de que, para ser professor, é preciso vocação e paixão, e narra um episódio de sua infância para justificar a escolha de sua profissão na vida adulta, fazendo uso do princípio da causalidade.

Excerto 7: “Não me via fazendo outra coisa sem ser dar aula”²⁰

05	Clara	É, minha mãe comprava um <u>quadro</u> um quadro negro pra mim, eu
05		era a mais velha da turma então eu <u>sem:pre</u> juntava as
06		crianças da rua, botava sentadinha e <u>fazia</u> o dever de casa
07		com elas, então é meio que uma paixão desde crian:ça eu
08		fazia isso, eu não me <u>via</u> (.)fazendo outra coisa (.) sem ser
09		dar aula

Na fala de Clara, observamos alguns esquemas de conhecimento sobre ser professor e a sala de aula. A narradora descreve a cena o mais próximo de uma sala de aula real. Ela, sendo mais velha, ficava a frente da turma, enquanto as crianças ficavam sentadas. Ademais, como já foi dito, a narradora avalia a sua escolha profissional como uma paixão.

²⁰ O excerto 7 pode ser localizado nos anexos na página 163.

6.4

As narrativas dos professores

O que se tenta salientar na análise das narrativas contadas pelos professores é a capacidade de (re)organizar a vida social por meio das nossas práticas discursivas. Veremos, nesta seção, como os professores veem as histórias de vida de seus alunos, como projetam a visão desses alunos sobre a escola, como generalizam esse grupo de alunos, que, segundo eles, não se interessam pelos estudos, como constroem casos excepcionais a essa regra e como, a partir disso, se constroem como professores. Tudo isso, ora confirmando, ora refutando o discurso do senso comum.

A primeira narrativa a ser analisada foi produzida por Clara, professora do Ensino Fundamental da unidade feminina do Degase, durante uma entrevista conduzida por mim. Esse encontro aconteceu durante a greve dos agentes. Devido a isso, a escola estava sem aulas, e Clara e eu estávamos em sua pequena e agradável sala, que vai se contrapor ao ambiente de ensino da unidade masculina.

Ao solicitar que Clara contasse um episódio significativo que tivesse acontecido em sala de aula, a professora escolhe uma história de possível superação.

Excerto 8: "Teve uma menina que assaltava só"²¹

52	Cris	Tem alguma meni:na, alguma histó:ria, algum
53		evento, que tenha é:: seja (1.0) de de (1.0)
54		desafio seja de conquista que tenha te marcado
55		que você gostaria assim de compartilhar? (1.0)
56		Algum momen:to, alguma experiên::cia?
57	Clara	Ah teve uma menina é:: que ela assaltava só e
58		aí:: ela era minha aluna. E ela falava que
59		gostava que tava no curso de manicure, do Werner,
60		que tem aqui, e ela falou pra mim que tava
01		adorando fazer, então eu com um juntei com umas
02		amigas que eu tenho manicu:res e tal, consegui
03		uns esmaltes, comprei outros esmaltes, pedi
04		autorização pro pro diretor na época, e ela tava
05		pra sair a menina, eu virei pra ela, >conversei
06		muito<, disse "olha só, se eu te <u>ajudar</u> , a fazer
07		unha lá fora, você promete pra mim <que-não-vai-
08		mais-fazer-besteira?>" Ela ficou muito feliz,
09		agora ((emocionada)) eu não soube mais notícias
10		dela, agora se ela não voltou pra cá eu acredito
11		que (.) de repente ela tenha parado sim né no

²¹ O excerto 8 pode ser localizado nos anexos nas páginas 165-166.

12		crime, porque geralmente quando volta é pra cá
13		que vem quando faz besteira de novo né. Então eu
14		fiz um kitzi::nho de esmalte, na hora que ela
15		saiu ela levou, uma caixinha com tudo, com
16		alicate, com lixa, mais de <u>cem</u> esmaltes, eu
17		consegui muito esmalte pra ela. Então (.) e eu
18		acho que de repente eu não digo que são todas,
19		entendeu, porque elas não têm <u>maturidade</u> (.) pra
20		essa mudança grande, nem uma família por trás
		disso nem (.) uma sociedade que ajude (1.0) mas
		uma ou outra eu sinto sim que que tenta mudar
		mesmo a apesar de (.) <u>tudo</u> , apesar da vida
		sofrida tem algumas que ainda tentam sim

O ponto da narrativa de Clara é sublinhar sua participação no suposto processo de mudança de vida de uma de suas alunas. Cabe sublinhar que essa participação não se efetivou via auxílio prestado no campo da educação, mas sim no campo pessoal, via provimento de material e apoio para que a aluna iniciasse uma nova carreira (l. 11-14).

Clara, ao se representar na história como uma personagem, pratica essa ação a fim de se construir de forma positiva frente aos outros personagens (a aluna, as amigas manicures, o diretor da instituição) e frente a sua interlocutora, professora-pesquisadora, construindo uma face favorável. Com relação às suas alunas, ela se alinha, como já se disse, não no papel institucional de professora, mas de forma protetora, provedora, quase maternal. Nas palavras de Bastos: “o modo pelo qual nos reconhecemos e queremos ser reconhecidos está diretamente associado às nossas relações com o mundo, o que inclui a nossa relação com o trabalho” (Oliveira e Bastos, 2002, p. 32). Na narrativa de Clara, as relações de trabalho ficam invisibilizadas por relações de assistência e cuidado.

Na orientação (l. 57-58), Clara apresenta a menina, que não é nomeada, como alguém que “assaltava só”, caracterizando o motivo de ela estar ali como não sendo um dos mais graves. Pressuposta nessa orientação há uma avaliação encaixada sobre o ato infracional, em que a professora minimiza o estigma da aluna. Uma avaliação semelhante acontece na coda narrativa (linhas 14-20), quando a narradora, ao construir uma generalização sobre os atos infracionais e reincidências cometidas por meninas, atribui responsabilidade às instituições, ao Estado, à família e à sociedade, diminuindo, portanto, a agentividade das internas.

Podemos dizer, também, que a narradora se constrói, no aqui e agora da interação, como a protagonista da possível história de mudança que aconteceu na

vida de sua aluna, como alguém que não só se preocupa com suas alunas, como age a favor delas. É possível perceber a ênfase nesse aspecto na sequência das ações complicadoras, “juntei, consegui, comprei, pedi, virei, conversei, disse” (l. 60,1- 4), que se referem sempre a um agenciamento de Clara em prol de sua aluna, que é sempre o objeto das ações narradas.

Além disso, a sequencialidade da história nos auxilia a perceber como a narradora organizou os fatos e construiu os seus personagens. Como já se disse, a professora inicia sua narrativa dizendo que a aluna “assaltava só” (l. 57), momento anterior ao da internação. Na instituição, no entanto, ela inicia o curso de manicura, interessa-se pela profissão (l. 58-60). Em seguida, a professora viabiliza o exercício da profissão fora da instituição, e então a menina é liberada, e, em um último momento, ela não retorna (l. 5-11). Essa relação sequencial entre as ações narrativas organizam uma trajetória de mudança de vida, baseada em auxílio material e de formação profissionalizante, o que remete à crença, tanto do senso comum como encontrada em algumas pesquisas quantitativas, de que um dos motivos para o jovem se envolver com atos criminais seria a falta de oportunidade profissional.

Por fim, na resolução da narrativa (l. 11-20), percebe-se o empoderamento de professor e aluna. A cena da menina deixando o lugar de internação com sua maleta de esmaltes traz a imagem do trabalho como instrumento de libertação e mudança da vida passada, a do crime, para uma vida de dignidade.

Ademais, no plano da história contada, ocorre uma ação, por meio da linguagem. Não me refiro à ação de contar uma história ou de se proferir sentenças, mas, ao acordo feito entre professora e aluna. Clara solicita à aluna a promessa de que não irá mais cometer os mesmos erros de antes. O fato de a menina não ter retornado à casa de medida socioeducativa sugere à professora que ela tenha cumprido com o acordo (l. 8-11).

Vimos que para uma história ser reportável, ela necessita ter um ponto extraordinário, algo que quebre o cânone cultural. Apesar de Clara relatar durante essa entrevista outros episódios de mudança de vida, ela finaliza sua história avaliando-a como uma exceção ao que normalmente acontece com as meninas – o retorno para a escola socioeducativa (l. 14-20).

Dando continuidade à análise, as próximas narrativas que veremos foram produzidas durante uma entrevista com os professores João e Marta, e a

bibliotecária Júlia. Essa interação aconteceu, assim como a anterior, durante as greves dos agentes socioeducativos. O cenário da entrevista foi a biblioteca da escola. Durante toda a conversa surgiram algumas narrativas hipotéticas e outras canônicas. Escolhi o fragmento abaixo para a presente análise, pois ele apresenta amostras narrativas desses dois tipos.

No início da interação, temos Marta nos explicando como é geralmente a interação entre professores e alunos, compartilhando seus esquemas de conhecimento comigo. Em seguida, temos João contando a história de um dos alunos, a fim de comprovar a tese de que aqueles que se interessam pelo estudo e abandonam a vida do crime são exceções.

Excerto 6: “Esse cara veio com um genzinho da bondade”

48	Marta	É <u>claro</u> que isso às vezes nós ganhamos alguns
49		alunos. Alguns alunos que chegam aqui rebeldes, e
50		eles acabam é é é:: como eu posso dizer (3.0)
51		como eu posso dizer, gente?
52	Cris	<u>Despertando o interesse</u>
53	Marta	É é são poucos, a minoria
54	João	Mas esse a gente acredita (2.0) que ele na
55		verdade entrou no crime por uma situação (.) é é
56	Cris	<u>°Humrum°</u>
57	João	Por exemplo, aqui nós tivemos um aluno que ele
58		perdeu esses dois dedos (.) né, ele era conheci
01		era tido aqui como <u>mãozinha</u>
02	Cris	<u>°Humrum°</u>
03		Como ele perdeu esses dedos? Ele foi jogar uma
04		<u>granada</u> na polícia, e a granada <u>°estourou</u> na mão
05		dele°, <u>sorte</u> dele que ele só perdeu esses dois
06		dedos (2.0) ele saiu daqui, quando ele chegou
07		aqui o comportamento dele era <completamente
08		diferente>, <u>ele</u> conversando comigo ele disse
09		assim “Professor, >eu tava vendo meu pai, minha
10		mãe e meus irmãos< passan:do fome, en:tão eu
11		fui:, mas eu JAMAIS quero saber dessa vida de
		novo” <u>E ele realmente não voltou mais</u>
23	Cris	<u>°Não voltou°</u>
24	João	E ele morava numa situação assim, uma comunidade
25		mui::to difícil, mui::to carente (2,0) tomada
26		realmente pelo banditismo, mas <u>ele</u> , <u>ele</u> realmente
27		falou pra gente “eu-não-vou-voltar-pra-cá, eu:,
28		foi o meu <u>desespe:ro</u> , mas eu vi que o meu
29		<u>desespe:ro</u> não adiantou de nada e ainda me
30		deformou” (1.0) <u>então</u> a gente acredita que esse
31		cara <u>vei:o</u> com um um: <u>genzinho</u> da bonDADE da sabe
32		de, mas a maioria (.) eles têm <u>muita</u> maldade
33		dentro deles. E assim o sistema ele precisa

	quebrar essa situação (1.0) e aí =
--	------------------------------------

A fala de Marta constitui-se como um resumo narrativo (l. 48-51), um falso começo que teria como ponto, assim com a história de João, exemplificar casos em que os professores conseguem “ganhar” os alunos. Entretanto, João toma o turno, faz um novo resumo e desenvolve uma narrativa (l. 54-55). Marta avalia esses alunos como sendo a minoria (l. 53). E João, na tentativa de explicar por que apenas alguns alunos se interessam pelos estudos, cria a tese de que alguns meninos vêm com uma característica genética propícia à bondade que os tornam capazes de superar as dificuldades e não se deixar influenciar pelo meio em que estão inseridos: “então a gente acredita que esse cara veio com um genzinho da bondade, sabe de, mas a maioria a gente, tem muita maldade dentro deles” (l. 29-31).

Um evento pode ser narrado de diversas maneiras, e ele o é, uma vez que cumpre diferentes ações, de acordo com a interação. Poderíamos chamar a narrativa do professor João de narrativa-argumentativa. Como se viu, a tese de João é a de que há alunos que portam uma diferença qualitativa, e são esses alunos que os professores conseguiriam “ganhar”. Tais alunos, que teriam sido conduzidos ao crime por uma situação extrema, como a extrema pobreza, têm uma característica “natural”, favorável à mudança.

Neste excerto temos duas narrativas. A primeira apresenta o aluno, o Mãozinha, e o episódio em que ele teria cometido um crime e perdido a mão, seguida de uma avaliação externa: “sorte que ele só perdeu esses dois dedos” (l. 4-5). Essa primeira história serve de orientação para a segunda história, sobre a “reabilitação” de Mãozinha²², exemplo para a tese acima delimitada.

Em seguida, temos uma avaliação do professor sobre a história de vida desse aluno (l. 24-33). O professor constrói esse aluno como alguém arrependido e forte o suficiente para, apesar da influência do meio em que vivia não se deixar envolver com o crime novamente. Na resolução, “e ele não voltou mais” (l. 10, 11), vemos que o professor pressupõe uma mudança de vida, assim como na história contada por Clara.

²² A fala reportada “Professor, eu tava vendo meu pai, minha mãe e meus irmãos passando fome, então eu fui, mas eu jamais quero saber dessa vida de novo” (linhas 22-23), já foi analisada também no capítulo “Gerenciamento de face e estigma”.

Ao concluir a sua história, João volta a construir orientações sobre o local em que seu aluno vivia, “e ele morava numa situação assim, uma comunidade muito difícil, muito carente, tomada realmente pelo banditismo” (l. 24-25), que reforça a avaliação positiva do protagonista da história como alguém naturalmente “bom” que, por circunstâncias externas, foi levado a se envolver com o crime. Ele avalia a maioria dos adolescentes em conflito com a lei como naturalmente “maus”, possuidores de uma maldade intrínseca, reforçando o sistema de senso comum que essencializa o crime (l. 29-33).

Como nos ensina Bastos, “estudar essas histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade” (Bastos, 2005, p. 74). O antropólogo Richard Bauman compreende a ação de contar histórias como performance narrativa situada. Seus estudos olham para a estrutura social da história contada e na qual a história é contada, além de observar a performance individual do narrador – a arte verbal oral (recursos poéticos). “Para Bauman, ao contarmos histórias, ‘estamos não apenas expressando e refletindo crenças e valores, mas também formando, criando padrões sociais’” (Bastos, 2005, p. 80).

A história contada pela professora Clara, assim como a história a seguir contada pelo professor Pedro, reflete a crença no trabalho como principal elemento para a mudança de vida. Entretanto, o aluno da história de Pedro, além de fugir à regra dos inúmeros casos de jovens reincidentes, possui um elemento novo: no cenário da violência, se antes o aluno era um agente do crime, agora ele demonstra interesse em ser agente policial, “renegando” tudo em que antes acreditava (linhas 51, 52).

Excerto 9: “A nossa prioridade é salvá-los da violência”²³

18	Pedro	Ah pra mim o maior desafio é saber que a maioria
19		deles daqui a pouco vai ser assassina::do ou: vai
20		ser preso na prisão de maior: e o maior desafio é
21		fazer com que eles aprendam uma profissão: alguma
22		coisa assim pra tentar sair: dessa vida, eu acho
23		assim, a questão de de conteúdo de <u>matéria</u> é
24		importante mas em primeiro lugar é salvá-los da
25		violência, a nossa prioridade aqui é salvá-los da
		violência
26	Cris	Então a escola teria esse papel assim de mostrar pra
27		ele que há-um-ou-tro cami:nho
28	Pedro	Exatamente

²³ O excerto 9 pode ser localizado nos anexos na página 190.

29	Cris	Que não é só o da violência
30	Pedro	Isso. Quem pensa que daqui vai sair um médico, um
31		me:dico, um engenhei:ro, um advoga:do, <u>claro</u> que
32		pode, <u>sem dúvida</u> , >outro dia mesmo a gente teve um
33		ex aluno aqui vindo buscar o histórico porque estava
34		estudando pra fazer prova pra polícia militar<. Olha
35		só, ele tá renegan:do TUDO o que ele acreditava
36		anteriormente, eu achei aquilo formidável, >mas é
37		lógico que ele é exceção<, eu falo sempre se um ex
38		aluno (.) sair (.) virar porteiro de pré::dio, um
39		balconista de padari::a, um cobrador de de van: pra
40		mim tá ótimo, °entendeu?° Se ele se tornar uma
41		pessoa do bem, honesta, eu acho excelente (.) lógico
42		que se ele virar um engenhei:ro, um me:dico, um
		advoga:do, melhor ainda

O ponto da narrativa está normalmente relacionado ao tópico da conversa (Oliveira & Bastos, 2002). O tópico dessa conversa é a função que teriam a escola e os professores de “salvar” os alunos da violência; o ponto da narrativa contada por Pedro é, então, reforçar as possibilidades de vida profissional que os adolescentes em conflito com a lei têm. Ao contar essa história, Pedro cumpre o objetivo de mostrar a capacidade de se reinventar e reorganizar o mundo social. Ao romper com as fronteiras das possibilidades do que um aluno do sistema socioeducativo pode vir a ser, a história recria um padrão social.

Nas histórias contadas pelos professores, parecem ser reportáveis os casos dos adolescentes considerados exceções, aqueles não reincidentes, que Você se sente a vontade de dizer pra mim por que você veio pra cá formal. Os casos mais comuns, sem um ponto extraordinário, são apenas relatados, pois, segundo Labov, para ser uma narrativa, essa deve abordar eventos específicos no passado, e não fatos gerais e ações recorrentes, como vemos nos trechos a seguir.

Excerto 10: “Ele é obrigado a descer, mas não é obrigado a estudar”

42	João	Ele se impõe do tráfico. O assaltante, o
43		criminoso, se impõe pela maldade, pela força da
44		arma, aquela coisa toda dos amigos ou da
45		comunidade que eles vivem. Quando ele chega aqui,
46		ele encontra uma barreira do professor. E o
47		professor, até para se impor, para ter um
48		pouquinho de de autoridade ele se impõe né e o

49		que acontece é:: ele diz que de alguma forma ele
50		tem que cumprir a medida socioeducativa mas ele
		não é obrigado a estudar, então
51	Marta	Ele é [obrigado a descer mas não é obrigado a
		estudar

Excerto 11: "Devido à aprendizagem, né, que vai mudando aquela visão de mundo"²⁴

40	Marta	Porque assim né eu já percebi isso já vamos supor
41		o aluno chega aqui no terceiro ano e ele faz essa
42		caminhada, você percebe assim alguma mudança né
43		no comportamento né chega assim um pouco assim
44		criança aí já tá amadurecendo assim mais né acho
45		que devido ao aprendizagem né que vai mudando
46		aquela visão de mundo né e vai se ampliando mais

Nos relatos acima, há menções sobre alguns alunos. A professora Marta e o professor João não elegem nenhum caso específico para narrar, eles criam generalização e suposições para mostrar como é, normalmente, a trajetória do aluno dentro da instituição, fornecendo um esquema sobre esse contexto. Entretanto,

a característica de reportabilidade pode não estar limitada àquilo a que nosso conhecimento de mundo reconhece como um fato extraordinário. O 'contável' pode estar associado a outros fatores, como a razão que levou o narrador a escolher, dentre outros fatos 'contáveis', aquele que será contado como fato extraordinário. (Oliveira & Bastos, 2002, p. 32)

A história contada por Clara (Excerto 8) é eleita por permitir à professora narrar uma história de superação da qual ela participou ativamente. A história contada por João (Excerto 6) merece ser contada para comprovar a sua tese "inatista", de que algumas pessoas nascem naturalmente boas e outras naturalmente más. Já sobre a história de Pedro (Excerto 9), pode-se dizer que apresenta dois pontos extraordinários: a não reincidência do aluno e o seu desejo por fazer parte da Polícia Militar.

A reportabilidade das duas histórias seguintes contadas por Pedro estão ancoradas pela maturidade atípica que o menino teria demonstrado quando criança, no primeiro caso, e pela repercussão do caso na mídia, no segundo.

Excerto 12: "Ele tinha dez anos"²⁵

²⁴ O excerto 11 pode ser localizado nos anexos na página 178.

²⁵ O excerto 12 pode ser localizado nos anexos na página 183.

14	Cris	Teve tem algum episódio assim que você se lembre de
15		alguma coisa que tenha te agradado muito que tenha
16		acontecido em sala de aula, ou te desagradado muito
17	Pedro	Me agradado <u>muito</u> ?
18	Cris	Ou desagra[dado
19	Pedro	[sim, sim, sim
20	Cris	ou um episódio que marcou assim você (.) quando te
21		perguntam sobre sua experiência aqui você lembra
22	Pedro	Ah sim. Bom. Teve um, alguns episódios. Por exemplo,
23		um, logo quando eu cheguei aqui, eu costumava passar
24		u:ma redação para eles dizerem o que eles faziam lá
		fo:Ra
25	Cris	Humrum
26	Pedro	<u>Não</u> não perguntando o que eles tinham [fei:to
27	Cris	[Humm
28	Pedro	Mas o que eles <u>fazi</u> :am lá fora o que eles gostavam de
29		fazer e tal, e um assim um contou na na na sua história
30		que aos dez anos de idade (1.0) o:: pai dele era
31		viciado em <u>dro:gas</u> né ele ele tinha dez anos o pai dele
32		era viciado em drogas e um dia ele ficou devendo lá na
33		boca de fumo e teve que fugir porque os bandidos
34		estavam querendo ma-tar ele sei lá, cobrar ele de
35		alguma forma. E aí eles foram ainda sim na casa dele,
36		aí ele estava sozinho lá e aí eles falaram que o pai
37		dele estava devem:do e tal:, aí <u>teve</u> que ficar
38		conversando com e:les pra tentar resolver a situaçã o e
		acabou que eles levaram a TV da ca:sa pra cobrir: a:
		[dívida
39	Cris	[dívida
40	Pedro	Né, aí eu fiquei pensando um menino só com dez anos de
41		idade teve que ter o discernimen::to de conversar com
42		os ca::ras e tal e acabou que eles levaram °a TV° (1.0)
43		>E assim alguns ca:sos por exemplo de alguns alunos de
44		casos envolvidos que chegaram a mídia né por exemplo<.
45		Um: dia de eu perguntar pra ele se era bom ou ruim
46		ficar aqui e ele falar que em parte era bom e em parte
47		era ruim, o ruim era porque ele estava preso o bom era
48		que se ele estivesse lá fora provavelmente ele já teria
49		morri:do, os amigos que andavam com ele já TINham
50		morrido e aqui e:le entrou aqui sem nem saber ler, e
01		quando ele saiu, né, ele ficou aqui três anos inter:no
02		aqui né ele já saiu no sexto ano sabendo ler sabendo
		escrever: e tal e aquilo >pra ele aquilo foi bom<
03	Cris	Entendi
04	Pedro	E tempos depois eu encontrei [ele na rua né eu] eu
05		achei que ele tava muito arruMado
06	Cris	[Ah legal (risos)]
07	Pedro	Pra um dia de <u>praia</u> e aí dois dias depois eu vi na TV
08		que ele tinha sido preso porque:: ele já era maior de
09		idade apareceu o rosto dele, e eu vi que ele não tinha
10		abandonado a carreira de crime e foi preso

11	Cris	Ah: então ele falou uma coisa pra você mas na verdade
12		assim professor ele queria né assim [que você ficasse com uma boa
13	Pedro	[Exatamente, exatamente

Na primeira história, o narrador repete a orientação duas vezes: “um contou na na na sua história que aos dez anos de idade ,né ele ele tinha dez anos o pai dele era viciado em drogas” (l. 29-31); O professor concebe a narrativa, caracterizando, nas orientações, o aluno como alguém esperto e desenvolvido, que, apesar das dificuldades e de estar sozinho em casa, foi corajoso o suficiente para negociar com os cobradores. Ao repetir a orientação (l. 31,32), o professor enfatiza o espanto de ver que uma criança de dez anos foi racional a ponto de lidar com a situação e também de defender o seu pai. Pedro constrói a história como se ao fugir, o pai de seu aluno estivesse tentando proteger a si mesmo e ao seu filho, mas essa medida não foi eficaz. “E aí eles foram ainda sim na casa dele, aí ele estava sozinho lá” (l. 34-35).

Na história, não aparecem outros familiares, os personagens da narrativa são o menino de dez anos, seu pai e os bandidos. Esse recurso reforça a ideia do menino enfrentando não só aqueles cobradores, mas todos os outros problemas que eventualmente poderiam surgir. No desfecho da narrativa, os cobradores levam a televisão do menino a fim de perdoar a dívida, “e acabou que eles levaram a TV da ca:sa pra cobrir: a: [dívida” (l. 37-38), Pedro conclui a história avaliando de forma positiva a postura que o menino demonstrou ao lidar com o problema.

O fato de o menino ter perdido sua televisão para os bandidos retorna na avaliação, sugerindo que desde pequeno o seu aluno já era vítima da violência do local onde morava. “Né, aí eu fiquei pensando um menino só com dez anos de idade teve que ter o discernimen::to de conversar com os ca::ras e tal e acabou que eles levaram °a TV°” (l. 37, 38) Além disso, essa narrativa aponta não só para a situação do aluno de Pedro, mas para um contexto sócio-histórico, em que muitas outras crianças, assim como o aluno, precisam amadurecer precocemente para lidar com as dificuldades da vida, resultantes da pobreza e da violência.

Pedro emenda a avaliação da primeira história (l. 42-44) com uma segunda história. Se, na primeira narrativa, o ponto extraordinário reside na maturidade precoce que o seu aluno demonstrou na história recontada pelo professor, na

segunda, temos um aluno que avalia positivamente o fato de estar internado, por dessa maneira, estar mais seguro “Um: dia de eu perguntar pra ele se era bom ou ruim ficar aqui e ele falar que em parte era bom e em parte era ruim, o ruim era porque ele estava preso, o bom era que se ele estivesse lá fora provavelmente ele já teria morrido” (l. 44-48).

A informação de que seus amigos já tinham sido assassinados, entra como argumento para mostrar que ele provavelmente já teria morrido também. Durante o período em que estive nessa escola, ouvi alguns professores comentarem que muitos, durante o período de internação, estão “guardados”, e que alguns adolescentes temem a sua saída com medo do que lhes espera lá fora. Vemos nessa história renarrada, um sentimento contraditório, de desejar e ao mesmo tempo temer a liberdade.

Outro benefício do tempo de reclusão teria sido conseguir avançar nos estudos, durante o período de internação, “ele ficou aqui três anos inter: no aqui né ele já saiu no sexto ano sabendo ler sabendo escrever: e tal e aquilo >pra ele aquilo foi bom<”, ou seja, pode-se subentender aqui, que esse adolescente, caso não tivesse sido apreendido não teria dado continuidade aos estudos ou poderia estar morto.

O professor avança na narrativa e diz ter reencontrado esse aluno aqui fora, eu avalio positivamente o encontro (l. 06). Pedro, a partir de seu esquema de conhecimento, estranha a forma como o ex-aluno estava vestido, sugerindo uma desconfiança sobre suas possíveis intenções, e na orientação destaca isso, “E tempos depois eu encontrei [ele na rua né eu] eu achei que ele tava muito arrumado” (linhas 04,05). Nessa narrativa, sou eu quem faz uma avaliação. “Ah: então ele falou uma coisa pra você mas na verdade assim professor ele queria né assim [que você ficasse com uma boa.” (l. 11, 12) Apesar de o aluno, ao falar os pontos positivos de estar preso, não sugerir uma intenção de abandonar o crime, eu entendo que essa seria a sua intenção. Pode-se dizer que essa narrativa se refere a um aluno que deseja um *self* positivo frente ao professor, e esse cria uma expectativa do aluno abandonar a carreira do crime, a qual é quebrada com o reencontro dos dois e o aparecimento do jovem na televisão.

As narrativas aqui analisadas constroem a compreensão dos professores sobre a trajetória de vida e as possibilidades de sobrevivência dos seus alunos. Os professores concordam que a maioria dos alunos não demonstra interesse pelos

estudos. Clara, João e Pedro descrevem o cenário de violência e abandono em que esses meninos vivem. Clara (Excerto 8) e Pedro (Excerto 12) ilustram com as suas narrativas o célebre pensamento de Sartre e Marx de que “O homem é produto do meio”. Enquanto João (Excerto 6), apesar de corroborar essa informação ao justificar a ação do seu aluno no local difícil, carente e tomada pelo banditismo, defende uma tese essencializante e maniqueísta ao falar em “genes” de bondade e maldade.

O trabalho vai aparecer como uma alternativa de mudança de vida para esses jovens nas narrativas. No episódio contado por Clara e Pedro (Excerto 8, 9), isso aparece de forma muito evidente. Enquanto Clara auxilia na reinserção da aluna aqui fora, Pedro demonstra acreditar que os jovens podem passar a desejar outra carreira que não a do crime.

7.

Os puzzles e a ação para entender

Aceitar o papel político da escola, onde cada aula é um ato de libertação, é enfrentar o enorme desafio de trabalhar dentro desta visão de cotidiano escolar.

(Miller et al., 2008, p.156).

No capítulo três, apresentei a Prática Exploratória e a sua contribuição crítico-reflexiva para minha pesquisa. Com base nas minhas notas de campo e no material que pode ser registrado junto aos alunos, apresentarei, neste capítulo, uma narrativa do que aconteceu no trabalho, para entender a sala de aula no contexto socioeducativo realizado com os alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Seguindo o modo *bricoleur* de fazer pesquisa, optei por analisar neste estudo os mesmos dados sob perspectivas diferentes. Assim, nesse capítulo, veremos os dados sob a ótica da Prática Exploratória e seus princípios. Gostaria de ressaltar que as atividades investigativas apresentadas aqui não foram planejadas *a priori*. As atividades investigativas foram tomando forma de acordo com a rotina da escola e da instituição do Degase, mas principalmente de acordo com a participação dos alunos, como parte da proposta inovadora da Prática Exploratória.

Desse modo, para compreender a vida em sala de aula em uma escola pública estadual, localizada dentro de uma instituição de medidas socioeducativas, coconstruí, com alunos e professores, Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) na geração de questões e na busca por entendimentos. Motivada pelas minhas próprias questões, o primeiro passo para isso foi auxiliar os alunos na elaboração de *puzzles* ou questões instigantes sobre a escola.

Os *puzzles* compartilhados pelos alunos foram o ponto de partida para eles começarem a refletir sobre aquele espaço de ensino e para eu realizar as outras

APPE. Nas entrevistas individuais com os alunos, que veremos também neste capítulo, destacarei os trechos que se relacionam com os *puzzles* gerados pela turma. Apesar de considerar essas entrevistas semiestruturadas como menos exploratórias (Ewald, 2015, p. 114), sua elaboração foi consequência dos meus questionamentos anteriores ao início da pesquisa, porém surgiu um incômodo com a entrevista semiestruturada ao longo da pesquisa, e algumas perguntas passaram a não fazer mais sentido. Entretanto, sentia-me obrigada a tentar seguir o roteiro o mais fielmente possível, pois aquelas perguntas eram as que constavam no projeto de pesquisa anexado ao pedido de autorização para realizar a pesquisa na instituição.

O objetivo de trabalhar com os *puzzles* é fazer com que os próprios participantes da pesquisa pensem em questões relevantes para eles no aqui e agora, a fim de que se torne um trabalho sustentável e inesgotável. Além disso, apesar de se buscar a criação de um ambiente crítico-reflexivo, alinho-me com Miller (2010, p. 119), quando esta diz “Entendemos que ‘o fundamental é aprender a perguntar’” (FREIRE & FAUNEZ, 2002, p. 51), sem se preocupar em resolver.

7.1

Primeira APPE: O que os alunos do 3º e do 9º ano do Ensino Fundamental têm a dizer sobre a escola?

Em um primeiro momento da pesquisa, acompanhei a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A professora regente da turma sempre dividia sua aula comigo, e cada encontro tinha uma duração aproximada de três horas. Essa turma possui alunos com idades de 12 a 16 anos, muitos dos quais não estavam frequentando a escola antes de serem apreendidos, e, apesar de cursarem o 3º ano do Ensino Fundamental, ainda se encontram em processo de alfabetização.

No nosso primeiro dia, levei minhas próprias questões: o que os alunos têm a dizer sobre a escola? Quais questionamentos são levantados pelos alunos sobre esse local de ensino? Na primeira Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório, solicitei à turma que se dividisse em grupos para conversarmos sobre a escola. Nesse dia, tínhamos oito alunos presentes, e dois grupos se

formaram prontamente. Durante a atividade, fui informada por um dos alunos que o critério usado na divisão dos grupos havia sido a facção criminosa a qual eles pertencem. Esse aspecto da divisão de grupos já foi comentado no capítulo 2.

Em uma conversa exploratória (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007) que não foi gravada, perguntei à turma o que eles achavam sobre a escola, e um dos alunos me respondeu: “A minha escola é o tráfico.”. Eu pergunto por que a escola dele é o tráfico e ele repete: “A minha escola é o tráfico.”. No meu diário de campo, registro a dificuldade de iniciar a atividade e aponto duas possíveis causas para isso: o fato de eles não me conhecerem e a dificuldade que os alunos têm para escrever. Um fragmento das minhas notas de campo pode ajudar a ilustrar como foi esse contato inicial. Algumas considerações já foram feitas sobre esse recorte no capítulo 5.

“Eles se demonstraram bem resistentes para participar, porém, quando expliquei melhor quem eu era e que levaria aquele trabalho para a minha faculdade e seria avaliada, imediatamente eles se solidarizaram e quiseram ajudar. A resistência em participar aconteceu também pelo fato de eles não saberem escrever. Um aluno, então, pediu para que eu escrevesse no quadro o que eles diriam para em seguida poderem copiar. No entanto, cada um copiaria uma frase para a minha ‘professora’ não perceber que eles tinham copiado. Então, esse mesmo aluno designou um número para cada integrante do seu grupo e disse que cada um faria uma pergunta sobre a escola, e eu escreveria a pergunta no quadro no seu respectivo número, assim cada um saberia o que copiar. Achei impressionante a solidariedade deles comigo nesse momento, eles se identificaram com a minha posição de ‘aluna’ e quiseram contribuir para o meu trabalho. Eu disse que também levaria as perguntas deles para a direção da escola e procuraria ajudá-los a compreender melhor as suas questões.” (Notas de Campo, 09 de abril de 2014).

Apesar de uma resistência inicial, ao reconhecerem um aspecto compartilhado entre nós – a posição de “alunos” – eles desejaram contribuir com o meu trabalho. Vale ressaltar que até meu último dia na escola os alunos perguntavam se a minha professora tinha gostado do trabalho. Ou seja, nesse primeiro momento, eles estavam motivados a questionar sobre o que acontece naquela escola, mas também, estavam desejosos por auxiliar no desempenho do meu “trabalho”. Sobre a dificuldade com a escrita, um dos alunos propõe uma solução – enquanto eles fazem as perguntas, eu as escrevo no quadro – é

interessante observar a preocupação do aluno em não deixar transparecer que eles copiaram as perguntas.

Os *puzzles* gerados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental foram estes:

1. Por que não podemos ficar soltos no corredor?
2. Por que a escola não é lá fora?
3. Por que o governo não cuida mais da escola dentro da instituição?
4. Por que a escola não tem ar-condicionado?
5. Por que a gente tem que estudar na cadeia?

As perguntas de número um, dois e cinco indicam o desejo de mais liberdade. Era comum que os alunos perguntassem a nós, professores e funcionários da escola, como estava “a pista”. Na semana de Páscoa, os alunos receberam chocolate, e um dos alunos me ofereceu um bombom, ao que agradei, mas não aceitei. Então ele disse: “Também professora, lá na pista a senhora come chocolate a hora que quiser”. A escola lá fora seria uma oportunidade de “ver a pista”, uma vez que eles só saem da instituição para audiências ou para ir ao hospital. Sobre a pergunta “Por que não podemos ficar soltos no corredor?”, eu voltarei a falar na entrevista exploratória. As perguntas de número três e quatro questionam a estrutura da escola. A reflexão sobre a falta de estrutura se destaca neste primeiro momento.

Ao perguntar aos alunos se eles gostam de ouvir ou escrever músicas, o aluno que auxiliou na organização da atividade diz que gosta de fazer *raps* e afirma que fará uma música falando sobre a escola. Por não estar alfabetizado ainda, o aluno pede o auxílio da professora para escrever a letra do *rap*, enquanto ele cria. Eis o resultado:

Rap da escola

Aqui na escola é assim

O governo não vê

O que passa por aqui

A parede caindo

O teto explodindo

A sociedade falida

O trabalhador paga seus impostos

E como é que pode?

E como é que pode?

A escola caindo

O dinheiro sumindo

Como é que pode?

Como é que pode?	E o posto de saúde
Para Copa não falta nada	Como é que fica?
Como é que fica?	Quero ver se defender
O gigante brasileiro acordou!	Mas tá bom
Quer saúde, educação,	Mas não está bom
A sociedade já clamou.	A escola caindo e a gente
E o esconderijo do político	esquecidão.
Onde vai ser?	(Marcos, 15 anos, nome fictício,
Se o gigante acordou	aluno do 3º ano)

Minha inserção na turma do 9º ano não tinha sido planejada. Quando eu cheguei à escola naquele dia, fui informada que os alunos da professora Marta não haviam descido para a escola, pois ela tinha passado mal e avisado que não iria trabalhar. Então, a professora Verônica perguntou se eu gostaria de ficar com a turma dela naquele dia, pois ela precisava organizar o conselho de classe e não poderia entrar em sala de aula naquela manhã. A professora Verônica foi comigo até a sua sala e me apresentou aos alunos; e eu expliquei brevemente minha proposta e meu trabalho com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Apesar de não ter conseguido realizar um trabalho continuado de Prática Exploratória com os alunos a fim de compreender melhor as questões locais da turma do 9º ano, discuto a seguir os *puzzles* e os trechos das entrevistas com os alunos.

7.1.1

A ação para entender: a estrutura da escola

No nosso trabalho para entender “o que os alunos têm a dizer sobre a escola?”, eles demonstraram não só a insatisfação com a estrutura, mas elaboraram as causas para esse problema, como podemos ver na letra da música: o governo não olha para eles, eles se sentem esquecidos. Os impostos pagos pelos trabalhadores não são bem investidos, e o grande investimento no evento da Copa do Mundo como a causa para a falta de investimento nas escolas e nos postos de

saúde.

É interessante notar a imagem gradual que Marcos, aluno do 3º ano, constrói na letra do *rap*: “a parede caindo, o teto explodindo, a sociedade falida.” Esse trecho parece indicar que Marcos entende os problemas da escola como parte de um problema social maior. Não é só a estrutura da escola que está se deteriorando, a sociedade também está. O aluno ainda faz referência às grandes manifestações ocorridas em 2013, “o gigante acordou”, e a impunidade dos políticos corruptos, “e o esconderijo do político, onde vai ser?”. Essa intertextualidade com o discurso das manifestações revela o anseio pela mudança, além de demonstrar o domínio da arte verbal de criação de *raps*.

Depois da elaboração das perguntas, propus aos alunos do 3º ano que as colassem em um cartaz. Visto que a instituição não permite que os alunos usem tesoura, levei alguns recortes de revistas, caso eles quisessem utilizá-los nos cartazes. Embaixo de duas imagens de sala de aula, um dos alunos escreveu, “eu gosto de estudar e de ver pessoas estudando”. Embaixo de recortes de jogadores e de um estádio de futebol, o aluno escreveu: “a escola é boa, aulas de reforço”. Esse aluno disse sentir falta das aulas de reforço, que não são mais oferecidas. No mesmo cartaz outro aluno escreveu: “A escola é ruim. Mas a professora é boa.”.

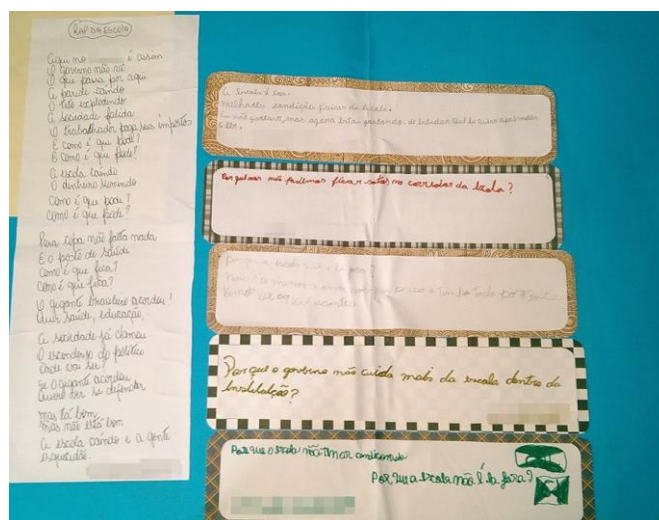


Figura 2: Aqui na escola é assim



Figura 3: Os porquês dos alunos

Ao final das aulas, eu realizava uma entrevista com um dos alunos. Nesse dia, eu e a professora entrevistamos o aluno Marcos (nome fictício), autor do *rap* feito em sala de aula.

Excerto 13: “Precisa também é dedicar a professora”²⁶

20	Cris	Mas por que você acha que tá mais [esquecido;
21	Marcos	[mais abandonado.
22		Parede caindo, o teto todo mofado, ventilador cheio de
23		poeira, o ventilador às vezes nem funciona, parece que
24		só tem uma lâmpada, praticamente h uma lâmpada na
25		escola, quadro precisa direito, precisa também é:
26		dedicar a professo:ra, parece que eles não dá atenção
27		a professora. A professora precisa desse trabalho, e
28		nesse trabalho ela coloca a sua profissão como
29		professora e dedica a sua profissão como mãe, porque
30		ela passa o ensinamento, então ela dá o esporro,
31		briga, mas no fundo no fundo ela tá ensinando. Então
32		parece que pro governo ela tinha que ter mais
33		dedicação, porque o governo tá dando dedicação a
34		<u>muitos</u> lá fora que não tem essa responsabilidade que
35		ela dá, o governo lá fora não dá essa dedicação que
36		ela dá, e ela que tem que ter essa guer essa
37		dedicação, o governo tinha que valorizar o trabalho
38		dela, porque essa profissão é a mais carente no mundo.

Na entrevista exploratória com Marcos, quando pergunto se ele percebe alguma diferença entre a escola dentro da instituição e a escola lá fora, percebo que surgiram os mesmos temas da atividade. Assim como na letra da música, Marcos volta a dizer que a instituição socioeducativa está esquecida, descreve a falta de estrutura da escola e, ao falar da importância da valorização da professora, equaciona a sua função como a de uma “mãe”.

²⁶ O excerto 13 pode ser localizado nos anexos na página 193.

Nessa interação, seguindo o esquema esperado em um enquadre de entrevista, é concedido ao entrevistado turnos maiores de fala, o que lhe permite descrever minuciosamente a precariedade da escola. Marcos, assim como os alunos do 9º ano, constrói um entendimento sobre como a qualidade de vida naquela escola é afetada por todos esses problemas estruturais. O quadro precisa estar direito, as salas estão sujas e escuras, o ventilador funciona às vezes. Marcos e seus colegas de turma sabem do que uma escola e seus profissionais necessitam para que o aprendizado ocorra de modo adequado, e sua fala ecoa o discurso tanto do senso comum como de teóricos da educação que problematizam a situação de abandono do sistema educacional brasileiro.

Muitas das perguntas do 3º ano se repetiram na turma do 9º ano. Os alunos dessa classe produziram um cartaz com as seguintes perguntas:

1. Por que o governo não investe mais na Educação do Brasil?
2. Por que o governo não investe na escola?
3. Eu queria saber por que o governo não investe nas escolas públicas para que as crianças pobres tenham um futuro melhor, para que não sigam outro caminho?
4. Por que nós temos uma professora só?
5. Por que a educação nas unidades é tão ruim?
6. Por que essa sala fica com cheiro ruim em todas as aulas?
7. Por que nós não temos uma TV e um DVD em sala às vezes?
8. Por que nós não temos mais aula de educação física na quadra²⁷?
9. Por que nós não podemos estudar com as meninas da outra unidade?

²⁷ “A educação pelo esporte deve empenhar-se em fazer deste instrumento: mais do que de preparação para a excelência na prática de uma determinada modalidade esportiva, um método (caminho) de educação para a vida. Trata-se de usar as atividades esportivas como práticas e vivências capazes de desenvolver no socioeducando as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas necessárias para o bom uso do trabalho, pelo cultivo de crenças, valores, atitudes e no mundo do trabalho, pelo cultivo de crenças, valores, atitudes e habilidades relacionadas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa.” (COSTA, 2006, p. 50).

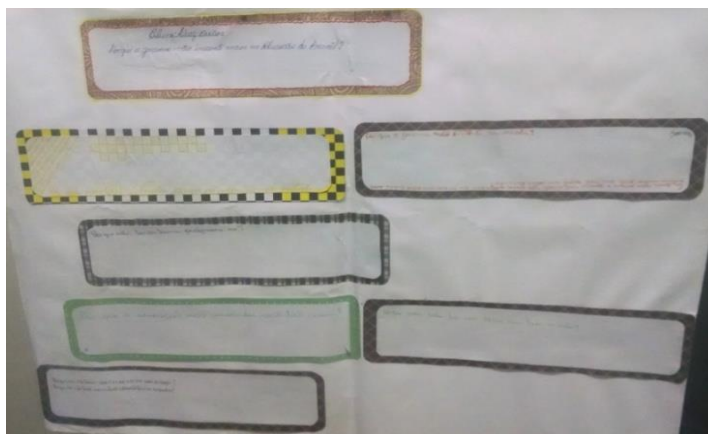


Figura 4: Os porquês do 9º ano

Como vemos, eles questionaram a falta de investimento na escola e o fato de não estudarem lá fora. Durante nossa conversa exploratória, os alunos indagaram muito a qualidade do ensino oferecido dentro da unidade e expressaram o desejo de continuar estudando aqui fora. Porém, eles só possuem uma professora, e esse seria o principal empecilho.

De fato, ao procurar a professora regente dessa turma para saber mais sobre esse assunto, ela me explicou que a escola participa do Projeto Autonomia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Essa iniciativa do Estado tem como objetivo acelerar²⁸ os estudos dos alunos, visando auxiliar àqueles que não estão na série correspondente a sua idade.

O Programa Autonomia é fruto da parceria estabelecida em 2009, entre a SEEDUC/RJ e a Fundação Roberto Marinho. Trata-se de um programa de aceleração de estudos com o objetivo de ensinar a estudantes em defasagem idade-série a conclusão da educação básica, tendo em vista que a distorção aumenta as chances de evasão e repetência desse grupo. Estruturado em 16 módulos e na unidocência, através do referido programa a SEEDUC/RJ busca corrigir o fluxo escolar na rede estadual de educação (Magalhães, 2014, p.15, 16).

²⁸ “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – é a legislação que regulamenta a organização da educação brasileira, com base na Constituição Federal. Ela prevê que o aluno aos seis anos de idade ingresse no primeiro ano do Ensino Fundamental e conclua esse nível de ensino aos quatorze anos de idade. Aos 15 anos espera-se que este aluno esteja matriculado no Ensino Médio e que o conclua três anos depois, aos 17 anos de idade. Este seria o itinerário ideal sem que houvesse retenções na trajetória escolar do referido aluno, o que demonstra haver uma previsão legal de idade e série a ser cursada pelas crianças e adolescentes em nosso país.” (Magalhães, 2014, p. 13)

Esse programa possui a metodologia Telessala, que conta com recursos como videoaulas, CDs e livros. Nesse modelo de aula, cada turma recebe um professor regente, que fica responsável por mediar todos os conteúdos. Assim, independente de sua formação, o professor ministra aulas de todas as áreas dos saberes. A professora regente da turma do 9º ano é professora de matemática, e como a escola ainda não conta com todos os recursos necessários para aplicar adequadamente o projeto autonomia, a professora ministra somente as aulas de sua especialidade – matemática.

Nesse mesmo dia entrevistei três alunos durante a aula: Diego de 19 anos e Carlos de 16 anos. Depois da aula, entrevistei Rafael, de 15 anos de idade. Essas entrevistas seguiram o roteiro de perguntas que eu elaborei, e, por isso, nesta parte da pesquisa, destacarei somente os trechos que se relacionam aos *puzzles* dos alunos, como vemos a seguir.

Como o excerto 14 ilustra, Diego aponta para o fato dessa turma só estudar matemática, que se deve ao fato, como vimos anteriormente, da escola não ter estrutura suficiente para desenvolver o Projeto Autonomia.

Excerto 14: “A gente só estuda matemática”²⁹

28	Cris	Não? E se você pudesse fazer alguma atividade aqui
29		dentro na escola, eles falaram das aulas de educação
30		física, mas teria alguma outra atividade que você
31		gostaria de fazer?
32	Diego	Pô, tipo assim (.) algumas coisas a gente só estuda
33		matemática, () história, °geografia°, alguns
34		trabalhos () que é legal

No excerto 15, Rafael, de 15 anos, aluno do 9º ano do Ensino fundamental, diz que a diferença entre as escolas está na qualidade do ensino e na rigidez com que as tarefas são cobradas. Segundo o aluno, os conteúdos são muito fáceis, e mesmo se ele não fizer uma tarefa, receberá a nota da mesma maneira. Rafael deixa como sugestão para a melhora do ensino na escola dentro da unidade aumentar o número de professores, assim como a rigidez do ensino e a variedade das disciplinas.

²⁹ O excerto 14 pode ser localizado nos anexos na página 197.

Excerto 15: “Lá fora a educação é mais rígida”³⁰

04	Cris	Até o sétimo ano? Tem alguma atividade que você tenha feito lá na escola que você se lembre, tenha gostado?
05		
06		Ou alguma atividade aqui dentro da escola que você participou:: °e gostou°?
07		
08	Rafael	Pô, eu lembro tipo de muitas atividades tipo geografia sobre o meridiano de Greenwich, tinha mais o quê? História, é: deixa eu ver aqui
09		
10		
11	Cris	Isso na escola lá fora?
12	Rafael	É. Deixa eu ver mais o quê. Educação física, handebol, muitas coisas
13		
14	Cris	Você percebe alguma diferença na escola que você frequentava lá fora e a escola que tem aqui dentro?
15		
16	Rafael	Percebo.
17	Cris	Qual?
18	Rafael	A diferença como, lá na escola o a educação é mais rígida, aqui, vamos supor assim, é mais fácil, aqui vamos supor, eu faço aqui eu recebo a nota, lá fora não se eu não fizer eu não recebo a nota, aqui até eu não fazendo eu recebo a nota.
19		
20		
21		
22		
23	Cris	Você fazendo ou não fazendo você vai ficar com uma nota boa.
24		
25	Rafael	É: é:
26	Cris	Tá bom. Se você fosse dar alguma sugestão pra gente melhorar então o ensino daqui ou pra que a escola te ajudasse lá fora, quando você saísse daqui. Que sugestão você daria pra
27		
28		
29		
30	Rafael	Mais professores
31	Cris	Mais professores
32	Rafael	Melhorar mais a educação, ser mais rígida um pouco, tá fácil, vamos supor, ter como melhorar as atividades como geografia, história, inglês pode ajudar muito a pessoa lá fora.
33		
34		
35		

Na ação para entender na turma do 9º ano, todos ecoaram o mesmo incômodo sobre a estrutura das aulas. Como vemos na fala de Diego e Rafael, eles gostariam de ter aulas de outras áreas do conhecimento, o que não ocorre devido à falta de recursos para o funcionamento do Projeto Autonomia. Os meninos alinham-se a mim como alunos interessados, com projetos de vida para o futuro.

Em uma conversa exploratória que aconteceu antes da entrevista, Diego expressou o desejo ser mergulhador de plataforma de petróleo, e Rafael diz na entrevista que pensa em ser jornalista. Diferente de Marcos, que faz uma autocrítica ao dizer que precisa se dedicar mais à professora, Diego e Rafael assumem uma postura comprometida sobre os estudos. Rafael indica esse

³⁰ O excerto 15 pode ser localizado nos anexos na página 201.

interesse ao mostrar que ainda se recorda dos conteúdos ensinados na escola lá fora, como “o meridiano de Greenwich” (l. 09).

Rafael, assim como Marcos, da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, distingue a escola de dentro da instituição pela diferença de investimento. Apesar de ser notória a precariedade na estrutura dessa escola, há uma idealização da escola lá fora por parte desses alunos, pois os problemas estruturais e a falta de professores não são problemas restritos a escolas socioeducativas.

Inspirada na filosofia da Prática Exploratória, considero os participantes desta pesquisa como pesquisadores, que trabalharam junto comigo para entender suas salas de aula. Percebo, nos *puzzles*, que as principais questões que norteiam a qualidade de vida dessas turmas estão relacionadas a um sentimento de esquecimento e negligência por parte do governo, já que eles buscam entender a precariedade da estrutura escolar.

7.1.2

A ação para entender: a relação professora e aluno

Na fala de Marcos, no excerto 13, quando ele diz “ela coloca a sua profissão como professora e dedica a sua profissão como mãe, porque ela passa o ensinamento, então ela dá o esporro, briga, mas no fundo no fundo ela está ensinando” (l. 29-31), podemos perceber que a função de “mãe” desempenhada pela professora, ao brigar e dar esporro, está em um primeiro plano, enquanto o ensino escolar fica em segundo plano, lá “no fundo, no fundo” (l. 31).

A voz do entrevistado ecoa crenças sobre o que é ser professor e sobre como essa profissão se encontra esquecida e marginalizada. Além disso, esse aluno, que ainda está no 3º ano do Ensino Fundamental e em processo de alfabetização, demonstra um letramento político sobre a responsabilidade do governo perante a carreira do magistério que, assim como os alunos, sofre com a falta de investimento na área da educação. O esquecimento, cantado por Marcos em seu *rap*, resume a qualidade de vida de professores e alunos dessa instituição.

É possível perceber nos questionamentos dos alunos e na entrevista com Marcos a inquietação deles com a falta de investimento na escola. Mas a crítica

não é feita somente ao governo. Pergunto a Marcos se haveria alguma atividade de que ele gostaria de participar na escola, observemos o que ele responde:

Excerto 16: “Me dedicar à professora”³¹

36	Cris	Tá bom. Se você pudesse fazer alguma atividade aqui na
37		escola. Que qual atividade você faria?
38	Marcos	É: prestar mais atenção na aula e me dedicar a
39		professora.

O aluno entende a atividade não somente como algo a ser oferecido pela escola, mas como uma ação que parte dele, como “prestar mais atenção na aula”. E em seguida, Marcos personifica a dedicação aos estudos na figura da professora, ao dizer “me dedicar à professora” (l. 38, 39). Temos aqui um exemplo das questões pertinentes aos alunos se referirem a demandas de relacionamento interpessoal e de afeto ao invés de questões da vida prática.

Por exemplo, nota-se na minha pergunta a expectativa de obter uma resposta objetiva sobre qual atividade poderia ser oferecida, a fim de melhorar a qualidade de vida desse aluno, entretanto, obtenho como resposta duas ações subjetivas pertinentes ao relacionamento do aluno com sua professora. Essa relação que Marcos estabelece entre o que poderia ser mudado na escola e como ele se dedica à professora ressoa o que a Prática Exploratória tem encontrado nas sessões para entender as mais diversas salas de aula.

Na sua maioria, as questões surgidas nos trabalhos para entender a qualidade de vida têm estado mais relacionadas a questões interpessoais e “humanas”, e não à qualidade do trabalho ou da diversidade de oficinas que são disponibilizadas aos alunos, como eu esperava ouvir.

A fala do aluno Marcos “prestar mais atenção na aula e me dedicar mais a professora” pode ser relacionada a duas das cinco proposições sobre aprendizagem desenvolvidas do Allwright e Hanks (2009, p. 7), que reproduzo a seguir.

³¹ O excerto 16 pode ser localizado nos anexos na página 192.

Cinco proposições sobre aprendizes (Allwright; Hanks, 2009, p. 7)

1. Os aprendizes são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando o fazem à sua maneira.
2. Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo/quando se apoiam entre si/uns nos outros.
3. Os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério.
4. Os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões.
5. Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem.

Ao entender a minha pergunta como uma proposta de autoavaliação, Marcos mostra que assume o aprendizado como algo sério, e que é capaz de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Allwright e Hanks (2009) destacam a importância dos professores considerarem seus alunos com essa postura crítica, pois, ocasionalmente, os alunos correspondem às expectativas que são geradas sobre eles. Assim, se os professores acreditam que seus alunos não assumem uma postura séria sobre os estudos, eles podem agir dessa maneira, correspondendo às suas expectativas. No entanto, ao compreendermos o aluno como um pesquisador-praticante da sua sala de aula, entendemos que ele é capaz de ter uma postura séria sobre os estudos e tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem.

Na minha primeira entrevista com Marcos, no excerto 13, o aluno descreve a dedicação de sua professora e compara essa dedicação à de uma mãe. Na entrevista que fiz com Clara, professora da unidade feminina, eu comparo a relação dela com suas alunas como de mãe e filha, mas ela não aceita a atribuição. A professora Marta, no entanto, que estava também na entrevista com Marcos, não se manifestou contra a observação do menino.

Excerto 17: “É uma relação de mãe e filhas”³²

³² O excerto 17 e 18 podem ser localizados nos anexos na página 169.

24	Cris	É mais uma relação de mãe e filhas do que de professora
25		e alunas
26	Clara	Não: a gente pode separar, tem que separar um pouquinho
27		(risos)
28	Cris	Não (risos) mas mãe também repreende, mãe também tem
29		assim né preocupação e uma parte assim né eu falei mãe
30		às vezes a gente pensa assim ah [né eu que
31	Clara	[passa a mão na cabeça

Excerto 18: “Filhas não, mas como alunos que precisam de atenção”

42	Cris	Você vê elas assim na sua visão mais como meninas que
43		estão com é:: que vão passar uma temporada aqui né de
44		medida socioeducativa ou como aluna, como você diria
45		assim, mas como aluna, como filhas, como (risos)
46	Clara	Filhas não, mas como alunas que precisam de atenção,
47		alunas que estão muito carentes, alunas que precisam de
48		mesmo de atenção, de de olha vou dar um exemplo a você
49		do que aconteceu lá no presídio, aqui também acontece
50		isso, a gente

O entendimento que Clara compartilha sobre a sua relação com as alunas é diferente do meu. Apesar de eu insistir que essa afetividade que ela demonstra ter pelas meninas se assemelha à relação de mãe e filha (um discurso corrente no senso comum com o qual eu opero na entrevista), a professora nega por duas vezes essa comparação. Por outro lado, a professora Marta, que estava na entrevista com Marcos, não se manifesta contra a relação que o aluno faz entre seu trabalho e a função materna.

Os primeiros *puzzles* que surgiram não questionaram a relação dos alunos com os professores, com os outros alunos, ou com os agentes socioeducativos; questionar a estrutura da escola e criticar o governo parece ser relevante para os alunos, no entanto, antes disso, pode lhes parecer mais seguro do que questionar pessoas próximas a eles. Uma maior investigação sobre questões internas poderia significar indisciplina, assim, esse comportamento reflexivo pode sugerir um assujeitamento velado, pois, apesar de compreenderem a importância de questionar e entender a qualidade de vida dentro daquela instituição, eles sabem até que ponto podem fazê-lo.

Poderíamos, por exemplo, tentar entender por que os alunos sentam-se agrupados de acordo com as facções criminais ou por que é necessário ter um agente socioeducativo na porta da sala ou acompanhando-os até o banheiro ou a

biblioteca. Mas essas questões não surgiram, talvez porque elas pareçam ser questões apenas para mim, enquanto, para eles, já foram entendidas como fatos não questionáveis.

“Saí de lá inquieta me perguntando sobre como eles percebem todos aqueles funcionários que trabalham com eles, agentes, professores, técnicos do Degase e o que fez eles se identificarem comigo e quererem colaborar. Mas, principalmente, pensei no significado que a escola tem na vida desses meninos, por que “a escola é o tráfico”, por que lá ele aprende coisas mais reais, as quais ele usa em seu dia a dia? Por que a nossa prática é vista como algo tão distante e sem significado para eles? E o Marcos, que demonstrou uma visão política tão aguçada, o que teria acontecido se a ele tivessem sido dadas outras oportunidades?” (Notas de campo, 09 de abril de 2014).

7.2

Segunda APPE: O que os alunos do 3º ano gostariam de aprender nas aulas e como?

Depois de fazer a 1ª APPE na turma do 9º ano, voltei para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental da professora Marta. Desenvolvi com eles, nessa segunda atividade, a seguinte ideia: imaginem que a diretora da escola pediu para vocês decidirem o que vão aprender este ano na escola. Vocês vão apresentar os conteúdos que gostariam de aprender e como as aulas vão acontecer. Vocês podem também dizer aquilo que não gostariam que tivesse na escola e o porquê.

Durante toda essa atividade, ficou clara a importância de envolver os alunos no processo de elaboração do currículo. Porém, mais do que isso, transpareceu a capacidade dos alunos de tomarem decisões sobre seu processo de aprendizagem, a diversidade de interesses, e se tivéssemos a oportunidade de explorar a maneira como cada um gostaria de aprender, veríamos que essa seria tão diversa quanto os conteúdos, como é destacado na quarta e segunda proposições, respectivamente, de Allwright & Hanks (2009).

Como sempre acontecia, os alunos demoravam um pouco para começar a participar. Eu perguntei, então, se alguém gostava de soltar pipas e se eles achariam interessante aprender a fazer pipa na escola. Eles gostaram da ideia, mas

riram descrentes dessa oportunidade. Um dos alunos me surpreendeu ao dizer que gostaria de aprender a mexer em armas na escola.

Disse-lhes também que eles podiam ensinar um ao outro algo que sabem fazer, e lhes pedi para dizer quais eram as coisas que sabiam fazer. Um aluno disse que tinha aprendido a “virar massa” com o pai e gostaria de ser pedreiro depois que saísse dali. Eu disse, então, que para isso seria importante que ele aprendesse matemática para calcular a área da obra e fazer o orçamento.

Aos poucos, outras ideias foram surgindo:

- Aprender a fazer pipa;
- Aprender a fazer orçamento;
- Aprender ciências e saber sobre doenças;
- Pesquisar sobre animais;
- Aprender matemática;
- Aprender a jogar bola;
- Aprender a escalar um time de futebol.



Figura 5: Aprender a fazer orçamento

Depois de falarem um pouco sobre os conteúdos que gostariam de ter na escola, os alunos fizeram alguns desenhos que retratavam esses assuntos. Por exemplo, o jovem que expressou o desejo de ser pedreiro desenhou uma casa.

Outro desenhou um muro, outro um campo de futebol e me explicou as posições dos jogadores de futebol. Costa aponta, na citação a seguir, que se olharmos para esses alunos como fonte dos conteúdos, e não como receptuários desses, estaremos auxiliando-os para o convívio social pleno.

O protagonismo juvenil prepara o jovem para o convívio social construtivo, criativo e solidário. Duas características distinguem esse método de ação educativa. A primeira é a visão do jovem como parte da **solução**, não como parte do **problema**. A segunda é a visão do jovem como fonte, não como receptuário de conteúdos a serem-lhe introjetados. (Costa, 2006, p. 47)

As escolas da Seeduc possuem um currículo mínimo³³, que apresenta as habilidades e competências que os professores desenvolverão nos alunos em cada ano escolar. Para discutirmos acerca do currículo, precisamos primeiro investigar quais saberes desejam ser ensinados e aprendidos por professores e alunos, e em seguida, como esse conteúdo deve ser trabalhado. Infelizmente, muitas vezes os principais atores do processo de ensino/aprendizagem não são ouvidos durante a elaboração do currículo que eles deverão seguir. Selecionar os conteúdos que serão ensinados e a metodologia a ser utilizada numa sala de aula é uma forma de deter o poder.

O currículo é também uma questão de poder. (...) Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (Silva, 2005, p. 16)

E quando esse “poder” é transferido para as mãos de professores e alunos, é dada a oportunidade de ser exercida a autonomia. Uma das perguntas a ser respondida por professores e alunos no processo de elaboração do currículo é: que pessoas queremos nos tornar? Ao ponderarmos sobre essa pergunta, pode-se observar que o currículo pode ser tornar um mecanismo de manipulação, se for elaborado sem as vozes dos educandos.

³³ “O objetivo do Currículo Mínimo é estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.” (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1022971>. Acesso em: 29 maio 2015).

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (...) Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (...) A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (Silva, 2005, p. 11)

Se as respostas a essas perguntas são múltiplas, múltiplos precisam ser os currículos. O aluno é autor de sua própria história e necessita ser atuante em sua vida escolar. Quando se unificam os currículos, há uma tentativa de homogeneizar identidades e saberes. O currículo não deveria ser, mas é o que ele é: um mecanismo de controle das massas e dos marginalizados. O currículo é uma invenção social e não há nada que impeça que ele seja reinventado por professores e alunos. Durante essa atividade, ouvi os anseios dos alunos sobre a aquisição de conhecimento e, de um modo simples, articulei suas sugestões com as disciplinas do currículo escolar.

Ademais, ao abordar o currículo e o que os alunos desejavam aprender, integramos este trabalho ao entendimento da prática da sala de aula. Nota-se que o planejamento de um currículo com a colaboração dos alunos é pouco comum, mas possível e necessário, para que esses encontrem significado nas competências e habilidades que a escola pretende desenvolver. Porém, para que isso ocorra, é preciso romper com a ideia tradicional de organização dos conteúdos, e com a iniciação política das redes públicas e particulares para darem autonomia a professores e alunos.

7.3

A ação para entender: a segunda entrevista com Marcos

A proatividade e a visão política de Marcos fizeram com que eu desejasse entrevistá-lo mais uma vez. A ideia inicial era respondermos juntos às questões que surgiram na APPE no primeiro encontro com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Excerto 19: “Se a gente tentasse nós mesmos tentarmos responder aquelas perguntas”³⁴

³⁴ O excerto 19 pode ser localizado nos anexos na página 194.

01	Cris	Mas assim, se a gente tentasse nós mesmos tentarmos
02		responder aquelas perguntas que a gente fez , será que
03		a gente consegue? Então assim, por exemplo, por que
04		que uma pergunta que surgiu foi por que não podemos
05		ficar soltos no corredor tanto da escola quanto lá em
06		cima? O que você acha?
07	Marcos	Não tá nem gravando
08	Cris	TÁ sim.
09	Marcos	Hã. Eu acho que ficar pô ficar solto no corredor tem
10		cento e [cem
11	Cris	
12		[Vocês vão fazer bagunça?
13	Marcos	Não. Tem cento e cento e cento e cento e cento e
14		oitenta pessoas por aí na faixa etária, imagina todo
15		mundo solto, vai virar um ninho de formiga né? Aí os
16		funcionários também já corre risco aí fica com medo e
17		não libera ninguém

Um ninho de formiga é a imagem que Marcos escolhe para responder ao *puzzle*: “por que não podemos ficar soltos no corredor?” Marcos não especifica que risco os agentes correm. Mas pode-se inferir que o risco e o medo dos funcionários de um possível motim seria a causa de toda a disciplina imposta e da falta de liberdade dos alunos de circularem pelos corredores. A segurança também aparece como resposta à pergunta: “Por que a gente não pode estudar lá fora?”.

Excerto 20: “Porque aqui tem mais segurança”³⁵

31	Cris	Entendi. E por que você acha que vocês não tem a
32		oportunidade de frequentar uma escola lá fora,
33		frequentam uma escola aqui?
34	Marcos	Porque aqui tem mais segurança, se for lá fora muitas
35		pessoas vai querer fugir,

As respostas a essas perguntas, assim como algumas questões propostas por mim nas notas de campo que escrevi, são fáceis de ser inferidas. Até mesmo em uma escola regular, não é permitido que todos os alunos saiam da sala ao mesmo tempo. Às vezes, devido à falta de funcionários, as turmas têm horários diferentes de intervalo.

Considerando que os alunos da medida socioeducativa estão sob a tutela do Estado e com a liberdade privada, essas medidas de segurança parecem óbvias. Então por que essas perguntas surgiram? Talvez na esperança de, por meio do

³⁵ O excerto 20 pode ser localizado nos anexos na página 194.

questionamento, conseguir mudar as “regras do jogo”? Ou seria uma manobra para poder questionar, de maneira indireta e mais segura, um sistema maior de repressão que objetiva controlar e docilizar os seus corpos, como vimos nos estudos de Foucault?

Ao tentarmos entender as razões da falta de investimento na escola, Marcos explica como acontece a arrecadação de dinheiro do governo que financia a educação.

Excerto 21: “A minha mãe, a sua mãe, a nossa família paga os imposto”³⁶

20	Cris	Entendi. E você, por que você acha que não tem
21		ventilador, ar condicionado, não tem uma estrutura
22		melhor?
23	Marcos	Hum, por causa da condição também do Estado porque
24		eles recebe os imposto e não quer se parar pra pensar
25		o que muitas pessoas precisa, vamos supor a minha mãe,
26		a sua mãe a nossa família paga os imposto, porque hoje
27		eu estou preso aqui mas é com o dinheiro da minha mãe
28		dos imposto, pois se a professora estuda pra dar aula
29		aqui e hoje ela recebe é do imposto de todos os
		habitantes brasileiro

O aluno traz mais uma vez a figura materna para a nossa conversa. Na primeira entrevista, Marcos compara a sua professora a uma mãe, nesta ele diz que o dinheiro do governo é arrecadado por meio do pagamento do dinheiro de nossas mães, a minha e a dele. Acho importante, nesse momento do texto, informar que Marcos não tem mãe, e não sei dizer se um dia ele chegou a conhecê-la. Mas uma funcionária da escola disse-me que um tio o visita às vezes, e no último Dia das Mães, ele entregou a lembrancinha feita pelas professoras a essa funcionária.

Ainda sobre a precariedade da estrutura da escola, Marcos dirá que o conforto dos adolescentes interessa a poucos, e que com mais investimento a estrutura e o atendimento seriam melhores.

³⁶ O excerto 21 e 22 podem ser localizados nos anexos na página 194.

Marcos desenvolve a sua teoria de que o sofrimento que ele passa ali dentro, resultado também da falta de investimento, auxilia na sua regeneração. Se no início da conversa, ele caracteriza a possível cena de todos os jovens soltos no corredor como um formigueiro, agora a experiência de vida ali é comparada ao inferno.

Essa resposta de Marcos suscita em mim o desejo de me expressar sobre tudo o que o ouvi falar. O que eu faço é um desabafo. Essa segunda entrevista ocorre quase um mês depois do nosso primeiro contato. Durante esse período, aproximei-me muito desse aluno. Assim que chegava à instituição, ele me cumprimentava da janela do seu alojamento. Ao ir embora, se despedia e perguntava se eu voltaria no dia seguinte, e quando eu não aparecia, me questionava sobre por que eu não tinha ido.

Marcos não era querido só por mim, mas por todos na escola, apesar de ser muito “articulado”, como caracterizou uma psicóloga do Degase, segundo a qual isso seria mais um defeito do que qualidade ali dentro. Isso ficou claro para mim, quando, durante uma aula, surgiu uma confusão em outra sala, e vi alguns agentes correndo. Marcos e eu estávamos de pé próximos à porta, perguntei o que estava acontecendo, ele percebeu que eu estava assustada e disse: “Fica tranquila, professora, eu te defendo.”. A partir do trecho abaixo, não é mais a escola que tentamos compreender, mas a vida de Marcos. Eu tento “abrir” os olhos de Marcos para sua inteligência e capacidade, e traço novos caminhos possíveis para ele.

Excerto 24: “Espero que as aulas da Marta, essa nossa conversa ajude de alguma forma você superar as coisas negativas”³⁸

43	Cris	Não querer voltar mais pra cá, esse vai ser o seu mais
44		estímulo pra não fazer mais besteira?
45	Marcos	É, é. Saí daqui, estudar, fazer um acelera lá fora,
46		terminar meus estudos.
47	Cris	Está bom. Espero que as aulas da Marta essa nossa
48		conversa ajude de alguma forma você superar as coisas
49		negativas, a parte ruim, e de alguma forma você se
50		sinta mais capaz. Como eu falei, () lá
51		eu conversando com a minha orientadora nós vimos como
52		você é inteligente, (). Se você
53		estudar, Marcos, você vai poder ser uma grande

³⁸ O excerto 24 pode ser localizado nos anexos na página 195.

54		advogado, você pode ser um grande pedagogo, um grande
55		professor, você é muito inteligente, o que faltou na
56		sua vida, talvez eu acho porque eu não conheço a sua
57		história, tenha sido mais oportunidade, mas se você
01		estudar, né, se empenhar, as portas vão começar a se
02		abrir, e você vai... Já pensou daqui a algum tempo eu
03		encontrar o Marcos de pastinha na mão, terno e
04		gravata. "Oi Cris, agora eu sou advogado." Eu
05		precisando de um advogado aí contrato você. Eu espero
06		que essa nossa conversa, eu acredito muito em você, se
07		essa é a segunda vez que estou conversando com você é
08		que a primeira vez rendeu. Você fala bem. Então espero
09		que você consiga vencer todas as coisas negativas, não
10		queira não fazer besteira só pra não voltar pra cá,
11		mas é porque você acredita no seu potencial
12	Marcos	E eu, eu faço todo lugar que eu estou, (.) eu
13		transformo por mim, vamos supor, se eu estou num
14		quadrado, eu faço daquele quadrado me sentir bem,
15		então onde que PÁ onde que eu cheguei, vamos supor,
16		vem pra cá, acontece muita coisa ruim, mas eu não
17		guardo nada, não foco em nada, ((conteúdo retirado))
18		é que amanhã na frente, eu não vou fazer isso, eu
19		quero ter outro objetivo, pô, errei::, agora não tem
20		nem nem moral de levantar a voz, de falar pô de dizer=

Nessa entrevista exploratória, nós não estamos mais engajados em trabalhar para entender a sala de aula. As questões aqui levantadas ultrapassam a vida escolar, enquanto eu busco entender o que aconteceu na vida de Marcos para ele estar ali e mostrar para ele outras possibilidades, Marcos tenta compreender a difícil experiência que ainda está tendo ali dentro.

Nas linhas 51 e 52, ao dizer que conversei com minha orientadora sobre ele, busco mostrar para Marcos que há outras pessoas trabalhando para entender as nossas questões sobre a qualidade de vida dentro e fora de sala de aula. Dessa maneira, espero dar credibilidade a minha teoria de que ele pode mudar de vida e ter outras motivações, além de não voltar mais para a instituição.

É depois desse momento que me sinto segura para perguntar o porquê de ele estar ali. Com muito cuidado, pergunto se ele se sentiria à vontade de me falar sobre isso. Esse trecho, excerto 4, foi analisado no capítulo 5.

19	Cris	=Você se sente a vontade de dizer pra mim por que
20		você veio pra cá?
21	Marcos	((faz sim com a cabeça))
22	Cris	°Por quê?°
23	Marcos	(.) Ah tava saindo da balada lá em ((trecho
23		retirado)), aí tipo que teve um roubo lá <aí os cara
24		foi forjan:do>
25	Cris	Aí os caras foram o quê?
26	Marcos	Foi foi roubando, forjaram nós (.) °os polícias°,

27		falou que foi nós que roubou, só que não tem pro:va.
28		Aí o juiz falou assim "se não tem prova, se eu te
29		botar na rua, se eu te liberar, você não vai aparecer
30		no fórum lá pra representar, então eu vou te deixar na
31		internação:, quando eu te chamar pro pra audiência
32		você vai" aí me jogou aqui. Aí o ((fim da
33		transcrição))

Como foi visto no capítulo 5, Marcos tenta se construir sob uma luz favorável ao tentar justificar a sua estadia na instituição. Depois de algum tempo de convívio, o aluno, ao mesmo tempo em que demonstra confiança para falar de um assunto tão delicado comigo, articula as informações de maneira que sua face não fique ameaçada.

Quinze anos, sem mãe, analfabeto, morador de uma comunidade dominada pelo tráfico. A transferência da figura materna para a professora, a rivalidade com os outros alunos da facção rival, o tráfico de drogas como sua verdadeira escola. Infelizmente, não tenho muitas informações sobre a trajetória de vida de Marcos. Mas entender a qualidade de vida na sala de aula do aluno Marcos e de tantos outros meninos que estão sob a tutela do governo é compreender história de vida deles – o abandono, a pobreza e a violência das comunidades – que é trazida para dentro da sala de aula.

7.4

Terceira APPE: As produções literárias

Em um segundo momento da pesquisa, quando estava acompanhando a nova turma da professora Marta, tive a oportunidade de participar de um sarau literário realizado na escola, com alunos selecionados pela direção da escola, e desejei fazer uma atividade exploratória, a fim de fazer com que os mesmos produzissem textos literários. Escrevi em minhas notas de campo:

“No final da aula, a professora Marta me deu um tempo com eles, e eu pude falar um pouco do Sarau que aconteceu na escola no mês passado e sobre a poesia que os alunos criaram. Eu pretendia com isso, mostrar a eles que a literatura é uma forma de se expressar e que ela possui diversas formas, e que o *rap* pertence a ela. Pretendia também com isso ver se eles se interessavam em produzir algo que transmitisse as suas impressões sobre a experiência de vida deles e sobre o local da escola na vida deles.” (Notas de campo, 06 de junho de 2014).

A atividade foi realizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental e aconteceu em dois dias seguidos. No primeiro dia, os alunos reproduziram letras de música sobre suas vidas, outros escreveram alguns poemas falando sobre seus sentimentos e família.

No segundo dia, levei uma história em quadrinhos do Ivan Jaff, “O cidadão invisível”, da qual os alunos gostaram muito. Nesse segundo dia de atividade, e meu último dia com eles, nos engajamos em uma conversa exploratória sobre como é morar na favela, e os alunos cantaram alguns *raps* que falam sobre esse espaço.

“Um aluno me pede para escrever como é morar no meu bairro, e diz que, só assim, dirá como é morar na favela. Os alunos sabem que o lugar onde moro não é considerado uma comunidade, e não é controlada por nenhuma facção. Esse aluno então me diz como é a favela. Esse relato está gravado. Eu digo que seria interessante escrever ou cantar sobre isso, ele então começa a cantar alguns *proibições*. Eu fico temerosa, pois por muito menos um dos agentes entrou em sala e brigou com esse mesmo aluno. Momentos antes da minha atividade, o agente passou e viu esse aluno sentado numa carteira, lendo um papel, ele pediu que o aluno descesse, e logo em seguida, bateu com a mão no papel que o menino lia, mandando-o descer. O aluno disse para ele pedir com educação, mas o agente logo começou a xingá-lo. Com medo, pedi para os meninos cantarem mais baixo. Os agentes não interferiram, mas não sei se foram repreendidos” depois (Notas de Campo, 03 de junho de 2014).

Durante os dias em que estive na turma do 5º ano, encontrei com Marcos no corredor da escola, e ele me perguntou por que eu não estava mais na turma dele. Então, expliquei que estava acompanhando a professora Marta na sua nova turma. Depois desse dia, retornei à escola para agradecer a todos e me despedir dos alunos. Mas infelizmente, nesse dia, Marcos não desceu para a escola.

Estas foram as produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

- Músicas

“Quando eu fui preso.

Meu castelo de ilusão caiu.

Quem era meu amigo sumiu.

O bagulho é louco

Para quem está no sofrimento!
 Já te falei
 A vida do crime é suja.
 Aquela mina só no sofrimento,
 Minha mãe fechava.
 Ela dizia que me amava.
 Mas aprendi a dar valor a quem me quer bem.
 É nessa hora que vemos quem é quem.”

“Foi essa vida qui eu iscoli pensando bem aida não consegui chegar no ponto qui eu quero pra mim mais a minha história tem qui final feliz mãe eu ti amo intendo seu recado naiceu pra se istrela não meu arrofuscado penço tamem que perdi a vegonha no dia que comecei a fumar maconha já faz um tempo eu me cinto sossinho eu tó com medo desse marquei intrevista com meu pai Silva.”

“Quando eu fui preso meu castelo de ilusão caiu quem me dizia ser amigo na hora sumil bagulho doido pra quem ta no sofrimento já te falei vida do crime suísicio lento auelq mina que dizia que me amava no sofrimento minha mãe fechava eu aprendi a dar valor a quem mi quer bem e nessa hora que nois ver quem é quem tem nada não seu juiz um dia eu vou ínborá ninguém naíse aqui dentro vai chegar a minha hora e quando chegar a liberdade pros amigo meu a liberdade npís tem que agradecer a deus quando eu sair chapa quente desposição e fé eí quí saldade da minha mãe meu filho minha mulher e sofrimento e sofrimento mãe eu vor falar pra tu como era aqui dento olha so qué resposta olha so que parada varus país dí família tomando tapa na cara fui pra dentro da cadeia ninguém ver essa vontade so ver parede concreto funsionário e muita grae eu vim lá da balança olha eu não brinco depois fuí de Fmil ali po padre sivorino no dia de aldiensia tu fica boladão tem que acinar o papeu que ganha internação olha so que responça olha so que parada vai pro ESSI pra MANSÃO o então pro CAI-BACHADA.”³⁹

³⁹ “Transgredindo os padrões normativos da língua, que tanto desvalorizam o conhecimento linguístico dos alunos ‘marginalizados’, o canto falado estabelece, por meio da linguagem oral, o enriquecimento da escrita, surgindo um movimento inverso à lógica proposta pela escola, na qual a escrita impõe-se e superpõe-se à oralidade”. (Fernandes, 2014, p. 155)

³⁹ Não escolhi fazer Rap não, Na moral.

- Poemas

“Amor

É só de mãe,

Pois ela que não me abandona nas horas

Que mais preciso.”

“O meu coração está tão triste, quando eu fico longe da minha família, estou com tanta saudade de vocês. O meu mundo é meu lar e minha vida.”

“Tô

Não sei o que é o amor.

Não sei, não sei.

Tô preso.

Tô com a mente pesada.

Tô cansado de ficar aqui dentro.

Tô muito solitário.”

Os alunos não desejaram produzir suas próprias músicas, mas se demonstraram muito interessados em transcrever letras de *raps* já conhecidos que, segundo eles, traduzem bem suas vidas e seus sentimentos.

O cotidiano nas periferias das grandes metrópoles brasileiras pode ser hostil e feio. Mas não é estéril. De suas vielas esburacadas, está ganhando força uma cultura visceral na sua rebeldia. A cultura funk, rap, espalha-se. Não adianta procurá-la na Rede Globo, nas invencionices modorrentas das drag queens do segundo caderno. A cultura da periferia e dos morros está lá: na feiura do subúrbio e das favelas, onde se espalha em músicas, bandas, bailes, códigos de comportamento, gírias e sinais. Tem até um nome, de sonoridade elétrica. Hip-Hop (Movimento Hip Hop, História do Rap, site wooz.org).⁴⁰

O *rap*, ao lado de outros ritmos, tem um público-alvo e contexto de circulação bem definidos. Os cantores são reconhecidos como representantes da cultura desse local por moradores de favelas como esses alunos. Com gestos que

⁴⁰ HIP HOP, Movimento. História do RAP. Disponível em: <http://www.wooz.org.br/musicarap.htm>. Acesso em: 22 maio 2015.

acompanham o ritmo bem marcado da música, eles expressam desde decepções amorosas até críticas mais severas a temas como, mídia, preconceito, política, pobreza e violência.

Nas letras das músicas, assim como nos versos dos poemas, podemos ver sentimentos de anseio, angústia e tristeza. As produções textuais, desenvolvidas pelos alunos durante a realização desta pesquisa, nos permitem perceber e interpretar os seus sentimentos e opiniões. Essa atividade de cunho literário, assim como a segunda entrevista exploratória com Marcos e minha conversa com Vitor, foram momentos vividos fora de sala de aula que se tornaram o centro do nosso trabalho para entender a vida no espaço discursivo do Degase.

De acordo com Miller et al. (2008), entendo que minha pesquisa, de cunho etnográfico e inspirada no paradigma da bricolagem, foi também exploratória. Apesar de eu não pertencer à instituição, realizei o meu objetivo de integrar-me a ela temporariamente, para buscar entendimentos junto aos alunos e professores que nela convivem.

Com a finalidade de discutir as questões reflexivas dos participantes de diversos processos exploratórios, buscamos espaços discursivos onde se criam oportunidades para a coconstrução de um metadiscorso sobre o que acontece nas suas vidas em contextos profissionais e não profissionais, se assim o desejarem. Assim, em salas de aula, alunos e professores, alunos e alunos, alunos e estagiários podem interagir sobre suas questões de ensino-aprendizagem, de convivência nesse ambiente e, muitas vezes, das relações com momentos vividos fora da sala de aula. (Miller *et. al.* 2008, p. 120)

A partir dos questionamentos levantados, as músicas e os poemas possibilitaram os alunos a dizer aquilo que em uma interação face a face eles poderiam se sentir constrangidos de falar. Esses momentos de criação constroem um espaço discursivo, em que os alunos podem se expressar e refletir sobre suas vidas, dentro e fora da escola.

Assim como o escritor contemporâneo Ferrez, escritor de literatura marginal, que expressa a realidade das favelas por meio de produções literárias, os escritos desses alunos é uma forma deles darem visibilidade às suas histórias de vida e aos seus pensamentos. Durante todo o processo de produção, os alunos

demonstraram uma verdadeira alegria ao poder escrever e, principalmente, cantar as suas histórias.

Em um momento da aula, fiquei preocupada com a empolgação dos alunos que cantavam alto alguns *raps*, enquanto os agentes socioeducativos vigiavam da porta. Além de instigar esses alunos a pensarem sobre a sala de aula e suas questões, essa atividade me fez ver a necessidade de criar um espaço discursivo, em que se integre e se explore cada vez mais a qualidade de vida dentro e fora de sala de aula.

7.5

A entrevista com Vitor, aluno do 5º ano do Ensino Fundamental

Após a saída de uma das professoras da escola, a professora Marta, cujo trabalho eu acompanhava no 3º ano, assumiu a turma do 5º ano. Devido a esse fato, não pude continuar com a turma do 3º ano. Durante dois dias, acompanhei as aulas no 3º ano, agora sob a regência de uma nova professora, mas infelizmente não encontrei espaço para a realização das atividades. Assim, optei por acompanhar a professora Marta na nova turma. Entretanto, durante esses dias em que estive na turma do 3º ano, consegui entrevistar um dos alunos que estava prestes a receber a liberdade.

Assim que inicio a entrevista, percebo que a nova professora da turma estava incomodada com aquela situação. Em outro momento, ela disse ter receio do que os meninos podiam contar para mim durante as entrevistas e não gostaria de se envolver com o meu trabalho. Então, eu e Vitor conversamos rapidamente, em pé na sala ao lado, que se encontrava completamente vazia e com alguns vazamentos no teto.

Excerto 25: “Será que eu posso, uma salinha pra eu fazer uma entrevista com ele aqui?”⁴¹

01	Cris	Aqui (.) deixa eu ver de está gravando. É: você frequentou a escola antes de vir pra cá?
02		
03	Vitor	Só quando era pequeno
04	Cris	Quando era pequeno? Vou te atrapalhar aqui? Se quiser

⁴¹ O excerto 25 pode ser localizado nos anexos na página 203.

05		eu posso ir pro corredor. ((dirigindo-se à professora))
06	Vivian	Melhor. ()
07	Cris	<Será que eu posso, uma salinha pra eu fazer uma entrevista com ele aqui?>
08		
09	Agente	Fica aqui oh ((aponta para a sala ao lado))

A entrevista com Vitor segue, mas acontece de forma semelhante às entrevistas com os outros alunos e com as narrativas dos professores. O aluno diz que gostava de jogar bola e de lutar, assim como o aluno Marcos. Ele fala que a escola o ajudou a aprender a ler, como o aluno da história do professor Pedro. Vitor expressa seu desejo de mudar de vida, assim como os outros meninos entrevistados.

Excerto 26: “Você sai daqui aprendendo mais”⁴²

Cris	15	É: e você gostava da escola?
Vitor	16	Hum gostava mas teve um certo tempo que eu não gostei
	17	mais não
Cris	18	Aí você abandonou? Parou de ir?
Vitor	19	((faz sim com a cabeça))
Cris	20	Tá. E você se lembra de alguma atividade que tenha sido
	21	interessante que você tenha feito lá na escola?
Vitor	22	Hum jogava bola
Cris	23	Atividade física né?
Vitor	24	É, vô:lei
Cris	26	Entendi. Se você pudesse fazer alguma atividade aqui na
	27	na escola que você frequentou aqui, agora que você está
	28	indo embora né, é: esse tempo que você ficou aqui,
	29	alguma atividade que você acha que teria te ajudado
	30	você fazer aqui na escola?
Vitor	31	Hã: uma coisa que eu gostava?
Cris	32	É, que você gostava é que achou que [te ajudou
Vitor		
	33	[ham tava de luta
Cris	34	Você gostava de lutar aqui, você lutava o quê?
Vitor	35	Hum?
Cris	36	Lutava o quê?
Vitor	37	Não eu não lutei não, mas eu tentei fazer, mas não
	38	consegui fazer porque o curso já estava cheio já
Cris	39	Entendi. E nas aulas com a professora Mar:ta, com a
	40	Vi:vian, você achou que te ajudou?
Vitor	41	Ajudou, °claro°
Cris	01	Você sai daqui aprendendo mais
Vitor	02	Saio quando entrei aqui não sabia nem ler, agora eu sei
	03	mais ou menos, não sei ler <u>tudo</u> , mas algumas coisas eu
	04	já sei, entendo na moral

A fala de Vitor ecoa o discurso dos outros alunos, como um uníssono. Eles demonstram interesse por atividades físicas, reconhecem a importância da escola e

⁴² O excerto 26 pode ser localizado nos anexos na página 203.

a vontade de mudar de vida, além de fazer uma autoavaliação, analisando o seu aprendizado. No excerto abaixo, Vitor expressa seu desejo de mudar de vida, diz que pretende continuar estudando, e se mostra preocupado com o que dirá ao seu filho quando for pai.

Excerto 27: “E você acha que a escola pode te ajudar?”⁴³

09	Cris	Tá bom. Tem alguma coisa que você gostaria muito de realizar na sua vida?
10		
11	Vitor	Hum tem, saí dessa vida
12	Cris	É? E você acha que a escola pode te ajudar?
13	Vitor	Hum poder pode né, só depende de mim também
14	Cris	Mas a escola fez conseguiu fazer a sua parte enquanto você esteve aqui?
15		
16	Vitor	°Claro°
17	Cris	E você pretende continuar estudando lá fora?
18	Vitor	Claro
19	Cris	O quê?
20	Vitor	Hã, porque tipo assim, sem a escola não tem como ser ninguém na vida, se eu não estudar eu não vou arrumar um trabalho maneiro quando crescer, porque não adianta eu ficar nessa vida, porque quando eu crescer, tiver meu filho, o que eu vou falar pro meu filho?
21		
22		
23		
24		
25	Cris	Você já tem filho? Não?
26	Vitor	°Não°
27	Cris	Não. Tá bom, era isso só. Obrigada, viu?

O aluno Vitor, no excerto 27, nas linhas 20 a 24, traz o discurso do senso comum sobre a importância do estudo para ser “alguém na vida”. Nessa entrevista, o foco do nosso entendimento não se relaciona mais com a qualidade de vida dentro de sala de aula, mas como o que se aprende na escola pode auxiliar fora dela. Na linha 12, eu encaminho nossa reflexão para isso ao perguntar se a escola conseguiu fazer a sua parte, e Vitor consegue inferir que me refiro a contribuição da escola para auxiliá-lo a mudar de vida, conseguir um emprego e ser alguém na vida. Toda essa reflexão, assim como acontece na segunda entrevista com Marcos, mostra como os alunos são capazes de levar o aprendizado a sério.

Na fala de Vitor, a terceira proposição de Alwhright & Hanks (2009) fica evidente na projeção que o aluno faz ao avaliar a sua estadia na escola e ao projetar as consequências de dar continuidade ou não aos estudos ao sair da instituição.

⁴³ O excerto 27 pode ser localizado nos anexos na página 203.

No entanto, o que eu gostaria de destacar sobre o aluno Vitor não está transcrito nessa entrevista, pois aconteceu durante uma conversa exploratória dias antes de ter gravado a entrevista. Apesar de ter expressado seu desejo de mudar de vida, Vitor me explica, poucos dias antes de deixar a unidade, por que esse processo é tão complicado. Ao ser liberado, o aluno retorna para a casa de sua família, que fica em uma comunidade dominada pelo tráfico. Além de ser considerado um ato de covardia deixar de pertencer ao crime organizado, Vitor diz que próximo à sua residência há uma comunidade dominada por uma facção rival, e mesmo que abandone a vida do crime, sua vida ainda correrá risco, pois todos sabem que um dia ele já foi um integrante, então Vitor diz preferir permanecer no crime, pois, pelo menos assim, se algo acontecer, ele sabe que alguém irá cobrar a sua morte.

Essa conversa com Vitor, assim como a segunda entrevista exploratória com Marcos, vai além das questões das práticas de sala de aula, mas ambas estão diretamente relacionadas à qualidade de vida desses alunos na escola, pois suas trajetórias de vida, visão de mundo e perspectiva estão imbricadas nas questões sobre a sala de aula.

7.6

Algumas considerações

Como vimos, os *puzzles* permitiram criar um trabalho investigativo, inclusivo e sustentável, ao considerar questões pertinentes aos praticantes desse contexto. Ao trabalharmos para entender, emergiram discursos críticos e conscientes sobre política, investimentos públicos e, inclusive, sobre a carreira do magistério. Os alunos escolheram problematizar a falta de investimento na escola e as regras cotidianas da instituição, em vez de refletirem sobre problemas de convivência com os agentes socioeducativos e com os alunos de facções rivais.

Como vimos, considero que esse movimento investigativo surgiu como uma ação segura, que os permitiu questionar sem confrontamentos. Em contrapartida, Marcos personificou, na sua professora, sua carência materna e a necessidade de se dedicar mais aos estudos, comprovando que a qualidade de vida em sala de aula ultrapassa questões práticas como falta de luz e ventilação,

importando-se mais como as relações interpessoais são estabelecidas e mantidas em sala de aula.

Ademais, considero como uma grande contribuição para a vida em sala de aula e para a construção dessa dissertação, conseguir diminuir as barreiras impostas pelas facções criminais nas redes de relações dessas salas de aula por meio da promoção das atividades, das produções textuais e da tessitura deste trabalho. Ao se engajarem na busca por entendimento daquilo que lhes era comum, a falta de iluminação, a carência de professores, as divergências e as disputas foram, por alguns instantes, deixadas de lado.

Aqui, todos contribuíram para gerar entendimentos sobre questões advindas de ambos os lados. O envolvimento de todos nas contribuições que resultaram nesse capítulo pode ser elucidado com o poema Liberdade, já apresentado no capítulo 4 e reproduzido a seguir:

Liberdade
 Asas para voar
 Conhecimento
 Escola
 Saudade da família
 Tímido
 Atitude
 Fraternidade
 Sentimento
 Prosperidade
 Falou ali
 Família
 Igualdade
 Mundo
 Não tem outra não
 Original
 Futuro
 Presente
 Passado
 Futebol

Sentimento

Já falei

Respeito

Igualdade

Felicidade

Amizade.

(Produção coletiva dos alunos, Sarau Literário)

Nessa produção, cada aluno contribuiu com uma palavra, e como resultado, tivemos um único poema que emana o mesmo objetivo e sentimento, sem qualquer marca de fronteira territorial ou “identitária”.

8.

Considerações finais

Nesse capítulo, farei algumas considerações finais sobre essa pesquisa, tendo em vista a oportunidade de experienciar um ambiente de ensino até então desconhecido por mim, entrevistar os adolescentes em conflito com a lei, ouvir e analisar as narrativas dos professores, e pensar a sala de aula junto com os alunos.

A fim de desenvolver uma análise que abarcasse a diversidade de dados gerados durante essa pesquisa, trouxe contribuições teóricas distintas e complementares, que me permitiram olhar de modos diferentes para as transcrições, as notas de campo e os *puzzles* dos alunos.

8.1

Marcos

Marcos, que não se chama Marcos, recebeu esse nome por ter marcado a minha experiência no contexto socioeducativo. Durante muito tempo foi difícil ouvir e analisar nossas conversas. Marcos não é só Marcos, é Vitor, Julio, Rafael e tantos outros meninos. Marcos representa também meus futuros alunos, os amigos de escola que tive e que perdi antes de completarem dezoito anos. Marcos não é um jovem infrator, favelado ou bandido. Ele é um aluno, um estudante, um menino que entrava atrasado, esquecia a borracha, falava quando não devia, questionava os professores e os colegas, perguntava se faltava muito para a aula acabar.

Eu não poderia terminar esse texto sem falar das minhas expectativas para os futuros Marcos que encontrarei em sala de aula. Nas últimas semanas, tive o desejo de retornar à escola e rever os alunos, mas tive medo de não encontrá-los. Daqui a alguns meses, estarei na sala de aula da escola pública. De lá eu vim, para lá retornarei. Antes de revisar os capítulos desta dissertação, gostaria de dizer como foi importante, para mim, pensar a sala de aula junto com esses professores e alunos, e como essas questões me instigaram a pensar sobre a escola que integrei e aquela que frequentarei.

8.2

Revisão dos capítulos

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada que “redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o”. (Moita Lopes, 2006, p. 31), busquei, no capítulo 2, com a ajuda dos estudos de Foucault (2008), Batista (2003) e Costa (1990), mostrar o percurso histórico das instituições penais e socioeducativas e localizar sócio-historicamente seus alunos e professores. Nesses estudos, vimos que o público que frequenta a escola na instituição socioeducativa é bem definido, com idade média de 16 anos, pouca ou nenhuma escolarização, oriundo de famílias pobres e negras, envolvidos na sua maioria em furtos ou tráfico de drogas.

Os participantes desta pesquisa estão inseridos em um processo discriminatório que marca a fala desses garotos, como vimos posteriormente no capítulo 5. O ambiente repressor que visa segregar, controlar e “reformular” é questionado com perguntas práticas, que expressam desejo por mais liberdade e mais investimento na escola, como foi desenvolvido no capítulo 7.

No capítulo 3, inseri esse trabalho no campo da Linguística Aplicada, ao destacar o seu objetivo de teorizar inter/transdisciplinarmente sobre a vida social a partir de perguntas que surgem das práticas discursivas, uma vez que “é inadequado construir teoria sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Nesse mesmo capítulo, apresentei as contribuições do modelo inclusivo de se fazer pesquisa da Prática Exploratória, “uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida da sala de aula” (Miller et. al., 2008, p. 145).

No capítulo 4, apresentei o contexto mais específico em que esta pesquisa se deu, bem como os seus participantes e os instrumentais metodológicos. Mostrei, ainda, como este estudo pretendia articular Sociolinguística Interacional, a noção de estigma, Análise de Narrativa e os princípios da Prática Exploratória por meio da metodologia na qual o pesquisador é considerado um *bricoleur*.

. Fabrício (2006, p. 60) destaca a importância de apresentar nossos trabalhos como fabricação de “edifícios” móveis, cujos “alicerces” líquidos não permitem a solidificação do conhecimento “erguido”, seu esgotamento ou alcance do alvo certo”, assim, reforço que o objetivo do presente capítulo não é apresentar conclusões definitivas ou soluções para as questões abordadas ao longo dos capítulos, mas tecer considerações sobre os entendimentos desenvolvidos de modo local e situado no e pelo território movente da linguagem. Dessa maneira, reapresento nas próximas seções os *puzzles* desta pesquisa que geraram os três capítulos de análise desta dissertação.

8.2.1

Como foi a minha interação com os alunos?

A partir da visão dialógica do discurso, de alguns conceitos da Sociolinguística Interacional, e da teoria sobre estigma de Erving Goffman, olhei para alguns momentos interacionais entre eu e os alunos.

Como vimos na análise dos excertos e das minhas notas de campo, podemos caracterizar as minhas interações com os alunos como encontros mistos, em que ora a marca do estigmatizado estava comigo, ora com os alunos, ou seja, ora eu era o elemento “estranho” à normalidade das relações, ora era o estigma criminal patente no próprio cenário socioeducativo o que prevalecia.

Visualizamos, por meio da análise de alguns excertos, certas estratégias discursivas utilizadas pelos participantes, na tentativa de diminuir ou apagar atributos negativos. Esse esforço para preservar a própria face e a face do outro é marcado discursivamente e se mostrou presente na fala dos alunos e na minha própria fala através do volume da voz, hesitações, polidez e elipses de alguns termos que apresentavam lastros do universo desviante. Assim, os alunos resistem aos estigmas por meio de estratégias discursivas, como a utilizada pelo aluno Marcos (excerto 5), que diminui sua agentividade no ato infracional ao dizer “teve um roubo lá” e “os cara foi forjando nós”; ou, ainda, quando Julio inverte os papéis ao redirecionar as perguntas da entrevista para mim (excerto 3).

8.2.2

O que as narrativas dos professores sugerem sobre suas crenças acerca dessa escola?

No capítulo de análise das narrativas, vimos professores recriarem experiências passadas, ao mesmo tempo em que projetavam nelas suas visões sobre si mesmos, sua profissão, seus alunos e a escola. Nas narrativas da professora Clara, tivemos um exemplo de como criamos, organizamos, damos coerência e justificamos nossas ações no mundo, nossa escolha profissional, por meio das histórias. Além disso, a professora apresentou sua aluna sobre uma luz favorável, diminuindo seu estigma, e se colocou como protagonista na mudança de vida daquela menina.

Nas histórias contadas pelo professor João, tivemos narrativas argumentativas que tentavam comprovar teses sobre o desinteresse dos alunos e uma alegada maldade inata que residiria nos alunos. Em contrapartida, o professor Pedro, por meio de suas histórias, mostrou a crença no poder transformador do ensino, como aconteceu com o menino, que apesar de não ter “mudado de vida”, reconheceu a importância de ter sido alfabetizado durante o tempo em que esteve internado, e o ex-aluno que prestaria concurso para a Polícia Militar do Rio de Janeiro, renegando, segundo Pedro, todo o seu passado.

Além disso, João e Pedro concordaram em suas histórias que o meio em que seus alunos viviam foi determinante na escolha pela carreira do crime, como mostram a história de “mãozinha” e do menino, de apenas dez anos, que negociou com os bandidos.

Apesar de o professor João defender por várias vezes sua tese sobre a existência de características genéticas que determinariam a bondade e a maldade – que justificava antigas práticas punitivas que pretendiam extinguir a maldade do corpo, como vimos nos estudos de Foucault (2008) –, as suas narrativas se alinham à visão de Pedro e às considerações feitas no capítulo 2 sobre o adolescente ser ele mesmo e sua circunstância (Costa, 2006, p. 64).

As histórias de “mãozinha” e do menino, de apenas dez anos, mostram a crença dos professores na capacidade dos alunos de fazerem escolhas que contradizem a expectativa do senso comum. Da mesma forma, as histórias sobre o

ex-aluno de Pedro, que queria virar policial militar, e a aluna de Clara, que virou manicure, mostram suas crenças no poder da educação, apesar dos inúmeros relatos de desinteresse dos alunos, como pudemos observar na fala da professora Marta: “ele diz que é obrigado a descer, mas não é obrigado a estudar” (excerto 10, também localizado na página 180).

8.2.3

O que os alunos têm a dizer e a questionar sobre esse espaço de ensino?

Os movimentos de análise desta dissertação não terminam com respostas e soluções dos problemas, e sim com mais perguntas. Entretanto, essas não são feitas por mim, mas pelos próprios alunos que participaram dessa pesquisa. Nesse capítulo, busquei relacionar minhas entrevistas exploratórias com as perguntas dos próprios alunos. Na busca por mais entendimentos, desenvolvi Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, que visaram criar um espaço discursivo para pensarmos sobre os conteúdos ensinados – questão levantada pelos alunos do 9º ano – e os sentimentos dos alunos sobre a vida dentro e fora da escola.

Na contextualização desta pesquisa feita no capítulo 2, vimos os avanços ao longo dos anos da promoção dos direitos e deveres de crianças e adolescentes. O pedagogo Costa (2006) cita o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, ocorrido em 1986, em que os jovens puderam ser ouvidos, e destaca a surpresa do público presente com os temas tratados e a consciência política dos falantes. Segundo o autor, os jovens falaram sobre família, escola, trabalho e, principalmente, violência.

Em nosso trabalho para entender, os alunos demonstraram uma desenvoltura crítica-reflexiva ao selecionar as questões que gostariam de investigar, propor causas para os problemas estruturais da instituição, tomar decisões sobre o currículo da escola e elaborar textos que problematizavam a vida

dentro e fora de sala de aula, como o rap do aluno Marcos e os textos dos alunos do 5º ano.

8.3

Desafios e contribuições

A partir dos diferentes processos de análise aqui empregados, considero que uma das maiores contribuições desta pesquisa seja o processo de legitimação das teorias dos praticantes sobre o espaço pesquisado. Ao olhar para a construção do *self* estigmatizado, para as reconstruções de experiências passadas dos professores e, principalmente, dos questionamentos dos alunos sobre a escola, criamos um espaço discursivo investigativo, que permitiu incluir e entender aquele território a partir das crenças e/ou teorização de seus próprios participantes.

Os desafios de se fazer pesquisa em um contexto até então desconhecido foram muitos, assim como questionar e construir saberes em um espaço tão intimidador e repressivo. Reconheço, assim, algumas limitações dessa pesquisa, tais como não ter conseguido apresentar informações mais detalhadas sobre seus participantes ou desenvolver um trabalho para entender por um tempo maior e que envolvesse todos os integrantes da escola, incluindo os agentes socioeducativos, por exemplo.

Além disso, o fato de não ser uma praticante daquele local até o momento da pesquisa gerou certo incômodo em alguns momentos, por outro lado, isso possibilitou a análise interacional dos encontros mistos, no capítulo 5, nos recortes dos meus primeiros contatos entre pesquisadora externa e alunos. No entanto, o cunho exploratório dado a essa pesquisa trouxe para o centro de nossas discussões as minhas perguntas somadas às dos alunos. Fomos nos tornando, conjuntamente, pesquisadores-praticantes.

A contribuição que espero trazer com esta dissertação é mostrar a necessidade e a urgência de se realizar pesquisas inclusivas nos contextos prisionais e socioeducativos. No grande leque de possibilidades investigativas, não podemos deixar esse contexto marginalizado. Como disse Moita Lopes (2006, p. 86), é preciso criar inteligibilidade e conhecimento com base nas vozes que

estão à margem. Precisamos compreender esses professores e alunos, por vezes tão esquecidos, como disse o aluno Marcos, como seres capazes de refletir e produzir conhecimento sobre o espaço que integram e suas experiências de vida.

Outrossim, considero importante ressaltar com esta pesquisa a importância de incluir disciplinas que abordem a socioeducação em todos os cursos de formação de professores, para que esses possam estar capacitados e ser incentivados a se engajarem nessa modalidade de ensino. Como afirma Miller (et. al., 2009), “entendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória, para além da sala de aula (de língua estrangeira) e da escola, recontextualizando a postura investigativa na formação inicial e na reflexão profissional de professores”.

Assim, minha experiência nessa escola possibilitou que eu me aperfeiçoasse como professora. Julgo ser importante para o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar, ainda durante o curso de graduação, a sala de aula no contexto socioeducativo, para que os futuros professores possam vislumbrar esse contexto como um possível cenário de atuação profissional.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, Dick. Why Social Science Research Needs to be Practitioner Research: Arguments for “Exploratory Practice”. Unpublished manuscript. Rio de Janeiro, 2003.

ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, K. M. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, Dick. & HANKS, J. The developing learner: an introduction to exploratory practice. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2009.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio*. Vol. 3. Nº 2, maio/agosto, 2005.

BASTOS, Liliana Cabral & SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2013, 422p.

BATISTA, Vera Malaguti. Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2003, 152p.

BEZERRA, Isabel Cristina Rangel Moraes. **Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentação no tear da interação. Rio de Janeiro, 2007, 302f.** Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

BIAR, Liana Andrade de. Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Rio de Janeiro, 2012. 246f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BOHN, Hilário L. As exigências da pós-modernidade sobre a Linguística Aplicada no Brasil. In: *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira & BARCELOS, Ana Maria (Orgs.). São Paulo: Pontes Editores, 2005.

CORTEZ, Cinara Monteiro. Que escola é possível? Gerando entendimento sobre os desafios no cotidiano escolar e nas aulas de língua portuguesa em uma escola pública na favela. Rio de Janeiro, 2015. 283f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

COSTA. Vinícius de Oliveira da. A relação entre a escola, o ensino de línguas e o abandono escolar: um olhar a partir das crenças e experiências de adolescentes com que a lei entra em conflito. Ponta Grossa, 2012, 118f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Ponta Grossa.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil. Governo do Brasil. Brasília, 1990.

_____. Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DEMO, Pedro. Saber pensar. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.

DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna S. K. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006, 432p.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 24 jun. 2013.

EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado de. Currículo Mínimo EJA: professores podem participar da consulta virtual até o dia 15/08. Educação, Notícias, 27 jul. 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1022971>. Acesso em: 29 maio 2015.

ERICKSON, Frederic & SHULTZ Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2013.

ESPÍNDOLA, Hellen da Silva. **A construção discursiva da masculinidade hegemônica de adolescentes em conflito com a lei**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

EWALD, Clarissa Xavier. “Eu não tô só participando. Eu tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. Rio de Janeiro, 2015, 326f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” Redescrições em curso. In: FABRÍCIO, Branca Falabella; PENNYCOOK, Alastair; MOITA LOPES, Luiz Paulo (Orgs.) & Rampton et. al. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FABRICIO, Branca F. & BASTOS, Liliana Cabral. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: Pereira et. al. (Org.). Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Editora: Garamond, 2009.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. Vigiar e punir, nascimentos da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIZER, Vanderson & OLIVEIRA, Almir. 56,12% dos homicídios no Brasil têm ligação direta com o tráfico de drogas. Site Cultura Verde. Disponível em: <http://culturaverde.org/2012/08/30/5612-dos-homicidios-no-brasil-tem-ligacao-direta-com-o-trafico/>. Acesso em: 02 de julho de 2015.

GARCEZ, Pedro M. & OSTERMANN. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro. M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2013.

GIANNINI, Julio Cesar Passos. A cadeia, ela me transformou em algo que eu não era: o discurso de resistência de um apenado. Rio de Janeiro, 2013, 136f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. Estigma. Notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012^a.

_____. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

GUMPEZ, John. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro. M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2013.

HERINGER, Carolina. Unidades para menores infratores no Rio têm histórico de rebeliões, agressões, torturas e guerra de facções. Jornal Extra, 17 ago. 2014. Disponível em: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/unidades-para-menores-infratores-no-rio-tem-historico-de-rebelioes-agressoes-torturas-guerra-de-faccoes-13632677.html>. Acesso em: 01 mar. 2015.

HIP HOP, Movimento. História do RAP. Disponível em: <http://www.wooz.org.br/musicarap.htm>. Acesso em: 22 maio 2015.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 3^a edição. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W., Language in the inner city. Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1972, p. 354-396.

LINDE, Charlotte. Life Stories: the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LODER, Letícia L. & JUNG, Neiva M. Fala-Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MC's, Racionais. A vida é desafio. Site Letras. Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/66802/>. Acesso em: 1 jul. 2013.

MC's, Racionais. Colégio Público. Site Letras. Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/1595357/>. Acesso em: 1 jul. 2013.

MELO, Alessandra Silva Targino de. Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MILLER, Inés K. Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach. Lancaster: Lancaster University, PhD thesis, 2001.

_____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2012, pp. 317-339.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: Caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T. & GÓES, M.C.G. (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes Editores, 2010, pp. 109-129.

_____. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, Gloria & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Educação de professores de línguas: os desafios do formador. Campina, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguística aplicada. In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.). Por uma Linguística Interdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

NASCIMENTO, Celina A. G. de S.; MORETTI, Lais C.; BONFIM, Thiago José B. Representações de professores de unidade educacional de internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In. Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia & LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 15 nov. 2015.

OLIVEIRA, B. Maruza & ASSIS, G. Simone. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam” A perpetuação do descaso. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, out-dez, 1999, pp. 831-844.

OLIVEIRA, Maria do Carlo Leite & BASTOS, Liliana Cabral. A experiência de imigração e a construção situada de identidades. Revista Veredas, julho/dezembro de 2002.

PEREIRA, Maria das Graças Dias; LIMA, Rosania de Almeida de; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro. **Experiência de migração: construção identitária e ressignificação de “sonhos” em narrativas de um porteiro nordestino no Rio de Janeiro.** In: BASTOS, Liliana Cabral & SANTOS, William Soares dos Santos (orgs). A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

PRUDENTE, Aydil da F. A escola e a construção das oportunidades. In: A ressocialização do adolescente infrator uma leitura interdisciplinar. São Paulo, 2006, 174p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2614. Acesso em 5 março 2015.

LIER, Leo Van. Some features of theory of practice. TESOL Journal 4, 1:6-10, 1994.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. Apresentação à nova edição. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIBEIRO, Branca Telles & PEREIRA, Maria das Graças Dias. A noção de contexto na análise do discurso. VEREDAS – Rev. Estudos da Linguagem, Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 49-67, jul/dez. 2002.

RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. A prática exploratória na formação de professores de língua inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico. Rio de Janeiro, 2014, 199f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo, Editora Parábola, 2009.

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na narrativa de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Liliana Cabral & Santos, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SETTE, Maria de Lourdes Duarte. A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise. Rio de Janeiro, 2006. 307f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210391_06_pretextual.pdf. Acesso em: 1 jul. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

SOARES, Rafael. Menino de 11 anos foi detido uma semana antes de ser morto por PMs. *Jornal Extra*, 17 jan. 2015. Disponível em: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/menino-de-11-anos-foi-detido-uma-semana-antes-de-ser-morto-por-pms-15080569.html>. Acesso em: 3 mar. 2012.

TANNEN, Deborah. Prefácio. In: *Só estou dizendo isso porque gosto de você. Como um simples comentário pode gerar conflitos no relacionamento familiar*. São Paulo: ARX, 2003.

TANNEN, Deborah e WALLAT, Cyntia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. Tortura é traição ao compromisso pela garantia do Estado de Direito, diz secretário-geral do CNJ. *Site Âmbito Jurídico*. Disponível em: <http://ambito-juridico.jusbrasil.com.br/noticias/100505303/tortura-e-traicao-ao-compromisso-pela-garantia-do-estado-de-direito-diz-secretario-geral-do-cnj>. Acesso em: 1 março 2015.

Anexos

Neste anexo, apresento na íntegra as transcrições das entrevistas realizadas com professores e alunos e as anotações do meu diário de campo.

1.

Entrevista com a professora Clara

Participantes: Cristiane, 24; Clara, 45.

Contexto imediato: Estávamos na pequena sala da professora Clara, que não havia recebido suas alunas naquele dia devido à greve dos agentes socioeducativos. A professora estava sentada na sua mesa, e eu em uma das carteiras das alunas, com o gravador em cima da minha mesa. Tempo de gravação 38'29''. Dia 25 de março de 2014.

Cris	Então tá, porque você optou por ser professora?
Clara	Bom desde pequena eu gostava de dar aula, eu juntava as crianças na rua
Cris	Hamram
Clara	É, minha mãe comprava um <u>quadro</u> um quadro negro pra mim, eu era a mais velha da turma então eu <u>sem:pre</u> juntava as crianças da rua, botava sentadinha e fazia o dever de casa com elas, então é meio que uma paixão desde crian:ça eu fazia isso, eu não me <u>via</u> (.)fazendo outra coisa (.) <u>sem ser dar aula</u>
Cris	Por quanto tempo você dá aula? =
Clara	=Vin:te e três anos eu dou aula =
Cris	=Dá aula
Clara	E no sistema penitenciário já tem uns <u>quatorze</u> anos, eu já trabalhei com presos adultos também No Luiz Veríssimo ((nome fictício))
Cris	E aí como era?
Clara	Era bem diferente daqui né, eles têm mais maturidade do que as meninas, as meninas não tem muita maturidade, adolescente né, não tem aquela visão de apesar de preso, que o preso adulto tem, o preso adulto é bem mais maduro, ele consegue perceber bem mais a importância de uma escola do que um adolescente
Cris	Entendi. Quanto tempo você trabalhou?
Clara	Oito anos. Aqui eu vou fazer uns <u>quatro</u> quase
Cris	E você gostava?
Clara	Eu gostava também muito de trabalhar com eles muito

	muito. Mas depois fechou a Luíz Veríssimo né e aí Bangu ficava muito longe pra mim aí eu vim trabalhar primeiro com os meninos e agora com as meninas
Cris	Entendi
Clara	Com os meninos eu fiquei pouco tempo
Cris	Tá. Há alguma diferença entre trabalhar numa escola regular, pela sua experiência, e trabalhar aqui numa escola em que as adolescentes estão com a sua liberdade privada?
Clara	Sim. Muito muito diferente né inclusive por elas mesmas né elas vêm com um histórico de vida totalmente bem diferente do que um aluno, quando eu trabalhei no supletivo a noite por exemplo até tinha alguns alunos envolvidos com drogas com o tráfico mas não eram todos e aqui não né a maioria é envolvida né, se estão aqui cumprindo pena é porque eles têm uma vida diferenciada sim e eles chegam sim com muitos problemas mas né principalmente por causa da droga fica muito difícil o ensino em si por causa disso mexe muito com a aprendizagem delas tudo isso que elas trazem é bem diferente mesmo do que trabalhar lá fora, elas têm algumas têm muita dificuldade por conta disso né de assimilar o conteúdo até mesmo de concentração de sentar e ficar prestando atenção durante o tempo todo da aula, elas têm diminuí o nível de concentração diminuí tudo a droga ela realmente acaba com o cérebro delas assim, eu sinto.
Cris	E o seu relacionamento com os alunos? Eu senti que você falou um pouco emocionada
Clara	É eu gosto muito delas, a gente acaba se todo professor meio que se apega aos alunos eu eu eu dou bronca na hora que tem que dar bronca eu dou carinho na hora que tem que dar carinho dou atenção na hora que tem que dar atenção e a gente conversa muito sobre a vida aqui dentro né não é só dar aula não é só o conteúdo e dar aula é a vida, elas muitas vezes desabafam, por mais que a gente não queira a gente é meio que uma psicóloga por mais que elas se abrem com a gente elas ficam até mais leve, elas têm essa necessidade elas são muito carente muito muito carente, tanto lá no presídio quanto aqui. Uma coisa que eu sinto na grande diferença entre os alunos lá de fora pra elas e eles lá é essa a carência, eles não estão aqui a toa não, eles estão aqui porque não tiveram família, não tiveram amor, a maioria nesses quatorze anos que eu dou aula eu vejo eu sinto que a maioria não teve família, não teve amor não teve
Cris	E na sua prática o que você tenta fazer além assim você disse que conversa com elas o que você tenta fazer pra suprir essa carência?
Clara	É, dar atenção, conversar, eu converso muito com elas e assim eu não posso ser amiga amiga não é não é eu não confundo as coisas mas a gente o aluno tem que ter confiança no professor ou até mesmo pra aprender ele precisa ter essa empatia com o professor
Cris	E você acha que consegue estabelecer essa relação
Clara	Difícil é a garota assim é difícil assim ter uma menina que não consiga ser abrir entendeu se tornar uma aluna mesmo entendeu é difícil
Cris	Como você acha que conseguiu estabelecer assim essa relação assim de cumplicidade de confiança delas?

Clara	Deve ser porque eu amo dar aula de repente eu acho que é isso eu amo eu adoro dar aula adoro adoro, então quando a gente gosta de dar aula a gente até mesmo fica mais sensível quanto em relação a elas né a gente começa a ver o que elas querem como elas querem por exemplo tem que dar um conteúdo aí eu começo a perceber qual seria a forma melhor delas aprenderem, através de uma música que elas gostem, de histórias de jornal é elas gostam muito de música muito então sempre que dá a gente trabalha com filme, música e tenta levar os conteúdos pra dentro desse filme pra dentro dessa música
Cris	São quantos alunos por aula?
Clara	Depende. Tem sala tem pode ter até quinze tá não pode passar de quinze então tem sala que vai até doze tem sala que vai até sete porque aqui é é não é só internação aqui é também provisório então é é rotativo não tem o mesmo número, numa semana você pode ter cinco, seis, como pode ter doze na outra e na outra pode sair todo mundo e você ficar com duas então nunca é um número fixo nunca
Cris	E um desafio que você diria da sua profissão ou de trabalhar aqui um desafio da sua prática de ensino?
Clara	Um desafio (2.0) seria elas não voltarem pra cá, mas elas voltam, porque elas não tem essa família que apoia em casa, o maior desafio seria esse, elas não voltarem. Eu já tive um aluno que foi e voltou trinta e seis vezes, então a lei eu eu sou um pouco contra a lei é porque assim elas mesmas falam às vezes, eu faço sei que vou ser presa e solta rápido, assim eu acho que tinha que ser um pouquinho diferente, eu sei, não é pegar pesado não é isso que eu quero dizer, mas eu acho que elas abusam um pouco por conta disso entendeu, ah eu faço porque eu sei que saio rápido, e sai rápido mesmo sabe é uma coisa que vai e volta vai e volta, então o desafio maior não seria nem em relação a lei, seria a voltar pra casa e ter uma família estruturada, um pai que desse amor carinho, atenção, uma mamãe uma mamãe também mas não tem, então não adianta a gente tentar socializar, a gente tenta, todos nós aqui dentro tentamos, tanto a escola quanto o pessoal do DEGASE, mas é muito difícil muito difícil isso, porque elas chegam do lado de fora a vida é outra, aqui dentro ela tem tudo, aqui dentro tem escola, ela tem cursos, ela tem dança, ela tem biscoito, ela tem teatro, ela tem percussão, ela tem curso de salão de beleza, ela tem tudo, mas o que adianta se chega lá fora e ela não tem nada, ela não tem nada disso, então seria uma coisa, o maior desafio seria esse é né tentar mudar da base, acho que o único jeito seria os políticos começarem a pensar na criança que está nascendo agora entendeu? Porque família é tudo, tudo. Se ela volta e não tem uma família como ela vai se ressocializar?
Cris	Tem alguma menin:na, alguma histó:ria, algum evento, que tenha é:: seja (1.0) de de (1.0) desafio seja de conquista que tenha te marcado que você gostaria assim de compartilhar? (1.0) Algum momen:to, alguma experiên::cia?
Clara	Ah teve uma menina é:: que ela assaltava só e aí:: ela era minha aluna. E ela falava que gostava que tava no curso de manicure, do Werner, que tem aqui, e ela falou

	pra mim que tava adorando fazer, então eu com um juntei com umas amigas que eu tenho manicu:res e tal, consegui uns esmaltes, comprei outros esmaltes, pedi autorização pro pro diretor na época, e ela tava pra sair a menina, eu virei pra ela, >conversei muito<, disse "olha só, se eu te ajudar, a fazer unha lá fora, você promete pra mim <que-não-vai-mais-fazer-besteira?>" Ela ficou muito feliz, agora ((emocionada)) eu não soube mais notícias dela, agora se ela não voltou pra cá eu acredito que (.) de repente ela tenha parado sim né no crime, porque geralmente quando volta é pra cá que vem quando faz besteira de novo né. Então eu fiz um kitzi::nho de esmalte, na hora que ela saiu ela levou, uma caixinha com tudo, com alicate, com lixa, mais de cem esmaltes, eu consegui muito esmalte pra ela. Então (.) e eu acho que de repente eu não digo que são todas, entendeu, porque elas não têm maturidade (.) pra essa mudança grande, nem uma família por trás disso nem (.) uma sociedade que ajude (1.0) mas uma ou outra eu sinto sim que que que tenta mudar mesmo a apesar de (.) tudo, apesar da vida sofrida tem algumas que ainda tentam sim
Cris 9:40	E apesar assim dessa limitação né até que ponto você acha que a escola consegue contribuir pra pra essa socialização:: pelo que você tem observado assim nesses quatro anos?
Clara	Esse ano tiveram duas meninas que passaram no vestibular que eu soube e daí elas ganharam a autorização do juiz pra estudar, então isso já é um estímulo, entendeu? Parece até que elas vão conseguir uma semiaberta pra estudar e vai fazer faculdade, então isso acho que isso eu acho legal, um estímulo pra mas não são todas que enxergam isso, entendeu? Eu queria muito, muito que elas enxergassem, mas não são todas, infelizmente não.
Cris	Por mais que a gente tente falar
Clara	Não tem maturidade, não tem a mesma experiência de um jovem de uma escola lá fora tem, a realidade delas é outra, é uma vida que o pai já tá preso a mãe já morreu ou o pai, o pai ou a mãe tá presa, uma vida já muito confusa
Cris	É uma maturidade que você já conseguia enxergar no Frei Caneca.
Clara	É com os presos adultos já, não digo todos também, mas a maioria. A maioria sabia que tinha que respeitar a escola, sabia a importância da escola, entendeu? E eles falavam "professora eu gosto disso vou continuar com isso", outros não outros diziam "não professora eu quero sair dessa vida, isso não é vida pra mim, a minha família acaba sofrendo". Então, eu eu inclusive já encontrei com presos adultos na rua sem querer, a gente acaba encontrando, e aí eu já encontrei com preso do Frei Caneca, uma vez um veio feliz da vida mostrou a carteira de trabalho, mostrou foto da família, então isso estimula a gente a continuar sim aqui dentro, entendeu? Apesar de não serem todos, mas os poucos que entendeu que a escola ajuda a a abrir os olhos que eles não tinham olhos pra ver entendeu? Então ajuda sim nisso, não a todos porque alguns não tem olhos pra ver, entendeu? Agora outros não, quando aproveitam, aproveitam mesmo de verdade
Cris	O que você acha é eu estou nesse momento de entrevista

	né pretendo entrevistar as meninas também , o que você acha agora pra mim né é como e o que a minha pesquisa esse trabalho pode fazer? Montar um grupo quem sabe, um grupo focal pra gente conversar com professores e alunos ou até que ponto de tentar fazer alguma reivindicação, não sei, como você acha que essa pesquisa pode ajudar na prática pedagógica, no trabalho que vocês fazem aqui? Tem alguma ideia que você possa me dar?
Clara	Se fosse lá pra fora eu teria.
Cris	É.
Clara	É, se pudesse abrir os olhos né desses políticos pra mudarem a lei em relação a a tanta coisa pra essa família ser mais unida, alguma fórmula que tivesse (risos) eu não sei pra mudar a estrutura familiar lá fora, se tivesse como mudar a família dessas crianças não teria tanta menina presa, nem tantos meninos presos
Cris	E aqui dentro o diálogo, como você considera é tem um diálogo entre os professores do estado e do município, a parte pedagógica, vocês conseguem sentar conversar coordenar as atividades?
Clara	A gente fez fez curso semana passada, a gente fez curso, a outra semana também pra falar sobre as diretrizes, sobre os módulos, eles querem botar uns módulos tipo telessalas, como eram os telecursos antigamente, mas só pra dar apoio pra gente, entendeu? E o estado tá vendo
Cris	Mas específico pra vocês não é pra todas as escolas do estado não
Clara	Todas, todas, não, algumas do município já tem até esses projetos
Cris	Ah não é específico para medida socioeducativa não?
Clara	Tem alguns no município, você não ouviu falar no projeto autonomia?
Cris	Ah sim! Tá,
Clara	Tá lá fora e tá começando aqui dentro também, começou ano passado. Tá. E esse materiais da telessala da teleaula eles ficaram de mandar até abril assim, mas assim pra auxiliar a gente no trabalho, entendeu? No nosso trabalho, vão mandar alguns textos voltados para o adolescente entendeu? Com coisas mais atuais
Cris	E você acha que assim como professora você tem voz aqui dentro, você consegue [colocar suas ideias, suas opiniões
Clara	[colocar minha ideias. Sim, aqui dentro todo mundo coloca suas ideias, mesmo que elas não sejam aceitas óbvio (risos)h mas agente tá há há um balanço né como se fosse uma votação mesmo, é bem democrático o que vocês acham, acham assim, ah mas a maioria acha assim então vamos todos pela maioria, entendeu?
Cris	É: eu sei que é feito um relatório pra mandar pro juiz pra ver se elas permanecem ou não, não tem algo assim? Você tem você tem você produz algum relatório, alguma avaliação do desempenho dessas meninas?
Clara	Tem uma avaliação mas acho que segue com a, eles fazem um histórico aqui na escola, faz o histórico da aluna, e vai com ela. E tipo assim, qualquer alteração, qualquer coisa no comportamento delas a técnica está sempre sabendo, se ela se comporta, se tem uma, ela sempre sabe, eles sempre estão em contato com a agente, eles sempre sabem o que está rolando na escola

Cris	Você é consultada? Você são consultados?
Clara	É, e: se for uma coisa grave assim, a gente tem um caderno de anotações assim, a gente sempre anota, passa pro plantão passa pra elas, às vezes é encaminho na mesma hora, por exemplo a menina está muito nervosa naquele dia às vezes por abstinência de drogas por exemplo () tremendo né, suando, chorando, já passei por aluna minha ter abstinência de droga, entendeu, mas é normal ela ficarem nervosas no início, primeiro por estarem aqui dentro, segundo pela falta da droga, falta da família, falta da rua mesmo assim
Cris	Os técnicos do DEGASE então estão sempre em contato com vocês?
Clara	Sim: Tudo o que acontece aqui na escola, a gente relata pra eles, e quando ela vai embora ela leva a transferência dela (1.0) pra estudar, mas a maioria volta () infelizmente volta pra rua (1.0) infelizmente, eu já encontrei aluna daqui na rua, é de cortar o coração né, porque aqui a gente vê tudo arrumadinha, direitinha, chega na rua, () no meio de um monte de menino cheirando cola sabe, já toda desgrenhada, cheia de sujeira, mas as meninas lembram de mim "TIA, essa foi minha tia", falando pros meninos. Aí os meninos "Oi tia, oi tia", "Ela foi minha tia", na época era no (nome da escola), "Foi minha tia lá no (nome da escola)"
Cris	E como você se sente?
Clara	Tristeza de ver lá de novo, dá tristeza mas ao mesmo tempo, eu não me envolvo tanto, a gente sente mais ou menos quem bate na instituição a gente sente um pouquinho quem realmente vai mudar.
Cris	E o que te move assim em seguir?
Clara	São essas poucas que a gente sabe, sabe? Eu acho que por mais que a gente não esteja fazendo bem pra ela naquela hora, porque eu vi que ela voltou pra rua, a menina, mas eu sei que em algum momento eu fui importante pra ela, se não ela não ia parar no meio da rua, no meio dos meninos, cheirando cola, pra falar comigo, pra me abraçar, entendeu? Eu sei que em alguma hora eu fiz pra ela, alguma coisinha ficou ali, pode não ter sido o suficiente pra tirar ela da rua, mas alguma coisinha ficou, entendeu? "() pô por que você fica aí? Estão sempre roubando, por que você fica aí?" Porque eu sei que uma ou outra vai um dia parar de roubar, vai vai ouvir, vai querer estudar de novo, mas isso tudo com a maturidade, e se a família ajudasse, a família é muito importante, muito, mas, não adianta, entendeu? Não adianta nada do que a gente faça se não tiver apoio da família depois, nada, o trabalho inteiro, se ela volta pra uma família que é toda desestruturada, como ela vai seguir sozinha?
Cris	E eles visitam? Como [a família tem contato
Clara	[visitam, algumas não porque o familiar mora longe
Cris	Hãram
Clara	E alguns não porque muitos estão abandonados mesmo pelos familiares
Cris	Mas esses que tem família a escola tenta fazer algum contato? Assim, reunião de pais
Clara	Não tem reunião de pais, ah, vou te contar como é que tem, às vezes ele são chamados pra pro final de uma de

	uma exposição, aí tem esse contato da festa, aí os pais vem, mas não pra reunião assim pra falar do desempenho, mas a gente acaba falando, na festa os pais perguntam "E aí como ela tá?", entendeu? Alguns perguntam, outros não, outros só vem pela comida, pra comer mesmo, na festa, é
Cris	E você acha que seria interessante não sei pensar num projeto ou num contato maior assim se tratando da família, não de ressocializar, mas também de mostrar pra família a [importância
Clara	[a importância da escola, faz, a gente tenta, mas é difícil porque nem todos os pais vem, nem todo pai vem, fala que vai ter reunião essas coisas não vem, fala que é festa, vem
Cris	Entendi
Clara	Entendeu? É difícil, não é a toa que elas estão aqui, né, mas os pais são chamados, as técnicas também conversam com eles. A gente tem um maior contato nessas festas aí eles vem
Cris	Depois eu vou fazer uma entrevista com as meninas, você tá emocionada (risos)
Clara	() É que eu comecei a usar isso aqui
Cris	Hãram
Clara	Não é que eu tendo a emocionar ao falar das meninas
Cris	É mais uma relação de mãe e filhas do que de professora e alunas
Clara	Não: a gente pode separar, tem que separar um pouquinho (risos)
Cris	Não (risos) mas mãe também repreende, mãe também tem assim né preocupação e uma parte assim né eu falei mãe às vezes a gente pensa assim ah [né eu que
Clara	[passa a mão na cabeça
Cris	Mas também não é só isso só passar a mão na cabeça, mas a questão de se preocupar, de dar amor, dar carinho
Clara	Mas eu eu Clara sou assim
Cris	Hãram
Clara	Porque eu sou carinhosa, sou sensível, mas nem todo mundo é assim, eu que sou muito melosa, entendeu, mas eu acho que é assim lá fora também, tem professor que é mais meloso do que o outro
Cris	Claro, é: mais carinhoso, mais compreensivo
Clara	Eu sou assim, melosa, choro a toa
Cris	Você vê elas assim na sua visão mais como meninas que estão com é:: que vão passar uma temporada aqui né de medida socioeducativa ou como aluna, como você diria assim, mas como aluna, como filhas, como (risos)
Clara	Filhas não, mas como alunas que precisam de atenção, alunas que estão muito carentes, alunas que precisam de mesmo de atenção, de de olha vou dar um exemplo a você do que aconteceu lá no presídio, aqui também acontece isso, a gente dá atenção elas se apegam mais, até porque ajuda mesmo no ensino, o dar mais atenção elas se sentem mais até mais vontade de aprender , eu sinto isso, Por exemplo, lá no presídio teve um rapaz de uns vinte e três anos, que:: toda hora ele vinha na mesa pra perguntar a mesma coisa, aí eu cheguei pertinho da mesa pra não constranger ele e disse "olha, esqueci o nome dele, olha eu sei que você já sabe isso, por que você está vindo toda hora na minha mesa pra perguntar a

	mesma coisa?" falei baixinho pra ele não ficar sem graça, aí ele falou alto pra todo mundo ouvir "sabe o que é professora, vou te falar é que nunca ninguém na minha vida, nem meu pai, nem minha mãe me deu tanta atenção quanto a senhora me deu na minha vida, eu venho na mesa só pra senhora me dar atenção" (1.0) São todos assim, são todos assim, sabe, não é à toa que eles foram parar no presídio, não é a toa, não é a toa. Não estou dizendo que eles são anjos não, entendeu? Eu sei que muitos não receberam atenção e não se tornaram criminosos, eu sei disso também né, sei que muitos não se tornaram, mas é você nascendo no meio da violência vendo pai espancar a mãe, apanhando, é mais fácil você se tornar violento do que você não se tornar violento, é difícil escapar de um meio desse eu acho
Cris	Então você acha que acredita que faz parte desse processo de socioeducação o afeto?
Clara	Tem que ter , se não, não é só aqui dentro não. Eu dou aula de manhã pra criança pequenininha também sabe, pra educação infantil, eu acho que tanto aqui quanto lá fora, qualquer educador se não tiver uma relação de de confiança de afe mesmo de afeto pelo aluno, acho que não acontece uma aula legal, eu acho, na minha visão
Cris	Me dá um exemplo dessa atenção que você procura dar pras meninas
Clara	Repetir mil vezes a mesma coisa no mesmo tom de voz e sorrindo seria um jeito (risos)
Cris	A paciên:Cia
Clara	A paciência, sim, muita, tem que ter muita no momento que ela não quer, que ela está chorando, que está com problema, está com saudade da família, às vezes ela só quer chorar, aí eu deixo, chora, chora, chora, às vezes eu pergunto "quer conversar com a psicóloga?", aí eu encaminho, às vezes ela não quer, aí diz "pô professora, eu só vou chorar um pouquinho, já vou parar já", aí às vezes ela pede pra ficar na sala, sabe, aí agente diz "oh está triste, avisa pra psicóloga, pra chamar ela, porque ela tá triste, pra conversar" , mas assim dar atenção, eu pergunto "quer conversar?", aí tem umas que não quer, "não professora, não quero conversar, só estou triste." "Ah não, quero conversar sim", aí eu passo um dever e ouço e digo "espera um pouco", aí passo um dever do lado de cá e vou conversar com ela
Cris	Não é deixar o conteúdo
Clara	É não é é é não é nesse caso é não querer dar as coisas pra ela porque ela não vai ter cabeça, não vai ter, então aqui sim é diferente sim ensinar aqui, não é sempre que elas estão, tem dia que elas estão muito nervosas, todas elas, as vezes não hoje está calmo, mas tem dias que não, tem uma coisa, aí agita tudo, agita todo mundo, entendeu? Elas ficam todas agitadas e uma começa a agitar a outra, às vezes está tudo calmo, mas quando uma agita, começa a agitar todo mundo, agitar, agitar, aí quer agitar a outra, pra bagunçar mesmo, então é assim tem dias de calMarta e tem dias de euforia (risos)
Cris	Depois eu vou fazer uma entrevista com elas, vou falar com o diretor e tal né, é: se você pudesse, eu sei que você tem essa oportunidade pelo que eu estou vendo né, mas se você pudesse ou me sugerir algo que você sempre

	pudesse perguntar e nunca perguntou assim fazer uma pergunta que você gostaria de fazer ou que você acharia importante eu fazer pra elas
Clara	Pras meninas?
Cris	É
Clara	(5.0) Acho que como elas enxergam a escola (4.0) () (risos) h eu sei que tem umas que gostam de vir sabe, tem outras que a gente sente que não consegue ficar muito tempo concentrada porque está na rua, mora na rua, tem muitas meninas de rua, então, elas não estão acostumadas a ficar confinadas ainda mais estudando, então é como se fosse um bichinho que tivesse solto assim um passarinho e de repente prendesse, essas de rua são piores assim piores que eu digo no sentido de concentração:: de querer gostar vir pra escola, entendeu, essas que estão na rua elas estão assim mais acostumadas até acostumar de novo com o ritmo da escola, na primeira semana fica agitada, na segunda fica agitada
Cris	Ah é: se você fosse promover assim alguma algum tema ou assim alguma atividade que você acha interessante que poderia fazer parte da minha pesquisa tem alguma ideia pra me dar?
Clara	Em relação a elas?
Cris	É
Clara	Ah eu estou fazendo um muito legal sobre a Copa do mundo, se você quiser eu te passo até
Cris	Como é que é?
Clara	É: () a gente vai trabalhar Copa do mundo né, então a gente vai aproveitar pra falar de vários conteúdos que a gente possa gerar, porque elas gostam de de muitas jogam futebol aqui, elas gostam, elas tem aulas de futebol, e: com certeza elas vão para na época da copa pra ver os jogos, então o que eu vou trazer é: todos os professores vão trazer, todos vão trabalhar com o projeto Copa do mundo então cada professor desenvolve do jeito que achar melhor pra sua turma, eu vou trabalhar com português, eu tenho uns jornais antigos da época, eu sempre guardo, então eu tenho jornal da copa de noventa e quatro e da copa de noventa e dois, noventa e quatro noventa e dois, não, dois mil e dois
Cris	Noventa e oito
Clara	A que o Brasil foi campeão, foi noventa e quatro
Cris	Eu acho que a última vez foi:
Clara	Dois mil e dois, é
Cris	É
Clara	Então eu tenho jornal dessas duas vezes que o Brasil foi campeão, então eu vou trazer os jornais antigos pra gente ver é o que acontecia na época da Copa, então a gente vai trabalhar com jornais antigos, a gente vai trabalhar com músicas, porque com certeza vai sair algum CD de música da Copa, eu vou trazer pra gente trabalhar a letra da música, então com isso a gente trabalha português, interpretação de texto, a gente vai formar cartazes com essas fotos, eu vou xerocar, pra gente compor um mural com fotos antigas, e com fotos atuais, e a gente vai falar sobre o assunto, vai desenvolver textos, dentro de história a gente vai falar sobre os países, geografia também vai pegar o globo terrestre, a gente vai procurar onde ficam os

	países da Copa do mundo, história também dá pra trabalhar esses países um pouquinho da história, eu não digo muito porque eu estou com o segundo ano, entendeu, do Ensino Fundamental, mas assim, pelo menos dá pra trazer fotos dos países entendeu pra gente entender um pouco do clima como é que é onde eles moram, falar um pouquinho, não não se estender muito, é: na ciência, na ciência eu estava pensando em fazer um eu achei numa revista e achei legal um sistema de drenagem do campo de futebol, mostrar a importância da drenagem pra ter um jogo, o que que acontece se o campo não for drenado, então a gente vai fazer dentro de uma bigcoker botar é: umas quatro ou cinco camadas de cascalho, depois vem areia, depois vem a terra, depois colocar o alpiste, depois no final a água vai escorrendo pro copinho então seria exatamente o sistema de drenagem do campo de futebol, a gente vai fazer tipo uma maquetizinha né do campo de futebol
Cris	Eu posso acompanhar essas aulas, você sugere?
Clara	Mas aí eu não sei quando vai ser, aí não sei quando vai ser [por causa
Cris	[Ah você não sabe
Clara	Não sei por causa da greve
Cris	É: ver:da:de parece que vai ter uma assembléia, mais tarde, começou ontem né?
Clara	Aí conclusão em ciências a gente vai trabalhar isso, se eu achar um filme que fale sobre isso, vou ver se eu acho também sobre copas do mundo deve ter (1.0) dentro de um tema a gente pode puxar todos os conteúdos, esse da Copa do mundo vai ficar legal.
Cris	Parabéns pelo seu trabalho (risos) Teria alguma coisa que você gostaria, eu não tenho mais perguntas, era isso, teria alguma coisa que você gostaria de falar pra fechar que resumisse todo o seu trabalho aqui, sua relação com as meninas?
Clara	(4.0) É, eu acho que eu já falei tudo
Cris	(risos)
Clara	(3.0) Eu acho que a família junto com o Estado seria os grandes responsáveis pela ação sócioeducativa, ressocialização, não só a escola, muita gente tem essa visão a escola é responsável, a escola não é responsável, sabe, eles culpam muito o ensino, o ensino está ruim, por isso que eles estão aí, porque é: aluno de socioeducativo não vai pra faculdade, aí a culpa é da escola muita das vezes e não é a escola, é um conjunto de coisas, isso é o que eu escuto muitas vezes sabe, não sei se você já ouviu
Cris	Já
Clara	A culpada é a escola, a escola é a culpada de tudo, a escola não é culpada de tudo, de repente ela é a menos culpada, né, a sociedade em si, principalmente quem poderia acabar com isso e não acaba, esses são os grandes responsáveis eu acho,
Cris	Obrigada por você ter falado, isso me ajudou muito. É uma outra visão (risos)
Clara	() Às vezes eu tenho uma visão outra tem outra
Cris	Mas é isso que eu quero (risos)
Clara	Ah tá
Cris	Não, porque assim eu não quero ouvir um lado, eu quero

	ver as vozes que permeiam esse espaço aqui , o que as pessoas acham, o que elas pensam, como elas interagem com seus alunos, eu não sei se você se importa de me dar o seu e-mail caso eu queira perguntar alguma coisa
Clara	Claro, você é da UERJ?
Cris	Não, eu sou da PUC. Eu estou anotando o e-mail de todo mundo () Mas eu pretendo voltar aqui, eu vou mantendo contato com o diretor pra ficar sabendo quando a greve vai acabar porque enquanto tiver a greve pelo que eu entendi não tem aula () e eu não posso falar com elas
Clara	Hoje eu não sei
Cris	Não, eu já me informei, por causa da greve
Clara	(soletra o e-mail dela)
Cris	Você se importa de falar a sua idade
Clara	Quarenta e cinco, daqui a três anos e meio e to parando. Aí eu fico só no município, no município ainda faltam uns treze anos pra acabar
Cris	TREZE?
Clara	É, mas aí passa rápido, porque é do lado da minha casa ao vai ser mais fácil, eu moro no Meier, e a creche é do lado da minha casa, quinze minutos a pé
Cris	Ah: creche
Clara	É mais fácil de eu continuar trabalhando e aí vão ser só quatro horas por dia aí fica uma coisa mais light
Cris	Aí você trabalha lá de manhã e vem pra cá a tarde, e fica aqui até que horas?
Clara	Até as quatro
Cris	Todo dia, puxado (risos)
Clara	(risos) por isso que
Cris	Mas são quantas horas que você tem que cumprir aqui?
Clara	Na verdade, elas tem um horário especial
Cris	Ah:: tá
Clara	Elas tem toda uma rotina, então a gente como esse período do recreio, a gente só corre vai no banheiro come uma coisa rapidinho e volta pra sala logo, é a gente fica de uma as quatro, e as quatro elas já tem atividade lá no DEGASE então a gente fica de uma as quatro
Cris	Ah entendi
Clara	E outra coisa elas tem muito problema de concentração, o horário normal, direto
Cris	Não, não
Clara	É diferente
Cris	Eu estou perguntando da sua carga horária, assim quando a gente faz o concurso não tem que cumprir tantas horas? São quantas o seu concurso, dezesseis, vinte, vinte e duas?
Clara	Mas aí a gente cumpre fazendo planejamento
Cris	Não, mas aí passa não passa não
Clara	Não sei, faz tanto tempo que eu fiz esse concurso, coloca aí quatro horas por dia
Cris	É vinte, [eu achei que passava
Clara	[São quatro horas por dia
Cris	Porque assim normalmente assim as amigas que eu tenho () que trabalham no Estado
Clara	Mas eu sou PII
Cris	Ah: porque aí vão duas, três vezes
Clara	Não, é PI

Cris	Ah: entendi
Clara	() e por mais que a gente tivesse esse tempo disponível, elas não iam conseguir ficar quatro horas sentadas estudando
Cris	Aí ficam mais ou menos três
Clara	Elas ficam não acaba, a aula não acaba, mas porque não está acostumada a estudar, não é de escola, a maioria daqui não é de escola, às vezes está em casa mas não está estudando, a maioria aqui não está estudando
Cris	Obrigada pela, obrigada pelas respostas, obrigada pelo seu trabalho, obrigada por tudo
Clara	()
Cris	Não: não tem o porque, foi ótimo, eu vou voltar (risos) () eu vou voltar (risos)
Clara	Talvez você fique sabendo da () que vai ser no final de maio, () vai ser um bom dia também pra você vir vê
Cris	Vai ser ótimo, eu acredito assim que vai ficar assim, praticamente abril né, assim que a greve passar, eu venho aí conversar com as meninas pra poder ouvri mesmo, porque eu quero assim
Clara	Você vai fazer monografia em cima disso?
Cris	É: dissertação, dissertação de mestrado
Clara	Ah mestrado, que legal
Cris	Pois é, mas hoje eu estou vindo pra me apresentar, fazer um reconhecimento,
Clara	Talvez a minha monografia interesse a você, porque eu fiz a minha pós em musicaterapia
Cris	Ah e aí
Clara	E aí eu fiz lá na antiga escola da penitenciária, fiz atividades com os alunos ()
Cris	Ah legal ()
Clara	É: arteterapia como forma de humanização no sistema penitenciário
Cris	Hum eu quero
Clara	Eu posso mandar minha monografia também pra você ver, você quer?
Cris	Eu quero
Clara	()
Cris	E não tem tanta pesquisa nessa área
Clara	Não, só tinha eu, oh quando eu fui pesquisar sobre isso pra fazer minha monografia
Cris	Você não acha
Clara	Não tinha, só tinha um lugar em presídio, uma no sul e a outra eu acho que na Bahia
Cris	Aí eu te mando um e-mail
Clara	Vai está Cristiane no e-mail
Cris	Vai. Porque eu estou procurando várias pesquisas nesse meio
Clara	Mas aí ei juntei coisas da arteterapia como forma de ajudar ele lá dentro, os presos
Cris	Ah imagino
Clara	Aí eu faço às vezes essas atividades que eu aprendi na arte terapia com elas aqui dentro também
Cris	E elas gostam?
Clara	Gos:tam, gostam sim
Cris	Ah legal. Eu vou ver se consigo falar agora com alguém.

2.

Entrevista com os professores João e Marta

Participantes: Cristiane, 24; João, 45; Marta, 42; Julia, 35.

Contexto imediato: Estávamos na biblioteca da escola. Sentados em formato de círculo, a gravação começa com o professor João tirando uma dúvida sobre uma das perguntas que ele leu no roteiro de perguntas que eu havia entregado a ele. O professor me devolve o roteiro e damos prosseguimento a entrevista. A bibliotecária Julia ficou sentada conosco durante pouco tempo, enquanto conversarmos, ela organizava coisas na biblioteca. Tempo de gravação: 46' 17''. Dia 25 de março de 2014.

João	Essa aqui então, deixa só eu entender o que você diz por licenciatura, licenciatura o quê? É a minha licenciatura em educação física?
Cris	Isso por que você optou por ser professor né pelo ensino
João	Ah: por eu acreditar que a educação seja a mola precursora da mudança
Cris	Humrum
João	É:: na educação física por eu ter sido um atleta né por ter participado de muita coisa né aí eu quis passar essa minha experiência também para os alunos, mas eu acho a a formação do professor algo assim ímpar
Cris	E você trabalha há quanto tempo como professor?
João	Bom a minha primeira ma eu trabalho de::de antes de ser formado desde né oitenta e quatro. Aí entrei na faculdade em oitenta e três, aí já comecei a estagiar em oitenta e quatro, me formei em oitenta e seis. Mas concurso público só em dois mil e mil novecentos e noventa e oito, os dois concursos que eu passei então um tem dezesseis anos e o outro tem quatorze anos.
Cris	E aqui?
João	Aqui eu trabalho desde dois mil e sete.
Cris	Dois mil e sete. Tá. E você: qual é a diferença que você consegue observar entre é educar, trabalhar é: numa escola né onde tem adolescentes em conflito com a lei e numa escola lá fora?
João	Oh lá fora tem a grande diferença é que lá fora o aluno ainda vai porque quer, aqui dentro ele vem obrigado, °no socioeducativo°, e: eu acho que o grande problema está justamente nessa medida de três anos e meio.
Cris	Hum
João	Esses três anos e meio ainda não, não:: não fazem um eu vou usar um termo bem (.) bem (.) fácil pra gente entender não fazem a limpeza necessária pra que esse aluno possa entender que a escola é o caminho para a ressocialização.

Cris	Você acha pouco esse tempo?
João	Eu acho pouco.
Cris	Entendi.
João	Eu acho que três anos e meio dobra a a:: (.) raiva a: por incrível que pareça, ele vive num mundo criminoso mas ele sente raiva quando ele está preso (.) quer dizer, a gente sabe que a prisão é uma consequência de quem an:da no crime, mas ele quando ele é preso, quando ele é é enviado pra uma medida socioeducativa, ele fica revoltado.
Cris	Hamram.
João	E essa revolta, ela precisa de um tempo para que se apague algumas lembranças e alguns e esse esse essa ligação com o mundo vamos dizer com o mundo exterior ela precisa ser quebrada para você poder aí sim entrar a ressocialização principalmente na questão da educação.
Cris	Então assim você acha que esse processo de ressocialização ele precisaria de mais tempo
João	Isso. Precisaria de mais tempo. Eu acho que o mínimo o mínimo que o aluno é é primeiro é que, por exemplo, o aluno comum passa um um estudo, ele começa a escola, vem se desenvolvendo. Então vamos supor que ele esteja aí cumprindo um ano de medida socioeducativa, então vem um ano que ele vem se desenvolvendo, chega um determinado momento que ele é liberado.
Cris	Humrum
João	Quem dizer... aquilo que estava sendo construído é [quebrado e ele volta pra rua e ele diz
Cris	[descontinuizado
João	Que não vai voltar e que não quer[()
Cris	[ele não quer levar nada daqui
João	Então primeiro eu acho que ele precisa passar primeiramente por uma limpeza , né, e eu não digo aí é problemas como alguns dizem é:: me foge agora
Cris	O psicológico
João	É o psicológico, nada disso, ele tem que realmente precisa mesmo passar por uma limpeza. Você pode trazer um copo pra mim. (risos) Obrigado, tá? (barulho)
João	Então, ele passa. Obrigada. Você quer um copo. (sobreposição de vozes) Então ele passa e esse processo ele é quebrado, então você acaba que tudo o que de repente você talvez construiu em um ano é jogado fora. Então a justiça precisa pensar nisso aí.
Cris	Colocar mais tempo né.
João	É. colocar mais tempo. Ele precisa passar mais tempo. E eu acho assim, por exemplo, se ele chega aqui com o ensino fundamental quebrado, então ele precisa terminar o ensino fundamental pra ser liberado. Se ele chegou com o ensino médio ainda, ele precisa terminar o ensino médio pra ser liberado.
Cris	Humrum.
João	Eu vejo dessa forma.
Cris	E além do tempo, e pensando na escola, você acha que a gente poderia fazer assim alguma mudan::ça, o professor, qual o papel desse professor, como você falou quando assim esse processo de ressocialização tem esse tempo curto, é necessário quebrar né pra fazer essa limpeza, fazer com que o menino esqueça o passado dele

João	Olha... eu acho que o trabalho do professor nessa questão é mínima.
Cris	Humrum
João	Eu acho que esse trabalho é um trabalho muito mais psicológico.
Cris	De psicólogos?
João	Com certeza. É um tratamento muito mais a nível de cabeça do que realmente o aprendizado. O professor, pelo menos aqui nesta escola, o tempo que eu passei aqui, todo mundo se é é é se esforça pra fazer o melhor, pra passar aquilo que realmente é é a gente tem de melhor pra eles. Mas isso é uma coisa que () ah eu não sou obrigado, pronto acaba com a gente. Acaba com a gente.
Cris	Não tem um interesse. Né.
João	Não tem um interesse. Então eu acho que a justiça influenciaria muito bem aí nessa questão dessa desse interesse, quando ela colocaria o aluno. Oh Chegou com o ensino fundamental no primeiro ano, vai acabar o ensino fundamental, vai acabar o ensino, o ensino médio
Marta	Porque muitas vezes, muitas vezes, o aluno chega aqui sem saber ler né e sem escrever, e quando a gente tá assim no melhor do nosso trabalho é hora do menino sair
João	Eu acabei de falar isso é o aluno [] a a
Marta	Ele vai voltar a mesma coisa
João	Então não adianta
Cris	E o relacionamento, nesse clima todo que você falou como é o relacionamento dos professores com esses alunos
João	É, olha, a gente não pode dizer que é ruim.
Cris	Anham
João	Mas ele também não é excelente. Ele fica aí nesse meio aí. Por que? Porque a gente acaba usando de muita barganha pra poder ter o aluno dentro de sala de aula.
Cris	Como assim barganha?
João	Barganha você , porque o que acontece é o seguinte, eles vem de um mundo onde tudo é eles conseguem de uma forma violenta
Cris	Humrum
João	Ele se impõe do tráfico. O assaltante, o criminoso, se impõe pela maldade, pela força da arma, aquela coisa toda dos amigos ou da comunidade que eles vivem. Quando ele chega aqui, ele encontra uma barreira do professor. E o professor, até para se impor, para ter um pouquinho de de autoridade ele se impõe né e o que acontece é:: ele diz que de alguma forma ele tem que cumprir a medida socioeducativa mas ele não é obrigado a estudar, então
Marta	Ele é [obrigado a descer mas não é obrigado a estudar
João	[obrigado a descer
João	Ahh eu sou bandido, eu não preciso estudar. Então você tem que consegui Essa barganha ela foi utilizada até de um de um modo assim grotesco
Cris	Não é porque eu não entendi muito bem, agora, a palavra não conhecia assim o
João	Barganha é troca
Cris	Ah tah
João	Aí o que acontece, a gente promove essas trocas, olha vamos tentar pra semana que vem a gente trazer um joguinho pra vocês fazerem
Marta	Um filme
João	Um filme

Cris	Eles se interessam assim mais pelas atividades lúdicas
João	Por essas atividades né, e a gente
Marta	Uma sessão pipoca
Cris	Aí vocês vão negociando com eles. [Aí você trabalha.
João	[A verdade é essa, a verdade é essa é o que a [gente consegui
Marta	[E muitas vezes a gente tem que mostrar pra eles o valor do conhecimento, do conteúdo, porque assim também a vida não é feita assim de só de troca você tem que estudar pra você poder é ter um crescimento né
Cris	Humrum entendi. É::
Marta	E o conhecimento vai vai mudar a visão de mundo deles né
Cris	E frente a essas dificuldades assim o que ainda motiva vocês a a trabalhar. Vocês assim tem alguma experiência que vocês têm pra contar de sala de aula
João	As experiências são poucas de de melhoras mas o professor ele tem um bichinho no [DNA que nós somos obstinados mesmo, nós temos a questão eu por exemplo eu
Marta	[risos
João	Acredito na educação [eu trato eu trato as minha filhas com todos os problemas
Marta	[eu também acredito na educação
João	Que existem eu faço eu falo isso pra minha esposa que é a educação a educação é um processo diário e contínuo ele não é não pode ser como tem acontecido é é é quebrado uma hora aqui outra ali não, por isso que eu falo pra você tem que a justiça tem que pensar numa continuidade chegou aqui sem o ensino médio vai terminar o ensino médio, chegou aqui sem o ensino fundamental, vai terminar o ensino fundamental
Marta	Porque assim né eu já percebi isso já vamos supor o aluno chega aqui no terceiro ano e ele faz essa caminhada, você percebe assim alguma mudança né no comportamento né chega assim um pouco assim criança aí já tá amadurecendo assim mais né acho que devido ao aprendizagem né que vai mudando aquela visão de mundo né e vai se ampliando mais
Cris	Entendi. É então quais seriam os desafios? Todos esses.(risos)h
João	Incutir na cabeça dele que a grande mudança na vida dele vai ser através da educação
Marta	E também a questão também de de muitos chegarem aqui por ter usado assim muita droga, isso dificulta também na aprendizagem né é difícil aí a gente também tem "Ah não quer aprender" fora os danos causados pela droga, é uma tarefa árdua
Cris	Entendi. É se você pudessem fazer você falou da questão acho que você já falou isso mas e você assim se sua voz pudesse ser ouvida né se a gente pudesse promover um diálogo né qual o que você pediria?
Marta	Olha eu acho que
Cris	Assim pra melhorar a sua prática de ensino
Marta	Assim como na na prisão de maior onde tem a redução de pena eu acho que eles tinham que fazer ter alguma coisa pra que eles incentivassem eles mais, entendeu?
Cris	Incentivar os alunos, você acha que aí
Marta	É alguma coisa que incentivasse a estudar
Cris	É deixa eu ver aqui, e como você acha assim que essa pesquisa que eu to fazendo essa entrevista pode de algum modo ajudar vocês contribuir pra prática de vocês assim o

	que você acha que eu ao sair daqui posso tentar nas minhas pesquisas promovendo um diálogo, depois conversando com os alunos
João	Eu acho que a grande ajuda e eu acho que isso é de grande valia é chamar a atenção pra algo que ao meu ver, ao meu ver tá meio esquecido é um braço da justiça que está meio esquecido é o sócioeducativo tá esquecido isso aí
Cris	Humrum
João	Medidas precisam ser [reavaliadas e urgentemente, urgentemente
Marta	[reavaliadas
Marta	É porque é como se nosso trabalho fosse em vão entendeu, você começa a a botar no no né a dar conhecimento e esse sentimento é assim interrompido ele volta pro mesmo instante ele volta pra
Cris	Todos os alunos que vem pra cá eles ficam três anos e meio? É certo ou não ficam [menos o máximo é
Marta	[menos tem uns que vem ficam três meses né acho que tem avaliação de três em três meses alguma coisa assim, não sei te dizer ao certo
Cris	Então dependendo do que o juiz determinasse é como você estava falando [independente do trabalho que vocês estão fazendo, vocês não são [perguntados
João	[independente [é é é
Marta	Não. Tinha que ver a necessidade dele e o grau de instrução, o nível né
Cris	Entendi. Porque se a proposta que é [a socioeducação
Marta	[porque você começa a alfabetizar um aluno, quando o garoto começa a ler, ah tem que ir embora o trabalho foi em vão, então de repente você até planta mas é difícil muitos irem pra escola lá fora, não vão, eles vão voltar para o crime
Cris	E vocês não são consultados né qual foi o [desenvolvimento desse aluno, se houve
Marta	[não não
Cris	Uma mudança no comportamento, se ele aprendeu a ler, não é
Marta	Talvez até se eles vissem que o nosso papel é assim de tal importância né talvez eles até valorizassem mais a gente. Porque o que acontece a técnica tem um relatório né, elas deveriam vir aqui e perguntar: professor como é que tá o aluno? Pra saber, eles tinham que ver isso pra sentar e trabalhar em conjunto, não pode ser coisas isoladas
Cris	Vocês tem conselho de classe coisas entre vocês
Marta	É aí raramente vem alguém lá da técnica pra assistir entendeu
Cris	Essa técnica seria o pessoal da direção da
João	É
Cris	Da direção do DEGASE
Marta	É do DEGASE
Cris	Entendi, então você acha que há uma separação
Marta	Acho que tinha que ter um elo, professor, técnica, juiz
Cris	Hanram
Marta	Pra saber como está o processo educativo do menino né
Cris	[Entendi
Marta	[E a escola
Cris	Então o trabalho do DEGASE o trabalho da escola fica um pouco separado né não há esse [diálogo
Marta	[entrosamento

Cris	Entrosamento, entendi, interessante. Está bom. Só pra gente terminar é:: o que uma pergunta, se vocês pudessem formular uma pergunta pros alunos , alguma inque inquietação de vocês, alguma dúvida, não sei, se vocês pudessem fazer alguma pergunta pros alunos
Marta	Não sei
João	Eu perguntaria pra ele o que é escola, que eu acho que eles veem a escola aqui como algo punitivo
Cris	Entendi
Marta	Eu acho que é até mais do que a própria prisão
Cris	É mesmo
Marta	Como se fosse um castigo, eles es estão presos assim é um castigo tão grande assim que o estudar entendeu
Cris	Então a questão pra escola
Marta	Porque o que acontece, lá fora ele não tem uma disciplina, ele não tem né uma rotina, é acordar, trabalhar, essas coisas todas, eles não tem essas coisas, essa essa rotina
Cris	Você teria uma pergunta assim, alguma coisa que você gostaria de saber deles
Marta	Acho que o que eles esperam da educação
Cris	Humrum
Marta	Acho que eles não vão responder nada(risos)
Cris	Depois é:: quando eles descem pra escola será que, porque eles ficam presos lá, e aí não seria um momento eles não jogam
Marta	[Mas sabe o engraçado uma coisa que ocorre
Cris	Bola né, praticam atividade física
Marta	Quando tem aula eles querem subir, quando não tem aula eles querem descer, ele é totalmente, hoje não teve aula por causa da greve dos agentes, "vai ter aula, vai ter aula", quando tem aula ele ao querem estudar
Cris	Entendi, tá bom. Eu vou::
Marta	É claro que isso às vezes nós ganhamos alguns alunos. Alguns alunos que chegam aqui rebeldes, e eles acabam é é é:: como eu posso dizer (3.0) como eu posso dizer, gente?
Cris	Despertando o interesse
Marta	É é são poucos, a minoria
João	Mas esse a gente acredita (2.0) que ele na verdade entrou no crime por uma situação (.) é é extrema.
Cris	°Humrum°
João	Por exemplo, aqui nós tivemos um aluno que ele perdeu esses dois dedos (.) né, ele era conheci era tido aqui como mãozinha
Cris	°Humrum°
	Como ele perdeu esses dedos? Ele foi jogar uma granada na polícia, e a granada °estourou na mão dele°, sorte dele que ele só perdeu esses dois dedos (2.0) ele saiu daqui, quando ele chegou aqui o comportamento dele era <completamente diferente>, ele conversando comigo ele disse assim "Professor, >eu tava vendo meu pai, minha mãe e meus irmãos< passam:do fome, en:tão eu fui:, mas eu JAMAIS quero saber dessa vida de novo" E ele realmente não voltou mais
Cris	°Não voltou°
João	E ele morava numa situação assim, uma comunidade mui::to difícil, mui::to carente (2,0) tomada realmente pelo banditismo, mas ele, ele realmente falou pra gente "eu-não-vou-voltar-pra-cá, eu:, foi o meu desespe:ro, mas eu vi que

	o meu <u>desespero</u> não adiantou de nada e ainda me deformou" (1.0) <u>então</u> a gente acredita que esse cara <u>vei:o</u> com um um: <u>genzinho da bonDADE</u> da sabe de, mas a maioria (.) eles têm <u>muita</u> maldade dentro deles. E assim o sistema ele precisa <u>quebrar essa situação</u> (1.0) e aí =
Cris	Mas não escutam
João	Se acham doutores
Cris	Hamram
Marta	A gente
João	Julgam uma causa que eles conheceram através de uma leitura
Cris	Hanram
João	Né, julgam através de uma leitura, ah o fulano de tal praticou o crime de 157, do artigo 157, mas e o fulano, ele conhece? Nós conhecemos o fulano
Cris	E vocês não são ouvidos
João	Não. Na verdade a educação, né, e agora puxando mesmo a brasa, não tem jeito, a educação nos países que ela é valorizada você vê que o índice de criminalidade ele é menor . Ah tudo bem, os Estados Unidos têm o maior é o maior
Marta	Índice?
João	Não, não. O maior número de de encarcerados é os Estados Unidos. Mas mesmo assim você consegue ter um país que progride, uma sociedade que progride. Pô a nossa, cara, cada sai está pior, porque as leis não beneficiam aqueles que que que são do bem, a lei beneficia o cara que mata, o cara que rouba, o cara que pratica crimes, eu com sinceridade não consigo entender isso.
Cris	É interessante né que eles enviam os adolescentes pra uma unidade de media socioeducativa e o centro dessa medida socioeducativa são os professores e em nenhum momento, em nenhum relatório, nenhuma ficha vocês tem que preencher?
João	Não.
Cris	Estranho.
João	Isso é tudo pelo DEGASE
Cris	Pelo DEGASE. Aí os técnicos que você estava falando do DEGASE
Marta	São poucas às vezes que ele vem assim vem perguntar pelo aluno. Mas eu acho que eles tinham que perguntar mesmo, não é chegar e quando está perto de de de um relatório né. Eles faziam isso até com maior frequência, agora não tem feito não.
Marta	Ah professora, como está esse aluno? Né, mas eu acho que igual eu falo assim eu acho que elas deveriam passar é uma vez por semana, é delegar lá, oh essa semana é você quem vai passar , coisa de quinze vinte minutos passar pela sala, e aí como é que tá, deixa eu olhar o caderno, entendeu?
Cris	Essas técnicas são o que só pra eu tentar entender a lógica, vocês são escola estadual aqui, funcionários do Estado, e existe esses funcionários do DEGASE, e esses técnicos eles seriam o quê?
João	Do DEGASE
Cris	Qual seria a função deles?
João	Do DEGASE
Cris	São técnicos do DEGASE
João	Psicólogos, pedagogos
Marta	Aí fazem o relatório pro juiz, aí a partir desse relatório que o juiz vai [] a soltura ou se vai ter []
João	[]

Cris	E aí a partir do comportamento deles
João	É, elas sentam e veem qual é a necessidade do garoto, se ele tem realmente a necessidade de ser ressocializado, se não tem, esse tipo de coisa né, e pra gente sobra como sempre o bagaço da laranja
Cris	Humrum
João	Porque a escola, eu acho que a escola de um modo geral ela está realmente abandonada, ninguém quer saber de educação, principalmente a questão governamental não quer saber da educação não. A educação sempre foi uma pedra no sapato. Tá aqui os governos
Marta	Você pode, não sei se você viu a escola como que está, a estrutura, as salas de aula, por aí você já dá pra perceber que está a deriva, né. Nós até fizemos um curso é essa semana, semana passada, até assim eu ouvi assim até uma vontade de mudar é o método né pra vê se fica uma coisa mais chamativa mas acontece que as salas também tem que ter o suporte pra receber televisão, vídeo, essas coisas. A gente trabalha ali pingando xixi,
Cris	Eita
Marta	Na sala de aula
Cris	Então um maior tempo né
Marta	Aí como é que o aluno vai se sentir estimulado, entendeu? Você gosta da sua casa feia? Ninguém gosta né?
Cris	Então quando você falou de um maior tempo né
João	Eu acho assim a colega aqui ela é até mais antiga do que eu no sistema. Mas eu digo que até três anos e meio que é o tempo máximo do aluno é é é ele não consegue fazer aquela limpeza psicológica que o aluno precisa, eu acho que ela aumenta aquela ansiedade, aquela raiva que, eu estava falando pra ela que o cara está no crime, o cara é criminoso, sabe as consequências do crime, mas quando ele é mandado pra uma medida socioeducativa, ele tem uma raiva, uma uma sei lá uma coisa tão dentro dele que precisa com um tempo ser quebrado pra que seja ressocializado, e não há esse tempo. Às vezes o aluno chega aqui e fica só três meses só
Cris	E aí
Marta	Eu acho que eu faria, eu, quem sou eu? Mas eu faria tudo diferente. Entendeu? Eu acho que teria que ter uma sala de de de musicoterapia, algumas coisas assim voltadas pra esse lado assim lúdico. Não é só esse lado assim do lúdico, pra voltar pro eu, pra ele se voltar pro pra ele tentar se reconhecer enquanto ser humano, né, algumas atividades que levassem eles a reflexão, entendeu. Tem que ter. Aqui eles tem caratê, capoeira, tênis, tênis tudo bem é até uma coisa que de repente né
Julia	O teatro é um espaço legal pra eles. O Vitor trabalha muito com essa questão de reflexão, conversa, e e o Vitor consegue fazer um trabalho legal com eles, muito interessante
Marta	Eu acho que tinha que ser um querer assim geral, entendeu? Desde a escala mais alta até o nível mais baixo pra poder realmente dar certo, enquanto tiver essa coisa assim tudo dividido não vai chegar a lugar nenhum, não vamos chegar a lugar nenhum
Cris	Um encontro né, um diálogo como você estava falando do pessoal
Marta	Uma integração mesmo, uma coisa assim "Não, vamos fazer", entendeu? Cada um quer fazer separado. Separado não vai

	chegar a lugar nenhum
Julia	Não, e essa questão que ela falou de ser separado, a gente tem a questão também dos agentes, porque assim eles não acreditam no nosso trabalho. Pensa assim, ah é bandido não precisa dar atenção, então é essa dificuldade de integração com eles, porque se eles também apoiassem a escola, dessem um suporte legal pra gente seria um grande negócio. Agora às vezes a gente está fazendo alguma atividade, aí eles ficam olhando, falam pro garoto que ele não PE obrigado a estudar. Então, assim, não tem um integração dos professores, com os técnicos, é: os agentes principalmente
Cris	Uma vez a cada seis meses né, pelo menos, fazer uma reunião, como você estava falando, trocar informações pra vocês passarem, dizerem o nosso trabalho, apresentar o trabalho de vocês, [
Marta	Tem que ser assim um momento que colocasse professores, técnicos, entendeu? Todos juntos pra se focar num objetivo só, entendeu?
Julia	É verdade, todos deveriam estar [()
Marta	[Mesmo que fosse uma dinâmica, vamos supor, eu não sei qual é a intenção de vocês, pra vir aqui fazer um trabalho, será que não seria legal fazer um trabalho pra integrar a unidade, entendeu? Algum trabalho que fosse cada um é valorizar o trabalho do outro né ou ou até assim sei lá um dia eles ficarem no nosso lugar como professor, um diz a gente ficar como técnico, assim supostamente, né, pra cada um poder valorizar o trabalho do outro, porque não tem isso aqui, é cada um por si e Deus por todos, eu sinto muito isso aqui, cada um por si, cada um no seu quadrado
Cris	E você já está aqui a bastante tempo né?
Marta	Tem dez anos.
Cris	Dez anos.
Marta	E cada vez está pior.
Cris	É, você tem sentido isso? Você entrou aqui em noventa e quatro?
Marta	Não, é:
Cris	Dois mil e quatro(risos)
Marta	Por que eu vim pra cá assim, eu dava aula lá fora e fazia uma dobra aqui
Cris	Humrum
Marta	Aí depois eu trouxe pra cá
Cris	Por que você preferiu ficar só aqui?
Marta	Oi?
Cris	Por que você preferiu ficar só aqui?
Marta	Não, porque eu dava aula pra supletivo a noite, né, e eu vou te dizer um coisa eu sempre fiquei assim, criança não é, eu não agüentaria, já tive experiência, trinta e cinco crianças, né,
Cris	E o supletivo?
Marta	E o supletivo era legal, tinha assim, os alunos iam com vontade, você ia até lá era aquela vontade de aprender, o reconhecimento né do professor, reconheciam o trabalho do professor, eu estava no céu , né, mas como ia acabar porque ia municipalizar , o o ensino fundamental, aí eu sabia que lá ia terminar, aí eu troxe [
Cris	[Aí você pegaria, aí você ia trabalhar com crianças menores, ia sair do supletivo e ia trabalhar com as crianças, é isso?
Marta	Não. Quando terminasse lá, eles iriam desviar esses

	professores pra outras secretarias, outras cidades () iam desviar né.
Cris	Aí você preferiu vir pra cá.
Marta	Aí antes que antes de terminar eu vim pra cá. Eu sabia que ia terminar, tanto que agora lá é só segundo grau
Cris	Entendi
Marta	Aí eu vim pra cá. Aí eu comecei a fazer a minha dobra aqui
Cris	Muito obrigada, vocês foram ótimos(risos)
João	Valeu
Cris	Era tudo o que eu estava precisando agora nesse primeiro momento
João	Tá legal.
Cris	Bom trabalho pra vocês. Se tiver também alguma pergunta pra fazer, depois também fica(risos)h
João	Tá legal
	(sobreposição de vozes)
Marta	Eu é que espero que sirva de de de alguma coisa e que nos traga também alguma coisa
Cris	Não, com certeza. Esse meu primeiro encontro é mais um reconhecimento né, conhecer vocês
Marta	Você é da onde mesmo?
Cris	Da PUC
Marta	PUC
Cris	É. Aí ei vou conversar com a minha orientadora
Marta	Porque é uma coisa assim né é é nós já fomos a várias palestras, a a na UERJ, aquela lá a
Cris	UFRJ
Marta	UFRJ, não essa daqui é UFRJ
Julia	UFRJ
Marta	Não, nós fomos na UERJ é aí tem aquele pessoal que né é falam, falam, falam mas não vivenciam né não vivenciam isso aqui
Cris	E vocês também não conseguem
Marta	A teoria é uma coisa
Cris	A prática é outra
Marta	A prática é outra
Cris	E vocês vocês não conseguem ver acho que muito utilidade pro que vocês escutam lá porque está mais distante do que
Marta	Porque são pessoas que não não vivenciam não vivenciaram não vivenciam isso aqui, entendeu? Então fica uma coisa assim uma demagogia uma coisa assim
Cris	Utópica?
Marta	Esse cursinho que nós fizemos. É telesala né?
Julia	Tecendo o saber
Marta	Tecendo o saber, é telesala? Não é?
Julia	Telesala
Marta	Tesala. Tem assim um eixo assim quase igual o telecurso, né, tem umas propostas boas, né, de repente, poderia, aqui é assim oh você você imagina assim uma aula né porque o professor tem que ser criativo, isso tudo, mas as vezes você tem a sensação de por mais que você seja criativo, não funciona, não funciona, às vezes você passa assim uma aula pros alunos, assim ciência, português, tudo assim numa conversa, no diálogo , e às vezes aprendeu tanta coisa ali, não deu importância, aula pra eles é só você escrever no quadro, escrever, escrever, e assim quando você começa a escrever muita coisa você está encharcando, ah não vou fazer não porque tem muita coisa
Cris	Aí () eu não sou obrigada
Marta	Ah eu não sou obrigado, não sou obrigado a descer, não sou

	obrigado a estudar, então pra gente é muito difícil, às vezes é desanimador , mas a gente acredita na educação
Cris	Qual é mesmo o seu nome? Só pra eu procurar você aqui.
Marta	Marta Sousa Jader,jota, a, d, e, r
Cris	E o seu?
Julia	Julia
Cris	Você é professora
Marta	Eu sou professora dois, do primeiro ao quinto ano, ele é professor de educação física e ela também é:
Cris	Dois
Marta	Dois (3.0) Seria até bom se fosse vocês, faria uma entrevista com eles até pra ver o que ele pensam da educação, qual é a expectativa
Cris	Não, está previsto sim, não sei quantos será possível ()
Marta	Não, eu estou falando assim. Você vai fazer com os alunos, eu estou pensando assim, você fazer assim, pra você fazer um trabalho né, escutar a gente, escutar pedagoga, até em relação ao trabalho deles, em relação ao que eles esperam da escola
Julia	Isso é verdade, interessante, conversar com cada um
Marta	Vê se você consegue
Cris	Hoje eu acredito que não porque
Marta	Falar com o diretor, até essas mesmas perguntas também
Cris	Eu queria () será que eu consigo?
Marta	Ah deve conseguir sim , () que fizeram uma dinâmica, professores, com o agentes, fizeram uma dinâmica
Cris	Cada um conhecer o seu trabalho e ouvir né, o que cada um tem a dizer. Eu fiquei surpresa de ver, eu achava que vocês eram consultados pra saber o andamento do aluno antes dele
Marta	Não:: às vezes nem perguntam nada. Quando você vê, cadê o aluno? Não, já foi liberado, a gente não tem ()difícil, muito difícil, aí daqui a pouco o aluno volta, e você não sabe o que fazer, e até mesmo em sala de aula, o que acontece, é às vezes você está com aquele aluno ali três meses, daqui a pouco, chega outro aluno, você não pode voltar o seu trabalho, né, aí você tem que ver a dificuldade dele, daquele que chegou e trabalhar, então as vezes são assim um trabalho meio não tanto, mas individualizado, então às vezes aquele que estava contigo saí, daqui a dois três meses ele volta, aí ele já volta já usou drogas, esqueceu o que né supostamente aprendeu
Cris	São quantos alunos mais ou menos por sala?
Marta	Olha, é o certo mesmo, até a minha colega tentou, vou até procurar saber com a minha diretora antiga, porque antigamente era assim, quando chegava a doze alunos, dividia a turma
Cris	Entendi
Marta	Porque o limite era doze alunos, hoje em dia temos doze alunos, treze alunos, dezesseis alunos numa sala de aula, nem comporta isso tudo
Cris	Mas aí você estava falando daquele encontro, você achou que ajudou quando teve a dinâmica?
Marta	É: mais foi uma assim, não ajudou tanto porque além da dinâmica eu acho que deveria ter feito um outro trabalho né ale desse
Cris	Você já tentou falar assim não sei se com a direção, você já tentou reivindicar essa questão de vocês terem uma maior

	voz, uma maior autoria sobre é essa avaliação dos alunos, com os técnicos do DEGASE
Marta	Então, a única coisa que eu sempre bato quando tem reunião é passem na sala de aula, é, vamos supor, não sei quantas técnicas que tem, mas se de repente pegasse, olha, você essa semana, segunda-feira, uma vez por semana, cada uma passasse na sala de aula pra ver como que foi a semana do aluno, passasse assim rapidamente, ah deixa eu olhar o seu caderno, porque ele cescrevem muito, CV, TC, no caderno
Cris	Porque na verdade
Marta	Eles rabiscam muito o caderno com esse negócio de comando, parede com comando, né, eu acho que isso ia reduzir um pouco porque tinha uma professora que trabalhava, o nome dela era Ana, ela não está mais aqui, ela passava nas salas de aula, eles apagavam logo tudo, aí eles "não, vou ter mais cuidado com o caderno", não, porque a técnica vai vir aqui ver, então ela vai ver, entendeu,
Cris	Aí vai passar pro juiz
Marta	É entendeu, esse seria um modo de nos apoiar () fazer o trabalho se não a técnica vai olhar, entendeu?
Cris	Entendi
Marta	Vai dar um respaldo pra gente, eu sempre bato isso, está certo que elas, ela tem o trabalho dela, eu acredito, mas se tirar vinte minutos pra passar de uma sala a outra, não é uma coisa assim tão, "ah, hoje eu vou ver o seu caderno, mesmo que não veja o do outro, vou ver o seu, oh, cuidado que eu vou ver o de vocês, entendeu
Cris	São quantas salas?
Marta	Eu nem sei aqui, porque nem todas estão sendo usadas
Cris	Mas é só esse andar aqui ou tem outro?
Marta	Só esse
Cris	Entendi.
Marta	Em cima é onde eles ficam
Cris	Onde eles ficam, tá entendi
Marta	Mas a gente fala e elas continuam não fazendo, porque elas poderiam dá um suporte pra gente
Cris	E hoje não tem aula né
Marta	Hoje não por causa da greve
Cris	E ele não estão aqui, essas técnicas
Marta	Ah estão, devem estar lá na sala deles (4.0)
Cris	Porque:: eu fui ali primeiro, e ela disse que talvez eu não conseguiria encontrar o pessoal, ela falou na verdade que talvez eu nem conseguira entrar porque estão de greve né alguns funcionários estão de greve
Marta	Mas é isso aí
Cris	Tá bom, muito obrigada pelo que você falou, você me ajudou muito assim a conhecer, esse primeiro contato já foi ótimo, é: aí eu espero fazer assim pelo menos mais uma entrevista com você, pode ser, depois? E aí eu vou::
Marta	Aí eu vou pedir ajuda aos universitários
Cris	Não(risos) o que conta pra mim são as suas experiências, como você falou eu estou lá
Marta	Aí é bom você ouvir mais de uma pessoa , cada um tem a sua opinião e de repente pode bater com o outro ou não
Cris	Porque como você falou eu estou lá né, estou lá na academia eu não conheço, eu não tenho a vivência então quem vai ser esse porta voz são vocês, o objetivo da minha pesquisa é esse, você falou, a gente não tem voz, é tentar dar voz a vocês, é tentar promover algum tipo de diálogo não só aqui

	dentro
Marta	Eu acho também que a questão de remuneração deveriam ser melhores remuneradas né
Cris	É igual a do Estado? Professor do Estado tem o mesmo piso ou tem alguma diferença?
Marta	Não, aqui a gente só tem professor PII quatrocentos e cinquenta reais
Cris	A mais?
Marta	E o PI quinhentos e dezesseis reais, e isso já tá há uns cinco anos com esse mesmo valor
Cris	Entendi, tá tá bom
Marta	Eu acho que tanto eles tem que pegar a capacitação como também capacitar financeiramente(risos)
Cris	É vocês fazem, ah você falou que fez um curso, então de vez enquanto tem umas palestras, algumas coisas fora
Marta	É, de todos esse foi o que mais assim foi mais produtivo n
Cris	Na UERJ?
Marta	Não, esse foi lá na Tijuca, é que agora a educação tem os espaços pra essas capacitações
Julia	Só pra avisar pra ela que a gente vai
Cris	Obrigada
Marta	Tá legal, precisando viu
Cris	Tá
Julia	Aí o dia que você retornar você procura a gente pra fazer essa atividade com os alunos, até porque a gente quer saber né
Marta	Eu falei pra ela que seria o ideal também se ela conseguisse fazer uma entrevista com os técnicos
Julia	É:
Marta	Pro trabalho pro trabalho ficar amarradinho
Julia	É:
Marta	Entendeu? Com os técnicos, com os agentes, entendeu? Pede pro diretor pra duas pessoas, entendeu? E faz também pra você ouvi a fala deles,
Cris	Tá ótimo
Marta	E até o que eles esperam da educação. Você vai ver que educação, "Ah educação aqui os meninos, pa pa pa pa pa"
Cris	Tá bom, obrigada.
Marta	Obrigada você
Cris	Bom trabalho.

3.

Entrevista com o professor Pedro

Cenário imediato: Essa entrevista aconteceu na sala dos professores, que fica em um ambiente compartilhado ao da direção. Sentados em uma mesa, eu e a professora Ana estávamos sentadas de um lado e o professor Pedro a nossa frente. O gravador estava em cima da mesa. Apesar de a professora Ana estar presente durante toda a conversa, ela não quis responder as perguntas. Tempo de Gravação: 8' 24''. Dia 03 de junho de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; Ana, 32; Pedro, 42.

Cris	As perguntas são bem básicas assim. Se vocês já participaram de alguma pesquisa na escola antes
Ana	Aqui não
Pedro	Pesquisa, como assim?
Ana	AQUI NÃO
Cris	Pesquisa de algum pesquisador vir aqui perguntar
Pedro	Teve com um pessoal da UFRJ aqui
Cris	É? Eles eram qual era o foco você lembra?
Pedro	Eles eram é:: de psicologia, mas eram graduação
Cris	Entendi. É:: como que vocês chegaram na carreira da da licenciatura, de professor?
Pedro	Eu foi por acaso
Cris	É? Podem ficar tranquilos que não entra nome de ninguém
Pedro	Não isso eu [falo pra todo mundo.
Cris	[(risos)
Pedro	Eu na verdade queria fazer direito, fiz um ano de direito. E o cara que tinha lá na minha opinião, ele um dia ele falou pra gente, gente se vocês puderem após fazer direito façam Letras, porque Letras é uma área que abre a nossa mente, a gente lê muito e pro Direito é importante. Aí eu fiquei com aquilo na cabeça, aí eu tive que sair porque terminei aquele ano e tive que sair, e aí depois quando deu a oportunidade de terminar de estudar era o curso de Letras. Eu fiz por causa disso.
Cris	Entendi. Você chegou a dar aula em outra escola ou veio direto pra cá?
Pedro	Não. Só aqui. Em escola só no no estágio.
Cris	No estágio. Você conseguiu perceber alguma diferença entre trabalhar é: (1.0) o trabalho do professor lá fora e aqui dentro?
Pedro	Sem dúvida.
Cris	Qual diferença?
Pedro	A diferença é que o aluno lá de fora por mais que ele esteja desinteressado, ele ainda realmente quer alguma coisa o daqui não, porque normalmente ele está tão fora do ambiente escolar que realmente ele não quer nada, não quer estudar, ele é avesso ao estudo né pra ele é como se fosse um castigo
Cris	°Entendi. Você também pode falar°
Ana	°Não. Depois°

Cris	(risos)
Ana	Se não fica embolado aí
	Como é o seu relacionamento com os alunos? E como como você
	Com os alunos? É bom, é bom. A gente se dá muito bem, no início tem aquele estranhamento inicial mas a gente se dá muito bem.
	Teve tem algum episódio assim que você se lembre de alguma coisa que tenha te agradado muito que tenha acontecido em sala de aula, ou te desagradado muito
Pedro	Me agradado <u>muito</u> ?
Cris	Ou desagra[dado
Pedro	[sim,sim,sim
Cris	ou um episódio que marcou assim você (.) quando te perguntam sobre sua experiência aqui você lembra
Pedro	Ah sim. Bom. Teve um, alguns episódios. Por exemplo, um, logo quando eu cheguei aqui, eu costumava passar u:ma redação para eles dizerem o que eles faziam lá fo:Ra
Cris	Humrum
Pedro	<u>Não</u> não perguntando o que eles tinham [fei:to
Cris	[Hummm
Pedro	Mas o que eles fazi:am lá fora o que eles gostavam de fazer e tal, e um assim um contou na na na sua história que aos dez anos de idade (1.0) o:: pai dele era viciado em dro:gas né ele ele tinha dez anos o pai dele era viciado em drogas e um dia ele ficou devendo lá na boca de fumo e teve que fugir porque os bandidos estavam querendo ma-tar ele sei lá, cobrar ele de alguma forma. E aí eles foram ainda sim na casa dele, aí ele estava sozinho lá e aí eles falaram que o pai dele estava devem:do e tal:, aí teve que ficar conversando com e:les pra tentar resolver a situaçã o e acabou que eles levaram a TV da ca:sa pra cobrir: a: [dívida
Cris	[dívida
Pedro	Né, aí eu fiquei pensando um menino só com dez anos de idade teve que ter o discernimen::to de conversar com os ca::ras e tal e acabou que eles levaram °a TV° (1.0) >E assim alguns ca:sos por exemplo de alguns alunos de casos envolvidos que chegaram a mídia né por exemplo<. Um: dia de eu perguntar pra ele se era bom ou ruim ficar aqui e ele falar que em parte era bom e em parte era ruim, o ruim era porque ele estava preso o bom era que se ele estivesse lá fora provavelmente ele já teria morri:do, os amigos que andavam com ele já TINham morrido e aqui e:le entrou aqui sem nem saber ler, e quando ele saiu,né, ele ficou aqui três anos inter:no aqui né ele já saiu no sexto ano sabendo ler sabendo escrever: e tal e aquilo >pra ele aquilo foi bom<
Cris	Entendi
Pedro	E tempos depois eu encontrei [ele na rua né eu] eu achei que ele tava muito arruMado
Cris	[Ah legal (risos)]
Pedro	Pra um dia de <u>praia</u> e aí dois dias depois eu vi na TV que ele tinha sido preso porque:: ele já era maior de idade apareceu

	o rosto dele, e eu vi que ele não tinha abandonado a carreira de crime e foi preso
Cris	Ah: então ele falou uma coisa pra você mas na verdade assim professor ele queria né assim [que você ficasse com uma boa
Pedro	[Exatamente, exatamente
Cris	E os desafios (.) de trabalhar numa escola aqui?
Pedro	Ah pra mim o maior desafio é saber que a maioria deles daqui a pouco vai ser assassina::do ou: vai ser preso na prisão de maior: e o maior desafio é fazer com que eles aprendam uma profissão: alguma coisa assim pra tentar sair: dessa vida, eu acho assim, a questão de de conteúdo de matéria é importante mas em primeiro lugar é salvá-los da violência, a nossa prioridade aqui é salvá-los da violência
Cris	Então a escola teria esse papel assim de mostrar pra ele que há-um-ou-tro camiãoho
Pedro	Exatamente
Cris	Que não é só o da violência
Pedro	Isso. Quem pensa que daqui vai sair um médico, um me:dico, um engenhei:ro, um advoga:do, <u>claro</u> que pode, <u>sem dúvida</u> , >outro dia mesmo a gente teve um ex aluno aqui vindo buscar o histórico porque estava estudando pra fazer prova pra polícia militar<. Olha só, ele tá renegan:do TUDO o que ele acreditava anteriormente, eu achei aquilo formidável, >mas é lógico que ele é exceção<, eu falo sempre se um ex aluno (.) sair (.) virar porteiro de pré::dio, um balconista de padari::a, um cobrador de de van: pra mim tá ótimo, °entendeu?° Se ele se tornar uma pessoa do bem, honesta, eu acho excelente (.) lógico que se ele virar um engenhei:ro, um me:dico, um advoga:do, melhor ainda
Cris	É::
Pedro	Mas é pouco provável, porque até para os meninos lá fora que não se envolvem com o crime é difícil conseguir
Cris	É: só em não: voltar pra vida do crime né
Pedro	>Pra mim tá ótimo<
Cris	É: né: tá bom. Teria mais alguma coisa que você gostaria de falar, acrescentar?
Pedro	°Não:, nada a acrescentar não, basicamente é isso mesmo°
Cris	Você está aqui há quanto tempo?
Pedro	Estou aqui desde dois mil e sete, há sete anos
Cris	Aí você dá aula pra que ano?
Pedro	No momento quinto e sexto ano do fundamental, mas ano passado era ensino médio
Cris	Entendi. Aí você é formado em Le-[trás
Pedro	[isso, sou graduado também em Direito, bacharel em Direito
Cris	Mas aí (.) ah tá (.) mas e aí (.) qual é (.) o nível deles assim?
Pedro	O mais baixo possível, com raridade assim a gente tem alguns alunos bons, inclusive, nesse saer:j que o governo faz né já teve alguns que ganha:ram esses prêmios, notebook, teve uns agora que ganharam tablet, mas assim, é bem exceção mesmo. A regra é a maioria nem quer fazer e quando faz faz de forma desinteressada diz que aquilo ali não vai adiantar nada na vida deles até mesmo porque também o Saerj ele ele avalia mas também tem os Saerjinhos também e normalmente eles ficam tão pouco tempo aqui que não dá tempo deles fazerem toda aquela sequência. Então (.)a questão é essa. Pra eles num modo <u>geral</u> ah a esco o estudo não faz diferença porque eles não têm exemplo de sucesso na vida deles de pessoas que estudando tenham conseguido as coisas que eles almejam né, porque o que

	eles almejam é cordão de ouro, tênis de marca, é moto, é namoradas, <u>dinhei:ro</u> , e assim pra eles conseguirem isso vai demorar um pouco e eles querem agora
Cris	(risos) verdade
Pedro	Então estudando vai demorar quinze anos, e eles não querem ter esse tempo todo esperar esse tempo todo, eles querem ago:ra , então
Cris	E eles acham que vale o risco também né
Pedro	Exatamente, exatamente, vale a pena por conta disso.
Cris	Tá bom, obrigada
Pedro	De na:da.

4.

Primeira entrevista com o aluno Marcos

Cenário imediato: Essa entrevista aconteceu logo após a primeira Atividade Pedagógica com Potencia Exploratório. Estávamos na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, eu e Marcos sentados um de frente para o outro e Marta, sentada um pouco mais afastada de nós. Tempo de gravação 4' 28''. Dia 09 de abril de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; João, 14 e Marta 42.

Cris	É:: deixa eu vê, está gravando? Tá. Você frequentou a escola antes de vir para cá?
Marcos	Já.
Cris	Você gostava? O que você achava da escola lá?
Marcos	Achava que era boa, um ensino educativo pra aprender sobre o meio ambiente, so aprender sobre tudo da natureza, desenvolver <u>mental</u> , ficar mais <u>esperto</u> e aprender alguma coisa na vida, criar um objetivo.
Cris	Você fez até que ano lá?
Marcos	Lá fora?
Cris	É
Marcos	Oitavo.
Maria	O QUE?
Marcos	°Eu fiz até a oitava lá fora°. Sério só que eu fazia bolsa. Tá parando de gravar?
Cris	Não, pode falar
Maria	() que bolsa essa Marcos que você está falando, você nem=
Marcos	=BOLSA, eu fazia bolsa. Eu ia, quando eu ia na escola é:: no final do ano, pegava [bolsa, as apostila
Maria	[Ah você fazia [pelo ()
Marcos	É: eu fazia e metia h o pé.
Cris	Entendi. Você se lembra de alguma atividade interessante que você participou lá na escola?
Marcos	Se lembro (.) ME lembro.
Cris	Qual?
Marcos	Luta.
Cris	Que luta?
Marcos	Muay thai

Cris	Muay thai. Você fazia na escola?
Marcos	É.
Cris	Tá bom. É:: e algo que você aprendeu lá e gostou?
Marcos	Luta.
Cris	A luta. Você gostou de lutar. Você gosta de lutar?
Marcos	É
Cris	Tá bom. Se você pudesse fazer alguma atividade aqui na escola. Que qual atividade você faria?
Marcos	É: prestar mais atenção na aula e me dedicar a professora.
Maria	Mas e outra atividade que você gostaria de fazer, atividade que às vezes vocês fazem aqui
Marcos	Percussão, percussão, aquela vez nós fez, percussão.
Cris	É. Tem algo que você gostaria de realizar <u>muito</u> na sua vida?
Marcos	Dependendo da escola? [É sobre escola? É tem, virar um lutador.
Cris	[É há
Cris	Um lutador. °Entendi°. E como você acha que a escola pode te ajudar a virar um lutador?
Marcos	Ah me dedicando. É:: como a escola pode me ajudar? Vai me ajudar, a luta não precisa de escola é mais ataque e defesa, só que a luta vai ensina a você a assinar um contrato, a escola vai ajudar você:: desenvolver fisicamente e mentalmente como <u>somar</u> , <u>multiplicar</u> , vai te ensinar tudo que que todas profissão você tem que depender da escola
Cris	°Entendi°. E você percebe alguma diferença entre a escola que você frequentava lá fora e a escola aqui dentro?
Marcos	Percebo. Só que lá fora parece que o governo valore valoriza mais o que está lá fora porque lá o povão tá mais solto, só porque tá dentro da instituição na unidade, parece que tá mais esquecido.
Cris	Mas por que você acha que tá mais [esquecido;
Marcos	[mais abandonado. Parede caindo, o teto todo mofado, ventilador cheio de poeira, o ventilador às vezes nem funciona, parece que só tem uma lâmpada, praticamente h uma lâmpada na escola, quadro precisa direito, precisa também é: dedicar a professo:ra, parece que eles não dá atenção a professora. A professora precisa desse trabalho, e nesse trabalho ela coloca a sua profissão como professora e dedica a sua profissão como mãe, porque ela passa o ensinamento, então ela dá o esporro, briga, mas no fundo no fundo ela tá ensinando. Então parece que pro governo ela tinha que ter mais dedicação, porque o governo tá dando dedicação a <u>muitos</u> lá fora que não tem essa responsabilidade que ela dá, o governo lá fora não dá essa dedicação que ela dá, e ela que tem que ter essa <u>guer</u> essa dedicação, o governo tinha que valorizar o trabalho dela, porque essa profissão é a mais carente no mundo.
Cris	É. Você falou que quer ser lutador. O que você entende por ter sucesso na vida?
Marcos	Que hum
Cris	Assim, você vencer na vida. Você estaria fazendo o quê?
Marcos	Não precisa nem de luta pra vencer, só eu saí daqui, mudando de vida, eu já to vencendo.
Cris	Mas mudar o quê? O que você acha que precisa mudar?
Marcos	Uma história nova, uma vida nova, um objetivo novo, botar meus estudos em práti em prática.
Cris	Você já consegue ver que história nova vai ser e:ssa? O

	que você vai, o que você planeja depois que sai daqui.
Marcos	Hã, planejo terminar meus estudos, entrar pra academia de MMA e seguir a carreira.
Cris	Tá bom. Obrigada.

5.

Segunda entrevista com o aluno Marcos

Contexto imediato: Essa entrevista aconteceu durante uma das aulas da professora Marta, e para não atrapalhar, eu e Marcos ficamos em pé, no corredor, próximos à porta da sala. Sentado, em frente à porta, estava um agente socioeducativo. Parte da transcrição desse áudio foi retirado, por não possuir autorização para divulgar o seu conteúdo. Tempo de gravação retirado, aproximadamente 3'. Tempo de gravação 11'. Dia 06 de maio de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; João, 14.

Cris	Mas assim, se a gente tentasse nós mesmos tentarmos responder aquelas perguntas que a gente fez, será que a gente consegue? Então assim por exemplo, por que que uma pergunta que surgiu foi por que não podemos ficar soltos no corredor tanto da escola quanto lá em cima? O que você acha?
Marcos	Não tá nem gravando
Cris	TÁ sim.
Marcos	Hã. Eu acho que ficar pô ficar solto no corredor tem cento e [cem
Cris	[Vocês vão fazer bagunça?
Marcos	Não. Tem cento e cento e cento e cento e cento e oitenta pessoas por aí na faixa etária, imagina todo mundo solto vai virar um ninho de formiga né? Aí os funcionários também já corre risco aí fica com medo e não libera ninguém
	((trecho retirado, aproximadamente 3' de gravação, 50 linhas de transcrição))
Cris	Entendi. E você, por que você acha que não tem ventilador, ar condicionado, não tem uma estrutura melhor?
Marcos	Hum, por causa da condição também do Estado porque eles recebe os imposto e não quer se parar pra pensar o que muitas pessoas precisa, vamos supor a minha mãe, a sua mãe a nossa família paga os imposto, porque hoje eu estou preso aqui mas é com o dinheiro da minha mãe dos imposto, pois se a professora estuda pra dar aula aqui e hoje ela recebe é do imposto de todos os habitantes brasileiro
Cris	Entendi. E por que você acha que vocês não tem a oportunidade de frequentar uma escola lá fora, frequentam uma escola aqui?
Marcos	Porque aqui tem mais segurança, se for lá fora muitas

	peessoas vai querer fugir,
Cris	Por que o gover por que você acha que o governo não investe mais na escola aqui dentro da instituição?
Marcos	Porque se investisse a estrutura ia ser melhor, o atendimento ia ser melhor, a técnica é sabe valorizar primeiramente o trabalho dela, sabe respeitar, os funcionários é sabe como é dialogar assim perceber, é analisar, perceber, só que eles não liga, bota a profissão não bota a profissão em []
Cris	Mas não seria bom se investisse? Se tivesse um ventilador? Você acha que não interessa ao governo fazer?
Marcos	Ah não sei, interessa a poucas pessoas, porque muitos têm na casa deles, então
Cris	Tá bom. E você sabe por que você não tem mais aula na quadra? De educação física? (4.0)
Marcos	Não, nunca temos aula, aula de educação física é da quinta série pra cima
Cris	Tá. Vocês não tem.
Marcos	Não
Cris	Você gostaria de ter?
Marcos	O esporte pra mim é ()
Cris	O que você me diz de tudo que você tem vivido, tem aprendido aqui
Marcos	Um ano, um ano
Cris	Nesse um ano que você está aqui, qual a avaliação que você faz com as aulas da professora Maria, com o atendimento, está ajudando a você voltar
Marcos	As pessoas se não, as pessoas não podem ter uma profissão do que aprendeu assim em trabalho, em função, vai mais, faz mais pelo que sente, sei lá vamos supor, a professora dá aula () aí se estressou, se estressa a toa, se aborrece a toa, e não esquentar pra nada () do que adianta
Cris	Mas pra você, Marcos, as aulas é tudo que você está vivendo aqui de bom de ruim, o que você acha que está ajudando pra quando você sair daqui? Ou está atrapalhando?
Marcos	Não, está ajudando, porque pô vamos supor, se u visse pra cá e fosse um SPA, eu ia querer fazer merda direto, só que eu fiz o primeiro erro () cai num lugar praticamente num inferno, eu acredito que agora pô se eu cair no inferno eu não vou querer mais ir lá, então eu aprendi na minha vida
Cris	Essa é a primeira vez que você está passando aqui?
Marcos	É
Cris	Então que inferno é esse?
Marcos	Vivendo aqui preso e não tem explicação só vivendo pra saber
Cris	Não querer voltar mais pra cá, esse vai ser o seu mais estímulo pra não fazer mais besteira?
Marcos	É, é. Saí daqui, estudar, fazer um acelera lá fora, terminar meus estudos.
Cris	Está bom. Espero que as aulas da Marta, essa nossa conversa ajude de alguma forma você superar as coisas negativas, a parte ruim, e de alguma forma você se sinta mais capaz. Como eu falei, () lá eu conversando com a minha orientadora nós vimos como você é inteligente, (). Se você estudar, Marcos, você vai poder ser uma grande advogado, você pode ser um grande pedagogo, um grande professor, você é muito

	inteligente, o que faltou na sua vida, talvez eu acho porque eu não conheço a sua história, tenha sido mais oportunidade, mas se você estudar, né, se empenhar, as portas vão começar a se abrir, e você vai... Já pensou daqui a algum tempo eu encontrar o Marcos de pastinha na mão, terno e gravata. "Oi Cris, agora eu sou advogado." Eu precisando de um advogado aí contrato você. Eu espero que essa nossa conversa, eu acredito muito em você, se essa é a segunda vez que estou conversando com você é que a primeira vez rendeu. Você fala bem. Então espero que você consiga vencer todas as coisas negativas, não queira não fazer besteira só pra não voltar pra cá, mas é porque você acredita no seu potencial
Marcos	E eu, eu faço todo lugar que eu estou, (.) eu transformo por mim, vamos supor, se eu estou num quadrado, eu faço daquele quadrado me sentir bem, então onde que PÁ onde que eu cheguei, vamos supor, vem pra cá, acontece muita coisa ruim, mas eu não guardo nada, não foco em nada, ((conteúdo retirado)) é que amanhã na frente, eu não vou fazer isso, eu quero ter outro objetivo, pô, errei::, agora não tem nem nem moral de levantar a voz, de falar pô de dizer=
Cris	=Você se sente a vontade de dizer pra mim por que você veio pra cá?
Marcos	((faz sim com a cabeça))
Cris	°Por quê?°
Marcos	(.) Ah tava saindo da balada lá em ((trecho retirado)), aí tipo que teve um roubo lá <aí os cara foi forjan:do>
Cris	Aí os caras foram o quê?
Marcos	Foi foi roubando, forjaram nós (.) °os policiais°, falou que foi nós que roubou, só que não tem pro:va. Aí o juiz falou assim "se não tem prova, se eu te botar na rua, se eu te liberar, você não vai aparecer no fórum lá pra representar, então eu vou te deixar na internação:, quando eu te chamar pro pra audiência você vai" aí me jogou aqui. Aí o ((fim da transcrição))

6.

Entrevista com os alunos Diego e Carlos

Contexto imediato: Durante as Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório, conversei com dois alunos, Diego e Carlos. Os alunos estavam sentados em semicírculo, com exceção de um aluno que estava destacado do restante da turma, próximo a mesa da professora, porque pertencia a uma facção rival a do restante da turma. Tempo de gravação 2'53''. Dia 14 de abril de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; Diego, 19 e Carlos, 16.

Cris	Você tem quantos anos?
Diego	Dezenove
Cris	Dezenove. Tá. Você frequentou a escola antes daqui?
Diego	Frequentei.
Cris	E você?
Carlos	(faz sim com a cabeça)
Cris	E você tem quantos anos
Carlos	Dezesseis
Cris	Vocês frequentaram até quantos anos quando eram criança
Diego	Até dezesseis (fiz até quinze) aí depois parei, fiz até quinze, aí depois fiz supletivo
Cris	Entendi. Você se lembra de alguma atividade que você fez que tenha sido interessante lá na escola?
Diego	Maratona de matemática
Cris	Maratona de matemática.
Aluno1	CAÔ
Cris	Eu vou pedir pra vocês , EI!
Aluno2	Silêncio aí, mano.
Cris	Então uma atividade que você fez foi maratona de matemática, se saiu bem? Gostou?
Diego	Saí sim, fiquei em terceiro lugar.
Cris	Terceiro lugar? Era o que na escola?
Diego	Era, foi na Escola Estadual
Cris	E você tem alguma atividade que você tenha feito lá fora na escola que você gostou?
Carlos	Não, não ((olhando para baixo))
Cris	Não? E se você pudesse fazer alguma atividade aqui dentro na escola, eles falaram das aulas de educação física, mas teria alguma outra atividade que você gostaria de fazer?
Diego	Pô, tipo assim (.) algumas coisas a gente só estuda matemática, () história, °geografia°, alguns trabalhos () que é legal
Cris	Tem algo que você gostaria muito de realizar na sua vida?
Diego	Tem. Saí daqui, arrumar um serviço bom pra poder ajudar a minha família.
Cris	Mas que serviço seria esse?
Diego	Como eu falei pra senhora, mergulhador da Petrobras

Cris	E você tem algo que você gostaria muito de realizar na sua vida?
Carlos	Saí daqui, trabalhar de cabeça erguida
Cris	Você pensa em alguma área pra trabalhar?
Carlos	Não
Cris	() Aí como você acham que a escola pode ajudar a vocês nesse processo?
Diego	Pô dando força né
Cris	Dando força?
Diego	Um incentivo pra estudar né
Cris	Vo o que você entende por ter sucesso na vida?
Diego	Pô, ser uma pessoa de bem que dê apoio pra família no sofrimento
Cris	Tem alguma coisa que você gostaria de falar que você acha que vai ajudar pra melhorar a escola ou alguma experiência que você gostaria de contar que você passou aqui dentro?
Diego	A escola só o governo melhorando
Cris	E você ()?
Carlos	(faz não com a cabeça)
Cris	Não?
Diego	Pô essa escola () antes essa escola era melhor
Cris	Antes era melhor? E o que você acha que mudou?
Diego	A diretora () não fala comigo direito
Cris	Ela não fala com vocês direito?
Diego	Cheia de (), mudou, muito diferente
Cris	Você acha que com a gestão dela as coisas mudaram?
Diego	É

7.

Aula na turma no 9º ano

Contexto imediato: As transcrições abaixo foram feitas a partir dos áudios gravados durante a realização da Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que aconteceu durante a aula do 9º ano. Dia 14 de abril de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; Tiago, Julio, Paulo e outros dez alunos.

Julio	>Não deixa esse bagulho aqui não< Ficou muito <HORRÍVEL
Thiago	Você é muito BURRO °muito burro, muito burro°
Julio	>Coé mano<. Apaga AQUI professora (3.0) (muita gente falando, muito barulho) vai ficar horrível (2,0)
Cris	HÃ?
Julio	Meio vermelho isso daí?
Cris	É rosa (1.0) isso aqui é um rosa (1.0) é que já está <u>velho</u> já, mas é rosa
Fábio	Toma professora
Cris	°Põe ali em cima da minha mesa°

	[Que-ro sair da-qui e fi-car é tranqui-lão]
	[((sons com a boca))]
	°Foi?° Três perguntas!
	Três respostas cantando?
	É
Cris	Qual é a sua rotina [aqui
Julio	[minha rotina é: comer, comerdeitar, comer (risos)]
Cris	O que você acha da das aulas, e o que você que o que você aprende aqui vai te ajudar lá fora, responde cantando
Paulo	Ah! O que nós aprende aqui (.) °na:da°
Julio	[Nada, nada, nada
Paulo	[Comer dormir e[ficar
Cris	[Vamos
Julio	Eu estou tentando fazer um negócio bolado, quero fazer um bagulho bolado, pra senhora ganhar um ponto maneiro
Cris	Tá
Julio	Não quero fazer um negócio descaralhado
Cris	Mas estava bom o jeito que vocês estava cantando só não estava gravando
Paulo	Oh oh só o dever que ela passa, um mais um, dois mais dois
Julio	Um mais um é dois, dois mais dois eh quatro (cantado)
Cris	Oh mas como eh a sua rotina aqui
Julio	Minha rotina?
Cris	É. O que você acha das aulas
Julio	Acor::do, tomo ban::nho, des:ço (2.0)
Cris	Não: mas é can:tan:do
	()
Cris	Vocês entendem do design hein Vocês entendem do

	design, estão desenhando bem
Julio	Hoje eu acordei bem cedo, tomei um banho, desci para a escola::, fiquei é boladão::, sentei aqui, fiquei <u>tristão</u> ::, eu não sei dizer::, como eu vou te falar::, eu não gosto de es-tu-dar:: (risos)
Paulo	Vai a-pa-gar:: (risos)
	Uma estrelinha
	E aí? Vai sair ou não vai?
	O banco da escola está vazio enfim:: e eu fico imaginando o fim:: já me lembro quantas vezes eu quis chorar, será que vale a pena esperar, será que ela pensa em mim, passa o dia inteiro assim, se elas se esconde como eu, perguntar pra professora se existe um je de estudar na moral eu vou te falar eu não gosto de estudar:: as aulas são ruim eu fico é boladão só tem aula de matemática (risos)

Julio	Como você tem paciência de estudar?
Cris	O quê?
Julio	Como você tem paciência de estudar?
Cris	Como eu tenho paciência de estudar? Eu fico <u>pensando</u> na carreira que eu quero seguir, na profissão. Eu quero ser professora, então pra eu ser professora, pra eu passar conhecimento pra vocês, eu preciso saber <u>alguma coisa</u>
Julio	Como a senhora decidiu ser professora?
Cris	Porque eh (risos) >a entrevista mudou agora< (risos)
Julio	Você não falou pra fazermos perguntas, estamos fazendo
Cris	Tá bom então

8.

Entrevista com o aluno Rafael

Contexto imediato: Depois da Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que desenvolvi com a turma do 9º ano, Rafael me procurou, dizendo que gostaria de ajudar na minha pesquisa, concedendo uma entrevista. Então, em pé, na sala de aula, próximo a porta, eu e Rafael conversamos. Na ocasião, não quis me prolongar muito na entrevista para não atrapalhar o serviço do agente socioeducativo, que nos aguardava sair para se retirar da frente da sala. Tempo de gravação 3'. Dia 14 de abril de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; Rafael, 15.

Cris	Então, até que ano você frequentou a escola antes de vir pra cá?
Rafael	Até o sétimo ano.
Cris	Até o sétimo ano? Tem alguma atividade que você tenha feito lá na escola que você se <u>lembre</u> , tenha <u>gostado</u> ? Ou alguma atividade aqui dentro da escola que você participou:: 'e gostou'?
Rafael	Pô, eu lembro tipo de muitas atividades tipo geografia sobre o meridiano de Greenwich, tinha mais o quê? História, é: deixa eu ver aqui
Cris	Isso na escola lá fora?
Rafael	É. Deixa eu ver mais o quê. Educação física, handebol, muitas coisas
Cris	Você percebe alguma diferença na escola que você frequentava lá fora e a escola que tem aqui dentro?
Rafael	Percebo.
Cris	Qual?
Rafael	A diferença como, lá na escola o a educação é mais rígida, aqui, vamos supor assim, é mais fácil, aqui vamos supor, eu faço aqui eu recebo a nota, lá fora não se eu não fizer eu não recebo a nota, aqui até eu não fazendo eu recebo a nota.
Cris	Você fazendo ou não fazendo você vai ficar com uma nota boa.
Rafael	É: é:
Cris	Tá bom. Se você fosse dar alguma sugestão pra gente melhorar então o ensino daqui ou pra que a escola te ajudasse lá fora, quando você saísse daqui. Que sugestão você daria pra
Rafael	Mais professores
Cris	Mais professores
Rafael	Melhorar mais a educação, ser mais rígida um pouco, tá fácil, vamos supor, ter como melhorar as atividades como geografia, história, inglês pode ajudar muito a pessoa lá fora.
Cris	Quais as oficinas que você já fez aqui?
Rafael	Curso?
Cris	É curso
Rafael	Eu já fiz já foi de informática e a agora eu to fazendo TV DEGASE que é jornalismo.

Cris	Ah legal. E você pretende dar continuidade a essas atividades lá fora?
Rafael	Pretendo.
Cris	É, qual qual das duas?
Rafael	O TV DEGASE
Cris	Você pretende ser jornalista?
Rafael	É
Cris	Você acha que é legal essa profissão?
Rafael	Ah por enquanto eu me interessei né entrei no curso agora e estou me interessando
Cris	Está quanto tempo fazendo o curso?
Rafael	Já estou, NÃO comecei agora há pouco tempo, tem umas três semanas.
Vitor	Tchau professora.
Cris	Tchau. Tchau.
Cris	Tem alguma coisa que você gostaria muito de realizar na sua vida?
Rafael	Pô, gostaria de como (.) que a população como me visse de um olhar melhor , não me visse como aquele "Ah cara ali já roubou, já fez muitas coisas" (.) gostaria como de ser <u>uma pessoa normal</u>, comum, poder andar na rua sem ser (.) polícia me parar, como já cometi muitas coisas ruins, >mas agora isso não importa, agora é daqui pra frente <
Cris	Mas então você gostaria que as pessoas te olhassem de um modo diferente?
Rafael	É:
Cris	Como você acha que a gen você pode conseguir isso?
Rafael	Não, a partir daqui de dentro já começou já, mudando de vida, estudando, trabalhando (.) ter (.) uma boa família, dar valor a minha família que me ama que me visita aqui e melhorar.
Cris	E o que você acha que significa ter sucesso na vida?
Rafael	(.) Sucesso, não precisa ter sucesso não, pra mim precisamos ter dignidade, ser honestos e ter a sua dignidade.
Cris	Entendi. Tá bom. Obrigada viu.
Rafael	De nada.
Cris	Mais algo que você gostaria de complementar [que você acha que poderia ajudar a esco::la ou a minha pesquisa.
Rafael	[Não, não, só isso só.

9.

Entrevista com aluno Vitor

Contexto imediato: Eu e o aluno Vitor estávamos em pé, em uma pequena sala completamente vazia. A poucos metros, do lado de fora, havia um agente socioeducativo na porta da sala da turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Tempo de gravação 2'45''. Dia 06 de maio de 2014.

Participantes: Cristiane, 24; Vitor, 15.

Cris	Aqui (.) deixa eu ver de está gravando. É: você frequentou a escola antes de vir pra cá?
Vitor	Só quando era pequeno
Cris	Quando era pequeno? Vou te atrapalhar aqui? Se quiser eu posso ir pro corredor. ((dirigindo-se à professora))
Vivian	Melhor. ()
Cris	<Será que eu posso, uma salinha pra eu fazer uma entrevista com ele aqui?>
Agente	Fica aqui oh ((aponta para a sala ao lado))
Cris	(5,0) Hum, aqui (2.0) Vamos seguir, é rápido. TÁ então você frequentou a escola antes de vir para cá?
Vitor	Só quando era pequeno
Cris	Quando você era pequeno, tipo quantos anos?
Vitor	Ah: até uns dez anos assim mesmo
Cris	É: e você gostava da escola?
Vitor	Hum gostava mas teve um certo tempo que eu não gostei mais não
Cris	Aí você abandonou? Parou de ir?
Vitor	((faz sim com a cabeça))
Cris	Tá. E você se lembra de alguma atividade que tenha sido interessante que você tenha feito lá na escola?
Vitor	Hum jogava bola
Cris	Atividade física né?
Vitor	É, vô:lei
Cris	Entendi. Se você pudesse fazer alguma atividade aqui na na escola que você frequentou aqui, agora que você está indo embora né, é: esse tempo que você ficou aqui, alguma atividade que você acha que teria te ajudado você fazer aqui na escola?
Vitor	Hã: uma coisa que eu gostava?
Cris	É, que você gostava é que achou que [te ajudou
Vitor	[ham tava de luta
Cris	Você gostava de lutar aqui, você lutava o quê?
Vitor	Hum?
Cris	Lutava o quê?
Vitor	Não eu não lutei não, mas eu tentei fazer, mas não consegui fazer porque o curso já estava cheio já
Cris	Entendi. E nas aulas com a professora Mar:ta, com a Vi:vian, você achou que te ajudou?
Vitor	Ajudou, °claro°
Cris	Você sai daqui aprendendo mais
Vitor	Saio quando entrei aqui não sabia nem ler, agora eu sei mais ou menos, não sei ler <u>tudo</u> , mas algumas coisas eu já

	sei, entendo na moral
Cris	O que você acha que é ter sucesso na vida?
Vitor	°Pô ter sucesso na vida°, sei lá, arrumar um trabalho honesto, ficar com a minha família, poder andar tranquilo na rua.
Cris	Tá bom. Tem alguma coisa que você gostaria muito de realizar na sua vida?
Vitor	Hum tem, saí dessa vida
Cris	É? E você acha que a escola pode te ajudar?
Vitor	Hum poder pode né, só depende de mim também
Cris	Mas a escola fez conseguiu fazer a sua parte enquanto você esteve aqui?
Vitor	°Claro°
Cris	E você pretende continuar estudando lá fora?
Vitor	Claro
Cris	O quê?
Vitor	Hã, porque tipo assim, sem a escola não tem como ser ninguém na vida, se eu não estudar eu não vou arrumar um trabalho maneira quando crescer, porque não adianta eu ficar nessa vida, porque quando eu crescer, tiver meu filho, o que eu vou falar pro meu filho?
Cris	Você já tem filho? Não?
Vitor	°Não°
Cris	Não. Tá bom, era isso só. Obrigada, viu?