

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ANITA DA COSTA PEREIRA MACHADO

**Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP
na Fundação CASA: modos de educar por meio e entre
instituições**

SÃO PAULO

2015

ANITA DA COSTA PEREIRA MACHADO

**Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP na Fundação
CASA: modos de educar por meio e entre instituições
(Versão corrigida)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maire Claire Sekkel

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Machado, Anita da Costa Pereira.

Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP na Fundação CASA: modos de educar por meio e entre instituições / Anita da Costa Pereira Machado; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2015.

195 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Ensino profissionalizante 2. Adolescente em conflito com a lei
3. Organizações não governamentais 4. Fundação CASA I. Título.

LC1064

Nome: Machado, Anita da Costa Pereira

Título: Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP na Fundação CASA:
modos de educar por meio e entre instituições

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: ___/___/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao Fabio, com amor.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra Marie Claire Sekkel, pela aposta e pelo trabalho cuidadoso e interrogador durante todo o percurso da pesquisa. Acima de tudo por suas reflexões, críticas e ações frente ao funcionamento institucional limitador do pensamento e da experimentação.

Ao querido grupo de orientandos, do qual fiz parte, Angelina, Bruna, Daniela, Cárita, Mariana, Renata e Roberto, que me permitiram uma experiência singular na pós-graduação. Coletiva e potente. Em especial, à amiga Angelina, por seu envolvimento e dedicação no trabalho de auxiliar na realização do grupo focal, nas leituras dos meus escritos e pela disponibilidade de tornar a experiência de pós-graduação menos estranha e pesada.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À minha amiga Andrea Silveira, pela amizade, orientação, aprendizados, além do trabalho cuidadoso de diálogo com as análises que produzi no encontro com o grupo focal. Quando professora, por me estimular e orientar em práticas acadêmicas com comunidades.

À amiga Bia, por seu apoio incondicional, das leituras dos escritos, das reflexões sobre os rumos da pesquisa, da escuta ao olhar. Acima de tudo, por me fazer experimentar uma amizade presente, viva e que me impulsionou para o término deste percurso.

À Adriana Marcondes, por me oferecer tempo, escuta, reflexões, enfim sua intensidade na produção das derivas desta pesquisa. Pelas possibilidades de encontros e conexões para além do instituído.

À Cristina Vincetin, por sua sensibilidade e seriedade no trabalho e contato com o outro. Por inspirar como pesquisadora e pensadora.

À professora Marlene Guirado, pela oportunidade de criar relações e produções na pós-graduação. Pelo apoio e aposta e por sua ousadia intelectual e força de pensamento.

Às professoras Maria Luiza Schimdt e Kátia Aguiar, pelas oportunidades de pensar sobre os modos de pesquisar e produzir conhecimento no contexto acadêmico.

À Lurdinha, Maria de Lourdes Teixeira, por sua incansável e envolvida luta na construção de olhares e práticas que rompam com aprisionamentos e morte de adolescentes, e invistam em uma vida boa.

À Helô, pela escuta e disponibilidade em aprender e ensinar no ir mais longe no olhar, nas relações e no trabalho cotidiano. Pela confiança e por todas as oportunidades de experimentar e criar. Ademais, pela sua alegria e vontade de produzir bons encontros.

À Marília, por sua força ética no trabalho e na vida que produz possibilidades de ação e envolvimento no trabalho com a educação e adolescentes privados de liberdade. E à sua equipe, com quem pude compartilhar e contar para produção da pesquisa, em especial: Alexandre, Dalva, Cristina, Débora, Caio, Leandro, Maria Regina, Nathali, Monica, Adriana, Andrew e Ana.

Aos estimados parceiros de trabalho Wellington, Rosane e Cristina, por aceitarem de modo crítico e intenso compor um trabalho entre instituições.

À Rosana e Marcelo, por se disporem a instaurar um trabalho e correrem todos os riscos e intensidades que um projeto com adolescentes em conflito com a lei impõe. Pelo trabalho sério e contínuo de criar condições para o trabalho acontecer.

À amiga Marina, pela acolhida no espaço da comunidade, pelo apoio e carinho. Pela amizade.

Às queridas amigas Ingrid, Adriana, Lyvia e Mariana por me inspirarem e permanecerem presentes mesmo a distância. Pela amizade.

À minha família, pelas referências e experimentações com a vida. Em especial: às minhas queridas avós Maria e Lourdes, pela força e sensibilidade singular, cada uma a seu modo; aos meus tios Marcio e Cecília, e primos Júlia e Rafael por tornarem São Paulo um lugar mais familiar e inspirador a construção do novo; à minha tia Elisa pela ousadia em produzir vida de modos diversos e potentes; à tia Aninha e tia Beth, que de longe me apoiaram e torceram pelo término do trabalho.

Ao meu pai, por gostar das palavras e das imagens. Por me acompanhar e apoiar durante todo o percurso da dissertação. Pelo olhar curioso e interessado no meu fazer com o mundo. Por perseverar.

À minha mãe, por caminhar junto comigo, inspirando caminhos, viabilizando experiências e estimulando-me a ousar. Pela sua curiosidade intelectual, envolvimento com o outro, com a vida. Por perseverar.

Ao meu companheiro Fabio, por me acompanhar durante todo o percurso, tornando-o mais leve e prazeroso. Por permanecer presente mesmo nas minhas ausências. Por sua sensibilidade, força e alegria. Por me inspirar a desejar e realizar uma vida boa.

À todos os educadores que participaram da pesquisa, por me oportunizarem ter uma experiência nova com o trabalho e com as pessoas.

À todos os educadores dos cursos de qualificação profissional aqui estudados, por todas as experiências potentes e inspiradoras. Pelos bons encontros.

Aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, por perseverarem.

Que existe mais, senão afirmar a multiplicidade do real?
A igual probabilidade dos eventos impossíveis?
A eterna troca de tudo em tudo?
A única realidade absoluta?
Seres se traduzem.
Tudo pode ser metáfora de alguma outra coisa ou de coisa alguma.
Tudo irremediavelmente metamorfose!

Paulo Leminski

Fazer política é passar do sonho às coisas, do abstrato ao concreto.
A política é o trabalho efetivo do pensamento social.
A política é a trama da história.
A política é a vida e a vida é o presente.
Nesse quadro, o instinto de conservação, o estertor agonizante do passado, se chama reação.
Já a gestação dolorosa, o parto sangrento do presente, se chama revolução.

José Carlos Mariátegui

RESUMO

Machado, A. C. P. (2015). *Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP na Fundação CASA: modos de educar por meio e entre instituições*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo.

A educação profissional no Brasil esteve marcada, desde os seus primeiros registros, em administrar os efeitos da exclusão por meio da inserção, primeiramente, dos “órfãos” e “desvalidos” e, depois, dos “menores infratores” em instituições disciplinares e correccionais. Processo que forjou subjetividades em um registro da falta e do desvio com aprisionamento de corpos, bem como dos modos de produzir vida. No presente, os agora denominados adolescentes em conflito com a lei também estão inseridos em práticas específicas de educação para o trabalho, dentre as quais aquelas protagonizadas por organizações não governamentais. Esta pesquisa volta-se para essa prática educativa específica, pois objetiva investigar como os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da Fundação CASA. Os subsídios teóricos e conceituais que compõem com essa problematização localizam-se nas contribuições de: Foucault, Spinoza, da esquizoanálise e da análise institucional. Subsídios estes que se articulam permitindo pensar o sujeito não como essência e sim como produção, a partir de relações de saber e poder por meio e entre instituições. Forjado pelo encontro com os diferentes campos em jogo (teórico-metodológico, de pesquisa e de forças), este estudo tem como hipótese que a complexidade da realidade, da subjetividade e dos encontros vida a fora produzem uma diversidade de modos de existir, educar e trabalhar não submetida exclusivamente a formas instituídas. Buscou-se, assim, compreender as relações institucionais em jogo e suas repercussões no referido trabalho educativo, a partir da implicação do pesquisador com o campo. Deste modo, foi empreendida uma pesquisa-intervenção com os educadores de qualificação profissional de uma OSCIP por meio da técnica do grupo focal. O encontro com os diferentes campos teceu relações de sentido, o que viabilizou entrever, entre as formas instituídas, modos de educar potentes em desestabilizar aprisionamentos subjetivos. Tal desestabilização, todavia, só ganha força em condições de produção peculiares. Dito de outra forma, esta pesquisa reconheceu que os cursos ora estudados são operados por modos de ser educador, que ganham ou perdem força de agir e compreender a partir das relações produzidas por meio e entre instituições. As conexões tecidas e desencadeadas pelo educador e pela OSCIP são forças que delineiam uma posição política de manutenção ou ruptura de modos de educar para o trabalho adolescentes em conflito com a lei. Nesse campo de forças, as práticas de educação profissional ganham intensidade quando aliadas a uma formação de educadores que os afete, mantendo o campo problemático e intensivo de derivas potentes em desestabilizar modos aprisionados de produzir vida.

Palavras-chave: Educação profissional. Adolescente em conflito com a lei. Organização não Governamental. Organização civil de interesse público. Fundação CASA.

ABSTRACT

Machado, A. C. P. (2015). The professional qualifying courses in an OSCIP of CASA Foundation: ways of teaching by means of and between institutions. Master's dissertation, Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, Brazil.

Professional education in Brazil has been marked, from the beginning, by the intention of dealing with the effects of social exclusion by means of adopting social inclusion, firstly of “the orphans” and “the underprivileged” and, later on, of the “juvenile lawbreakers” from disciplinary and corrective institutions. This process has forged subjectivities into a register of failure and of deviance, with the imprisonment of the bodies and of the ways lives are constructed. At present, the so-called teenagers in conflict with the law are also involved with specific practices of education geared to work, amongst which are those enforced by Non-Governmental Organizations (NGO). This research work focus on such educational practices, for it aims at investigating how the beginner’s professional qualifying courses held by a Public Interest Civil Society Organization (OSCIP, in the initials in Portuguese) inhabit the field of strengths of CASA Foundation. The theoretical and conceptual subsidies which support this problematization are based on the contributions by Foucault, Spinoza, as well as on schizoanalysis and institutional analysis. These subsidies articulate between them to allow thinking about the subject not as essence, but as production, from the perspective of the relations between knowledge and power by means of and between institutions. Undertaken in the coming together with the different fields at play (theoretical-methodological, of research and of strengths), this study offers as hypotheses that the complexity of reality, of subjectivity and of encounters throughout life, creates a diversity of ways of living, educating and working which are not submitted exclusively to institutionalized patterns. One has sought, therefore, to understand the institutional relations at play and their repercussion on the mentioned educational work, from the perspective of the researcher as she is implicated into the field. Thus, an intervention-research was carried out with the application of the focal group technique and which involved the professional qualifying course educators from an OSCIP. Coming in touch with the different fields allowed for the construction of meaning relations, what made possible to understand, amongst the institutionalized patterns, ways of educating with the potential of destabilizing subjective imprisonments. Such destabilizing, however, acquires strength only in unique conditions of production. In other words, it has been recognized that the courses surveyed in this study are operated by ways of being an educator, which acquire or lose strength for acting and comprehend on the basis of relations created by means of or between institutions. The connections woven and unleashed by the educators and by OSCIP are strengths which outline a political stand of either maintenance or rupture of the ways the teenagers in conflict with the law are educated for work. Within this field, the professional educational practices gain intensity when combined with a meaningful teacher formation, one which keeps the field problematic and adrift, powerful in destabilizing imprisoned ways of creating life.

Keywords: Vocational education; Teenagers in conflict with the law; Non-Governmental Organization; Public Interest Civil Society Organization; CASA Foundation.

LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AD	Análise do Discurso
BVS-Psi	Biblioteca Virtual de Saúde/Psicologia
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base Pastorais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DRM	Divisão Regional Metropolitana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEAS	Fundo Estadual de Assistência Social
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDORT	Instituto de Organização do Trabalho
INP	Instituto Nacional de Educação Profissional
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Urbana Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação

MET	Ministério do Trabalho e Emprego
ONGs	Organizações Não Governamentais
ORT	Organização Racional do Trabalho
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PIA	Plano individual de Atendimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAM	Sistema de Atendimento ao Menor
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SET	Serviço Social do Transporte
SIBi	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade São Paulo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENCONTRO COM UM CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
1.1 Um modo de pensar o sujeito e as instituições	26
1.2 Forças do presente e o campo de pesquisa	37
1.3 Delineando pontos de partida e estabelecendo os trajetos para a pesquisa: o método	49
1.3.1 Pesquisa-intervenção: um modo de ação com o campo de pesquisa	50
1.3.2 Trajetos da pesquisa	57
1.3.3 A técnica e os procedimentos	58
2 ONGS E OSCIPS: UMA TRAJETÓRIA DE SENTIDOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	64
2.1 A emergência das ONGs	64
2.2 Terceiro Setor	69
2.3 Organizações Sociais (OS) e as Organizações civis de interesse público (OSCIPs)	70
2.4 ONGs na relação de parceira com o Estado na medida socioeducativa de internação	73
3 A EMERGÊNCIA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	75
3.1 Do “menor” ao adolescente em conflito com a lei: um percurso por meio de instituições	75
3.2 Fundação CASA: a situação atual do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no estado de São Paulo	85
3.2.1 Fundação CASA: a organização do trabalho socioeducativo nos dizeres da instituição	91
3.2.2 Estrutura Administrativa e Organizacional do Trabalho dos Centros	94
3.2.3 A incompletude institucional e a modalidade de fortalecimento da alternativa não governamental	98
4 UM HISTÓRICO SOBRE OS MODOS DESIGUAIS DE RELACIONAR EDUCAÇÃO E TRABALHO	100
4.1 Educação profissional no Brasil: uma aproximação	100

4.1.1 As primeiras localizações da educação profissional no Brasil Colônia_____	102
4.1.2 Educação profissional no Brasil Império: as iniciativas governamentais e não governamentais_____	103
4.1.3 A República brasileira: a educação profissional como propulsora do crescimento econômico do país_____	105
4.1.4 O Estado Novo e a ditadura militar de 64: as mudanças na educação profissional_____	112
4.1.5 A educação profissional pós-democratização do Brasil_____	115
5 ANÁLISE DO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL_____	123
5.1 O problema do método de análise_____	123
5.2 A produção do grupo focal: um encontro por meio e entre de instituições_____	125
5.3. Os eixos de análise_____	132
5.3.1 Modos de ser educador_____	132
5.3.2 Um campo de relações e práticas por meio e entre instituições_____	154
5.3.3 Formação: diversidade x uniformidade_____	161
5.4 Reconhecendo intensidades: uma articulação entre os eixos de análise e os objetivos__	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	173
REFERÊNCIAS_____	178
APÊNDICES_____	189
ANEXO_____	196

INTRODUÇÃO

Educar para o trabalho, educar pelo trabalho e trabalhar para educar: não são apenas modos distintos de relacionar o binômio educação e trabalho, mas também diferentes são os sujeitos a quem tais relações estão destinadas. Inicialmente, isto quer dizer que, dependendo do lugar social ocupado pelo sujeito, determinado trabalho e certa educação estarão previstos em sua trajetória, assim como determinada forma de relacioná-los. Mais do que isso, a depender do modo como esta inter-relação se estabeleça, marcantes desigualdades serão produzidas aos sujeitos envolvidos, desencadeando como efeito ampliação ou restrição das possibilidades de vida. O interesse deste estudo volta-se para aqueles cuja educação e trabalho se articulam com a privação de liberdade. Mais especificamente, ele trata da educação profissional básica promovida por uma organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSICP), cujos cursos são direcionados a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação CASA.

A investigação realizada foi mobilizada por experiências de trabalho que, ao serem relatadas, demarcam certo percurso profissional e de pesquisa. Foram dez anos trabalhando com organizações não governamentais e governamentais, ao longo dos quais meu agir, baseado em uma psicologia que se pretendia clínica e social, esteve associado à educação não formal em (e com) diferentes contextos sociais. Concretamente, estava envolvida com projetos que tinham a educação como fundamento e nos quais eu atuava de maneira diversificada, como: educadora social e coordenadora de projetos, psicóloga clínica e social-comunitária. Nessa atuação, era preciso considerar a dinâmica psíquica e institucional e intervir em situações sociais críticas: envolvendo a vida dos atendidos reconhecidos como vivendo em situação de vulnerabilidade ou em risco social. De tais experiências profissionais, foi o trabalho em Organizações não governamentais (ONGs) que desencadeou esta pesquisa. O presente estudo nasce, portanto, de uma inserção na multiplicidade de significados presentes neste campo de atuação – caridade, assistencialista, reprodutor, emancipador, etc. – e funcionou como “motor” para esta pesquisa.

Dentre as diferentes experiências com ONGs, fui especialmente marcada pelas práticas de educação não formal¹, as quais me provocavam interrogações constantes. Aquelas práticas

¹ Educação não formal: é uma educação que não está submetida as diretrizes do MEC, ocorre fora do sistema educacional formal e trabalha intencionalmente com diferentes grupos sociais por meio de processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos (Gohn, 2006).

tinham como objetivo implícito produzir mudanças nos modos de existir e de conhecer dos participantes, incidindo coextensivamente sobre o próprio cuidado de si e sobre sua participação política. Assim, as expectativas por mudanças subjetivas nos atendidos não vinham somente do meu trabalho como psicóloga, mas também das práticas de educação não formal em que estive envolvida.

Foi o último trabalho em uma OSCIP² o que mais diretamente favoreceu, por meio de experiências fortes, a minha entrada no mestrado. O trabalho, novamente no campo da educação não formal, possuía peculiaridades, já que se tratava de educação profissional básica para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Neste projeto, atuei como coordenadora setorial com responsabilidades técnicas e operacionais. Foram três anos de trabalho em que, dentre as diversas atividades relacionadas com a coordenação, aquela que mais demandou atenção, e despertou meu interesse, foi o acompanhamento do trabalho dos educadores³ da OSCIP, os responsáveis por realizar os cursos de qualificação profissional básica. Esta foi à base para a pesquisa em um contexto acadêmico: a reflexão e constante interrogação da atuação desses trabalhadores na relação com os adolescentes, com a Fundação CASA e com a própria OSCIP. Por isso, esta investigação incide em primeiro plano sobre os efeitos da ação de representantes de uma organização em um contexto institucional de privação de liberdade. Em segundo lugar, há outro plano que emerge deste foco, a saber, o da própria atuação das OSCIP's como parceiras governamentais.

Muitas foram às perguntas e focos da pesquisa elaborados até que eu decidisse estudar o mencionado trabalho. A escolha foi provocada pela compreensão de que o problema de pesquisa a ser formulado nesse contexto decorreria da minha experiência como coordenadora do citado projeto, tendo como sustentação para tal compreensão a pesquisa-intervenção. Optei, por esta razão, realizar um estudo direto do “fazer” em que estive vinculada e com o qual contribuo no presente principalmente por meio da pesquisa. Assim, a pergunta organizada e que moveu o meu pesquisar indaga a força desse trabalho educativo – cursos de qualificação profissional básica – no referido contexto.

Dessa forma, a vontade de pensar sobre os limites e possibilidades do trabalho de uma OSICP no contexto de educação profissional básica para adolescentes em privação de liberdade foi o que me fez passar de trabalhadora a pesquisadora. Este trânsito operou um

² As definições de ONGs e OSCIPs serão abordadas no capítulo II.

³ Utilizo o termo educador, pois é assim que me relaciono com eles e , também, é o modo que são nomeados no fazer cotidiano do projeto. Embora se esclareça no momento da contratação que serão contratados e registrados como “instrutores de cursos livres”.

deslocamento importante, alterando minha relação com o campo, não mais de trabalho, mas sim de pesquisa. A movimentação de lugar produziu uma variação de âmbito subjetivo, um movimento de desestabilização de lugares e relações, a saber: o adolescente em conflito com a lei, a coordenadora da OSCIP, a parceira da Fundação CASA, a instituição de privação de liberdade, a pesquisadora e os educadores dos cursos.

O efeito desse movimento abriu um espaço para o pensamento fora da ação cotidiana do projeto, como também me fez deparar com outros limites produzidos não pelas instituições às quais se voltou à pesquisa – OSCIP e Fundação CASA –, mas por aquela pela qual a pesquisa se realizou, a Universidade São Paulo (USP), onde o jogo de tensão entre saber e poder ganhou contornos mais complexos e desafiadores. Iniciado em 2012, o mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano incluiu à minha experiência a força da imaginação e das relações como mecanismo para pensar alternativas frente às exigências acadêmicas e institucionais, que podem reduzir a experiência de pós-graduação a um mero produto, ao contrário de uma produção.

Demarcada a experiência profissional mais recente como disparadora da investigação, saliento que além do trabalho explícito que fui responsável no projeto havia uma dimensão implícita em que outras lutas estavam presentes. O que me levou à seguinte formulação investigativa: como os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da privação de liberdade da Fundação CASA? Os elementos que compuseram este estudo engendraram uma multiplicidade de modos possíveis de aproximação investigativa. Desta forma, a partir do objetivo geral focalizei os seguintes objetivos específicos:

1. Pesquisar como os cursos de qualificação profissional básica são operados pelos educadores da OSCIP dentro dos Centros da Fundação CASA.
2. Investigar quais são as concepções dos educadores acerca dos seguintes tópicos: educação profissional, ONG/OSCIP, adolescente em conflito com a lei e Fundação CASA.
3. Investigar as produções subjetivas que se afirmam e se intensificam no campo estudado.

As perguntas convertidas em objetivos foram forjadas pela hipótese de que a complexidade da realidade, da subjetividade e dos encontros vida afora produz uma diversidade de modos de existir, educar e trabalhar não submetida exclusivamente a formas

instituídas, mas também a outras forças que provocam rupturas de sentido e práticas. Deste modo, este estudo parte da suposição que os cursos de educação profissional básica de uma OSCIP no território da medida socioeducativa de internação na Fundação CASA constituem um campo de forças, intensidades, lutas, estabelecido por meio de relações e alianças das quais emergem desde reproduções subjetivas até produções inventivas.

Este campo situa-se em um plano em que sujeito e objeto não estão separados dicotomicamente, e sim coexistem sustentados pela perspectiva da imanência, bem como pela exterioridade das forças que atuam na realidade (Deleuze & Guattari, 1995a). Estas práticas instituídas e instituintes são desencadeadoras de conexões que afetam a realidade e a subjetividade. Esta última, por sua vez, como afirma Romagnoli (2009), “deve ser pensada como um sistema complexo heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas pelas relações que ele estabelece” (p. 170). A autora acrescenta que essas relações evidenciam a exterioridade das forças que incidem sobre o pesquisador e o objeto, atuando como um rizoma, em um processo no qual a subjetividade liga-se transversalmente a situações, ao coletivo e à heterogeneidade (Romagnoli, 2009).

Todos os dispositivos evidenciados – objetivos, justificativa e hipóteses da pesquisa – delineiam o campo escolhido e ao mesmo tempo manifestam a forma como nele me implico ao entendê-lo como psicologicamente significativo. Spink (2003), ao discutir sobre a pesquisa de campo na Psicologia Social nos traz contribuições importantes, pois amplia o significado de campo, que deixa de circunscrever-se ao seu aspecto físico:

Campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto – como se fosse um animal no zoológico – mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumulto conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades. (p.12)

Cheguei ao campo da presente pesquisa por meio de negociações, interpelações e argumentos que produziram reposicionamentos e fizeram-me encontrar um método compatível com a perspectiva citada. Nesse sentido, o encontro não se restringiu ao campo de pesquisa/tema, houve um encontro com um campo teórico-metodológico e também com um campo de forças, estes compuseram a tessitura desta dissertação. Na medida em que o primeiro delimita e constitui uma forma, bem como compõe saberes sistematizados articuladores do pensamento, difere do campo de forças entendido como relações de poder forjadas e operadas umas sobre as outras na ação de pesquisar. A escolha por descrever a

pesquisa em termos de encontro e campo exprime bem o próprio sentido que lhe atribuo: ela foi empreendida ao longo de uma trajetória marcada por encontros que criaram relações e potência para produzir e existir na intersecção dos diferentes campos mencionados.

Neste percurso demarco que encontrei um importante aliado para minhas interrogações no pensamento foucaultiano, cuja análise dos regimes de verdade, vistos como produtores de práticas totalizadoras e que são sustentadas por um exercício de poder/saber, funcionou como um fundamento teórico e, sobretudo, ético desta dissertação. Na medida em que a própria pesquisa é produção de saber, foi necessário interrogar-me, ao longo do percurso, quais as alianças teóricas, metodológicas e, conseqüentemente, institucionais foram estabelecidas e quais foram os deslocamentos produzidos na relação com o campo de pesquisa/tema. Uma vez admitido que não há saber produzido fora das relações de poder, tampouco exercício de poder livre do suporte de uma ordem saberes, o pesquisar converte-se em mais uma força. Como ensina Foucault (1986):

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (p. 161)

Como esta dissertação está vivamente permeada pela ideia foucaultiana do discurso como prática que forma os objetos de que fala, as contribuições do autor se farão notar, seja como fonte conceitual, seja como inspiração metodológica. Esta abordagem fornece subsídios tanto para pensar o sujeito sem essencializá-lo, assim como para conceber a instituição não como um dado fixo, mas sim como produção. Neste sentido, não se pretende “desvelar” verdades ocultas por meio de interpretação, mas sim analisar a materialidade dos discursos na superfície do que é dito em determinado contexto histórico e social (Fischer, 2007). Assumindo um plano da imanência, o pesquisar aqui renuncia a pontos de vista transcendentais, não tenta iluminar a verdade, seja da luta de classes, seja da dinâmica inconsciente, mas empreende um exercício micropolítico que pensa as estratégias de poder entre os envolvidos na própria pesquisa (Aguilar & Rocha, 2007).

Delimitado o percurso que organizou os objetivos desta dissertação exponho a seguir suas justificativas acadêmicas, ou seja, sua relevância social: para que e para quem aquela seria importante? O que um estudo que aborda certa educação profissional básica, oferecida por uma OSCIP a determinados adolescentes pode interpelar e produzir de conhecimento acadêmico para o contexto social em que foi forjado? Uma das forças de qualquer pesquisa

refere-se à compreensão sobre o modo como esta compõe com o que já foi produzido no campo-tema em que se situa a prática (a também chamada revisão bibliográfica), da qual, neste caso, surgiram as primeiras considerações e achados que me situaram frente aquelas questões.

Os estudos levantados revelam que as relações entre população infanto-juvenil empobrecida e educação para o trabalho não são recentes no Brasil. Ao contrário, estão localizadas já no Brasil Colônia e ganharam força na transição de um regime de trabalho escravocrata para outro baseado no trabalho livre, um tortuoso processo a ser abordado no Capítulo IV desta dissertação. Por ora, cumpre destacar que minha atenção, na revisão bibliográfica, voltou-se aos seguintes temas: educação profissional no Brasil; adolescente em conflito com a lei; e ONG/OSCIP. Tomei esta decisão em função de não haver bibliografia que aborde especificamente esses temas articulados, de modo que procurei acessar um panorama mais geral ao pesquisar os três em separado⁴.

Há uma produção considerável no âmbito acadêmico sobre educação profissional. Ela destaca principalmente as mudanças significativas que ocorreram no mundo laboral, como a racionalização do trabalho seguida da reestruturação produtiva. Estas foram traduzidas em investimentos obstinados, seja na produção de leis, de um campo argumentativo ou de recursos financeiros para uma maior preparação para o mercado de trabalho, o que, a propósito, impulsionou o interesse acadêmico sobre o tema⁵. Assim, na Biblioteca Virtual de Saúde/Psicologia (BVS-Psi) foi encontrado um total de doze teses e dissertações, dentre os quais seis não se relacionavam com o tema e quatro se relacionavam pouco; portanto, apenas duas pesquisas abordavam qualificação profissional⁶. Já no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade São Paulo (SIBi), foram encontradas 290 teses e dissertações, das quais quatorze

⁴ No que concerne ao primeiro tema, devido às diferentes denominações que carrega, foi necessário operar a busca com diferentes os termos-chaves: “educação profissional” e “ensino profissional”. Já em relação ao segundo optei pela utilização somente do termo “adolescente em conflito com a lei”, de maneira a abranger produções mais recentes alinhadas ao ECA. O terceiro utilizei o termos ONG e OSCIP. As buscas, que não adotaram um recorte histórico a priori, tiveram como base de dados a Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia e o Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade São Paulo, e ocorreram nos meses de agosto de 2013, janeiro e julho de 2014.

⁵ A base de dados SIBi apresenta a seguinte progressão na produção científica voltada para educação profissional: antes de 1992, seis trabalhos acadêmicos; entre 1992 a 1997, 8 trabalhos acadêmicos; entre 1998 a 2002, 112 trabalhos; entre 2003 e 2008, 205 trabalhos; e após 2008, 372 trabalhos acadêmicos.

⁶ Um desses estudos avaliou um projeto social direcionado o trabalho com apenas em oficinas profissionalizantes *Vivências dos apenados nas oficinas profissionalizantes dos presídios gaúchos: aprendizagem e trabalho*. Analisar a auto estima e a afetividade de adolescentes em situação de vulnerabilidade social participantes de projeto de ensino profissionalizante foi o objetivo da pesquisa intitulada: *Auto-estima e afetividade de adolescentes participantes do Projeto Pescar*.

relacionavam-se com o tema estudado⁷ e sete relacionavam-se pouco. De todos os citados, o estudo em que encontrei mais possibilidade de interlocução provinha da Faculdade de Educação⁸ da USP, o qual mapeia a atuação de ONGs do município de São Paulo ligadas à educação profissional inicial para jovens de baixa renda. A autora Ana Paula Bellizia estabelece uma articulação entre a emergência do tema juventude articulada à política pública de formação profissional realizada por ONGs no município de São Paulo.

O número de estudos que abordam o adolescente em conflito com a lei e os aparatos institucionais que lhe são dirigidos tem crescido nos últimos anos. Na BVS-Psi, foi possível localizar um total de 24 pesquisas a este respeito, dentre as quais duas estudavam a relação entre adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação e a educação⁹. No SIBi, foram encontradas 36 teses e dissertações sobre o assunto, sendo que três tinham uma maior relação com esta pesquisa, enquanto nas outras esta relação era mínima¹⁰. Já no âmbito das produções acadêmicas, abordando a atuação das ONGs, foram encontrados na BVS-Psi dezesseis estudos, dos quais um investigava um projeto social de uma ONG com adolescentes em medida de internação¹¹; outros quatro estudos tratavam de projetos sociais voltados a adolescentes e jovens de baixa renda. Ainda no SIBi, localizei 89 teses e dissertações que estudavam ONGs/OSCIPs, das quais duas eram mais relacionados com o campo desta

⁷ Os estudos relacionados tratavam de: uma avaliação da educação profissional com indicadores educacionais específicos; um estudo envolvendo educação profissional e adolescentes em conflito com a lei - *Adolescente egresso da fase: estudo de caso sobre o Programa RS Socioeducativo*; e outros 2 educação profissional e adolescentes de baixa renda - *A importância do ensino profissionalizante básico para adolescentes de baixo poder aquisitivo, diante das novas exigências do mercado de trabalho e Tem gente jovem atrás da máquina*; os demais ou versavam sobre a formação profissional básica ou sobre a trajetória e reflexão da docência nessa modalidade de ensino, sendo que o estudo que mais relacionado com tema dessa pesquisa é uma tese que aborda os conhecimentos das atividades dos educadores que atuam na educação profissional de curta duração denominada: *SABER É PODER?*

⁸ Bellizia, Ana Paula *Educação profissional e organizações não governamentais: panorama dos cursos de formação*. Educação Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação 2012.

⁹ Uma destas pesquisas esteve voltada para a dimensão educativa da atuação do psicólogo no contexto da medida socioeducativa de internação - *Adolescência encarcerada* -, enquanto a outra tratou do funcionamento da escola pública na Febem e o significado que ela adquire no interior de uma instituição de privação de liberdade - *A escola e a Febem: em busca de significado*.

¹⁰ Das três dissertações relacionadas ao tema, duas tratavam do adolescente em conflito com a lei e de sua relação com o trabalho, já o terceiro trabalho se referia ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação e um projeto social articulando educação e psicologia para cidadania - *Fique vivo* - desenvolvido dentro da privação de liberdade.

¹¹ Roman, Marcelo Domingues. *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*, 2007.

pesquisa e quatro possuíam pouca relação com ela¹². Como já mencionado, ao reunir esses três elementos em uma única busca, não foram encontradas pesquisas que os abordassem conjuntamente.

O objeto que interessa a estas pesquisas e à minha vincula-se a discussões que remetem à própria formação do povo brasileiro, na medida em que a produção de transgressões por “menores” são relatadas desde os primórdios da abolição da escravatura brasileira. É com a lei do ventre livre, acompanhada pela fundação de locais destinados a combater a criminalidade por meio do ensino de um ofício, que as primeiras relações entre delinquência e formação profissional se estabeleceram. As organizações que assumiram o cuidado e a disciplina dos “desvalidos” eram inicialmente não governamentais, ainda que operassem como governamentais, aspecto a ser explorado no Capítulo III. Elementos estudados separadamente ou articulados parcialmente nas pesquisas levantadas são apresentados de modo imbricado na produção da pesquisa aqui proposta.

As práticas concretas a que esta pesquisa dirige-se – os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP destinados a adolescentes privados de liberdade - ocorrem por meio de um projeto que se encontra no sétimo ano de realização dentro de certo contexto social e político. Julgo importante detalhar o funcionamento desse projeto como forma de aproximar o leitor do universo pesquisado e facilitar as análises que serão feitas posteriormente no Capítulo V. Para cumprir tal tarefa, situo brevemente a OSCIP ao qual o projeto está vinculado e em seguida o apresento de maneira mais detalhada, seu desenvolvimento histórico, bem como seu modo de funcionamento.

A referida OSCIP foi fundada em 2004, atuando inicialmente por meio de parceria com empresa privada, posteriormente estendidas ao setor público, em mais de um estado da federação. A missão da organização quando de sua fundação, era viabilizar a inclusão social e geração de trabalho e renda por meio da educação oferecida a um público mais abrangente do que atende hoje, ou seja, ela então não se voltava exclusivamente a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Em 2010, redefiniu sua visão e missão elegendo o trabalho com esses adolescentes como seu foco de atuação.

O projeto dos cursos de qualificação profissional começou a ser executado em 2008, resultado de um convênio firmado entre a OSCIP e Fundação CASA no qual aquela, por meio

¹² Uma destas dissertações estuda a percepção de jovens aprendizes e estagiários sobre o ingresso no trabalho na relação com o trabalho de uma ONG; outra destas apresenta o mapeamento de ONGs que trabalham com educação profissional de jovens em São Paulo.

de um repasse financeiro de R\$1.628.368,00¹³ assumia (e assume ainda hoje com aumento de cursos e valores) a responsabilidade de realizar 486 cursos de qualificação profissional certificando 4.969 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação ao longo de um ano. Na época, eram 63 opções de cursos distribuídos em 7 arcos ocupacionais¹⁴ (Administração, Alimentação, Artesanato, Consertos e Reparos, Informática, Serviços Pessoais, Turismo). O convênio com prazo de um ano vem sendo renovado desde então e ampliado anualmente. Em 2014 firmou-se o 7º ano de realização do convênio¹⁵. Os cursos consistem em 20 aulas promovidas simultaneamente em todos os Centros socioeducativos durante um período de três meses, com o término um novo conjunto de cursos começa. Isto torna possível que, ao longo de um ano, haja quatro conjuntos de cursos (denominados de ciclos) realizados em cada local. Atualmente, são 95 opções de cursos (ANEXO I) distribuídos em dez arcos ocupacionais: Administração, Alimentação, Construção/Reparos, Turismo/ Hotelaria, Serviços, Serviços/Estéticas, Esportes/Lazer, Informática, Artes e Artesanato.

O número de cursos que vai para cada um dos, atualmente, 56 Centros onde a OSCIP se responsabiliza pela educação profissional básica depende da capacidade limite de internos de cada local. Assim, há aqueles com capacidade para 80 internos, aos quais são destinados oito cursos; quando a capacidade do Centro é de 60 internos, destinam-se seis cursos, considerando que são até 10 adolescentes por turma. Um ano de convênio é composto de quatro ciclos nos quais atualmente são desenvolvidos simultaneamente 390 cursos, o que, ao final de um ano, totaliza cerca de 1.560 cursos. Os respectivos cursos são escolhidos pelos Centros que, por sua vez, permitirão, a depender da maneira como concebam o trabalho com os adolescentes permitindo uma maior ou menor participação destes – isto se conecta com a dinâmica de cada local. Ou seja, há Centros onde preponderam as escolhas pelos cursos menos “perigosos”, que não envolvem materiais como faca, enxada, espátula; e, por outro

¹³ Informação publicada no Diário Oficial Poder Executivo - Seção I, sábado, 19 de julho de 2008.

¹⁴ Os arcos ocupacionais são uma categorização presente a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), document oficial que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro.

¹⁵ Nos anos seguintes, houve renovações anuais do projeto com progressiva ampliação do número de cursos e Centros atendidos, conseqüentemente, da equipe do projeto – com aumento no número de educadores e coordenadores, além de criação de novas funções como a de auxiliar de coordenação, assim como o advento de uma equipe só para materiais e outra para processo seletivo; aumentou também o volume de materiais e dos processos organizacionais. A expansão foi tamanha que para acompanhar o crescimento houve a necessidade de locação de mais locais para o trabalho e para o estoque dos materiais didáticos e pedagógicos.

lado, há Centros em que critérios como os interesses dos adolescentes, sua escolaridade, a equipe de profissionais que trabalha no local naquele momento acabam predominando.

Destaco que, no primeiro ano do projeto, no espaço de um mês, foi necessário viabilizar: recrutamento, seleção e contratação da equipe de coordenação: elaboração das apostilas dos cursos a serem desenvolvidos no respectivo ciclo e de plano de aulas; listagem, cotação e compra de materiais; recrutamento e seleção dos educadores¹⁶ com um treinamento inicial, paralelamente à sua organização e distribuição pelos Centros. Esse conjunto de atividades objetivava criar uma estrutura mínima de funcionamento que permitisse ao projeto iniciar seus trabalhos um mês após a assinatura do convênio. Esta dinâmica de implantação de um projeto social não difere de tantas outras que somente depois da liberação dos recursos iniciam todas as suas ações, das mais rudimentares e operacionais até as mais técnicas que, pela minha experiência, acabam em desvantagem em relação às demais no início. O breve relato dessa implantação remete a uma dinâmica semelhante a outras que eu já havia experimentado em outros projetos, a saber, regida por intensa rapidez e agilidade nas ações com pouco tempo para a implementação e muito menos para pensar cuidadosamente sobre os aspectos centrais relativos à tarefa, neste caso, educar para o trabalho.

Com relação ao funcionamento do projeto, ao qual o educador dos cursos está sujeito, há que considerar tanto os processos formativos quanto a dinâmica de trabalho. A chegada do educador ocorre após sua passagem por um processo seletivo que tem como exigências: ter mais de 18 anos (porém há preferência por contratar a partir dos 21 anos), ensino médio completo e experiência profissional na área em que se inscreveu para ministrar o curso. Ao ser aprovado, o educador é contratado com registro em carteira como horista, com uma jornada de trabalho cuja composição dependerá do número de turmas assumidas:¹⁷ o máximo são seis turmas (22 horas semanais); o mínimo, duas (oito horas/aula semanais), porém há um esforço da coordenação do projeto a atribuir ao menos três turmas (corresponde às 12h30min semanais). O salário com base na hora/aula, que atualmente é de R\$ 24,56, varia, por um lado, conforme o número de turmas que o educador assume naquele ciclo e, por outro, de acordo com o número de atividades adicionais de que venha a participar durante o mês¹⁸ o

¹⁶ Registrados em CLT como instrutor de cursos livres, mas chamados de educadores por estar mais condizente com o trabalho a ser desenvolvido.

¹⁷ O número de turmas dependerá das variáveis: quais tipos de cursos o educador pode ministrar (um leque maior aumenta a chance de um número maior de cursos que poderá assumir); quantas horas semanais tem disponíveis para o projeto, qual a região e moradia e quais são os cursos que naquele momento tem demanda de contratação.

¹⁸ Reposição de aula, substituição da aula de outro educador, formação, treinamento, reunião com coordenação e outras atividades não sistemáticas.

pagamento mensal pode variar entre R\$1.208,00 (corresponde a três turmas por ciclo) até R\$ R\$2.456,00 (corresponde a assumir seis turmas)

Quando o educador ingressa no projeto ele passa por um treinamento inicial denominado integração, que procura fornecer-lhe, em duas horas, as informações operacionais e técnicas básicas do projeto. Retomando a experiência que tive à frente dessa etapa do projeto, avalio que a quantidade de informações fornecidas nesse momento era maior do que as pessoas, em geral, podem assimilar ao longo de duas horas, principalmente se inseridas em um universo socioeducativo novo. A integração é o momento inicial de vinculação do educador com o projeto no qual são abordadas desde as concepções em jogo no trabalho até os procedimentos a serem adotados¹⁹. Estes foram sendo criados e alterados ao longo desses anos e vão desde os documentos a serem preenchidos e entregues à OSCIP no final de cada mês ou ciclo²⁰ até os procedimentos adotados na relação com os Centros, como, por exemplo, preencher uma ocorrência e solicitar que seja assinado por algum representante do Centro²¹.

As situações que justificam o preenchimento da ocorrência são variadas: aulas que não ocorrem por que o ambiente está instável, número reduzido de funcionários, adolescentes em sanção, falta de condições estruturais como falta de água (aula prática de alimentação, por exemplo, na cozinha) ou de equipamentos (na aula de informática, por exemplo, os computadores estarem estragados); situações em que a aula teve que ser interrompida. Há uma série de combinados que foram estabelecidos com a Fundação CASA relativos ao número máximo de adolescentes incluídos em cada curso (no máximo 10 adolescentes), cuidados com os materiais que são levados para a sala de aula, limite máximo de atraso de 20 minutos (tanto do Centro quanto do educador), revista, os motivos de falta do adolescente ao curso, etc.

Após a integração, os educadores têm formações no mínimo a cada três meses nas quais são abordados assuntos vinculados à educação (concepções, metodologia e didática),

¹⁹ Assuntos abordados na integração: objetivo dos cursos de qualificação profissional básica e instrumentos pedagógicos; conhecimento do universo da Fundação CASA; equipe e funcionamento do projeto; desenvolvimento de um trabalho com qualidade; orientações para o primeiro dia de aula; orientações e procedimentos para atuação nos Centros; o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Esses assuntos estão descritos em um caderno de integração em cujos anexos estão as atribuições do primeiro e segundo educador, parâmetros para a elaboração do contrato de convivência com os adolescentes, ECA, Sinase e código de ética da organização.

²⁰ Diário de classe (entrega mensal): registro pelo educador sobre informações de cada aula realizada e lista de chamada no verso em que ele pode acrescentar dados como os motivos das faltas dos alunos ou alguma dificuldade relevante; diário de bordo (ao final do ciclo): cada aluno inscrito no curso registra o que tiver vontade ao final da aula; avaliação do curso (ao final do ciclo): cada aluno responde ao final do curso.

educação profissional básica, adolescências, medidas socioeducativas, aulas de qualificação social (anteriormente denominadas de aulas básicas). Há também treinamentos que são realizados em função da sinalização do educador que, tendo em vista algum curso que assumirá, identifica que precisa de mais conhecimentos específicos para ministrá-lo. Além disto, dependendo do mês e da disponibilidade financeira do projeto, há reuniões do grupo de educadores com o coordenador e assistente de coordenação da OSCIP que atuam como referências naquele ciclo para os respectivos educadores. Esse contato com o coordenador também pode ocorrer em uma de suas visitas ao Centro, nos acompanhamentos que ele faz das aulas dos educadores, ou ainda quando estes agendam uma reunião de *feedback*, desejando abordar alguma situação individualmente.

Algumas informações sobre o funcionamento do projeto serão apresentadas com o intuito de auxiliar a visualizar sua estrutura. As vinte aulas estão divididas em quinze aulas de conteúdo específico do curso e cinco aulas de conteúdos de qualificação social. A depender do curso, haverá uma ênfase maior em aulas explicitamente práticas. Há arcos ocupacionais que favorecem essa prática – como Alimentação, Construção, Artesanato -, ao contrário do que ocorre, por exemplo, em Administração ou Turismo. As aulas ocorrem duas vezes por semana – 2ª f. e 4ª f. ou 3ª f. e 5ª f. –, no período da manhã ou da tarde, com duração de 2h05min cada, totalizando uma carga horária total de 50 horas por curso.

O educador pode assumir no máximo duas aulas no período da manhã e duas no período da tarde, o que só será viável se as aulas ocorrerem no mesmo local (para outra turma) ou em um local próximo²². Como nem sempre os cursos disponíveis e compatíveis com o que o educador pode assumir são realizados em Centros próximos entre si, nem muito menos são locais próximos à residência do educador, isto o obriga a um deslocamento de um local a outro para assumir aulas no horário que disponibilizou ao projeto. Assim, um educador que disponibilizou 2ª f. e 4ª f. – manhã e tarde –, poderá assumir desde uma turma até quatro, dependendo da demanda do projeto e do tempo despendido para se deslocar de um lugar a outro. Ele pode ter uma turma pela manhã na Vila Maria e outra somente no segundo período da tarde, na Raposo Tavares. Este é um exemplo que explicita um quadro de horário considerado ruim, pois o educador fica com uma janela entre uma turma e outra e consome um tempo considerável deslocando-se entre um lugar e outro, não sendo remunerado por isso. Embora a equipe de coordenação tente evitar um quadro como o exemplificado quando ela

²² Em São Paulo os complexos da Vila Maria, Raposo Tavares e Franco da Rocha ou Brás permitem o educador chegar em tempo hábil de um Centro ao outro.

distribuí os educadores nos cursos disponíveis naquele ciclo, conforme os cursos escolhidos pelos Centros, pelo tamanho do projeto e das variáveis a que está sujeito, as alternativas de um bom quadro de horário (mais turmas no dia e um menor deslocamento) são limitadas. Isto quer dizer que os deslocamentos de um local a outro e a necessidade de enfrentar as eventuais “janelas” são fatores importantes com que o educador precisa lidar neste trabalho.

Concluída essa breve apresentação do projeto, resta apresentar como está organizada esta dissertação. No Capítulo I, haverá a exposição do encontro com o campo teórico e metodológico no qual serão apresentadas as bases conceituais e metodológicas sob as quais se firmou a pesquisa. Em seguida, há uma exposição, no Capítulo II, da emergência dos termos ONG e OSCIP no cenário mundial e brasileiro e as mudanças de significados que estes termos e práticas engendram. Já no Capítulo III, é abordada a produção do adolescente em conflito com a lei na relação com as instituições assistenciais e de encarceramento. Há um destaque aos diferentes modos de pensar e tratar aqueles que precocemente atraíram a intervenção totalizante do Estado, cujos dispositivos efetuam a produção de incapazes, subjetividades aprisionadas em uma condição de falta e desvio. No Capítulo IV há a exposição do percurso da educação profissional no Brasil, procurando demarcar os modos desiguais de articular educação e trabalho, que atuaram inclusive na proliferação de “órfãos”, “desvalidos” e “marginais”. Na sequência, no Capítulo V, há a análise do campo de pesquisa/tema a partir dos discursos levantados no encontro com os participantes do grupo focal a qual será articulada aos conteúdos dos capítulos já expostos. Por fim, há as considerações finais desta pesquisa com a retomada dos objetivos e da hipótese, o levantamento do que não foi respondido, bem como a formulação de novas interrogações que merecem novas pesquisas, além de evidenciar os principais achados e análises forjados nos encontros que eu passei a empreender na trajetória da pesquisa.

1 ENCONTRO COM UM CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Nossa felicidade ou nossa miséria dependem unicamente disto: a que espécie de coisas dedicamos nosso amor?” (Spinoza, 1966, p.15)

Há um campo teórico-metodológico no qual se apoia a presente pesquisa e que afirmá-lo converte-se não na defesa de uma verdade universal, mas como um reconhecimento, de certo ponto de vista, de fatos cotidianos, pequenos acontecimentos. Contudo, não se trata como entende Rago (2009), de relativismo ou historicismo, mas de perspectivismo. Pretendo neste capítulo apontar as alianças que estabeleci com autores e conceitos. Um exercício de pensamento, implicado com um desejo de propiciar bons encontros produtores de práticas de liberdade. Estimulada pelo convite de Rago (2009), conforme citação abaixo, abordo teorias e conceitos que me permitiram pensar a pesquisa e articular uma análise com o campo que é como veremos em seguida, também o *campo tema* .:

Convido, então, a prestar atenção à maneira pela qual Foucault poeticamente transforma e potencializa a noção de crítica, ao abri-la para um acolhimento e comemoração do que deve ser apreciado, valorizado e prestigiado, ao contrário de maneira pretensamente objetiva, classificatória, arrogante e negativa, que incita a julgar e a condenar de cima, de fora e do alto, em nome da verdade única (p. 255)

1.1 Um modo de pensar o sujeito e as instituições

Foucault (1983) ao estudar as formas do ser humano se tornar sujeito em diferentes momentos históricos e políticos explicita o caráter mutante e transitório da subjetividade. Ao combater a ideia de uma natureza, uma essência humana, o autor permite o entendimento que os processos de subjetivação são produzidos em relações com o “outro”, seja o outro entendido como instituição, cultura e sociedade, seja como sujeito concreto. O mencionado autor em entrevista, *Sujeito e Poder* (1995)²³, esclarece que seus trabalhos se voltaram para a criação de histórias dos diferentes modos que na cultura ocidental os seres humanos tornam-se sujeitos. Os estudos iniciais desse autor voltaram-se para como o sujeito se objetiva por meio

²³ Entrevista publicada em: Dreyfus, H e Rabinow P. (1995). Michel Foucault: Uma trajetória filosófica, Rio de Janeiro: ed. Forense universitária.

de relações de poder-saber, submetidos a processos de normalização e disciplinarização. Nas investigações finais da sua obra sobre o estoicismo move-se para a Grécia clássica e delimita o processo de subjetivação vinculando-o à construção de si mesmo como uma obra de arte. É essa experiência de cuidado de si que permite o cuidado com os outros e a condição de governar a cidade (Sales, 2008). Diferente, portanto, da ideia narcisista de um investimento em si desvinculado do outro, trata-se dos cuidados consigo que pressupõem um investimento nas relações sociais, uma vez que acontecem nos marcos da vida social e comunitária (Rago, 2009). Foucault (1984) denomina esse processo como uma *estética da existência* ao entendê-lo:

práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (p. 15)

Na continuidade dos estudos sobre o estoicismo, segundo Mansano (2009), Foucault demarca a emergência de uma alteração frente a essa forma de existência que de facultativo, o cuidado de si, passa a ser uma obrigação. Há uma ruptura na experiência de si, sendo que o estoicismo passa a utilizar essa forma de cuidado como combate às fraquezas do eu, operando então as condições para a posterior emergência do ascetismo cristão sustentado pelas purificações, julgamentos morais e penitências. A demarcação das mudanças ocorridas nos modos de subjetivação no período greco-romano permite entendê-los como forjados por forças históricas que os produziram. A experiência de si, nesse sentido, não necessariamente deriva em singularização, mas em um processo em que habita tanto a singularização como a manutenção da submissão, isto é, “a modos de codificação preestabelecidos” (Guattari e Rolnik, 2005, p.15). Neste sentido, Mansano acrescenta: “Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e, cabe insistir, mutantes” (2009, p. 114).

Ao pensar sobre a instituição na qual os cursos e qualificação profissional são realizados, constituída como de privação de liberdade e associada à educação, engendram-se processos de subjetivação capturados em produzir modos fixos de existência. Os adolescentes fixados no lugar como: “menor”, “marginal” “vagabundo”; e os funcionários da Fundação CASA fixados no lugar como: “funça”, “carcereiro”, “segurança”. Já os demais (profissionais da educação, saúde, administrativo, parceiros externos, familiares) são reconhecidos a partir de mais ou menos proximidade com os adolescentes ou com os funcionários. O que está

presente em todas as instituições, o instituído, nessa adquire uma força dramática sobre o sujeito, no sentido deste estar sujeitado à normatização praticamente todas as horas do seu dia.

A escolha por esse objeto de pesquisa é permeada por questões que fundamentam e impulsionam o estudo e convertem-se em perguntas. O que me faz interrogar: como ocorrem as práticas de educação profissional em um lugar que se organiza a partir da limitação radical das escolhas dos “internos” (e externos?). Lugar em que fazer ou não fazer determinada ação está atrelado ao risco de uma punição imediata ou premiação futura, a saber, a “liberdade”. Lugar operado pelo domínio da coerção, convencimento, violência, sedução e ameaça, na medida em que é permeado pelo controle constante dos movimentos, dos desejos, do que é dito, do que é silenciado. Um procedimento em um Centro que explicita a consideração acima se trata da proibição de cumprimentar os adolescentes com um aperto de mão. A justificativa é de esse toque estimular sexualmente os adolescentes. Questões que delimitam a pergunta de pesquisa: como a educação profissional básica realizada por uma OSCIP insere-se nesse campo de forças. Essa educação produz alguma resistência contra os efeitos de aprisionamento subjetivo na individualização e massificação?

É nesse contexto, de tensão entre o que já está instituído e o que busca se afirmar como novo, que se levanta a hipótese da emergência de uma educação *outra*. Suponho, portanto, que além da Educação como instituição de controle e de sujeição do sujeito à norma, traduzida na educação profissional como adaptação e inserção ao mercado de trabalho, há práticas *outras*, produtoras de uma *educação outra*, que movimentam processos de subjetivação associados à singularização. Isto quer dizer, que na produção do tornar-se sujeito, há movimentos de criação subjetivos os quais permitem um reapropriar-se de si rejeitando a submissão, como nomeia Guattari (1987), a uma subjetivação capitalística. Um processo que pode ter como um dos seus dinamizadores, então, uma educação menor, como denomina Gallo (2010), nas práticas aos adolescentes em situação de internação. Pensar nessa educação com *e* minúsculo é pensar além e aquém do agenciamento da instituição Educação no jogo com as demais instituições que atravessam a Fundação CASA. Não se trata de uma educação que possa ser reproduzida ou ensinada, trata-se sim de uma educação que se afirma no que só pode ser repetido na diferença, no devir. Nas palavras de Gallo (2010):

Podemos ver como “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos. Um trabalho que pode se colocar à margem do projeto político pedagógico da escola, à margem do Ministério da Educação. Um trabalho que se faz segundo as condições encontradas, sejam elas boas ou más. Uma educação aberta ao acontecimento, atenta ao que ocorre na sala de aula e que se dá ao capricho de se

permitir “furar” um planejamento ou um cronograma para aproveitar a emergência de algo não planejado que acontece em dado momento. Uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa. Uma educação que não é e nem quer ser modelo, que vale para o momento, que acontece com aquela turma. (p. 61)

A ênfase e aposta nessa *educação menor* recaem, portanto, não sob o aspecto macropolítico e sim micropolítico. Isto não quer dizer, no entanto, que as políticas educacionais não produzem efeitos determinantes nas relações educativas concretas, mas sim que não são forças exclusivas no campo. Trata-se, assim, de uma perspectiva teórica que oferece subsídios para pensar a complexidade presente nas definições institucionais implicadas no problema desta pesquisa de maneira a articular o nível das diferenças sociais de maior amplitude (molar) com o nível mais regionalizado e singular (molecular). A relação entre esses dois níveis, segundo Guattari e Rolnik (2005), instaura uma “análise das formações do desejo no campo social” (p. 149), ou seja, uma micropolítica e como tal produtora de relações, sentimentos e pensamentos. Aguiar e Rocha (2007) explicam que na esfera das relações de forças, dos engendramentos e produções na qual a dimensão micropolítica opera, não há oposição às forças macropolíticas (organizações de poder), mas sim funcionam de forma coextensiva.

Na discussão sobre instituições outra contribuição que delimita o enquadre analítico da presente pesquisa é a do pensamento institucionalista. Este constrói uma definição de instituição como dispositivo²⁴ para pensa-la, entendendo-a como fruto de uma confrontação incessante entre o *instituído*, o estabelecido que tende a permanecer e o *instituinte*, o que desestabiliza e provoca mudanças. Conceitos que emergem no denominado movimento institucionalista, no final da década de 60, cujos representantes mais expressivos foram Lapassade e Lourau (Aguiar & Rocha, 2007). Este último apresentou mais um componente que insere maior dinamismo ao funcionamento institucional e amplia o processo, antes binário, de instituído e instituinte, que é o de institucionalização. Porém, parece não suficiente, como pondera Aguiar e Rocha (2007) ao citar Rodrigues (1993, p. 435):

No entanto, embora trazendo um caráter dinâmico, tal abertura parece continuar exposta aos riscos de valorização (atribuindo o mal ao instituído que deve ser aniquilado pelo bem instituinte) e mais, “a tríade dialética arrisca-se, suplementarmente, a redundar numa nova filosofia (institucional) da história, na qual a contradição instituinte-instituído teria por

²⁴Dispositivo, segundo Foucault (2010) refere-se ao que é dito e o que não é dito, ou melhor: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p. 244).

inelutável destino desaguar... em novo instituído, fazendo de todo ato incendiário o prenúncio de uma futura sede de Corpo de Bombeiro.” (p. 657)

Por outro lado, Lapassade além de ser o responsável pelo conceito de instituição, utilizado pelo movimento, é o próprio idealizador da análise institucional a qual posteriormente denominou de socioanálise²⁵. A instituição para esse autor é claramente diferenciada tanto do senso comum, que a entende como uma organização ou estabelecimento quanto da visão marxista, que a compreende como superestrutura, conforme observamos na seguinte colocação: “Nessa descrição, colocar-se-iam as instituições no nível da ‘superestrutura’ é esquecer, no entanto, que, por exemplo, as relações de produção são instituídas” (1977, p. 19). Lapassade entende, portanto, instituição como uma sobre-determinação do sujeito e dos grupos, fazendo parte das relações sociais, no âmbito do que é oculto, do que é desconhecido do sentido estrutural dos atos; das preferências, das opiniões e das rejeições. Como explica Guirado (2004a), o oculto, neste caso, nada tem de metafísico, refere-se sim a um não saber sobre o lugar que se ocupa na produção e nas relações de classe.

Lapassade manteve-se em forte tensão com o que ele mesmo criou, revendo e problematizando a produção da análise institucional. Segundo Guirado (2004a), o que ocorre na obra desse autor é uma intensa revisão da análise institucional como prática, mas não como teorização. Acrescenta, ainda, que a análise institucional é entendida como um método de análise da realidade social e de intervenção. O trabalho proposto, portanto, visa desestabilizar os mecanismos institucionais burocráticos de maneira a romper com a dimensão oculta das ações cotidianas, por meio da libertação da “palavra social”. Posteriormente, inspirado por técnicas que utilizam o corpo, Lapassade reformula a via de intervenção com a ideia de autogestão em ato, uma ação política de fato (Guirado, 2004a). Parece aí uma tentativa que procura preservar a própria legitimidade da análise institucional, que os eventos de maio de 68 provocaram, produzindo redefinições, como o autor expõe no prólogo da segunda edição em 1970 do seu livro *Grupos, Organizações e Instituições*:

Será preciso, assim, opor a ação direta e revolucionária à análise institucional? Será preciso renunciar a tudo o que propõe este livro? Não se poderá, ao contrário reinventar a análise – admitindo que a sua função é vicária enquanto for separada, e que a análise só é realmente realizada quando toda a sociedade entra em análise e conduz essa análise? Se quisermos a qualquer preço salvar a análise, será necessário, em todo o caso, examinar novamente a regra

²⁵ Socioanálise é o termo que Lapassade passa a utilizar quase em substituição a análise institucional, a partir das constantes revisões da prática. Define-a como uma análise institucional em situação, na qual se buscará neste encontro institucional “breve e ruidoso” provocar o instituído, por meio de um estímulo forte à autogestão (Lapassade, 1977).

analítica fundamental, importada da psicanálise, e que opõe a análise à ação excluindo a passagem ao ato no interior do trabalho analítico. De que utilidade pode ser uma atividade socioanalítica de formação e de intervenção se nada muda realmente? Eis a questão que se coloca mais claramente para os analistas de hoje em dia. (p. 27)

Guardados os riscos que tais conceitos engendram Aguiar e Rocha (2007) destacam as contribuições da referida abordagem institucional no que tange o seu caráter político na medida em que possui conceitos de combate aos lugares institucionais tão bem fixados, inclusive do próprio campo da pesquisa. A implicação é um dos conceitos chaves na análise institucional trazido por Lourau (2004), o qual provoca deslocamento do pesquisador para a posição como participante do conhecimento produzido na pesquisa. Estar implicado, diferentemente do uso corrente que remete ao sentido de comprometido, refere-se à compreensão que o pesquisador ao pesquisar já está fazendo parte do campo de observação rompendo com a ideia de neutralidade científica, pois sua intervenção ao pesquisar já muda o objeto de estudo, transformando-o (Lourau, 2004). Como expõe Hess na introdução do livro escrito por Lourau (2004) *Analista Institucional em Tempo Integral*:

Trabalha permanentemente a questão da implicação: relação que o pesquisador mantém com seu objeto, o prático com seu campo, o homem com sua vida. A análise de tal relação encontra obstáculos e impossibilidades ao se apoiar na lógica instituída (a da indução e dedução), feita justamente para manter à distância o mundo em que estamos implicados. (p. 27)

Assim, como explica Lourau (2004), ao se referir à análise proposta pela socioanálise: “a análise institucional implica um descentramento radical da enunciação científica.” (p.67). Afirma-se, portanto, como um dispositivo de desarticulação das práticas e lugares instituídos implicando a própria instituição de análise e de pesquisa. Uma intervenção que incide sobre os papéis instituídos de saber e poder do especialista, da divisão e hierarquia burocrática por meio de uma produção cooperativa e autogestionária, no qual busca como efeito outros modos de existência (Aguiar & Rocha, 2007).

A esquizoanálise também está presente nesta dissertação, estimulado a partir do encontro com as reflexões de Aguiar e Rocha (2007), operando como mais enquadre conceitual. Produção teórica que recusa o estabelecido, os *a priori* macroestruturais, da ordem da representação e interpretação. Reconhece, diferentemente, os agenciamentos coletivos de enunciação no campo da micropolítica. Afirma-se como uma abordagem que permite entender a realidade como um plano de múltiplas forças, por meio de linhas que se inter cruzam sem uma organização pré-definida, hierarquizada ou definitiva. Nessa abordagem

dois nomes se destacam Guattari e Deleuze, autores que desestabilizam a ordem relacionada à compreensão da realidade e do sujeito, permitindo redefinir o próprio estatuto da análise. Apresentam a perspectiva da imanência como orientadora do pensamento da esquizoanálise. Esta permite compreender a realidade como um caos de forças, de multiplicidades abstratas, como configuração de um plano de “possíveis”, o sujeito não como substância e sim como forma (Savazzoni, 2012).

É no plano de composição das forças que adquire a “forma sujeito” e passa a ser entendido como um ponto de subjetivação em função de processos de formalização. A subjetividade nesse jogo não é redutível a uma totalidade, nem se relaciona a centralização no indivíduo, como explicam Guattari e Rolnik (2005): “Uma coisa é a individuação do corpo, outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (p.40). O agenciamento neste caso, como explica Guattari (1988), é a expansão das dimensões numa multiplicidade que ao ampliar as conexões dessa multiplicidade insere mudanças na forma.

Segundo Zourabichvili (2004), no agenciar que o humano se constitui, a partir da multiplicidade e por meio de dois polos de agenciamentos. O primeiro trata-se dos agenciamentos molares são as instituições, fortemente territorializadas (agenciamento judiciário, familiar, conjugal...), definidos por formas relativamente estáveis, códigos específicos e por um funcionamento reprodutor. Há também os agenciamentos locais, moleculares, que articulados ao primeiro, funcionam modelando a existência com os códigos sociais dominantes e introduzindo uma pequena irregularidade. São os agenciamentos que estabelecem: as coordenadas da existência, as coordenadas espaço-temporais e as coordenadas subjetivas, em um processo de constante engajamento de desterritorialização e de singularização o qual produz como efeito “descentrá-los uns em relação aos outros e assinalar-lhes ‘territórios de recâmbio’ nos espaços codificados” (Guattari, 1988, p.11).

Duas são as vertentes de agenciamento, o maquínico e o coletivo. O primeiro, explica Savazzoni (2012), refere-se ao âmbito pragmático da concretude das relações de transformação e produção. É entendido, segundo Deleuze e Guattari (1995b) como uma mistura de corporeidades, dos humanos, do cosmo e dos animais, um agenciamento, portanto, que remete a uma mistura e relações de corpos em sociedade. Pensando no campo estudado a mistura de corpos garante a relação de privação de liberdade, o corpo do adolescente em relação aos corpos: do juiz, do promotor, do defensor, dos familiares, dos agentes

educacionais, agentes socioeducativos, técnicos, diretor, educadores das entidades parceiras. Por outro lado, o agenciamento coletivo das enunciações refere-se ao âmbito semiótico, um regime de signos compartilhados, dos enunciados e das palavras de ordem, como uma máquina de expressão dotada de variáveis que delimitam o uso dos elementos da língua (Deleuze & Guattari, 1995b). Assim, como afirmam Deleuze e Guattari (1995a):

O que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação. [...]Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais (independente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico). (p.45)

Os autores entendem, portanto, que os elementos de subjetivação e de conscientização são resultado de modos de semiotização heterogêneos, ao contrário de uma pureza universal significante confrontada a uma matéria do conteúdo também entendida como universal. Ademais, em se tratando de agenciamento é preciso pensa-lo em relação ao desejo, já que para a esquizoanálise existe uma relação inseparável pela qual “só se pode agenciar pelo desejo e só se pode desejar agenciando, sem que isto implique em uma dicotomia entre sujeito ‘desejante’ e objeto ‘desejado’” (Savazzoni, 2012, p.86). Nessa relação desejo não é entendido como falta e sim como produtividade ativa, fluxo e intensidade, engendrado por agenciamentos. Segundo Savazzoni (2012) desejo aí se refere à ideia nietzschiana de “vontade da potência” como força de afirmação da vida, liberado de normatizações familiares e pessoais, define-se como fluxo vital, intensidade ativa em um constante devir, que não se constitui de forma isolada ou moral. Força que se define sempre em relação à outra força, como indica Deleuze (1976, p. 7, citado por Aguiar & Rocha, 2007):

Em Nietzsche... a relação essencial de uma força com a outra nunca é concebida como um elemento negativo na essência ... O negativo nunca está presente na essência como aquilo de que a força tira sua atividade, pelo contrário, ele resulta dessa atividade, da existência de uma força ativa e da afirmação de sua diferença. (p. 660)

As multiplicidades de relações entre forças constitui-se em um jogo no qual uma se afirma em relação à outra, em função da sua diferença qualitativa (reativa ou ativa), que pode ser reconhecida na sua diferença quantitativa (dominante e dominada). Não há nesse jogo um equilíbrio e sim um devir ativo de uma afirmando-se sobre outra. É a própria afirmação da diferença de uma força que insere um constante desequilíbrio no encontro dessa multiplicidade de intensidades (Savazzoni, 2012). Isto quer dizer, portanto, que força é sempre plural e sujeita a derivas e novas produções.

Por exemplo, a força da privação de liberdade afeta corpos e relaciona-se com forças de resistência variadas, expressas por adolescentes que conhecem as regras institucionais e comportam-se por meio de uma adaptação radical, de modo a acelerar a liberação da internação, até os que se opõem e combatem e transgridem as regras da instituição explicitamente. Retomando, a partir dessas relações que se configura o denominado *campo de forças*, o qual se define de modo menos palpável, mais fluido por não ser composto por formas, sujeitos, ou qualquer outra materialidade e sim por forças. Estas, portanto, não são visíveis, não podem ser pegadas com as mãos e sim são sentidas pelos seus efeitos nos corpos (Malufe, 2011).

Com essa abordagem não se pensa em função de uma origem ou ponto de partida, da realidade ou sujeito, mas sim um *possível* o qual se materializa como uma escolha à criação ou à tomada de decisão, tendo o rizoma como conceito chave para entender a experiência sem um princípio fundador. Na ausência de uma referência de origem e fundação para pensar os processos da vida e conhecimento, Deleuze e Guattari (1995a) investem na imagem do rizoma como metáfora pela qual se permite pensar de maneira não hierarquizada ou estratificada. Dessa forma em contraposição a imagem e o princípio da árvore, que demanda uma unidade fundadora a qual passa a se ramificar, o rizoma, diferentemente assemelha-se a grama, sem um ponto de início *a priori*. Em *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (1995a) o definem:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (p.36)

Somado ao rizoma, outro conceito trabalhado por Deleuze e Guattari é o de desterritorialização que é entendido de modo específico a partir da compreensão de território. Este, embora envolva o espaço físico é mais amplo que isso, segundo Zourabichvili (2004), não se refere a uma delimitação geográfica, e sim demarca o que é familiar, refere-se ao valor existencial cujo efeito marca distâncias em relação ao outro, delimita um dentro e fora. Território, portanto, converte-se em uma proteção ao caos e indica relações de propriedade ou de apropriação e simultaneamente insere distâncias relativas a toda identificação subjetiva,

pois como acrescenta Zourabichvili (2004): “O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material [...] e afetiva” (p.23).

Deleuze e Guattari (1997) explicam que, no caso de uma profissão, vincula-se a atividade territorializada, e ao mesmo tempo descola do território e produz em torno de si e entre profissões um novo agenciamento. A desterritorialização diferente de mudar de território (que pode ser nomeada de desterritorialização relativa) refere-se a viver em uma linha de fuga ou abstrata, em um devir, o que implica não em um fim ou término, como na mudança de algo para alguma outra coisa, e sim em um movimento incessante, sem parada (Zourabichvili, 2004).

Por fim, Guattari lança o conceito de transversalidade que auxilia a pensar as instituições para além do instituído, na medida em que levanta outras possibilidades de interação e comunicação, bem como dos agenciamentos entendidos como “produção de outros modos de ser, de sentir e atuar” (Aguiar & Rocha, 2007, p. 658). Dito de outro modo, um possível que se desdobra em modos diversos de existir, ou seja, a emergência de singularidades, para além do modelo vertical e horizontal instituído. Guattari (1987) explica:

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e, sobretudo nos diferentes sentidos é o próprio objeto de busca do grupo sujeito. (p. 96)

Ressalto, ainda, que os autores, as teorias e os conceitos articulados neste texto compõem, do ponto de vista epistemológico e ontológico, com Spinoza. Pensador do século XVII que surge nos primórdios da modernidade de maneira peculiar. Na medida em que se associa a ela, ao rejeitar o mundo transcendente de Platão, e ao mesmo tempo a problematiza, ao não compreender a razão desvinculada do corpo e dos afetos a que está submetido (Ulpiano, 1988). Assim, ao contrário dos pensadores da sua época, os quais rejeitaram veementemente a palavra divina como dona da razão elegendo o homem racional como seu soberano, Spinoza figura como defensor da razão vinculada aos afetos (Martins, Santiago & Oliva, 2011).

É possível com esse autor compreender a natureza como produtiva, a partir dos encontros dos corpos, que compõe ou decompõe a existência dos seres. Ao considerar que: "Ninguém determinou até agora o que pode um corpo ... o que o corpo pode fazer e o que não pode fazer" (Spinoza, 2008, p.167), o autor não se interessa pela sua essência e sim de maneira pragmática pelo o que o corpo é capaz, quais afetos e movimentos, no encontro com

o outro, pode efetuar com seu corpo. Dessa forma, como entende Tadeu (2002) “Não sabemos o que pode um corpo, do que ele é capaz, até que ele faça alguma coisa, até que ele faça alguma coisa a outro ou até que outro lhe faça alguma coisa” (p. 54). A questão se coloca é em termos, portanto, de conhecer quais encontros aumentam ou diminuem a potência de agir, que, segundo Costa-Pinto e Rodrigues (2013), identifica-se com a própria potência de compreender, na medida em que para Spinoza razão e ação não estão separados.

A criação no contexto spinoziano não se trata de um ideal, uma essência criadora, dotada de um *a priori*. Advém desse autor a compreensão do criar coincidindo com a ideia de produção, ou seja, acontecendo por meio de relações das forças ativas e de afetos que compõe e aumentam a potência de agir. Ao pensar o humano como constituído por um conjunto de relações de força e não como substância, como explica Deleuze (1978), o pronome *eu* perde o sentido. Não se trata, desse modo, de um novo ser-humano e sim novos modos de relação, alianças e bons encontros que permitam a potência de agir. Explicita-se nesse movimento de pensar o humano a articulação com o pensamento de Nietzsche, Foucault e da própria Esquizoanálise.

Assim, como para os autores já citados, a ideia de força ganha evidência no trabalho de Spinoza, ao considerar o humano sendo efeito de uma multiplicidade de forças – ativas e reativas – em que para realizar a si próprio, ou seja, ser a causa ativa das suas próprias ações, precisa estabelecer uma relação agonística consigo (Ulpiano, 1988). Ser livre, nesse sentido, vincula-se a entrar em um campo de batalha consigo mesmo, realizar a si próprio no confronto dessa multiplicidade, no qual o desfecho é o predomínio das forças ativas e a liberdade de efetuar a própria produção. Em outras palavras, a liberdade se opõe ao domínio de forças e encontros que constroem a potência de agir em favor da vida.

A partir dessas referências conceituais e teóricas retomo o contexto da pesquisa para pensar os saberes que estão em jogo. Quando se trata da educação profissional ofertada ao adolescente cumprindo medida socioeducativa de internação na Fundação CASA, o saber jurídico passa a ganhar relevo sobre os demais saberes, como: da Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria e Assistência Social, sem, no entanto, retirar a especificidade de cada modalidade, evidenciando relações de poder implicadas nesse jogo. A produção foucaultiana e esquizoanalítica são fortes aliadas para se pensar as relações entre saber e poder no plano micropolítico. Com isto não se afirma o saber jurídico como necessariamente opositor aos demais saberes e sim dotado de uma força que não só se afirma frente aos demais, mas

também se alimenta, prolifera e se fortalece (pelas adjacências). Como explica Foucault (2010):

A articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça a respeito das crianças, não homogeneiza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, repercussões, complementariedades, delimitações, que supõem que cada um mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias. (p. 222)

Uma cena concreta que explicita essa dinâmica refere-se ao convencimento empreendido pelos agentes educacionais para que os adolescentes frequentem as atividades oferecidas na medida de internação. Um dos argumentos constantemente utilizados por aqueles para convencer o adolescente a frequentar as aulas é o de que a frequência resulta em um registro favorável no relatório do interno ao juiz. O referido argumento afirma-se a partir da vinculação entre produzir resultado para a lei sobre interesse, esforço e desempenho do adolescente nas propostas educativas oferecidas pelo Centro.

É, portanto, nas relações entre saber e poder que as práticas discursivas do campo jurídico ganham evidência, assim como, compõe com outras práticas a produção da subjetividade. Denominações como menor infrator, adolescente infrator, adolescente em conflito com a lei ou até adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, “dizem” dessas relações entre instituições em que um jogo de tensão, oposição e complementação produz novos modos de saber e de poder. Considerando esse discurso jurídico destaca-se, assim, a legislação como saber que se sobressai aos demais, operando mudanças no entendimento e tratamento desses adolescentes. Esta força fica explícita ao deparar-se com a necessidade de citar a lei ou instrumentos do universo jurídico para delimitar e definir o adolescente desta pesquisa. O viés legalista inevitavelmente insere um risco recorrente nos estudos, como o aqui proposto, nos quais há uma tendência de atribuir as mudanças legislativas como principal agente da reforma social (Fonseca, 2004).

1.2 Forças do presente e o campo de pesquisa

Entendo importante para os fins desta pesquisa circunscrever e abordar as forças contemporâneas de assujeitamento, que aqui são relacionadas aos conceitos de Estado Penal, estado de exceção, hipermodernidade, sociedade do controle e trabalho contemporâneo. Forças essas que como sujeito se está sujeito, pois, como já abordado, não se trata de um

sujeito *a priori*, em essência, que exista a despeito de relações de tempo e de lugar que o localizam e delimitam. Como afirma Aquino, (2009): “Isto significa dizer que nos tornamos sujeito à medida que podemos ser situados junto a um sem-número de relações de poder/saber materializadas nas práticas sociais correntes em determinado tempo histórico” (p. 15). Um tempo distinto daqueles das crianças escravizadas, das deixadas na roda dos expostos até posteriormente nas instituições do bem-estar social, que mantinham em reclusão tanto os “abandonados” quanto os “infratores”. Com o intuito, portanto, de levantar alguns elementos da contemporaneidade, que me auxiliassem em uma delimitação de tempo e lugar, busquei conceitos e autores que me permitiram definir um quadro analítico compatível com o tratamento do tema desta pesquisa.

Início tal tarefa trazendo uma definição de Estado na qual o funcionamento do mesmo está vinculado diretamente ao tema de pesquisa. No entanto, antes demarco que abordar a ideia de Estado, não o entendo como concentrador de todo o poder, mas como um dos seus modos de ser exercido. Como afirma Machado (2010): “O que aparece como evidente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (p. XI). Poder, portanto, não substancializado e sim materializado nas relações sobre as quais é operado a partir de lugares institucionalizados, ou seja, disperso e móvel no interior de instituições (Foucault, 2010). É aí que faz sentido pensar o Estado, como mais um lugar estratégico no jogo de forças institucionais produtor de subjetividade.

Wacquant (2008) ao trazer a concepção de Estado Penal, a qual se refere à mudança do registro estatal na administração dos pobres do social para o penal, apresenta uma impactante “leitura” do crescimento assombroso nos Estados Unidos do encarceramento em prisões. O autor afirma ser esse um Estado que atualmente prende mais e assiste menos socialmente²⁶, ou melhor, assiste prendendo. Em termos de número são aumentos e subtrações que criam outros nexos para se pensar a relação entre prisão e assistência. A mudança da população presidiária nos Estados Unidos entre 1975 e 2000 passa de 380 mil a 2 milhões, em paralelo há a diminuição de beneficiários do *welfare state*, no EUA, que de 11 milhões cai para 5 milhões. Outro número que impressiona é o de funcionários das penitenciárias que em 1998 atingiu cerca de 6,5 bilhões de contratações, convertendo o referido sistema como

²⁶ Em 1975 para cada 1000 crimes graves prendiam-se 21 “criminosos”, já em 1999 foram presos 106 pessoas para cada 1000 crimes.

terceiro maior empregador do país - perde apenas para Manpower Incorporated e da Wal-Mart (Wacquant, 2008).

Já no Brasil, este é um enquadre analítico que se sustenta? Vive-se aqui sob um Estado penal? Ao olhar para o sistema de cárcere dos adultos nos deparamos com o Brasil, como país que assumiu em 2014, segundo o dado divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ)²⁷, com a terceira maior população carcerária no mundo com 711.463 presos. Ao se pensar no tratamento oferecido ao adolescente acusado de infração é possível delinear configuração estatal semelhante? Lia Moura, em 2005, concluiu pesquisa sobre a Febem, cujo foco foi exatamente pensar o Brasil como um Estado penal que encarcera cada vez mais não só os adultos, mas os jovens também. Para tal feito, a pesquisadora buscou em documentos oficiais da Febem e nos decretos do Diário Oficial do Estado, entre os anos de 1995 a 2004, números que permitem entender o funcionamento desta instituição ao identificar sua expansão. A pesquisadora afirma a existência de um Estado penal no Brasil por meio da análise dos seguintes aspectos:

- Aumento expressivo de internações - em 1995 foram 1.971 adolescentes em unidades de internação e internação provisória²⁸, em 2004 passa a contar 6.769 internos.
- Crescimento no número de contratações – em 1996 a 2003 aumentos de 118,9%.
- Expansão de novas unidades de internação e internação provisória- em 1995 eram 34 no ano de 2003 mais 35 foram construídas (Moura, 2005).

Com intuito de verificar como se constitui este quadro da aplicação das medidas socioeducativas em anos mais recentes, bem como, permitir uma aproximação da situação da aplicação das medidas em outros estados brasileiros, busquei mobilizar outras fontes. Acerca da aplicação em território nacional é importante considerar que todos os estados brasileiros têm locais próprios para que a medida de internação seja executada. As diferenças aparecem nas condições, mais próximas ou mais distantes do que a lei prevê.

O programa Justiça ao Jovem do CNJ foi lançado em 2010 com o objetivo de garantir uma “medida justa”, ou seja, com um tratamento diferenciado do adulto encarcerado. O referido programa propôs inicialmente traçar um panorama da situação das unidades em todos os estados brasileiros. Foram feitas visitas pelo CNJ aos 27 estados, nos centros de internação

²⁷ Dado extraído do portal do CNJ - <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28746-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira>.

²⁸ Diversos termos foram sendo alterados no percurso histórico do tratamento a criança e ao adolescente no Brasil, bem como no interior das instituições voltadas para aqueles. O primeiro termo apresentado nesta dissertação é o de Unidade de internação, hoje denominado Centro de Atendimento Socioeducativo.

e varas da infância e juventude com o intuito, segundo o órgão, de diagnosticar as situações das medidas socioeducativas em todo o Brasil. De maneira geral, o relatório avaliou que a situação está melhor em comparação com o passado, porém ela ainda é insatisfatória no que tange à aplicação das medidas, uma vez que legalmente dever-se-ia priorizar as medidas em meio aberto e os aspectos pedagógicos em detrimento dos sancionatórios, o que não foi verificado.

Dados mais contrastantes entre os estados foram encontrados no *Levantamento Nacional das Medidas Socioeducativas de 2010*, produzido pela Secretaria de Direitos Humanos. Em relação à taxa de crescimento de internações houve variações. Considerando o período entre 1996 a 2004, o crescimento foi de 31,29%, (semelhante ao apontado na pesquisa de Moura em 2005); todavia entre 2004 e 2010 houve um crescimento de 23,81%. Em 2010 havia 17.300 adolescentes cumprindo medida de internação no Brasil, com um crescimento no número de internações em doze estados. São Paulo está incluído nesse grupo, atingindo a maior taxa de crescimento: 588 adolescentes a mais. Em contrapartida, o relatório indicou uma diminuição em quinze Estados, sendo que sobre este crescimento identificado na soma total, há a seguinte discriminação dos números em meio fechado: na internação o crescimento foi de 1,18%, na internação provisória foi de 13,34% e na semiliberdade foi de 10,20%, justificando a seguinte compreensão:

Estes dados revelam que este aumento não reflete necessariamente uma substancial alteração no quadro geral do país, tendo em vista que o percentual mais significativo se deu na internação provisória.. Desta aferimos uma constante no aumento das medidas de internação e da medida de semiliberdade. Tais dados são significativos enquanto nos atestam, no caso da Internação, que a taxa deste aumento vem caindo ano a ano, ou seja: de 2007 para 2008 foi 2,54%; de 2008 para 2009 foi 1,42%; e de 2009 para 2010 foi de 1,18%. A mesma situação ocorre em relação à semiliberdade, cujas taxas de aumento foram respectivamente 16,89%; 10,5% e 10,20%. É importante ressaltar, porém, que o aumento de adolescentes em Semiliberdade pode ser considerado também positivo enquanto reflete maior valorização desta medida (ainda muito pouco usada) bem como a abertura de novas unidades, o que recentemente começou a ocorrer. (Secretaria de Direitos Humanos, pp. 10-12)

Embora, a justificativa acima procure explicar as internações no sistema socioeducativo, o que se observa é o aumento na aplicação das medidas em meio fechado (semiliberdade e internação), que permanece ocorrendo. Entendo que não se pode minimizar o cerceamento do *ir e vir* existentes nas citadas medidas, uma vez que em 2012 atingiu-se um total em São Paulo de 9.224 adolescentes internados.

No relatório *Justiça ao Jovem*, de 2012, no tocante ao estado de São Paulo, chamou-me a atenção as conclusões apontando para avanços em função dos indicadores das atividades realizadas pelos adolescentes e pela existência de um ambiente organizado. Indicadores que mostram os adolescentes com o tempo preenchido pelas atividades esportivas (96,43), escolares (95,81%) e de iniciação profissional e cultural (91,50%), assim como, pelas visitas familiares (99,14%) e atendimento técnico psicossocial (97,41%), foram interpretados como sinais de melhorias no sistema socioeducativo de internação no estado. Ao que parece, nessa interpretação da realidade estudada, há uma ênfase na valorização da ocupação de tempo como combate a ociosidade, que era frequente noutros tempos, sendo considerado como um avanço em relação a Febem. Essa conclusão sobre o aumento de atividades nos Centros sugere que se concebe como medida socioeducativa boa/adequada, aquela que apresenta o maior número de atividades. Em certo sentido esta posição sustenta discursos que compõe como: “cabeça vazia oficina do diabo” e aprender em tempo integral e o que se converte em uma proliferação de saberes de diversos campos para corroborar as atividades no cárcere.

Retomando o relatório, são quatro os problemas levantados: não existência de um programa de apoio e acompanhamento para egressos do sistema de internação; pouco investimento em varas especializadas; falta de servidores para vagas em cartório e setores técnicos, assim como, a ausência de um sistema adequado de informática do Tribunal junto às varas da infância e juventude. Ao término do documento o que é indicado como sugestão ao Governador é que seja feito um forte investimento no setor socioeducativo. O orçamento do estado de São Paulo de 2013 cuja previsão orçamentária foi no valor total de R\$ 173.448.364.017,00 destinou a Fundação CASA a dotação de R\$ 1.105.174.507 (Governo do Estado de São Paulo, 2013). Recurso voltado para um sistema socioeducativo que inclui semiliberdade e internação, o qual responde pelo atendimento em 160 unidades, 9.224 adolescentes, além de 15 obras (construção, reforma, readequação e modernização de unidades em vários municípios).

Por outro lado, a previsão orçamentária em 2013 do Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS), voltado para o financiamento de todos os programas de seguridade social (Rede Social São Paulo, Família Cidadã e Proteção Social) teve valor estimado de R\$ 503.562.848, destinada a atender 4.308.422 pessoas e 19.000 famílias. Ao que parece tanto em termos de número de adolescentes internados, investimentos em construções quanto o de recursos financeiros a lógica em jogo também se refere a *prender mais e assistir menos*. Compreensão reforçada ao se verificar os dados mais recentes levantados pelo *Panorama*

Nacional a Execução de Medidas Socioeducativas de Internação (2012), no quesito prática do delito mais cometido permanece “crime contra o patrimônio” (roubo, furto, entre outros). Sendo que dentre os crimes contra o patrimônio, destaca-se como o mais praticado o roubo, tanto na primeira quanto na segunda internação.

Importante esclarecer que embora formalmente roubo diferencie-se de furto por caracterizar-se como um ato que ocorre mediante ameaça ou violência a pessoa, ou seja, ela sabe que está sendo roubada (no furto o bem é subtraído sem a vítima se dar conta), na prática nem toda a ameaça ou violência converte-se em grave ameaça à vida. Uma vez que pode tratar-se de uma abordagem que cause constrangimento e medo e não necessariamente um ataque ao direito à vítima (Panorama Nacional de Execução da Medida Socioeducativa de Internação, 2012). Evidencia-se, assim, tendência de aplicar medida desproporcional a infração, uma vez que, como previsto pelo ECA, a aplicação da internação justifica-se por uma infração de “grave ameaça à vida”. Ao focalizar os adolescentes em conflito com a lei figura-se aí a passagem de um Estado do bem-estar para um Estado penal, a responsabilidade do Estado desloca-se em boa parte da garantia de direitos para o encarceramento.

Outro conceito que articula à lógica: “encarcerar mais e assistir menos”, concernente ao Estado penal, refere-se ao estado de exceção. Esse termo é utilizado por Agamben (2002) para delinear a configuração social no qual a alguns é negada a existência como um direito à vida restando somente à existência biológica. Como sustentação para tal compreensão o mencionado autor utiliza-se de uma figura romana enigmática, o *homo sacer*, um conceito no cruzamento entre o que é matável e insacrificável. Constitui-se aí uma “vida nua”, aquela que pode ser matável a margem da ordem jurídica, mas como explica Agamben (2002):

lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço da vida nua, situado originariamente à margem do ordenamento, vem progressivamente coincidir com o espaço político, de tal modo que exclusão e inclusão, exterior e interior, bios e zoé, direito e fato entram numa zona irreduzível indistinção a politização da vida nua. (p. 16)

Assim, a politização da vida nua ocorre na medida em que essa pode ser afirmada socialmente na sua absoluta exposição à morte. A emergência do Estado Penal, que não só aprisiona a vida, mas a expõe a morte, oferece condições para o Estado de direito expandir e progredir um estado de exceção em que os expostos a essa lógica encontram-se abandonados pela lei que os captura (Vicentin, 2005).

Outro pensador que nos auxilia a refletir o tempo presente é Lipovetsky (2004), filósofo contemporâneo que propõe ser o tempo vivido no presente como da *hipermodernidade*. Defende a modernidade não como algo superado e sim hiperbolizado. Uma posição que repercute no próprio entendimento de pós-modernidade, uma vez que se opõe a afirmá-la como um momento histórico novo, que ultrapassa a modernidade. Segundo Gallo (2006)²⁹, se por um lado a pós-modernidade não possui a intensidade e a densidade de um conceito filosófico, por outro lado sustenta-se como função auxiliar, que permite definir o contexto e suas características e, ao mesmo tempo, operar uma crítica aos aspectos epistemológicos e políticos da modernidade. Como afirma Lipovetsky (2004):

Rápida expansão do consumo e da comunicação de massa; enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; consagração do hedonismo e do psicologismo; perda da fé no futuro revolucionário; descontentamento com as paixões políticas e as militâncias – era mesmo preciso dar um nome à enorme transformação que se desenrolava no palco das sociedades abastadas, livres do peso das grandes utopias futuristas da primeira modernidade. Ao mesmo tempo, porém, a expressão pós-moderno era ambígua, desajeitada, para não dizer vaga. Isso porque era evidentemente uma modernidade de novo gênero a que tomava corpo, e não uma simples superação daquela anterior. (p. 52)

No âmbito da produção de conhecimento (aspecto epistemológico) a crítica pós-moderna cumpre um importante papel ao problematizar o projeto moderno da construção de um método universal, no qual por meio da objetividade possa ser reconhecido como válido e verdadeiro (Gallo, 2006). Conjugado a isso há também um processo político articulado a este modo de produzir conhecimento, denominado por Foucault como disciplinarização dos saberes. Nesse processo o Estado exerceu seu poder disciplinador por meio de quatro procedimentos: desqualificação/seleção; normalização; hierarquização; centralização piramidal. Sem a intenção de me ater ao desenvolvimento dessa engrenagem, cumpre mencionar que Nietzsche antecipou as críticas ao modelo moderno de fazer ciência ao defender a multiplicidade de olhares e afetos sobre um mesmo objeto (Gallo, 2006).

Dessa forma, reconhecendo as contribuições da perspectiva pós-moderna e considerando que a modernidade não foi superada, três são os elementos que a configuram mais fortemente e

²⁹ Gallo (2006) explicita as fragilidades que o termo pós-modernidade está submetido no contexto brasileiro na medida em que na tradução feita do livro de Lyotard – A condição pós-moderna – de 1979 é traduzido no Brasil como O pós-moderno. Assim, sua apropriação é feita de maneira substantiva e não adjetiva, difere, assim, substancialmente do uso feito por Lyotard do termo que é mais adjetivo.

são intensificados na hipermodernidade, segundo Lipovetsky (2004): o individualismo, o mercado e a eficiência técnica. Como efeito:

Nasce toda uma cultura hedonista e psicologista que incita à satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres, enaltece o florescimento pessoal, coloca no pedestal o paraíso do bem-estar, do conforto e do lazer. Consumir sem esperar; viajar; divertir-se; não renunciar a nada; as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro eufórico. (p. 61)

Nesse contexto, pode-se compreender que se o indivíduo emerge como uma criação da modernidade é no tempo hipermoderno que atinge seu máximo domínio, operando como estímulo a ideia de onipotência do indivíduo no qual tudo pode ou deveria poder. Prerrogativa que na resolução das demandas da vida estimula produções do mundo lícito, com a ideia de empreendedorismo, e do ilícito o qual não depende diretamente do sistema formal de trabalho. Na rapidez do mundo virtual, os vínculos são vividos de maneira instantânea como flashes, fluxo nervoso e de auto superação, impondo-se no fazer diário. No caso do adolescente em conflito com a lei, a qualidade de vínculos pode configurar-se de maneira mais dramática, uma vez que as instituições que o atravessa, como do crime organizado, de privação de liberdade, do bem-estar social e da família, parecem aproximá-lo do vínculo com o abandono.³⁰ Como aponta Vicentin (2005), ao pensar as práticas de rebelião empreendidas pelos jovens privados de liberdade, na articulação com Agamben:

Na versão dos condenados à rebelião, estes jovens parecem estar ‘ abandonados *a e por* uma lei que nada mais prescreve senão a si própria’ (Agamben, 1998, p.64) permanecendo então num estado de exceção, nesta zona de indistinção entre lei e vida, com seus corpos, feitos pedaços de carne, à mercê do outro. (p.194)

O combate ao abandono se faz pela aposta na racionalidade do indivíduo para atingir com eficiência e eficácia uma gratificação máxima, que logo é preterida pela próxima. Lipovetsky (2004) chega a nomear a contemporaneidade como cultura da hiperatividade, indicada no modelo de trabalho do presente, seja no mercado financeiro, seja no “corre” das bocas de fumo. Ao indivíduo é exigido rapidez e máximo desempenho.

Outro elemento levantado pelo filósofo, relacionado a esta pesquisa, é o inflacionamento da vigilância, a então hipervigilância, só possível neste grau de intensidade em função do vigia ser o próprio indivíduo. É nessa relação – hipervigilância e ser o vigia de si - que Silvio Gallo e Aspis (2010) propõem uma articulação à ideia de “sociedade do

³⁰ Consideração reconhecida na pesquisa empreendida por Guirado (2004b), sobre as relações afetivas travadas na Febem de 1979 a 1983³⁰, na qual reconhece as relações institucionais como produtoras da conservação da criança e do adolescente no abandono e na infração.

controle” cunhada por Deleuze em texto de 1990. Sociedade na qual o poder disciplinar deixa de figurar absoluto nos modos de produção da vida e do sujeito. O controle prescinde das instituições disciplinares – escolas, fábricas, hospitais e prisões - passa operar em todo o corpo social, sem necessitar, portanto, do confinamento para atuar. Distingue-se, então, do que Foucault definiu como sociedade disciplinar, na qual o controle de tempo e espaço é sobre o corpo do indivíduo e não sobre o corpo social. Como explica Foucault (2010) esse poder caracterizado como grande invenção da sociedade burguesa define-se:

Esse novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem domina. (p.188)

Em razão de Foucault não ter como objeto de estudo as sociedades pós-disciplinares, Deleuze não encontra no filósofo a resposta direta às suas interrogações sobre o presente. No entanto, segundo Gallo e Aspis (2010), apoia-se tanto na concepção do poder disciplinar como em outro conceito, cunhado por Foucault, denominado biopoder em que delimita e distingue do poder operado na sociedade de controle. Diferente da disciplina no biopoder não há dependência das instituições para ser exercido, seu alvo também não é o indivíduo e sim a população. Poder no qual a forma principal de saber é a economia política e os dispositivos de segurança, que são os instrumentos técnicos primordiais. Assim, como entendem Gallo e Aspis (2010), Deleuze aproveita a abertura exigida na concepção de biopoder para pensar a sociedade de controle.

O corte posto pela sociedade de controle é justamente o de que o indivíduo já não precisa ser confinado em uma instituição para ser controlado. Posto que a disciplina cumpriu seu papel histórico e já está introjetada no corpo de cada um, trata-se agora de dirigir-se ao “corpo social”, ao coletivo. Trata-se de levar os mecanismos de controle não apenas para os momentos de confinamento, mas para todos os momentos. Controle permanente. E daí sua formulação, de que transitaríamos das sociedades em que a disciplina é hegemônica para as sociedades em que o controle é que é hegemônico. (p.95)

Sem intenção de considerar uma sociedade melhor do que a outra, uma vez que todas apresentam suas sujeições e resistências à soberania do instituído, proponho enfocar a sociedade de controle como um dispositivo na gestão da vida no presente. O Estado penal institui-se como um aliado as práticas de controle na medida em que se utiliza, não somente do encarceramento ancorado no poder disciplinar, mas na própria ameaça da pena para gerir

corpos. Suponho, diante do exposto acima, que o controle não está propriamente nos procedimentos da instituição, que por se tratarem de práticas de confinamento dos corpos vinculam-se ao poder disciplinar, mas sim no discurso e expectativas de autonomia no presente. Contínuo, fluido e ágil, o poder está em toda a parte, da educação permanente ao trabalho em casa, o qual entra fácil no espaço privado. Deleuze (1987, citado por Gallo & Aspis, 2010) afirma que a ilusão e a expectativa da sociedade de controle referem-se à conquista de maior autonomia.

Entendo que no caso dos adolescentes em conflito com a lei a “autonomia” é prometida nas práticas infracionais, nos aprendizados contínuos para sobrevivência e, na versão legal, na exigência, ao concluir a medida socioeducativa, do “ser protagonista da própria história”. Parece que tanto aos adolescentes quanto aos trabalhadores responsáveis pela aplicação da medida socioeducativa de internação há os dois registros de sociedade – disciplinar e do controle – em disputa e tensão. Há o confinamento dos corpos e o controle das subjetividades.

Um último aspecto que incide nas reflexões sobre as forças do presente, e funciona como suporte analítico a esta pesquisa, refere-se aos modos de trabalhar no contemporâneo. Não se trata de um conceito, mas sim de um campo *de* e *da* produção humana, bem como um campo de conhecimento denso e amplo. Isto posto, entendo importante apresentar um recorte sobre o mundo do trabalho que ofereça subsídios para pensar as interrogações que sustentam esta dissertação. Isto devido, a educação tratada nesta pesquisa ser voltada para o trabalho, feita por trabalhadores de uma OSCIP a adolescentes para os quais o trabalho, na maior parte das vezes, entra pela via marginal. A atenção dirige-se a expor como as transformações que ocorreram no mundo do trabalho – e permanecem ocorrendo – repercutem na produção de subjetividades.

As mudanças desencadeadas pelo esgotamento do modelo de produção capitalista fordista/taylorista – baseado na racionalização do trabalho - resultaram não no fim do capitalismo ou do trabalho, mas em mutações as quais forjaram a denominada reestruturação produtiva (Antunes, 1995). Uma nova forma, mais sofisticada, emergiu a partir do esgotamento do modelo dominante de acumulação. O toyotismo figurou como um modelo de acumulação flexível, por meio da reestruturação produtiva sustentando novos modos de trabalhar e se relacionar. Nestes modos alardeava-se um trabalhador participativo, qualificado, multifuncional e polivalente, porém na prática a contrapartida não se referia a um trabalhador com maior satisfação e maior domínio sobre o próprio trabalho, mas sim tendo uma rotina intensificada e uma condição trabalhista precarizada (Antunes, 2005). Logo, a reestruturação

produtiva forjou como efeitos mais evidentes: proliferação do desemprego estrutural (principalmente de jovens e velhos), a precarização das condições de trabalho, a entrada significativa das mulheres como trabalhadoras formais, além da expansão do setor de serviços (Antunes, 1995).

O capitalismo avançado, globalizado e estruturado por fluxos financeiros, foi marcado por um duplo movimento, segundo Antunes (1995), por um lado a desproletarização do trabalho industrial e de outro a já citada expansão do setor de serviços. Tal expansão ficou explicitada na proliferação do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade atual. Uma sociedade reconhecida como da informação e do conhecimento cuja ênfase não está mais na produção de bens e sim de serviços. Como entendem Lazzarato e Negri (2013), o modo de produção pós-fordista não pode ser entendido simplesmente como “produção flexível”, polivalência, aumento da jornada de trabalho, etc., pois também atua como: “ativação de diferentes modos de produção (materiais e imateriais) e, portanto de diferentes formas de subjetividade (pré-fordistas e pós-fordista), que são, porém, comandados e organizados pelas formas mais abstratas e dinâmicas de trabalho e da subjetividade” (p. 106). Os autores destacam que, o trabalho tradicional, que transforma a natureza,³¹ passa progressivamente a perder espaço com o advento do trabalho imaterial.

No caso específico do Brasil, Andrezza (2008) adverte que a reestruturação produtiva, intensificada nos anos 90, foi combinada com o modelo taylorista/fordista, cuja linha de montagem passa a conviver com os programas de qualidade total, células de produção, times de trabalho e método participativo. Estes voltados para um novo modo de organização de trabalho com uma intensificação na exploração do trabalhador por meio não mais exclusivamente do corpo, mas da subjetividade. Nesse contexto a qualidade refere-se a um aumento de produção e lucro com a redução do número de funcionários e precarização das condições de trabalho (Ghisleni, 2003) .

A noção de flexibilização explicita um dos aspectos importantes no funcionamento da reestruturação produtiva, na medida em que ela é entendida como alterações das regulamentações relativas ao mercado e das relações de trabalho, opõem-se, assim, a

³¹ Trabalho imaterial é definido como todo um conjunto de atividades para além de corporais, as afetivas, comunicacionais, criativas, intelectuais, que são constitutivas do trabalhador e na contemporaneidade são consideradas como indispensáveis. (Lazzarato e Negri, 2013)

“sociedade salarial”³² (Andreazza, 2008). Desta maneira, é uma noção que se articula com as noções de reestruturação produtiva, globalização, precarização e as novas formas de gestão e contratação do trabalho. Sendo que acerca dos efeitos da flexibilização Andreazza (2008) enumera: a ênfase nas novas tecnologias da informação e comunicação, polivalência da mão de obra e das formações que estão cada vez mais amplas (as de âmbito geral e de âmbito técnico), alterações da jornada de trabalho e dos contratos, por meio de mudanças na legislação (com aceitação de banco de horas ou trabalhos em turnos), subcontratações ou terceirizações em função do deslocamento das atividades-meio ou do quadro de funcionários.

Antunes (1995) entende que é neste cenário que se constitui “um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora.” (p.42). Como articula Fonseca (2002), trata-se de uma (des)reestruturação produtiva acompanhada por uma (des)reestruturação subjetiva, personificada pela imagem do equilibrista, como expressão do efeito/atributo do trabalhador contemporâneo ao se deparar com a ordem laboral cuja estrutura é desestruturante. Explicita-se nesta imagem a tessitura entre sociedade e subjetividade.

Da mesma forma, o reconhecimento da complexidade do mundo social e dos sujeitos leva a considerá-los (mundo e sujeitos) como efeitos complexos da interpenetração de múltiplos eixos estruturados e estruturantes, cujas alianças são capazes de identificar as faces dos poderes – social, econômico, simbólico, cultural – que buscam sua concretização e (re)produção tanto na ordem societária como na ordem psíquica de seus agentes. (Fonseca, 2002, p. 21)

Compreendendo, com Castel (2005), que o trabalho no século XXI mantém-se como uma referência dominante econômica, cultural, social, psicológica e simbólica - comprovado pela reação dos que não o tem - há que se perguntar os efeitos deste cenário laboral em cursos no qual o *ethos* está na relação entre educação e trabalho. Sobre quais condições de trabalho os cursos de qualificação profissional sustentam-se? Para qual trabalho os cursos estão voltados? Do tempo das fábricas ou do tempo da informação e conhecimento? Os processos de subjetivação em jogo articulam-se a produção de trabalhadores equilibristas/educadores agenciando novos candidatos/adolescentes a esta tarefa? Indagações que irão compor com a análise do campo tema/ pesquisa.

Um último aspecto envolvendo essa abordagem sobre o mundo do trabalho trata-se da diferença entre trabalho e emprego, pois são termos cruciais à discussão e, por vezes, são

³² Sociedade salarial se caracteriza por um contrato por tempo indeterminado, jornada de trabalho definida, longa permanência revertendo em benefícios garantidos pelo tempo de vínculo empregatício Castel (2005),

tratados indistintamente. No caso do termo trabalho, de modo abrangente, remete aos primórdios da civilização e vincula-se a produção humana que transforma a natureza com a finalidade de garantir vida aos seres humanos, converte-se em um dos modos de produzir vida. Segundo Ribas (2003), a definição de trabalho é ampla, pois se trata de atividades: de cunho social, individuais ou coletivas, dotadas de complexidade, dinamismo e sujeitas a mudanças. Ele pode ser entendido, de maneira mais genérica como toda a atividade conscientemente planejada (Roriz, 2010). Definições que se distinguem de emprego, esta circunscrita ao contexto capitalista. Tal termo emerge a partir da Revolução Industrial caracterizando-se como venda da força de trabalho em troca de um salário. Jahoda (1987) compreende emprego como um trabalho remunerado e com regulação por meio de um contrato.

A despeito de o trabalho ter tido sentidos diversos ao longo da história, desde o trabalho escravo, trabalho servil e na atualidade o trabalho flexível, proponho uma apropriação do termo vinculada ao seu âmbito produtivo: uma atividade social, produtiva e intencional voltada para a manutenção e viabilização da vida humana e que carrega uma multiplicidade de sentidos. Distinguem-se, portanto, de emprego, o qual é regido por um contrato, mais ou menos estável, o qual implica uma relação de subordinação do empregado ao empregador, este remunerando aquele mediante a realização de uma atividade determinada. Cabe ainda destacar que delimitação acima – sobre trabalho e emprego – será utilizada no Capítulo V com o objetivo de distinguir uma atividade com múltiplos sentidos – trabalho – daquela com um sentido restrito a troca mercantil – emprego.

1.3 Delineando pontos de partida e estabelecendo os trajetos para a pesquisa: o método

Ao afirmar a implicação do pesquisador no campo estou entendendo-o como produtor do próprio campo de pesquisa, na medida em que se situa no campo a partir de um lugar institucional o qual sustenta um modo de reconhecê-lo e abordá-lo. Embora a dissertação seja apresentada em primeira pessoa, o que expressa à implicação é o estabelecimento de conexões e o posicionamento que assumo na produção deste estudo. A exigência de definir quais serão os procedimentos para a realização da investigação não pode antecipar a experiência como um todo. O método nesta pesquisa visa oferecer condições de interrogar como os cursos de

qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da privação de liberdade da Fundação CASA.

Foi preciso tempo, espaço e conexões diversas para estabelecer com o campo elementos de produção que fizessem frente a essa interrogação e possibilitassem uma configuração precisa do método. Em certo sentido, entendo que a exposição do método como um todo já faz parte dos resultados da pesquisa. Qual foi o campo de pesquisa que se produziu, bem como os conhecimentos forjados no exercício de pesquisar? É uma resposta que ao final do percurso poderá ser escrita. Por ora, o que será levantado são as conexões das minhas experiências anteriores e os pressupostos metodológicos escolhidos para o trabalho da pesquisa, a pesquisa-intervenção.

1.3.1 Pesquisa-intervenção: um modo de ação com o campo de pesquisa

Pensar a pesquisa a partir de um trabalho que se produziu cotidianamente foi o modo encontrado para rever os efeitos e sentidos desse trabalho. Ações sobre outras ações resultando em novas ações era o que viabilizava a realização e continuidade do trabalho. Nesse trânsito, uma interrogação passou a configurar-se: “Esse trabalho serve para quê?”, ou “Serve a quem?”. Embora a pergunta me afetasse, passava a diluir-se nas exigências de continuar agindo em um trabalho no qual o conflito não era só do adolescente com a lei, mas também estava presente entre os adultos que a operavam. Conflitos, como por exemplo, ao verificar que havia uma lei forte o suficiente para punir, mas não para garantir direitos ou, então, que direitos (acesso a escola, serviços de saúde e assistência) eram minimamente viabilizados somente quando o adolescente estava privado de liberdade.

O que restava da interrogação do sentido desse trabalho eram reflexões que desencadeavam mais ações, as de praxe e as inovadoras. De certo modo, a proposta desta pesquisa não deixa de ser uma ação; contudo, uma ação que tem como fio condutor da pesquisa o *fazer* do projeto Fundação CASA. Considero que o próprio nome do projeto, “projeto Fundação CASA”³³, já traz suas localizações institucionais, bem como um quadro de análise para se pensar os paradoxos e limites das práticas institucionais aqui em questão. A nomeação do projeto foi feita com o próprio nome da instituição governamental do estado de São Paulo, a qual é responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio

³³ O nome do projeto foi dado informalmente pela OSCIP não constando em documentos oficiais.

fechado, e designa o trabalho de uma OSCIP nos Centros de atendimento socioeducativos ao adolescente.

Configura-se aí o campo desta pesquisa, interrogar práticas institucionais de uma política pública que são operadas por agentes não governamentais. As justificativas da pesquisa *de* (e *com*) o campo, a partir das minhas experiências como trabalhadora, exige algumas considerações que fundamentam a escolha metodológica apresentada neste capítulo. A partir do entendimento, hoje bem mais aceito nas ciências humanas, de que não é possível separar o sujeito pesquisador do objeto pesquisado, se passou a reconhecer e tematizar a interação de quem pesquisa com o campo, bem como suas interferências. A discussão de fundo sobre a relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito de pesquisa refere-se a modos distintos de fazer ciência, ou seja, considerando aquele que pesquisa como parte ou não do campo de pesquisa. Insere-se, assim, uma tensão entre o pensamento iluminista moderno, produtor de verdades científicas na modernidade, e o pensamento pós-moderno. O primeiro é operado pela expectativa da razão como iluminadora do mundo e o segundo pela impossibilidade de uma verdade absoluta, antiideológica, a verdade, nesse sentido, é considerada transitória e produtiva. Como explica Veiga-Neto (2007):

o pensamento pós-moderno não é essencialista, isto é, não entende que as coisas e as categorias tenham uma essência própria, mas vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre categorias. Até aí, sem grande novidade, pois parte do pensamento iluminista também é relacional. O que se tem de novo, com o pós-moderno, é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo. (p. 35)

Considerando a atividade científica das ciências humanas, a opção de pesquisar o outro, diferente, mas em certa medida igual a mim, interpõe-se como uma dificuldade insistente à ideia de objetividade e racionalidade. Neste ponto, a etnografia figura-se como um espaço de problematização e experimentação da pesquisa, não só *de* campo, mas *com* o campo; mais do que estudar povos primitivos, ela afirma-se como um modo de pensar o objeto quando é *outro*, o que exige a transformação do próprio pesquisador (Merleau-Ponty, 1984, citado por Magnani, p.16, 2002). Essa relação de alteridade já traz, para muitos, um distanciamento, entendido na ciência tradicional como a própria condição da pesquisa (Brandão, 1987).

“De perto e de dentro”: estratégia proposta por Magnani (2002) e que se constitui como um contraponto à exigência positivista de distanciamento como garantia de objetividade. Voltada para a pesquisa sobre a dinâmica urbana, sua estratégia recusa a

perspectiva do “de fora e de longe”, produzindo análises que alargam o entendimento da experiência urbana. O campo de análise proposto pelo autor destina-se a pensar os modos de vida na cidade, mas também incide em outra esfera de discussão, a questão da distância relativa ao campo de pesquisa. Trata-se de confrontar a ideia clássica segundo a qual quanto maior a distância do ponto de vista científico em relação a seu objeto, maior a sua objetividade e, portanto, maior a sua verdade. Entretanto, os “achados” construídos só acontecem na proximidade. Aquilo que não é aproveitado no modo macro de aproximação com o pesquisado, matéria a princípio fragmentada, restos soltos e dispersos, passa a ser rearranjada e se converte, segundo o autor, em achados únicos (Magnani, 2002).

O que se produz neste novo arranjo não é mais o que foi “apanhado” no contato com o pesquisado, nem os pressupostos iniciais do pesquisador, é mais denso por incorporar, nas palavras de Magnani, “o concreto vivido” (2002, p. 17). Nesse sentido, estudar um trabalho do qual fiz parte constitui o campo a partir deste lugar e experiência, delimitando a unidade de análise no interior e proximidade do referido trabalho. A opção metodológica que escolhi, portanto, não reconhece a proximidade como uma ameaça, mas como parte da trajetória de pesquisa, mobilizadora de perguntas e questionamentos, organizada a partir de um enquadre acadêmico. No entanto, não se afirma como pesquisa etnográfica, por pretender uma ação de pesquisar que se configura como intervenção.

Um debate importante, ao se pensar em pesquisa de campo, diz respeito à relação entre as denominações produzidas para defini-la e as concepções que as sustentam. “Pesquisa etnográfica” é uma das formas de se referir ao pesquisar em campo; ela também pode ser nomeada de “participante”. A pesquisa participante está atrelada à própria fundação da etnografia, na medida em que, como entende Schmidt (2006), o termo *participante* aponta para a ideia de inserção do pesquisador em um campo de investigação. Antes de avançar, é preciso debruçar-se sobre a multiplicidade de significações em torno desse termo a fim de esclarecer a posição a ser desenvolvida neste capítulo.

As reflexões de Brandão (1987) sobre o tema trazem diferenciações entre observação participante e pesquisa participante, vinculando a última ao âmbito do engajamento político. Esta forma de pesquisar pressupõe uma ação de transformação social da vida dos que participam da pesquisa. Dito de outra forma, o autor entende que a pesquisa participante não se reduz a entrar inteiramente no mundo do *outro*, participando cotidianamente da vida destes para algo explicar, é uma participação que envolve comprometimento com certo projeto de luta política. Assim, completa Brandão (1987), “Não há modelos únicos e não há usos

normativos de tipos de pesquisa participante. Ela é um instrumento dentro da ação popular” (p. 252).

Por outro lado, Thiollent (2008), entendendo a pesquisa como primordialmente vinculada ao agir, reconhece na *pesquisa-ação* uma perspectiva que defende e esclarece a implicação e participação ativa do pesquisador na vida do outro. A diferença em relação às correntes anteriores reside no enfoque sobre a ação empreendida pelas pessoas implicadas em uma situação identificada como problema, o que supõe uma ação não trivial. Vejamos mais de perto. O citado autor entende que se, por um lado, toda a pesquisa-ação pode ser dita participante, pois para ação existir é necessária à participação, por outro, nem toda a pesquisa participante é também ação. Thiollent (2008) justifica esta distinção com aqueles casos em que o pesquisador utiliza de observação participante junto ao grupo pesquisado e estabelece relações comunicativas com o objetivo de ser bem aceito. Deste modo, seu trabalho converte-se em um tipo de pesquisa participante sem uma ação que implica todos envolvidos: a preocupação participativa está investida apenas no pesquisador, os pesquisados não são mobilizados a ações diferentes daquelas já realizadas cotidianamente.

No entanto, apesar de Thiollent (2008) garantir o status de ação primordialmente à pesquisa-ação, não a entende necessariamente como uma ação engajada em uma luta de classes a favor de um grupo ou movimento social. O autor destaca outra tradição também existente na pesquisa-ação, de origem norte americana para corroborar sua asserção, situada no contexto da psicossociologia, e cujo objetivo é assegurar um melhor funcionamento organizacional. Segundo Thiollent (2008), esta tradição é “instrumentalizada dentro de práticas sociais ou organizacionais sem preocupação popular” (p. 84).

Por outro lado, na América Latina, em um contexto político marcado por ditaduras militares, emergiu uma pesquisa-ação que defendia a investigação como uma forma de produzir conhecimentos que trariam transformações sociais. Este entendimento parece divergir da definição de pesquisa-ação escolhida por Thiollent (2008), na qual a ênfase recai sobre o aspecto epistemológico e não ideológico³⁴.

No que concerne à pesquisa-intervenção, Rocha e Aguiar (2003) a identificam como uma tendência dentro das pesquisas participativas em que se aprofunda a ruptura com o modo

³⁴“Pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Thiollent 2008, p.16).

tradicional de pesquisar. A interferência no campo, nesse caso, não se constitui em algo a ser combatido, mas como consequência de a pesquisa também ser uma prática social. As autoras localizam a gênese da pesquisa-intervenção, no Brasil, na década de 60, e, no contexto latino-americano, nas décadas subsequentes, destacando a forte influência exercida pelo movimento institucionalista francês. Trata-se de uma abordagem da pesquisa participante que se constitui na investigação das coletividades de maneira a intervir na “ordem micropolítica da experiência social” (2003, p. 67).

A conclusão apresentada por Rocha e Aguiar (2003) em relação à pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção mostra que todas são participantes, com ênfases e focalizações distintas em campo: “Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos” (2003, p. 66).

A justificativa da escolha pela pesquisa-intervenção aqui proposta é baseada em uma concepção de sujeito e de conhecimento. Estes foram constituídos na própria ação atrelada tanto à pesquisa quanto à trajetória de formação profissional. Dito isso, entendo que para discorrer sobre o “como” desta pesquisa se faz necessário recuar a um ponto anterior ao próprio projeto Fundação CASA, voltando às minhas experiências de trabalho com organizações não governamentais, somadas à relação com o conhecimento e com os saberes em jogo.

Pude notar, ao longo da minha prática com organizações não governamentais, que uma das suas diferenças em relação às iniciativas governamentais no campo social era a forte ênfase na ação e na sua agilidade. Elaborar, contratar e capacitar profissionais, executar os projetos, produzir resultados e relatórios de prestação de contas, em um ano: ações que retratam outro modo de intervir no social *encarnado* por esses organismos não governamentais³⁵. A realização dos projetos era acompanhada via de regra por uma urgência gerada pelo escasso tempo fornecido pelo financiador e muitas vezes intensificado pela demora na liberação do recurso financeiro – nada podia ser deixado para depois. Se esta pressão, por um lado, fornecia foco, por outro, fazia com que as ações devessem ser executadas e as metas atingidas de maneira a permitir uma prestação de contas, o que justificava a renovação daquele projeto ou a realização de um novo. Nesta descrição, o que fica em evidência é a dinâmica de manutenção da própria organização.

Mobilizar pessoas de baixa renda a sair das suas casas para frequentar aulas de cidadania, estimular a elaboração e implantação de projetos comunitários com a maior representatividade possível, garantir em 16 horas uma formação em cidadania e direitos humanos a sindicalistas, beneficiar um número considerável de jovens através da oferta de atividades culturais e esportivas, garantir um atendimento psicológico a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional foram algumas das práticas em que me envolvi junto a organizações não governamentais.

Reconstruir o trabalho feito enfatizando os aspectos da ação ágil é inseri-lo num enquadre que enseja várias críticas, dentre elas, o efeito da agilidade pode significar a presença da precariedade nas diversas ações: desde o planejamento, a constituição de uma equipe, formação de profissionais até relações trabalhistas e por aí afora. Há também a reprodução de um modelo vigente, seja governamental, seja da iniciativa privada, forjando o funcionamento do Estado mínimo³⁶. Uma vez que, se o modo de atuação reduzir-se a prestação de serviços cuja responsabilidade é do Estado permitirá que esse diminua ou retire a responsabilidade na garantia dos direitos sociais. O *agir*, portanto, parece ser um problema não só devido a sua maior ou menor qualidade, mas pelo modo como se insere e se mantém no campo de atuação.

Contudo, não pretendo aqui reduzir o trabalho dessas organizações a um dos seus modos de operar e aos efeitos produzidos. Sem desconsiderar a legitimidade e pertinência das críticas levantadas, recuso-me em paralisar as análises neste ponto, ao contrário, proponho pensar o trabalho concreto de uma OSCIP. A proposta, mais do que localizar o bem ou o mal concentrado em um lugar ou ser, para além das práticas instituídas, pretende reconhecer as práticas instituintes, nas quais a ação urgente ganha outra dimensão, de urgência ética. A despeito de todos os equívocos ou reproduções a que se está sujeito, a ideia é interrogar as condições e possibilidades de práticas que não estão sob o registro exclusivo da ação governamental ou da iniciativa privada.

Focalizando sobre a experiência que tive com a organização não governamental a que se refere esta pesquisa, algumas considerações podem ser destacadas. A relação das ONGs com instituições de privação de liberdade possui algumas particularidades. Uma delas é o fato de instituições, como a Fundação CASA, ao estabelecerem parceria com ONGs, introduzirem em seu funcionamento uma possibilidade de desestabilização do regime fechado. Essas organizações podem, portanto, promover práticas que provoquem fissuras, rompem, ainda

³⁶ Estado mínimo: refere-se à concepção vigente do limite das funções do Estado dentro da perspectiva da doutrina liberal em que há uma redução da ação estatal no atendimento a interesses públicos (Bobbio, 1998).

que de forma mínima, o isolamento dos que lá vivem por determinado tempo de vida. Não é demais lembrar que, se estas práticas interpelam relações institucionais e colocam algo em disputa, é exatamente por não estarem vinculadas a uma única instituição. A diversidade de relações e discursos incide como mais um elemento de tensão e disputa no jogo de forças em que se convertem os cursos de qualificação profissional, em particular, e a medida socioeducativa, de maneira mais geral.

Tendo levantado estas referências mínimas, proponho uma pesquisa em que o *outro* se constitui não como objeto de saber, mas como interrogador de um saber ao qual está sujeito dentro de práticas instituídas. A interrogação neste caso dirige-se àqueles que são os agentes diretos da ação institucional, ou seja, ao *outro* educador. Propor lugares distintos aos educadores, para além da ação institucional – de qual seriam *a ponta* –, é apostar em uma pesquisa que busca desestabilizar estes lugares fixos e investe na multiplicidade do campo desde o início. Fazer esta aposta não significa ignorar que a relação já de partida configura-se desigual, não só pelas eventuais diferenças culturais e sociais, como também pela necessidade inicial de a pesquisa e interrogação ser formulada por mim, e não por aqueles que convidei a participarem deste estudo. A própria elaboração antecipada já foge, ao que parece, do que se propõe a vertente mais crítica da pesquisa-ação. Talvez aí resida o ponto de contato desta pesquisa com a pesquisa-intervenção em que as relações instituídas têm um lugar central para se problematizar e operar.

Pensar as relações instituídas não significa aqui pensá-las de maneira fixa, tratando o sujeito como alienado, desprovido de uma consciência crítica e de classe ou, por outro lado, dotado de uma consciência emancipada. Outras determinações estão em jogo na constituição da subjetividade, além da econômica, dado que a consciência não é resultado de uma compreensão totalizante da vida, mas, parcial e provisória, está sempre sujeita a novas perspectivas (Rocha & Aguiar, 2003). Neste sentido, pesquisar é uma ação de desestabilizar a ordem do conhecimento instalada, por meio de uma relação que ultrapasse a cisão sujeito/objeto e teoria/prática. Como explicam Rocha e Aguiar (2003):

Como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise e da pesquisa, as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas. (p. 71)

1.3.2 Trajetos da pesquisa

Pensar a pesquisa tendo como base minhas experiências profissionais recentes fez-me, em certa medida, reverter o que entendia como pesquisa acadêmica, um tipo de trabalho que supostamente deveria guardar uma distância relativa ao que pretendia investigar. A escolha, portanto, de pesquisar o projeto no qual estive envolvida, investindo fortemente em uma ação junto aos educadores, demarca reformulações e aprendizados sobre certos modos de conceber e produzir pesquisa. A partir dessa escolha, o estudo ganhou outros rumos e produziu alterações consideráveis no meu trajeto. Inicialmente, as reflexões me conduziram a pensar os adolescentes que realizaram os cursos de qualificação profissional básica da OSCIP como aqueles que *naturalmente* teriam direitos à fala sobre o que lhes era oferecido nos Centros de atendimento da Fundação CASA.

A partir de interlocuções acadêmicas e institucionais, pude acercar-me das condições concretas que deveriam ser consideradas, tais como: tempo e lugar para pesquisa oferecido pelo Centro no qual os adolescentes estariam internados e trâmites burocráticos para entrada nos locais, atrelados tanto à Fundação CASA quanto ao Sistema Judiciário. Estes elementos articulados incidiriam diretamente na possibilidade de estabelecer outras relações com os adolescentes, que não fossem as exclusivamente instituídas. O critério utilizado para essa primeira escolha privilegiava o combate à desigualdade na produção de uma fala legitimada, promovendo, assim, um lugar de fala aos que prioritariamente “falam” por meio da ação transgressora. Constatei que esse critério não poderia ser pensado isoladamente, mas sim em articulação com as condições mínimas para ser operado, caso contrário, poderia ser reduzido a um dispositivo meramente retórico.

Somado aos riscos da relação entre o referido critério e as condições para a pesquisa, outra interrogação emergiu das discussões que ocorreram no exame de qualificação, a saber: as minhas memórias como trabalhadora estavam mais fortemente situadas em qual relação? Revendo o trabalho, percebi que estavam na relação com os educadores. Então, pensar o que estava em jogo nos cursos de qualificação profissional básica, realizados por diferentes educadores, em diferentes contextos de internação, foi o que ganhou destaque e passou a mobilizar muitas das minhas ações.

A partir da reflexão sobre esses elementos, propus aos educadores dos cursos de qualificação profissional básica da OSCIP uma discussão com foco definido, assentada na técnica de grupo focal. Parti da compreensão de grupo focal como uma técnica de pesquisa

que, como tal, deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação proposta, bem como dos fundamentos teóricos e epistemológicos que a embasam. Afirma-se, assim, a importância das relações entre objetivos da pesquisa, referencial teórico-metodológico e técnica que, por sua vez, é submetida às duas primeiras. Isto, porém, não quer dizer tratá-la de maneira superficial, conforme defendem Neto, Moreira e Sucena (2002): “Tal postulação não implica a afirmação de que a técnica é um elemento secundário da pesquisa social, mas sim a de que ela não possui autonomia metodológica para reger ou definir sua própria utilização” (p. 3). Justamente por não entender a técnica como um assunto secundário, mas sim atrelada ao objeto e objetivos da pesquisa, inclui no presente texto uma breve exposição sobre grupo focal.

1.3.3 A técnica e os procedimentos

O grupo focal surgiu na década de 1950, quando Paul Lazarsfeld convida Robert Merton para auxiliá-lo na avaliação de respostas da audiência de um programa de rádio. Merton, diante da dificuldade das pessoas serem entrevistadas individualmente e expressarem a opinião sobre filmes e programas, aplicou a técnica de grupos focais (originalmente chamada de entrevista focalizada em grupo). Tal aplicação se deu primeiramente junto ao Exército, com o objetivo de avaliar o treinamento e filmes morais. Esse trabalho resultou na publicação *Focus group*, livro que aborda a técnica de grupo focal, o qual posteriormente teve seus procedimentos modificados pela incorporação de *backgrounds* teóricos sobre grupos (Roso, 1997). Embora o surgimento do grupo focal em 1950, tenha se dado em um contexto mercadológico, isto não impediu sua apropriação e reformulação para pesquisa acadêmica, o que exige estabelecer algumas distinções. Westphal (citado por Neto, Moreira & Sucena, 2002), por exemplo, aponta:

a função do grupo focal para os cientistas sociais e para os pesquisadores do mercado é diferente. Os primeiros pretendem observar o processo através do qual participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, possam os dados serem teoricamente interpretados. A pesquisa de mercado busca propostas imediatas e custos reduzidos. Através do trabalho com grupo procura-se apreender a psicodinâmica das motivações, para imediata obtenção de lucro. (p. 91)

Decerto que a incompatibilidade estrutural entre fins públicos e privados provoca questionamentos sobre os limites de um instrumento forjado no âmbito do mercado, bem como ressalvas na sua apropriação. Um dos modos de diferenciar os usos da técnica de grupo

focal é relacioná-la aos seus pressupostos teórico-metodológicos, constituídos na pesquisa social (Neto, Moreira & Sucena, 2002) ou, como aponta Kind (2004), na dinâmica de grupo, sociologia e psicologia social crítica.

Dessa forma, há definições mais gerais de grupo focal e aquelas atreladas a saberes sobre dinâmica de grupo. Morgan (1997) e Kitzinger (2000 citados por Trad, 2009) a caracterizam como entrevistas grupais baseadas em interações, na qual, acrescenta Morgan (1997 citado por Trad, 2009), realiza-se uma pesquisa qualitativa com coleta de informações. Já Minayo (2000) destaca o papel do pesquisador no manejo da técnica, uma vez que entende que ela, orientada pelos objetivos da pesquisa, obedece a critérios previamente estabelecidos. Segundo Kind (2004), há autores que vinculam o grupo focal ao conceito de grupo operativo, formulado por Pichón-Revière, que entende este como um grupo orientado para uma tarefa, nesse caso, levantar informações sobre um assunto já definido de maneira que o moderador tem uma atuação diretiva acentuada para manter o foco do debate.

A autora também cita as contribuições sobre dinâmica grupal do psicanalista Bion aproveitadas para o grupo focal como grupo de trabalho e, além de interpretá-lo sob determinados pressupostos básicos – dependência, luta e fuga e acasalamento - , julgava a condução do moderador mais investigativa do que clínica. Representações sociais, análise do discurso e produção de sentido são contribuições derivadas da sociologia e psicologia social crítica que, guardadas as diferenças teóricas específicas de cada campo, propõem um viés psicossocial na análise (Kind, 2004). Pessoas reunidas em grupo, afetando e sendo afetadas pela fala do outro, não produzem necessariamente consensos, mas tampouco opiniões isoladas. A “fala”, portanto, nesse contexto, não é meramente descritiva ou expositiva, mas sim, uma “fala” em debate (Neto, Moreira & Sucena, 2002).

Importante demarcar que houve, a partir da década de 80, uma crescente apropriação do grupo focal como recurso, principal ou complementar, da pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais, com posterior proliferação para outros campos (Neto, Moreira & Sucena, 2002), ademais, ela passou a ser identificada como uma técnica particularmente útil nas pesquisas de caráter avaliativo (Trad, 2009). Levando em consideração os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, entendo grupo focal como uma técnica de pesquisa baseada na interação entre os participantes e o moderador implicado na produção de saberes sobre um assunto específico que mantém uma abertura para novas relações a serem estabelecidas.

Se, por um lado, não há grande variação no entendimento da finalidade técnica do grupo focal entre os pesquisadores, por outro, há nos procedimentos e requisitos divergência

considerável, como afirma Trad (2009): “regularidade quanto à finalidade no emprego do grupo focal contrasta com a variação observada no tocante aos requisitos e procedimentos práticos referidos.” (p. 777). Os aspectos referentes à aplicação são tão relevantes quanto à função no uso do grupo focal e, assim sendo, justifica-se a exposição dos aspectos principais envolvendo os procedimentos.

- Público

O perfil do público deve ser definido considerando os objetivos da investigação, o que implica estabelecer os critérios de seleção. Nesta pesquisa, o critério utilizado foi: que o participante seja um educador de qualquer um dos cursos de qualificação profissional da OSCIP há no mínimo dois meses. Há variações na literatura quanto ao número mínimo e máximo em um espectro que vai de quatro até quinze participantes. Neto, Moreira e Sucena (2002) esclarecem que o grupo focal deve ser pequeno o bastante para todos terem a possibilidade de expor ideias e grande o suficiente para o grupo apresentar diversidade de opiniões. Para o estudo em questão, estabeleceu-se a participação de, no mínimo, quatro participantes e, no máximo, oito. Em função de o convite à participação no grupo ter sido estendido a aproximadamente 100 educadores, caso ocorresse um número de interessados maior que o previsto no grupo focal, seriam priorizados os oito primeiros inscritos e os demais seriam convidados a participarem como observadores. Se não houvesse número suficiente de participantes, uma nova data seria estabelecida e outro convite à participação seria feito.

- Tempo

A definição do tempo foi estabelecida em função do número de participantes, sem perder de vista que, os autores consultados indicam, por um lado, que a duração máxima de uma sessão não ultrapasse duas horas e, por outro, que a duração mínima e o número das sessões sejam definidos pelo esgotamento do assunto discutido. Nesse sentido, nesta investigação foi planejada uma sessão com no máximo duas horas de duração. Outras sessões poderiam ser propostas ao grupo, caso houvesse necessidade.

- Local

No geral, os autores recomendam um local de fácil acesso, confortável, protegido de interferências sonoras e que garanta privacidade. Trad (2009) acrescenta que o lugar deve ser preferencialmente neutro. Assim, como forma de atender aos critérios citados, o local para realização do grupo foi um local fora da OSCIP, de fácil acesso, com cadeiras confortáveis (possíveis de serem organizadas em círculo), sala com privacidade, iluminada e ventilada.

- Equipe de pesquisa

Neto, Moreira e Sucena (2002) levantam quatro funções a serem garantidas pela equipe de pesquisa no momento da realização do grupo focal. São elas:

- Mediador: responsável pela condução da discussão, estimulando todos os participantes a falarem, controlando o tempo e garantido foco no debate e ao mesmo tempo a participação espontânea de todos.
- Relator: tem como responsabilidade anotar as falas dos participantes e a comunicação não verbal.
- Observador: tem a função de analisar e avaliar a condução do mediador, com atenção à relação entre mediador e participantes e demais membros da equipe de pesquisa.
- Operador de gravação: a função é garantir a gravação integral de todas as sessões de pesquisa.

Nesta pesquisa, essas funções foram realizadas por dois pesquisadores, um respondendo pela função de mediação e o outro pelas funções de relatoria, observação e gravação da discussão.

- Roteiro de discussão

É indicado um número de questões reduzidas, de maneira a propiciar a inclusão de assuntos vinculados ao foco da discussão que surjam do próprio grupo, bem como a interação entre os participantes. Autores como Neto, Moreira e Sucena (2002) e Trad (2009) sugerem que na estrutura do roteiro as perguntas mais fáceis e gerais devem ser precedidas pelas mais complexas. A elaboração deve ter como referência os objetivos da pesquisa de maneira a organizar áreas de indagação que irão permitir a elaboração de questões específicas (Neto, Moreira e Sucena, 2002). Os autores enfatizam que, embora o roteiro cumpra um papel importante, por manter a discussão sob um foco específico, sua eficácia está na habilidade do moderador em não limitá-lo a um conjunto de perguntas lançadas de maneira abrupta e rígida desconsiderando a interação do grupo e o que emerge do pensado pelo roteiro. No caso do grupo focal realizado nesta pesquisa, etapas e procedimentos específicos que empreguei serão relatados no capítulo da análise, por ora destaco apenas que o roteiro aberto de perguntas foi elaborado com o objetivo de auxiliar a condução da discussão e não constituir uma série de perguntas a serem feitas aos participantes (APÊNDICE A).

Abaixo descrevo as ações que foram planejadas para realização do grupo focal:

- Articulação com a OSCIP objetivando criar um espaço de interlocução e consolidação da parceria considerando as seguintes ações: apresentação da proposta e esclarecimento de dúvidas, levantamento e discussão de possíveis objeções relativas à pesquisa, assinatura da carta de autorização pela OSCIP (APÊNDICE B) e solicitação da listagem de contatos dos educadores do projeto Fundação CASA.

- Realização da divulgação da pesquisa para os educadores pelos seguintes canais: envio de e-mail, convite físico distribuído por coordenadores e assistente de coordenação e ligações telefônicas convidando todos os educadores do projeto.
- Realização de grupo focal aberto aos educadores com a proposta de discussão sobre os cursos de qualificação profissional básica, tendo como base o roteiro de discussão. O grupo ocorreu por meio das seguintes ações:
- Realização da sessão com o grupo de educadores contou com as ações: recepção dos convidados de maneira afável e informal, acomodação de todos em círculo, breve apresentação da equipe de pesquisa e convite a uma apresentação sucinta de todos os participantes, retomada da proposta da pesquisa, estabelecimento de combinados mínimos para realização da pesquisa e da discussão em grupo. Estes vão desde autorização para gravação em vídeo da discussão e preservação da identidade e intimidade dos participantes até evitar falas simultâneas ou em paralelo à discussão.
- Apresentação do termo de consentimento (APÊNDICE C) e coleta da assinatura dos educadores presentes.
- Realização da discussão gravada, (que ocorreu mediante autorização da gravação pelos educadores) sobre os referidos cursos. Esgotadas todas as questões solicitação de breves avaliações sobre a discussão em grupo. No fechamento, apresentação apresentadas das formas pensadas para compartilhamento dos resultados da pesquisa e solicitar sugestões.
- Discussão e avaliação dos dois pesquisadores sobre a implicação do moderador sobre a pesquisa e sobre a discussão de grupo, além de uma análise sobre as relações que se estabeleceram entre todos os presentes no grupo focal.
- Transcrição da gravação.
- Envio por e-mail da discussão transcrita com a identificação dos participantes por iniciais, de maneira que todos possam optar por aceitar a transcrição ou solicitar correção e ajustes nos respectivos compartilhamentos transcritos. Sugestão que as propostas de correção sejam feitas por e-mail ou pessoalmente.
- Análise do material transcrito, operando uma análise temática em articulação como uma análise das interações observadas no processo grupal. Produção de texto contendo a análise com a inserção de citações diretas dos participantes, que componham com os eixos elaborados. Retirada de nomes e informações que identifiquem os participantes como forma de garantir anonimato.

- Apresentação da análise produzida para o grupo de educadores participantes.
- Realização de reunião com os gestores da OSCIP para apresentação da pesquisa produzida.

Por fim, destaco que esta pesquisa procurou outros lugares para pesquisador e pesquisado, que não o de sujeito pesquisador e objeto pesquisado. Entendo que a proposta de grupo focal justifica-se como dispositivo de descentramento de força em que o saber pode ocorrer tanto no tensionamento de posições não consensuais quanto na construção colaborativa. Tal proposta, neste sentido, alia-se à almejada produção de conhecimento por meio da própria problematização dos cursos de qualificação profissional básica destinada aos adolescentes privados de liberdade.

Neste capítulo busquei expor o encontro com ideias, conceitos e autores que fundamentaram um modo de pensar e abordar o campo de pesquisa/tema, favorecendo conexões e articulações com situações concretas de vida. Neste movimento foi possível delinear a perspectiva que serviu como orientadora e produtora do dispositivo desta pesquisa, ou seja, um conjunto heterogêneo de práticas responsáveis por forjar sujeitos, uma rede de saberes e forças que lhe são imanentes, sustentando certo modo de ver e pesquisar a ser expresso nos capítulos seguintes.

2. ONGS E OSCIPS: UMA TRAJETÓRIA DE SENTIDOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

O fato de a presente pesquisa dirigir-se ao trabalho de uma OSCIP, no contexto da privação de liberdade, justifica conhecer o surgimento desta modalidade de organização no contexto brasileiro. Assim sendo, este capítulo abordará a emergência dessa expressão, assim como da denominação a qual está atrelada, a ONG, com o objetivo de delinear quais foram e são os sentidos e práticas que lhe são atribuídos e sua relação junto à medida socioeducativa de internação. Primeiramente é importante salientar que o termo ONG surgiu de início, vinculado às ideias de participação da sociedade civil e de transformação social, tendo seu sentido redefinido significativamente desde sua emergência nos anos 40. Já a denominação OSCIP é uma qualificação, utilizada a partir dos anos 90, que expressa o processo de regulamentação jurídica das ONGs inserido no bojo das mudanças ocorridas no sentido e nas formas de inserção dessas à sociedade. Esses são termos associados a uma multiplicidade de sentidos. Neste capítulo pretendo abordar aquelas mais representativas por meio de um breve percurso histórico das ONGs, que tem como uma das suas formas institucionalizadas a OSCIP.

2. 1. A emergência das ONGs

Embora ações não governamentais estejam presentes há muito tempo no enfrentamento de questões sociais, é no início dos anos 70 que as mesmas se afirmam de maneira mais evidente e institucionalizada. O termo em si, ONG³⁷, tem seu primeiro registro formal datado de 1945, no contexto das *Nações Unidas*, em documento que usa a denominação organização não governamental para se referir às instituições que se auto reconhecem como diferentes do Estado (Freitas, 2009; Sorj, 2000). Em que pese haver uma definição mais geral das ONGs, como sendo organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e que executam atividades de interesse público, é expressiva as variações de significados.

³⁷ Outro termo utilizado como sinônimo de ONG é o de Organização da Sociedade Civil (OSC). Expressão que teve seu primeiro registro no início da década de 90, ela foi utilizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao se referir as entidades que desenvolvem projetos sociais com finalidade pública. Nesta dissertação se dará preferência a utilizar a sigla ONG ou OSCIP.

Cabe destacar que ONG é uma expressão sem validade legal, ou seja, o que existe perante a lei são instituições de direito privado sem fins lucrativos que podem ser: associações, federações, sociedades, organizações religiosas e partidos políticos (Ferrarezi, 2007). Estas opções indicam as diferentes filiações e práticas que tais organizações podem representar nos contextos em que atuam. Considerando que muitas organizações sem fins lucrativos não tem finalidade pública, as titulações concedidas pelo Estado deveriam diferenciá-las no que tange ao seu setor de atuação bem como à sua finalidade. No entanto, ao focalizar o histórico no Brasil da concessão de títulos, certificados e registros a essas organizações, o que podemos verificar é um processo burocrático, pouco transparente e excludente permeado por práticas clientelistas e corporativas (Ferrarezi, 2007)³⁸.

A comprovação de tal afirmação pode ser verificada já na primeira titulação voltada para organizações atuantes no campo social no Brasil, o título de Utilidade Pública, pela Lei nº 91/1935, que inicialmente era concedido exclusivamente pela União e posteriormente passou a ser outorgado por estados e municípios. Sendo que em um primeiro momento seu caráter era de título honorífico e com o passar do tempo, segundo Ferrarezi (2007), por meio de normas e atos administrativos, passou a representar a garantia para pleitear concessões de doações de bens da administração pública federal; isenção da cota patronal; doações dedutíveis do imposto de renda; dentre outros benefícios. A criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) foi também um evento importante, nesse ano. Instância responsável pela emissão de pareceres sobre instituições de educação, saúde, cultura e assistência social a serem beneficiadas com subvenções. Este aparato jurídico e organizacional trouxe, conforme expõe Ferrarezi (2007): “Falta de políticas públicas com critérios claros e universais que definissem as organizações de real interesse público, trouxe entraves burocráticos e margem para práticas de clientelismo e dependência da burocracia e dos políticos que controlam a destinação dos recursos públicos” (p. 125).

O quadro de insegurança jurídica e pouca transparência apontado pela autora permaneceu, a despeito do processo democrático de regulamentação da assistência social pela Constituição, de 1988, e a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993. Ainda hoje, o que se observa é um emaranhado de leis e decretos anacrônicos e antagônicos a um movimento de modernização, controle social e desburocratização do processo de titulação e certificação das

³⁸ Segundo Ferrarezi (2007) a necessidade das entidades de emitirem e renovarem uma série de certificados, títulos e registros converte os órgãos responsáveis em verdadeiros “cartórios de títulos”. O controle social é limitado em função, por exemplo, de uma parte das decisões a serem tomadas dependerem de pessoas, com vinculações particulares, ocuparem cadeiras em conselhos deliberativos o que dá margem a práticas corporativas e clientelistas.

ONGs. Por exemplo, nem todas essas organizações se restringem ao setor de assistência social, podem referir-se à saúde e educação, cultural, etc., mas todas têm que se inscrever no Conselho da Assistência Social para poderem requerer titulações e registros.

As qualificações de Utilidade Pública e o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social atualmente permitem que a organização tenha acesso a: isenção da contribuição patronal para seguridade social, dedução de doações de pessoas jurídicas no Imposto de Renda, permissão de estabelecer convênios com órgãos estatais e receber subvenções, dentre outros benefícios. Contudo, segundo Ferrarezi (2007) as entidades não conseguem transpor as exigências para conseguirem registros e títulos em várias instâncias governamentais de modo a terem acesso aos benefícios existentes. É inegável que houve mudanças na concessão de certificados, tornando mais seletivo, porém há distorções com a permanência de um sistema antigo mantenedor de práticas clientelistas.

Considerados alguns dos aspectos jurídicos que tangem a essas organizações, abordo brevemente o percurso no Brasil e na América Latina da produção das ONGs. O surgimento dessas organizações vincula-se aos denominados “novos movimentos sociais”, que foram se afirmando em oposição à ditadura militar, no final dos 60 e início dos anos 70 (Freitas, 2009). Há nesse enunciado dois aspectos importantes a serem destacados: o primeiro é a noção de “novos movimentos sociais”, o segundo é a própria constituição das ONGs, que passaram a se definir a partir das suas práticas como “antigoverno”. No caso dos “novos movimentos sociais”, segundo Vargas (2012), esta é uma noção trazida pela sociologia relativa ao processo ocorrido ao redor do mundo, nas décadas de 60 e 70, em que houve uma diversificação da expressão dos anseios populares não restritos somente à luta de classes. Sader (1988) identifica nesse momento a presença de novos sujeitos, sujeitos coletivos, e de movimentos que permitiram outros modos de participação social de instituições como a Igreja, a esquerda e do próprio movimento sindical.

É a partir dessa nova configuração dos movimentos sociais que os mesmos adquirem a capacidade de responder a uma multiplicidade de demandas sociais até então invisíveis, tendo como fator dinamizador e comum a oposição a um Estado ditatorial e elitista. Destaco ser na multiplicidade reconhecida desses movimentos que se localiza, também, a diversidade das práticas e sentidos reconhecidos nas ONGs. Atuações variadas opondo-se a práticas assistencialistas anunciavam uma orientação emancipatória nos trabalhos empreendidos, os quais envolviam lutas em defesa de direitos a populações específicas: mulheres, negros,

indígenas, criança e adolescente, assim como causas abrangentes: defesa dos direitos humanos, luta pela redemocratização e educação política.

No entanto era possível localizar um sentido comum a essas organizações na medida em que se posicionavam como “antigoverno”, o que parece funcionou como fator de convergência das organizações não governamentais no período ditatorial. Assim, as décadas de 60 e 70 abrigaram uma série de iniciativas populares voltadas ao acesso à cidadania, sendo que essas se caracterizaram por ações pouco chamativas em favor da democracia com a Igreja inserindo-se como poderosa aliada. Pilloti (1995) aborda o trabalho específico não governamental na área da criança e do adolescente, o qual entende como:

Revaloriza-se assim a teoria e a prática da “ação” na base, dando novo impulso à necessidade de descentralizar os programas sociais, privilegiando o papel de organismos comunais ou municipais na mediação entre o Estado e a comunidade. O trabalho efetuado pelas ONGs durante este período realizou-se, geralmente, a margem dos programas governamentais dirigidos à infância situação que obedece ao contexto sociopolítico particular onde as ONGs nasceram. (p. 42)

O processo de redemocratização nos anos 80 propiciou que as ações que ocorriam à margem do governo passassem a ocorrer em parceria com ele. Marca-se, desta forma, o início de um processo de redefinição das ONGs que se consolida nos anos 90 com uma crescente institucionalização dessas organizações. Oliveira (1999, citado por Perez, 2005) entende o fortalecimento dos movimentos sociais como marca da própria constituição das ONGs, porém, afirma que essas se separaram daqueles, não estando mais associadas a nenhuma classe ou movimento em particular, passando a prestar serviços permanentes. O que fica evidente nessa mudança, segundo o autor, é que, saindo do papel de denúncia e mobilização, as ONGs tornam-se parceiras do Estado atuando na prestação de serviços assistenciais e emergenciais. Este entendimento, defendido por Oliveira, é um dos extremos do reconhecimento atual que se tem das ONGs e é antagonizado pelo reconhecimento dessas organizações como canal de participação social menos burocrático e ágil, um porta-voz da sociedade civil, além de representar um espaço de construção de relações solidárias (Perez, 2005).

Reconhecendo esses sentidos como extremos de um processo em curso, pode-se identificar aspectos presentes nas mudanças no âmbito social, político e cultural no Brasil que permitem mapear minimamente as forças em jogo. Um deles, já destacado, é a emergência de diversos movimentos sociais. Estes atingem uma capilaridade expressiva por estarem associados a instituições como a Igreja, por meio da *Teologia da Libertação*, com atuação nas

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), pastorais, Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Urbana Católica (JUC). Outros movimentos importantes foram o da educação popular, tendo como base a pedagogia freiriana³⁹ com sua concretização nos Centros de Educação Popular, o das mulheres, por meio dos clubes de mães, e finalmente o movimento em favor da criança e do adolescente⁴⁰ (Vargas, 2009; Freitas, 2009).

Contudo, por mais que os movimentos da época tenham exercido pressão para a abertura política e a participação da sociedade civil, havia outra força em jogo que era o Estado ditatorial, sobrecarregado pelas políticas centralizadoras. Na medida em que o Estado passa a ser contaminado pela lógica neoliberal, que teve um fortalecimento no cenário internacional na década de 80, ele adota políticas que evidenciam o aspecto econômico na mencionada redefinição das funções estatais. Dessa forma, Teixeira (2000, citado por Perez, 2005) afirma:

o fenômeno da participação popular não pode ser creditado somente ao aumento de consciência por parte de quem está reivindicando, mas também deve ser entendido a partir da esfera governamental. O governo não só abriu espaço como até incentivou a participação das organizações. (p. 43)

A mudança para um Estado democrático aprofundou os reflexos no papel das ONGs. A democracia brasileira passa a ser forjada tendo como referência legal a Constituição de 1988, que insere uma série de mecanismos institucionalizados para participação da sociedade civil no bojo das políticas públicas que passam progressivamente a serem efetivadas. É, então, no contexto de um Estado democrático, liberal e mínimo que essas organizações ganharam um novo lugar social, de eficiência, redução de custos e tempo em determinados serviços estatais (Perez, 2005). Esta nova configuração estatal, com inclusão das ONGs em modos de participação institucionalizados, viabiliza a inserção de outros agentes na execução de serviços públicos, tal mudança traz em seu bojo a possibilidade de aumento da qualidade e inovação nesses serviços. Em contrapartida, estabelece uma dependência financeira que no mínimo restringe uma participação que também interroge, provoque e controle o funcionamento estatal, atuando em favor de um Estado presente e responsável por aquilo que é comum a todos.

³⁹ Pedagogia concebida pelo educador brasileiro Paulo Freire a qual inclui o componente político na própria concepção da educação praticada. A preocupação volta-se em aprender a ler o mundo, conscientizar e transformar a sociedade.

⁴⁰ O movimento que ganhou o expressivo número de adeptos após a CPI do menor de 1979 em que ficou explicitada a situação de risco da maior parte das crianças brasileiras e culminando no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

2.2 Terceiro Setor

Essa nova configuração política e social permitiu delinear-se um novo campo, no qual as ONGs foram inseridas: o chamado terceiro setor. Este passa a ser reconhecido como “terceiro personagem”, distinto e independente dos dois outros setores: o Estado, definido como primeiro e o mercado, como segundo. Modesto (1998) define terceiro setor como um conjunto de pessoas jurídicas privadas, constituídas voluntariamente e que não tenham fins lucrativos, além de funcionarem como auxiliares do Estado na execução de atividades sociais relevantes. No entanto, a indefinição do que poderia se caracterizar como tais atividades permeia a imprecisão da expressão “terceiro setor” na medida em que essa opera como guarda-chuva e abarca uma infinidade de organizações desde as de interesse público como também as de interesse privado.

Landim (1993), pioneira no estudo do terceiro setor, enfatiza que é uma denominação que mais atrapalha do que ajuda, por induzir a uma ideia de homogeneidade inexistente. Pode-se recorrer a uma definição do terceiro setor, como a de Sorj (2000), relacionando-a aos outros dois: “instituições privadas com fins públicos, cujo campo de atuação estaria entre o Estado e mercado” (p. 94). Na prática, porém, é uma definição que se torna frágil, na medida em que engloba desde iniciativas sociais de acesso a direitos, cooperativa de empregos, partido político até o seu uso como uma estratégia de organizações privadas para não pagarem impostos e praticar corrupção (Sorj, 2000).

Um elemento conceitual importante desse novo setor é o do associativismo, que se desenvolveu de forma variada ao redor do mundo e acarretou diferentes definições de terceiro setor dependendo do contexto político de cada país (Freitas, 2009). A concepção estadunidense, cuja ênfase é nos aspectos liberais, foi a mais difundida no mundo, e, inclusive, foi a assimilada no Brasil. O associativismo emergiu como uma alternativa para as desvantagens presentes no mercado, vinculadas a maximização dos lucros ao mesmo tempo do governo inoperante (Vargas, 2012). Por mais que a concepção dos Estados Unidos alcance proeminência sobre as demais Freitas (2009) destaca outras definições de terceiro setor, como a francesa vinculada a solidariedade, a inglesa ao aspecto civil e a alemã à estabilidade.

A concepção de terceiro setor dos Estados Unidos pode ser entendida como o Estado cuidando da nação e a sociabilidade como responsabilidade da sociedade civil (Freitas, 2009). Tal definição levanta outro aspecto importante à discussão que se refere à visão do Estado como ineficiente, lento e burocrático. Esta é uma visão problemática que produz ou no

mínimo contribui, como expõe Perez (2005) para: “ a separação entre as ações do Estado e da sociedade civil no trato com as questões sociais, podemos citar a ineficiência do Estado na melhora efetiva dos padrões de pobreza e desigualdade presente no Brasil” (p. 45). Tal discurso é forjado em um contexto neoliberal em que o Estado é visto como um problema que impede o desenvolvimento econômico do país.

A despeito das fragilidades evidenciadas no terceiro setor, atualmente é dentro dele que as ONGs inserem-se. Organizações permeadas por ambiguidades expressas já na denominação, ao se afirmarem como não governo e sem fins lucrativos, são marcadas pela tentativa de conciliação entre autonomia, contraposição e dependência (Vargas, 2012). Destaco que quando se considera a produção histórica das ONGs é possível localizar sua dimensão paradoxal: atrelada aos movimentos sociais, de oposição a diferentes tipos de institucionalidade – governo, iniciativa privada, academia – e ao mesmo tempo, apoiando-se em uma “linguagem de direitos”, que justamente exige uma institucionalização política, a qual no regime democrático passa a estar submetida (Daimo, 1995, citada por Vargas, 2012).

A institucionalização das ONGs fortalece-se na década de 90 com eventos emblemáticos e que permitem maior visibilidade, como: a *Campanha contra a fome, miséria e pela vida*, liderada pelo sociólogo Herbet de Souza, o Betinho, (1990); criação em 1991 da *Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG)*; e a *Conferência Mundial do Meio Ambiente, ECO – 92* (Freitas, 2009). Ao mesmo tempo, a escassez de recursos internacionais como fonte financiadora das ONGs e mudanças sociais e políticas em curso no início de 90 impulsionaram para alterações nas relações com o Estado (Ferrarezi, 2007). Neste tempo há uma consolidação da redefinição das ONGs de oposição à parceira do Estado, como afirma Yasbeck: “O modelo é o de um Estado que reduz suas intervenções no campo social, que apela à solidariedade e se apresenta como parceiro da sociedade em responsabilidades.” (1991, p. 42, citado por Perez, 2005).

2.3 Organizações Sociais (OS) e as Organizações civis de interesse público (OSCIPs)

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi empreendida a Reforma do Estado⁴¹ na qual houve a forte defesa da parceria entre terceiro setor e governo por meio do repasse da

⁴¹ A reforma do Estado ocorreu em função do entendimento presente no governo de Fernando Henrique Cardoso de haver uma crise do Estado forjada por uma crise fiscal somada a uma crise de administração pública, esta

execução de programas estatais às ONGs. Uma política justificada nos seguintes termos: uma forma de diminuir os gastos públicos, fomentar empregos, aumentar a eficácia de programas e viabilizar a participação da sociedade civil na discussão e implementação das políticas sociais (Perez, 2005). A Lei nº 9.637/1998, segundo Ferrarezi (2007), oferece suporte jurídico para concretizar a transferência dos considerados serviços públicos não exclusivos do Estado instituindo a qualificação de Organização Social (OS).

Em termos legais tal qualificação destina-se a entidades voltadas: à proteção e preservação ambiental, ao ensino, à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico, saúde, cultura. Na prática como essas organizações podem administrar bens e equipamentos herdados do Estado, assim como servidores públicos cedidos, o que se consolida é a retirada estatal de determinados contextos públicos. Na medida em que há extinção de entidades do Estado com possibilidade de transferir patrimônio público e recursos financeiros para uma nova instituição de direito privado, sem fins lucrativos, esta passa a assumir as atividades, antes de responsabilidade direta do Estado (Ferrarezi, 2007).

Esta orientação política avançou por meio da criação do Conselho Comunidade Solidária, em 1995, que foi apresentado como instrumento de mobilização e participação social dos cidadãos, bem como estímulo à parceria entre governo e sociedade para o combate a pobreza. Um dos focos dessa política dirigiu-se a reformular um marco legal para o terceiro setor em função do governo entender que havia incompatibilidade entre a legislação e a atuação da sociedade civil, que nas últimas décadas passou a assumir novos papéis (Ferrarezi, 2007).

Na época, o mencionado Conselho promoveu as seguintes ações: consultas sistemáticas junto às ONGs, levantando as principais dificuldades jurídicas e sugestões para a formulação de um novo marco legal; e Grupos de Trabalho que foram responsáveis pela elaboração de um Projeto de Lei o qual deu origem, em março de 1999, a Lei Nº 9.790/1999. Esta regulamenta as relações entre Estado e organizações que atuam na área social com a instituição de uma qualificação para as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins

caracterizada por burocracia, centralização e ineficiência. Diante dessa percepção foi instituído o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Uma das suas principais ações foi o lançamento do Plano da Reforma do Aparelho do Estado (Plano diretor) tendo como uma importante diretriz para aumentar sua capacidade administrativa e garantir aumento de eficiência e eficácia a organização de diferentes formatos institucionais (foram separados em: núcleo estratégico, atividades exclusivas do Estado; serviços não exclusivos do Estado; produção para o mercado) .Com a separação entre atividades exclusivas e atividades não exclusivas do Estado (que podem ser realizados em conjunto com organizações não-estatais) houve um estímulo a entidades assumirem responsabilidades estatais.

lucrativos como Organizações Sociais da Sociedade Civil de Interesse Público, além de dispor sobre o funcionamento das parcerias.

A partir de então ficou estabelecida a exigência do cumprimento de uma série de requisitos legais para receber a qualificação como OSCIP⁴² pelo Ministério da Justiça. Passam a ser reconhecidas como diferentes das demais organizações nos seguintes termos: constituição de mecanismos de transparência, com a publicização da prestação de contas; autorização do pagamento dos seus dirigentes e submissão do título de qualificação como OSCIP ao questionamento público. Assim, pela lei, qualquer cidadão pode solicitar os relatórios da organização para exame como também requerer a cassação da qualificação daquela desde que esteja fundamentado em provas, (Ferrarezi, 2007). Houve avanços com a intensificação da institucionalização com o novo aparato legal, a partir deste criaram-se mecanismos com mais controle social e uma ampliação das atividades caracterizadas como de interesse público. No entanto, as organizações permaneceram submetidas à intensa burocracia⁴³ e aprofundaram seu caráter institucionalizado.

No ano de 2014 houve um incremento da mencionada lei que dispõem sobre a OSCIP, por meio da Lei 13.019/2014. Esta Lei trata, especificamente, do estabelecimento de parcerias voluntárias entre a administração pública (União, estados e municípios) e as OSCIPs em regime de mútua cooperação para se atingir interesses de finalidade pública, com repasse ou não de recurso financeiro (Brasil, 2014). Dispõe, portanto, de normas gerais e diretrizes da política de fomento e cooperação. A partir dela os dois instrumentos instituídos foram: o termo de colaboração – estabelecido por meio de chamamento público e após seleção pelo poder público de uma OSCIP – e o termo de fomento – estabelecido também por chamamento público, mas partindo da proposta de uma organização (Brasil, 2014).

Configurou-se, assim, uma transição em que a participação social vai perdendo seu caráter instituinte e ganha cada vez mais contornos instituídos. Como sintetiza Vargas (2012):

As ONGs atualmente tidas como representantes mediadoras ou fomentadoras da participação da população apresentam-se inseridas e amarradas pela institucionalidade, delineando uma participação com características fundamentalmente distintas daquilo que dera origem e legitimara a consolidação dessas. Tal participação inserida no âmbito institucional das ONGs é atravessada por determinações, por interesses e demandas do governo e do mercado, junto àqueles provenientes das próprias ONGs como organizações instituídas na cultura. (p. 135)

⁴² Ferrarezi (2007) em sua tese de doutorado realiza uma análise cuidadosa sobre a Lei N° 9.790

⁴³ Dependem da emissão de uma série de títulos e certificações para que possam ter isenções fiscais e subvenções do Estado.

Segundo Teixeira (2002) há três tipos de relação das ONGs com o poder público: um modo menos formal e mais crítico de relacionar-se, imprimindo ora uma pressão no governo ora uma discussão e acompanhamento da ação governamental; uma relação participativa que envolve projetos elaborados pelo governo e ONG; e o último como prestadora de serviço como uma empresa. Insere-se nessa configuração uma indefinição a respeito do lugar social ocupado por esse tipo de organização na relação com o Estado: problematizadora, fomentadora, parceira na implementação de projetos estatais e/ou uma prestadora de serviços sociais.

Após a exposição dos significados e sentidos das expressões ONGs, OS e OSCIPs, cabe salientar que ao longo desta dissertação será utilizado o termo ONG, incluindo organizações com diferentes titulações, inclusive a de OSCIP. A expressão OSCIP só será utilizada ao se referir a organização responsável pelos cursos aqui estudados.

2.4 ONGs na relação de parceira com o Estado na medida socioeducativa de internação

Ao focar essas organizações pela temática desta pesquisa devemos nos interrogar o quanto estas tensionam a medida socioeducativa de internação a ultrapassar a prática de encarceramento e punição. Neste contexto instalam-se conflitos na medida em que o parceiro, caracterizado como “externo”, pode ser convertido, no limite, em mais um interno. Cabe aí considerar um dos elementos presente na atuação dessas organizações parceiras, que têm como interesse não só a garantia de direito do adolescente a um serviço público de qualidade, mas também do recurso público repassado para realizar o trabalho. Decorre daí conflitos no atendimento aos diferentes interesses das ONGs que podem definir os limites e possibilidades das ações cotidianas junto ao parceiro estatal na medida em que não se trata só de um serviço e sim de garantir direitos.

Do ponto de vista institucional, o fato das atividades desenvolvidas serem nos Centros de internação, torna a prática inserida na lógica de privação de liberdade. As fissuras que podem ser produzidas de maneira a que esses organismos não operem como mero “apêndice” do Estado, estão presentes, assim como as grades, muros e um modo de funcionamento que interdita esse movimento. Permanece sim sendo não governo, no entanto, com riscos a ser reconhecida como funcionária e/ou mera prestadora de serviço do governo. Guardados os riscos de certas definições ou indefinições, penso que a atuação das ONGs no campo das

políticas públicas reinsere possibilidades de novas conexões, governamentais e não governamentais, e de uma participação instituinte ao buscar a autonomia na atuação junto a projetos vinculados à garantia de direitos sociais , bem como uma postura crítica e afirmativa na relação com o poder público.

3 - A EMERGÊNCIA DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Ecos do sistema escravocrata, os reconhecidos “menores abandonados”, “infratores” foram vigiados e disciplinados em instituições chamadas “de sequestro” por Foucault,(1986) e “total” por Goffman (1987). Instituições totalizadoras da experiência dos internos ao retirá-los, mais marcadamente a partir do século XIX, de todos os contextos que compõe sua existência e forjam sua subjetividade. Neste capítulo abordarei o percurso institucional que permitiu termos hoje o denominado adolescente em conflito com a lei como alvo de relações, políticas e fazeres profissionais diversos.

3.1 Do “menor” ao adolescente em conflito com a lei: um percurso por meio de instituições

Pilotti (1995) entende que as políticas de assistência à criança no Brasil e América Latina dividem-se em três modalidades: caritativa-filantrópica, jurídico-administrativa e o fortalecimento da alternativa não governamental. Minha atenção estará voltada para as duas últimas por estarem mais diretamente vinculadas ao contexto desta pesquisa, ou seja, ao trabalho empreendido por uma OSCIP ao adolescente cumprindo medida socioeducativa de internação na Fundação CASA.

Pretendo enfatizar o surgimento da figura do “menor”, no qual o discurso jurídico-administrativo é marcante e fez parte da história que produziu o “adolescente em conflito com a lei”. Esta é uma denominação nova, com efeitos sobre o próprio discurso produzido, que tem nas organizações não governamentais um lugar de enunciação. Entendo importante, esclarecer que inicialmente a atenção e tratamento é destinado a criança em função da expressão “adolescência” ganhar proeminência no final do século XIX e início do século XX, com o fenômeno da urbanização e industrialização (Ariès, 1986), o que justifica a sua ausência nos discursos produzidos na época do Império. É na sociedade moderna que ocorre a consolidação da infância e a adolescência como etapas distintas da vida tendo como efeito o entendimento de crianças e adolescentes como seres dependentes que devem ser disciplinados (Salles, 2005)

No Brasil Império a ênfase maior dirige-se para os “órfãos”, oriundos da Roda dos expostos⁴⁴ e dos asilos destinados às crianças abandonadas (modalidade caritativa filantrópica), no entanto, já se encontram registros em relação aos “pequenos infratores”. Segundo Rizzini (1995), o Código Criminal de 1830⁴⁵ estabeleceu a idade de responsabilidade penal a partir dos quatorze anos, idade em que os praticantes de crimes já poderiam ficar reclusos nas Casas de Correção no tempo estipulado pelo juiz, porém não poderia ultrapassar a idade de 17 anos. Houve, assim, uma proliferação de “menores” condenados como “vadios” ou “delinquentes” nos primeiros anos da República (Bulcão, 1992, citado em: Cunha, 2005a), sendo que por meio dessa lei se apresentou uma dicotomia ao definir a menoridade civil de 21 anos e maioridade penal a partir dos 14 anos. Ao mesmo tempo o Código de 1830 chama atenção, em que pese serem estabelecimentos não exclusivos ao público infanto-juvenil, pois delimita idade de responsabilidade penal, além de reservar um lugar especial voltado para correção.

Destaco que essa lei surge em uma época em que não se discutia publicamente a ênfase da educação sobre a punição, além disso, no Império tanto a atenção quanto à intervenção segregadora já eram reservadas às crianças e adolescentes empobrecidos. A medicina higienista da época retrata a relação entre produção de saber, subsidiada pelo estudo da mortalidade de pobres institucionalizados, que fundamentava atuações de caráter público. Estudos higienistas sobre os abrigados em orfanatos, asilos e casa dos expostos são citados na literatura da época, como, por exemplo, o destacado por Rizzini (1995) que registra entre os anos de 1852 e 1853, na casa dos expostos do Rio de Janeiro, um índice de mortalidade de 70% dos abrigados.

Ademais, destaco que foram as igrejas as principais representantes de atendimento da figura do órfão e abandonado, alvos, da ação caritativo-filantrópica. Figuravam-se as primeiras parcerias para abordar a questão das crianças e adolescentes, o governo subsidiava as obras de caridade que tinham como responsáveis a igreja (Rizzini, 1995). Não sendo demais demarcar que a caridade e o assistencialismo permanecem presentes como uma

⁴⁴ Roda dos expostos: “A Roda se constituía em todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade. Em realidade, “Roda” era o dispositivo cilíndrico no qual eram enfeitadas as crianças e que rodava do exterior para o interior da casa de recolhimento.” (Faleiros, 1995, p. 230).

⁴⁵ Citado por Rizzini (2005, p. 104): lei de 16 de dezembro de 1830 “se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos as Casas de Correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda a idade de dezasete anos”

referência de atuação no campo social assumida, posteriormente, não são por entidades religiosas, mas também pelo Estado e por organizações não governamentais.

Outro elemento que impactou a proliferação dos “órfãos” e “desvalidos” na época foi a “lei do ventre livre”, em 1871. Ao contrário da liberdade anunciada às crianças, de pais escravizados, nascidas a partir desta data, a lei produziu a institucionalização de grande parte delas ao serem abandonadas na Roda dos expostos e, ao mesmo tempo, garantiu um contingente à Educação profissional compulsória. As casas de misericórdia e a roda dos expostos, portanto, foram as instituições que abrigavam essas crianças, às quais se oferecia um ensino profissional voltado para um “saber fazer”, uma produção manual inferiorizada e desvalorizada por ser rotulado com um “trabalho de escravo”, uma modalidade educativa a ser abordado no Capítulo IV desta pesquisa (Rizzini, 1995). Por hora, destaco a emergência de uma relação importante entre a educação profissional institucionalizada e compulsória e um contingente de crianças e adolescentes “desvalidos” e “abandonados”

Com a promulgação da República em 1889 constituiu-se um cenário social e político diverso. A mudança de regime ocorreu imbricada com a abolição da escravatura em 1888, o que forjou uma reformulação das relações de trabalho. Dentro desta atmosfera movimentada do final do século XIX delineou-se mais fortemente uma visão da criança como problema, sendo esta vista não exclusivamente como abandonada, mas também como criminosa. Um dispositivo importante da República, considerando os objetivos desta dissertação, foi o Código Penal de 1890, que reduziu a maioridade penal para nove anos. Decretado antes da própria promulgação da Constituição de 1891, teve como justificativa da sua antecipação o interesse dos governantes em dispor de um mecanismo repressivo e de controle da população considerada perigosa ao projeto de desenvolvimento do país (Pilotti, 1995).

Desse dispositivo repressivo e de controle intensificou-se uma evidente dicotomia entre a figura do “menor penal” e do “menor civil”, na medida em que a menoridade civil manteve-se até os 21 anos e a maioridade penal foi reduzida dos quatorze anos para os nove anos. Essa redução permitiu um recrudescimento do encarceramento de um maior número de meninos, que passaram a conviver mais cedo sob a lógica do cárcere. Bulcão (1992, citado em: Cunha 2005b) acrescenta outro elemento crítico desse Código, que é a contradição com o Decreto n.º 1.313, de janeiro de 1891, o qual estabelecia como idade mínima para o trabalho em fábricas 12 anos. Assim, pelo Código a partir dos nove anos a criança podia ser presa por vadiagem, mas pelo Decreto só era autorizada a trabalhar ao atingir doze anos. Muito cedo

crianças começam a ter contato com contradições legais, bem como, com o trabalho no cárcere imposto como medida de reabilitação e vivido como castigo.. Um significado mantido pelas instituições criadas posteriormente exclusivamente para os “menores criminosos e corrompidos”. Locais, tais como Instituto Disciplinar fundado em 1902, que funcionavam por meio do regime de trabalho forçado (Cunha, 2005b).

O Estado a partir de então adotou mais fortemente um viés intervencionista e normatizador (Rizzini, 1995). Altera-se, portanto, a visão da criança a ser protegida dos altos índices de mortalidade infantil à que deveria ser controlada e penalizada. Nesse contexto, note-se que educação, trabalho e seu embricamento estão implicados de maneira fundamental na produção e reprodução da pobreza e desproteção da criança brasileira.

O déficit do acesso à escola apresentava-se no final do século XIX, (época em que escravos e seus filhos não podiam frequentá-la), de maneira dramática, haja vista o número de matrículas de apenas 19.067 crianças em um universo de 106.390 (Faleiros, 1995). A falta de acesso ou de um acesso limitado aos anos iniciais da escolarização das crianças oriundas de famílias empobrecidas permaneceu em boa parte do século XX. Uma vez que, embora entre 1960 e 1990 o número de crianças na escola tenha passado de 36,3% para 86,9%, apenas 20% dos matriculados no primeiro ano concluíram a 8.º série (Faleiros, 1995).

Além disso, o trabalho infantil foi fonte de forte tensão desde o início do século XX entre a burguesia industrial, aliada aos defensores do trabalho como antídoto ao ócio e criminalidade, e os contrários a tal prática. Apesar do Código de Menores de 1927, o qual estabeleceu quatorze anos como idade mínima para o trabalho, a intensificação da crescente industrialização do país ampliou e aumentou a utilização da mão de obra infantil. Segundo Esmeralda Moura (1982, citada em Faleiros, 1995), na indústria têxtil de São Paulo atingiu-se em 1919 o impressionante número de 35% de “menores” trabalhadores. A crescente disputa também pode ser verificada na lei de 1932 que passou a permitir o trabalho a partir dos 12 anos.

Aos que passaram a figurar como problema à ordem da nação, demarca-se a criação do Instituto Disciplinar de São Paulo e da Colônia Correccional em 1902. Duas instituições próprias à reclusão dos entendidos como “abandonados ou delinquentes”, que surgem por ações de juristas e autoridades. Segundo Moura (2005), representantes da justiça e da lei foram os responsáveis por articular o surgimento desses locais, cujo objetivo voltou-se para: “... a função de educar e reformar os infratores, mantendo-os, para isto, longe dos adultos

‘criminosos’” (Moura, 2005, p.26). É então, no século XX, que em um só golpe fundam-se locais próprios não só para prender “menores”, mas também para disciplinar e educar para o trabalho.

Especificamente foi na década de 20 do século XX que Rizzini (1995) afirma avolumaram-se leis e um sistema jurídico destinado aos “menores abandonados” e “delinquentes”. Vera M. Batista (2003) relata que a criação da Justiça de Menores no ano de 1923 e em seguida o Código de Menores (1927) ocorreu no bojo de expressivas manifestações e lutas sindicais do início do século XX. O intuito, segundo a autora, foi inibir e punir o que não era crime, constituindo-se as chamadas medidas de segurança. Ela identifica ser este o momento em que a palavra “menor” é capturada e associada a crianças pobres, com origens hereditárias “sob suspeita”. Ao Estado competia a responsabilidade de tutelá-las com fins de assegurar a ordem e a modernização do capitalismo. Assim, a atuação estatal voltou-se para vigiar e investigar possíveis “defeitos” hereditários ou morais que justificassem seu comportamento “antissocial”. Ao pesquisar os processos do primeiro Juizado do Menor, Batista (2003) conclui:

Os casos que não se referem a crimes contra a propriedade são pequenos incidentes, defloramentos e outros. É impressionante como a maioria esmagadora dos casos se refere a meninos pobres; as elites resolvem seus casos em outras instâncias, informais e não segregadoras. [...] As histórias se repetem, pequenos furtos, meninos pobres, analfabetos, pretos e que quase sempre têm ocupação fixa, ou seja, trabalham. (p. 71)

Com o Código de Menores de 1927 houve uma aliança entre a filosofia higienista e correcional disciplinar, com inovações como a extinção da Roda de Expostos e estabelecimento da proteção legal até os 18 anos de idade. Passa-se a inserir a criança mais fortemente em dois registros o da esfera do direito e o da tutela do Estado (Faleiros, 1995). Nessa lei o “menor” praticante de delito teria prisão especial, sendo que os menores de quatorze anos não sofreriam processo penal e os de idade entre quatorze e dezoito anos seriam submetidos a processo especial. Instituiu-se também a liberdade vigiada. Consolida-se de modo intensivo, por meio de leis e processos de institucionalização, a modalidade de assistência a criança jurídico-administrativa, esta permite um processo de racionalização e judicialização de uma parcela do público juvenil no Brasil que deve ser mantida sob controle.

O trabalho, como já citado, passa a ser proibido aos menores de doze anos e aos menores de quatorze anos que não tivessem cumprido instrução primária. . Minucioso, o Código continha 231 artigos que abordavam um amplo espectro da vida infanto-juvenil e

apresentavam o firme propósito de resolver o problema do “menor” por meio de mecanismos de: tutela, guarda, vigilância, educação, preservação e reforma (Rizzini, 1995).

No entanto, as ambições desse instrumento legal de “extirpar o mal pela raiz” e direcionar os “menores” rumo ao progresso do país foi constringida pelas condições concretas garantidas ao público infante-juvenil. Assim, por exemplo, a promessa da República de amplo acesso ao ensino público não se concretizou, como evidenciado nos números de São Paulo que em 1918 apresentou 232.620 crianças frequentadoras da escola, um número inferior às 247.543 crianças em idade escolar sem acesso ao ensino formal. Um cenário que evidencia a manutenção da desigualdade, com a oferta precária ou inexistente de serviços públicos para parte da população, restando à maioria o acesso exclusivo aos serviços estatais repressivos e tutelares:

A intervenção do Estado não se realiza como uma forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem se combater o clientelismo e o autoritarismo. A esfera diretamente policialesca do Estado passa a ser assumida/substituída por instituições médicas e jurídicas, com novas formas de intervenção que vão superando a detenção em celas comuns, sem, contudo, fugirem do caráter repressivo. (Faleiros, 1995, p. 49)

Importantes elementos, que considerados, delineiam um dos alvos a quem foi destinada a ação de vigiar e punir do Estado. O “menor” objetivado como destituído de uma família com poder econômico e ajustada, de “cor preta”, fora de instituições escolares, somado a um elemento, particularmente importante para esta pesquisa, que é do “vagabundo”, enuncia o tipo de pobreza que foi produzida no Brasil. O combate à ociosidade foi, portanto, uma prática evidenciada pós-abolição da escravidão, em que o valor do trabalho operou como importante motor da lógica capitalista e do progresso nacional.

O desafio foi construir um sentido do trabalho para o homem “livre”, combatendo o ócio, inclusive dos potencialmente perigosos, “os menores” (Faleiros, 1995). Neste sentido Batista (2003), enumerou as atividades profissionais consideradas “sob suspeita”, essas realizadas pelos “menores”, ou assim declarado às autoridades policiais, como forma de evitar serem enquadrados como vagabundos, eram elas: vendedor de jornais, de bilhetes de loteria, doces e engraxate. Novamente a relação entre o “menor” e trabalho articulam-se de modo conservador e moralizante, permitindo reconhecer os cursos de qualificação profissional, aqui estudados, também sujeitos a este tipo de enquadre

A depender do trabalho, este era visto como dignificante e havia casos de atenuação da pena ao se comprovar que o “menor” tinha um emprego. Batista (2003) nas análises dos processos de serviço destinado ao menor, SAM (Sistema de Atendimento ao Menor), identificou a orientação profissional como uma necessidade para a recuperação da população infanto-juvenil. Assim como o ensino profissionalizante passou a figurar como alternativa exclusiva à juventude pobre. Enfim, foi nessa época a constituição da infância “judicializada” e popularizou-se a categoria jurídica “menor”, que correspondia à criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, vagabunda; uma categoria incorporada para além do círculo jurídico (Rizzini, 1995).

Houve uma mudança no tratamento destinado aos ditos “menores” a partir de 1930 até 1945 com a constituição do Estado Novo. Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (citado por Batista, 2003), as políticas sociais foram utilizadas com intuito de garantir um projeto nacional com vista à integração da população urbana. Aos “menores” foi reservada uma estrutura centralizada e hierarquizada, denominada SAM, vinculado ao Ministério da Justiça. Este detinha a função de controlar e fiscalizar os reformatórios, casas de correção, patronatos agrícolas, escolas de aprendizagem e ofícios urbanos, além de produzir diagnósticos para internação, ajustamento e os casos de abandono (Roman, 2007). O SAM dispunha de diferentes tipos de atendimento que operavam sob uma lógica comum: reprimir, corrigir e reformar (Batista, 2003).

Autores como Pilotti (2011), Roman (2007) e Teixeira (2005) apontam o referido Serviço como alvo de inúmeras denúncias de corrupção e maus tratos aos atendidos, sendo esse extinto em 1964. O desfecho do SAM, segundo Pilotti (2011), ocorreu pelo estabelecimento de relações clientelistas, fruto do estreitamento entre setor público e privado no qual uma quantidade expressiva de entidades privadas prestavam atendimentos ao “menor”.

É a partir do golpe militar que o Estado brasileiro evidenciou e fortaleceu seu aspecto autoritário, fundamentado pela doutrina da Segurança Nacional. Diante de um quadro social desolador, em que a urbanização desordenada produziu as regiões metropolitanas e um crescente contingente de desempregados e empobrecidos, com efeitos sobre o público infanto-juvenil avassalador. Vogel (2011) expõe que 1/3 deste público foi considerado em estado de marginalização, tendo como consequência um “desperdício” para o desenvolvimento do país,

como também, um “potencial perigo”⁴⁶. Passou a constituir-se como um problema político, uma questão de segurança nacional, o que justificou o Estado forjar uma política para a criança e para o adolescente, defendendo como alvo as famílias desses “menores”, reconhecendo-as como um problema. Em que pese o discurso estatal valorizar e até defender a não institucionalização - funcionamento amplamente incorporado à arte de governar crianças e adolescentes empobrecidos - o que funcionava como impeditivo pragmático para ampliar o processo de institucionalizar foi a incapacidade do Estado em garantir isso a 1/3 de crianças e adolescentes em “estado de marginalização” (Vogel, 2011).

Em termos institucionais, com a extinção do SAM em 1964 criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), que teve como objetivo mais geral a elaboração e implantação da Política do Bem-estar do Menor (Moura 2005). Destaco aqui as práticas discursivas desta Política, no âmbito saber/poder, pois ela situa-se como introdutora da interdisciplinaridade na produção de diagnósticos de grau de periculosidade e delinquência através de estudos biopsicossociais (Lazzari, 1988, citado por Moura, 2005). Em se tratando da Funabem, a mesma permaneceu com a estrutura do SAM mantendo os convênios, a administração e parte do corpo funcional. Estrutura normativa e fiscalizadora, porém não executora (Roman, 2007). Herdeira do SAM essa Fundação nasce com a expectativa de diferenciar-se, com autonomia institucional e vinculada diretamente ao governo federal (Vogel, 1995).

O tempo transcorreu e ficou evidente que a Funabem continuou mantendo as práticas que pretendia combater, a despeito das diferenças que procurou enunciar como a diretriz em que abordou a ênfase da integração do “menor” à família e/ou à comunidade. Assim, essa instituição produziu intensa teorização com objetivo de estimular a reforma das entidades estaduais, que estavam sob sua responsabilidade, com o foco no retorno do menor à família e não a sua permanência na institucionalização.

As intenções da Funabem tornaram-se conflitantes com suas práticas que conservaram os confinamentos, dentro de uma lógica autoritária e violenta, estimuladas pelo contexto da ditadura militar. A promulgação do novo Código de Menores de 1979 exacerba esta situação ao introduzir a Doutrina da Situação Irregular. Nesse novo instrumento legal há uma ênfase no entendimento da pobreza familiar ou do “ambiente contrário aos bons costumes” como justificativa para retirada da criança dos pais ou responsáveis. A lógica do “abandonado hoje,

⁴⁶ Dados extraídos do Censo de 1970 em documento da Câmara dos deputados, 1976, p. 29.

marginal amanhã”, já presente desde o final do século XVIII, orienta o modelo de atuação das instituições sob a égide da Situação Irregular. O Estado fundamentado em tal lei e doutrina, além do “menor” praticante da infração intervém, também, fortemente junto às famílias de baixa renda diagnosticando-as como família “desestruturada” (Faleiros, 1995).

.Em que pese o novo Código prever as medidas de internação como último recurso a se lançar mão, com a justificativa da situação irregular prepondera o oposto: a reclusão acrescida de uma tendência a construir os locais de internação no interior dos estados. No que concerne ao tempo de reclusão, permaneceu o mesmo da lei de 1927, em que a verificação da permanência ou manutenção da internação dependia de exames periódicos (no intervalo máximo de dois anos). Chama a atenção que a referida lei é mais rigorosa do que a de 1830⁴⁷ ao definir a transferência do jovem para presídio caso não fosse liberado até os 21 anos da instituição.

Entre o ano de criação da estrutura político-administrativa governamental (Funabem) e da jurídica (Código do Menor de 1979), houve a construção no país das estruturas estaduais para executar a nova Política; denominada Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). No estado de São Paulo, em 1976, com incentivos providos pela Funabem é fundada a Febem/SP, tendo como presidente Mario Altenfelder, o gestor que implementou a Funabem (Teixeira, 2005). Essa nova instituição, voltada para a população já em confinamento - os “menores abandonados” e “infratores” - nos 30 anos de trajetória, refinou, de modo geral, o que se propunha a combater: a “escola do crime” (extinto SAM). No mesmo ano de criação, apresentou mostras dessa trajetória com sua primeira rebelião, seguida, em 1977, das denúncias iniciais de maus tratos e tortura (Lopes, 2006).

Nesse tempo de vida, a instituição foi atravessada por mudanças das mais diferentes ordens⁴⁸, desde as vinculadas às alterações políticas administrativas (que incidiram sobre a que Secretaria estava subordinada), proposta de trabalho, de corpo e denominação funcional, até as legais - Código de Menores (1979) a ECA (1990). Mudanças, evidentemente, inseridas dentro de um contexto político e social também com mudanças consideráveis. O que se torna assombroso constatar é que a saída do regime ditatorial no Brasil não produziu efeitos para

⁴⁷ A qual estabelece que ao atingir 17 anos deve ser liberado.

⁴⁸ Concretamente enumeram-se algumas dessas mudanças: de gestão(a Fundação teve 60 presidentes de 1976 até 2006), de Administração(a Fundação esteve vinculada a seis Secretarias - Secretaria do Menor, Secretaria da Promoção Social, Secretaria da Criança, da Família e do Bem-estar Social, Secretaria do Esporte e Lazer, Secretaria da Educação e atualmente Secretaria da Justiça).

uma parcela da população, que em muitos sentidos continuou em um estado de exceção. E uma situação de vida, retomando Agamben (2002), descrita como “vida nua”, reduzida à existência biológica, em que é negada a essas crianças e adolescente a sua dimensão social, de cidadão, conduzindo-a, em nome da lei, a um território sem lei, que passa a redefinir sua inserção política.

Em fala proferida no *Seminário de Trabalho sobre o Reordenamento do Sistema de Atendimento das Medidas Socioeducativas*, em 2005, Maria de Lourdes Teixeira apresentou histórico da Febem sob um prisma de tensão e luta. Explicitou as forças de manutenção do aprisionamento de adolescentes em presídios, que mantinham práticas repressivas e violentas, tensionadas por forças de resistência a garantia de direitos dos adolescentes. Ao exemplificar, citou: as práticas do corredor polonês⁴⁹, (forma de recepcionar novos internos) e a tropa de espancamento formada por funcionários denominada Ninjas. Criada no final dos anos 90 a tropa voltava-se para contenção dos internos de maneira militarizada e sendo mais um elemento no quadro que demarca a trajetória da Febem. Teixeira cita a primeira pesquisa sobre instituições na área da criança e do adolescente, encomendada pelo Tribunal de Justiça e produzida pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) - *A criança, o adolescente, a cidade* - publicada em 1973, que expõe:

as triagens são um ponto de estrangulamento do fluxo (os menores permanecem ali 1 ou 2 anos), pois não há uma retaguarda de unidades para encaminhamento; há uma desarticulação entre o poder judiciário e os serviços da área; a intervenção junto aos menores, marcada pela violência, age no sentido da socialização divergente: "a escola do crime" (palavras dos autores); presença marcante de adultos despreparados para o trabalho de triagem e reeducativo gera ambiente de violência e revolta. (¶ 15)

Um novo discurso apareceu como tentativa de combater uma história instituída de marginalização a significativa parcela de crianças e adolescentes brasileiros. Uma história vivida, em que no contexto acadêmico conduz a pesquisas abordando o funcionamento desta instituição produtora do contrário ao que se propõe a combater, *a transgressão*. Cristina Vicentin, em seu livro *Vidas em Rebelião* (2005), dirige seu olhar não na direção da maquinaria institucional, mas em um dos seus efeitos, as rebeliões. A autora ampliou os sentidos existentes das rebeliões, entre 1999 e 2000, por meio dos dizeres dos adolescentes internos na Febem focalizando-as como linhas de fuga. Uma pesquisa que permite pensar: que

⁴⁹ “A PM fazia todo o serviço (administrativo e de vigilância), a disciplina era de quartel, a recepção dos meninos era através de "bolos" e surra de fio de telefone; os espancamentos eram com borracha de pneu de caminhão. Só quando a vítima não se submetia àquele tipo de tortura é que eles batiam às queimas.” (Teixeira, 2005, ¶ 19)

campo é este produtor desse tipo de manifestação? Campo em que a violência não é entendida exclusivamente como sinal de barbárie, mas também é permeada por outras significações ao correlacionar-se com tantas outras violências, podendo ser para os adolescentes uma afirmação de vida.

A educação e a profissionalização na Febem são os dois elementos que no discurso ganham forte evidência como os principais fatores de “reinserção social” assim como de “prevenção da marginalidade”, como analisa Violante (1982): “Idealiza-se a possibilidade de que através de sua capacitação escolar-profissional o Menor possa competir no mercado de trabalho em iguais condições que os demais candidatos” (p. 65). A ênfase aí recai sobre indivíduo, pois a ideia de “re” inserir, não remete a mudanças no funcionamento social.

Autores como Guirado (2004b), Violante (1982), Rizzini (1995), Moura (2005), Vicentin (2005), Teixeira, (2006), Roman (2007), dentre outros, reconhecem em seus estudos o quanto a expectativa de outro tipo de atendimento ao adolescente autor de ato infracional não se confirmou. O que essa trajetória permeada por mudanças sociais, políticas e legais, a meu ver, evidencia é a condição de vida extremamente desigual forjada e mantida de diferentes formas ao longo da história brasileira. Aos filhos dos escravos e de todos àqueles apartados das riquezas socialmente produzidas e do acesso a direitos básicos é reservada uma liberdade perversa. Esses têm a escolha entre: adaptarem-se a uma institucionalização voltada para educar a força de trabalho a ser explorada ou rejeitarem esse lugar institucional de submissão.

Aos que não se submetem podem escolher a transgressão e como efeito leis mais severas, um aparelho repressivo, além de um lugar social progressivamente mais consolidado do “menor delinquente”. Nessa fuga, transgredir compõe com a manutenção da própria vida ao rejeitar sujeitar-se à produção de capazes para o sistema desigual. Uma saída de resistência e ao mesmo tempo uma captura a lógica de um funcionamento estatal repressor e encarcerador, que se autoriza e se justifica na transgressão do “menor”.

3.2 Fundação CASA: a situação atual do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no estado de São Paulo

O que vem no lugar da Febem é a Fundação CASA, instituição que emerge como resposta as exigências legais que fundamentam as mudanças no ordenamento jurídico e

administrativo do Estado. Três são os instrumentos legais que de alguma maneira parecem marcar o combate ao instituído e que sustentam o surgimento da denominada instituição. Em primeiro lugar a Constituição Federal de 1988, marco no processo de redemocratização do país, forjada por expressiva mobilização, oriunda de diferentes segmentos sociais, conhecida como Constituição Cidadã. No que tange aos direitos das crianças e dos adolescentes os artigos 227 e 228⁵⁰ permitiram a promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei sustentada pela ideia de crianças e adolescentes serem sujeitos de direito, revogou o Código de Menores (1979) e fundamentou a formulação do aparato legal voltado especificamente para o adolescente em conflito com a lei, lançado em 2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tornado lei em 2012.

Em oposição à lei anterior, o ECA provoca inovações no que se refere à concepção de criança e adolescente (de objeto e sujeito *do* direito a sujeito *de* direito) e conseqüentemente nos termos empregados. Fundamentado na doutrina da Proteção Integral, contrapõe-se a Doutrina da Situação Irregular, o Estatuto insere diferenças objetivando combater as desigualdades no tratamento à criança e adolescente empobrecidos. Mudam-se as denominações, de “menor” à criança e adolescente e incluindo aqueles que praticam ato infracional, de “menor infrator” a adolescente em conflito com a lei. Dessa forma, o termo “menor”, que foi se afirmando como estigma ao longo de todo o século XX, é extinto pelo ECA. Mais do que isto, esse termo passa a ser repudiado pelos defensores dos direitos da causa infanto-juvenil. Destaco, ainda, que a concepção atrelada à ideia de “essência infratora”, altera-se para do adolescente em conflito com a lei como uma tentativa de inserir a ideia de transitoriedade, de um estado, não identificando a infração como totalizadora do sujeito. Ao mesmo tempo, parece que esse termo não resolve a restrição à órbita judicial na resolução de situações que se referem a outras esferas, como a assistencial, inserindo a pergunta: O conflito maior destes adolescentes é frente a que? Penso que, no limite, a um estado de exceção.

Em que pese todo um histórico de escravidão, abandono e criminalização de meninos e meninas pobres já no Brasil Colônia, as discussões sobre direitos das crianças não são tão recentes. Segundo Fonseca (2004), a referência à ideia da criança como sujeito de direito,

⁵⁰ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, violência, crueldade e opressão.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

posteriormente estendida ao adolescente, é discutida desde o início do século XX. Contudo, essa ideia foi confrontada com um crescente tensionamento junto às políticas neoliberais e dos mínimos sociais, adquirindo relevo o caráter compensatório e filantrópico do Estado (Fonseca, 2004). O ECA foi produzido como marco e propulsor das mudanças na garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiros e, embora seja inegável as alterações operadas com a emergência dessa lei, é possível levantar outros elementos que estiveram implicados na produção do ECA.

A seguir, teço algumas considerações vinculadas ao surgimento do ECA, na medida em que este se converte em um campo de luta e tensão na discussão envolvendo o adolescente deste estudo. No contexto de mobilização dos grupos vinculados à área da criança e do adolescente, destacam-se episódios marcantes até se chegar à promulgação do Estatuto, tais como: Movimento Nacional de Meninos de Meninas (1985), I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (1986), criação do Fórum da Criança e do Adolescente (1988), criação da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente formada por dirigentes municipais (1988), campanhas “Criança Constituinte” e “Criança - Prioridade Nacional” (1988)”. De todos os citados eventos, o Fórum da Criança e do Adolescente é identificado como responsável pelo movimento nacional para inclusão do artigo 227, na Constituição Federal, e posterior aprovação do ECA. Eventos traduzidos como expressão da participação popular a favor dos direitos da criança e do adolescente no país. Sem rejeitar a história do ECA como fonte de inspiração e exemplo de participação popular, outras forças são consideradas, que as exclusivamente nacionais.

Além do processo de abertura política e democratização e ao que de próprio ia sendo produzido no Brasil, o país também foi exigido e sofreu pressão política para alinhamento internacional relativo a documentos de que foi signatário. Figuram como referência a Declaração Universal da Criança de 1959, instrumento internacional que a maior parte dos países é signatária, (exceto Somália e Estados Unidos), e a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989. Fonseca (2004) apresenta uma reflexão dos fatores ligados à produção do ECA ao relacionar episódios e fragmentos históricos com o contexto político internacional e a consequente produção de diferentes concepções dos direitos da criança e do adolescente. Envolve, segundo a autora, as filosofias econômicas e negociações políticas, que podem ser identificadas desde o início do século XX por meio de movimentos divergentes no entendimento dos direitos. Em um dos extremos, no papel central do Estado na garantia dos direitos sociais e no outro, a ênfase na moralização e higienização da família.

Pensar o ECA em função de um contexto mais amplo é concebê-lo como fruto de lutas políticas não só nacionais, mas também internacionais. Sua aprovação sem vetos, além de reafirmar papel fundamental da participação popular nas conquistas advindas no processo de democratização do país, também indicou um tipo de democracia praticada. Este último aspecto é abordado por Lemos (2008) ao destacar o Estatuto ter sido aprovado sem vetos, portanto, um exemplo de uma democracia por consenso. Conceito cunhado por Rancière (2006, citado por Lemos, 2008) em oposição à democracia por dissenso pela qual as divergências não são eliminadas e sim enfrentadas, ou seja:

como um jogo de conflitos permanentes, que podem se expressar em uma agenda de reclamações de atores, que se manifestam e onde os adversários e opositores são obrigados a se deslocarem. Deste modo, a esfera pública é vista como espaço de conflito e de embate de relações de poder contínuos, permitindo reinventar a política constantemente. (Lemos, 2008, p.100)

Considerados os aspectos vinculados à produção do ECA focalizo nesta lei assuntos relacionados ao tema desta pesquisa. A atenção ao Estatuto será acerca do adolescente definido como: “aquela (pessoa) entre doze e dezoito anos de idade.” (1990), mais especificamente o “autor de ato infracional”. Nesse caso até os 18 anos a lei prevê um tratamento judicial específico, que pode ser estendido até aos 21 anos incompletos. Acrescenta-se o artigo 6.º “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”, por delimitar e diferenciar do adulto.

Ao ser comprovada a infração o adolescente receberá uma das seis medidas socioeducativas, são elas: **I**- Advertência; **II** - Obrigação de Reparar o Dano; **III** - Prestação de Serviços à Comunidade; **IV**- Liberdade Assistida; **V** -Semiliberdade; **VI** - Privação de Liberdade ou Internação. Essas são aplicadas, em tese, conforme a natureza do ato infracional, ou seja, conforme gravidade, reincidência, ou não cumprimento de medida mais branda. A medida privativa de liberdade é a medida mais severa e de acordo com a legislação deve ser aplicada excepcionalmente mediante sentença judicial, nos casos do ato infracional implicar em grave ameaça ou violência à vítima, por ter reiterado ou cometido outras infrações graves ou descumprido outra medida imposta anteriormente. Ademais, a medida de internação deveria ser utilizada somente em caráter de exceção, o que na prática não ocorre, como já exposto ao abordar o *Panorama Nacional de Execução da Medida Socioeducativa de Internação* (2012).

As práticas discursivas que permeiam esta temática explicitam tensões e, ao que parece, limites difíceis de negociar. Esta afirmação leva em conta a questão do que é proposto em lei depender de uma interpretação do juiz. Cabe a ele julgar o que é grave ameaça à vida e, ao mesmo tempo, buscar responder às ausências no campo das políticas públicas, seja da Assistência Social, Educação, Saúde, ou qualquer outra política. A atuação do juiz, nesse caso, se afirma por aquilo que as citadas políticas não fazem, ou fazem judicializando. Com isto se produz internação de adolescentes tratados como totalidade, visíveis ao Estado nas infrações praticadas - do roubo, tráfico de drogas, homicídios, furtos e latrocínio.

Estes são reconhecidos como: usuários de drogas, em situação de rua, vítimas de violências de diversas ordens, expulsos da escola, explorados no trabalho quando crianças, expectadores sem mediação de um mundo/mídia pautado pelo consumo. Invisíveis, na medida em que são reconhecidos pelas suas ausências, por outro lado não reconhecidos nas suas variações: na desenvoltura com uma bola, com as palavras, com a dança, com o pensamento ou com as mãos. Teixeira, em seu livro *Adolescência e violência: desperdícios de vidas* (2006), ao refletir sobre o adolescente envolvido em práticas violentas como autor e vítima, coloca:

O fenômeno – adolescência-violência – é multideterminado, multifacetado; portanto, o deciframento deste objeto/movimento implica conhecimento transdisciplinar. Uma única área de saber não dá conta, vê uma face reduz o fenômeno a um fato: fato econômico, fato antropológico, fato histórico, fato político, fato psicológico ou cultural ou jurídico ou... É necessário transitar por vários saberes, várias especialidades. (p. 24)

Embora sob risco de manter a ênfase no saber jurídico ao abordar a presente temática, essa escolha sustenta-se exatamente pela evidência e força desse saber/poder na produção dos modos de subjetivação que estabelecem destinos institucionalizados. Assim, abordo brevemente o SINASE, aparato legal dirigido especificamente a execução das medidas socioeducativas, formulado após dezesseis anos da promulgação do ECA. Lançado em 2006 como um conjunto de diretrizes, normas e princípios para regular a aplicação das medidas socioeducativas, tornou-se lei em 2012. A partir deste marco legal, que o mencionado Sistema passa ao status de política pública ao ter o desafio de constituir-se nacionalmente, por meio de uma proposta que exige articulação entre os governos federal, estadual e municipal.

A aplicação das medidas socioeducativas, conforme os parâmetros dispostos na referida lei, exigiu mudanças em diferentes âmbitos, por meio de um determinado tipo de

arquitetura⁵¹ e gestão do atendimento socioeducativo, fato que é identificado como o propulsor de alterações desencadeadas a partir de 2006 em território nacional. Nesta configuração político-administrativa e legal instituída, a Fundação CASA está vinculada atualmente à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, responsável formal por aplicar aos adolescentes e jovens - de 12 a 18 anos incompletos - em todo o Estado de São Paulo, as medidas em meio fechado: semiliberdade e internação. De acordo com as diretrizes e normas previstas no SINASE, essa instituição tem como tarefa central aplicar as medidas em meio fechado, tendo como ênfase não seu aspecto sancionatório e sim socioeducativo. A ênfase é assim no aprendizado e não na sanção. Ao abordar as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo enfatiza como primeira diretriz:

Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios. As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, uma vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais, mas o que se destaca é sua natureza sócio pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético pedagógica. (SINASE, p. 46)

Propõe como alvo da medida o pleno desenvolvimento do adolescente, além da sua mais rápida “inserção social”. A lei também destaca que na medida de internação o direito à liberdade foi suspenso, porém, todos os demais direitos devem ser garantidos. Dessa forma, o direito a educação, saúde, cultura, esporte, lazer e convivência familiar são previstos legalmente. Acrescenta-se que o adolescente não recebe um tempo já determinado de internação, mas sim uma revisão da medida, que ocorre no máximo a cada seis meses, podendo ser mantido cumprindo a medida de internação no prazo máximo de três anos ininterruptos. A interrogação feita neste ponto é: em que medida é possível garantir os demais direitos quando aquele que se refere à própria existência humana, a liberdade, está interdito/suspenso?

⁵¹ Deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Essa transmite mensagem às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas. Desta forma, o espaço físico se constitui num elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. (SINASE, 2006, p. 79)

3.2.1 Fundação CASA: a organização do trabalho socioeducativo nos dizeres da instituição

Além de situar a Fundação CASA no âmbito legal, parte-se para uma aproximação dessa instituição pelo que “diz”; a exemplo da sua missão: “Executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista da sua história.” (Fundação CASA, n.d.) Neste enunciado já se configura diferentes instituições, em um jogo de força nos discursos: da Administração (eficiência, eficácia e efetividade); da Justiça (direitos previstos em lei); da Pedagogia, Assistência e da Psicologia (convívio social como protagonista da sua história) garantindo-se a blindagem do discurso.

As grades, neste caso, são permeáveis à lógica da hipermodernidade, no sentido do encurtamento do tempo. Todos estão ocupados – os técnicos com seus relatórios e atendimentos, os agentes educacionais com suas oficinas e relatórios, os agentes socioeducativos com suas atribuições e procedimentos de segurança e relatórios e finalmente os adolescentes com a higienização do corpo e frequência a escola, aos cursos e demais “atividades socioeducativas”. Reafirma, assim, a lógica institucional de combate à ociosidade, todos, ao que parece, são produtivos na manutenção da instituição.

O Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA⁵², lançado em 2010, expõe inicialmente o enquadre do trabalho dessa instituição, de priorizar os aspectos pedagógicos aos sancionatórios. Esta afirmação pode ser lida na *Introdução* da referida publicação nas palavras da superintendente pedagógica Marisa Fortunato: “Aqui, como não podia deixar de ser, ganhou espaço privilegiado e aclarou a todos que o conteúdo substancial da medida socioeducativa é ético-pedagógico” (2010). Em função de o citado caderno ter sido produzido pela Superintendência Pedagógica, responsável por implementar diretrizes e políticas de atendimento pedagógico, escolheu-se extrair do mesmo elementos que definem a socioeducação pretendida .

Um dos aspectos destacados pela publicação é o da integralidade da educação, ou seja, não haver uma redução da mesma ao ensino formal, mas sim envolvendo aprendizagens de todas as áreas da vida. Esse aspecto é justificado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que no artigo 34 prevê aumento progressivo da jornada escolar para o regime de

⁵² Nas posteriores referências a esta publicação será utilizado somente “Caderno”.

tempo integral (Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, 2010). Nessa ancoragem com a educação formal, a medida de internação reveste-se do discurso educativo com suporte jurídico.

No que se refere aos adolescentes em cumprimento de medida de internação o Caderno (2010) entende que a maior parte deles não teve seu direito à escola assegurado. São identificados no geral por haver: defasagem de idade e série, precariedade na alfabetização e dificuldade de aprendizagem. Diante deste quadro são apresentadas medidas que devem ser implementadas pelos educadores, os quais “precisam organizar as ações considerando que a trajetória escolar da maioria desses adolescentes é marcada por fracassos e contínuas repetências” (p.36). Aqui cabe perguntar como tais medidas serão efetivadas? Uma vez que dependem que os educadores, a quem é investida a responsabilidade em enfrentar os “fracassos e contínuas repetências”, estejam inseridos em processos formativos e em condições de trabalho que fomentem práticas educativas produtoras de aprendizados e não de fracassos.

A Superintendência delimita sua responsabilidade pedagógica atrelada ao campo jurídico, como expressa no Caderno (2010) pela citação: “Dar conteúdo substancial às abstrações legais é competência da Superintendência Pedagógica que tem alguns desafios a enfrentar.” (p. 33). Dentre os desafios três são abordados na citada publicação: o primeiro é de uma escola de qualidade; o segundo desafio levantado é o de ações complementares a escola, ou seja, garantir educação no âmbito profissional, esportivo e cultural; acrescenta como último desafio a articulação de fato entre todas as ações desenvolvidas (Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, 2010).

A organização da Superintendência se divide nas gerências: Escolar, Educação Profissional, Educação Física e Esporte e Cultural que têm cada uma delas, diretrizes e ações relativas à sua área. No caso da gerência Escolar alguns elementos definem e delimitam a educação formal. Um deles é a articulação com a Secretaria de Estado da Educação visando à adequação das propostas de trabalho de acordo com as denominadas características heterogêneas entre os adolescentes internos, que são definidas como: “a idade, escolaridade, aprendizagem, histórico de vida, grande rotatividade, instabilidade emocional e afastamento do convívio familiar.” (2010, p. 35). Outro ponto a ser considerado refere-se aos professores, que são vinculados a rede pública, não são concursados e sim contratados por processo seletivo. Esse modelo é justificado em função da exigência de profissionais que se adaptem as

características da educação na privação de liberdade, com a abertura e fechamento de turmas em qualquer época do ano, o que não permite a atribuição de aulas a professores concursados.

As demais especialidades são entendidas como fazendo parte da educação não formal, merecendo destaque a educação profissional básica, em função dos objetivos dessa dissertação. Essa modalidade educativa é definida não como uma profissionalização, já que para tal, segundo Superintendência, um conjunto de condições precisaria ser garantido. Condições físicas (espaços adequados para uma profissionalização), técnicas (carga horária compatível) ou de escolaridade (segundo grau completo). A proposta da Fundação neste âmbito é o de uma qualificação profissional básica, que objetiva se constituir como “a matriz e a célula de toda a Educação Profissional.” (2010, p. 37) Assim a pretensão é que a partir da execução dessa proposta se produza amplas possibilidades de educação para o trabalho e de iniciação para o mundo do trabalho à população atendida. Isto se converte não só em acesso a uma diversidade de cursos, como também, a vinculação e estímulo para a elevação de escolaridade.

Tal perspectiva subsidia a proposta defendida pela gerência de Educação Profissional de cursos de curta duração, na medida em que não são profissionalizantes voltados para a entrada no mercado de trabalho, mas sim explorar e ampliar a relação do adolescente com o mundo do trabalho. Neste ponto, não se pode perder de vista que o exercício para concretização de tal perspectiva demanda mais do que estabelecer parceria com organizações externas a Fundação. Exigem-se, além disso, constantes e sistemáticos mecanismos de afirmação de outra educação profissional, que não a voltada para disciplinamento de corpos e controle de sonhos.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, a Fundação o apresenta como tendo um âmbito central e outro dos Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). O central, como já citado, refere-se à Superintendência Pedagógica e composta das quatro gerências com seus respectivos gestores – Escolar, Profissional, Cultural e Esporte – que possuem uma equipe de técnicos. Estes, por sua vez, possuem como atribuições o acompanhamento e orientação das Divisões Regionais Metropolitanas (DRM), que são responsáveis por um conjunto de Centros, e dos próprios Centros de Atendimento onde os adolescentes estão internados. Além disto, são responsáveis por intermediar a relação de trabalho com as organizações parceiras. (Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, 2010)

No caso dos Centros de Atendimento, segundo o Caderno (2010), é almejado que sejam espaços de convivência, mais do que isto sejam lugares: “... de respeito ao bem comum,

de resgate de valores éticos de solidariedade e de cooperação, significa acolher a diversidade dos seus adolescentes expressa na sua linguagem, nos seus saberes, querer e em sua trajetória de vida.” (2010, p. 55). Há uma ênfase da publicação na organização administrativa e técnica desses Centros e, embora, aborde como se estrutura o Setor Pedagógico dos locais, também explicita a expectativa de um atendimento integrado ao adolescente, ou seja, que os demais Setores (técnico – assistente social e psicóloga – e de segurança) estejam articulados entre si. O Setor Pedagógico é formado por uma equipe de profissionais que se espera conheçam seu papel, função e atribuições, são eles: os funcionários públicos da Fundação (Coordenador pedagógico, analista técnico / professor de educação física e pedagogo, agente educacional e agente técnico) e profissionais de organizações parceiras (instrutores de educação profissional, arte educadores, professores da rede pública). O respaldo para as atividades pedagógicas, que se espera seja de qualidade, é identificado pelo plano de ação e o Projeto Político Pedagógico de cada Centro.

3.2.2 Estrutura Administrativa e Organizacional do Trabalho dos Centros

Com o intuito de evidenciar como a Fundação CASA dispõe sobre o funcionamento dos Centros, no tocante às atividades pedagógicas, será levantada a estrutura administrativa e a lógica de funcionamento organizacional dos locais onde os adolescentes estão internados. A figura da coordenação pedagógica é definida através de uma síntese do seu papel e relacionada a três compromissos fundamentais, à saber: compromissos como gestor, educador em relação aos demais profissionais e pesquisador. Há uma ênfase na descrição do papel esperando que o coordenador seja um transformador das práticas socioeducativas. No caso dos cursos de qualificação profissional há repercussões marcantes um coordenador pedagógico com força política no Centro que assume papel de lutar por uma educação que acessa direitos

Além do coordenador, outra figura mencionada é do analista técnico pedagogo e é proposto que sejam os dois a assumirem frentes de trabalho distintas. Uma delas refere-se ao trabalho relativo à estrutura e funcionamento do Setor Pedagógico e a outra se trata da organização das práticas educativas que fazem parte da rotina pedagógica diária do Centro (Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA, 2010). Também apresenta o

Analista Técnico professor de educação física como o responsável pelas atividades de educação física e esporte.

O último profissional descrito no Caderno (2010), como fazendo parte do Setor Pedagógico, é o agente educacional que é definido como a referência do pedagógico no Centro. Representa, assim, esse Setor para o adolescente e para os parceiros que atuam no local. Em se tratando do adolescente a referência do agente educacional ocorre por meio de um número fixo de meninos (as), pelos quais será o responsável no desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁵³ de cada um deles. Além disto, deve oferecer informações e orientações relativas ao Setor Pedagógico, encaminhamentos que se apresentem necessários e uma disponibilidade para ouvir as demandas apresentadas pelos adolescentes. Mais especificamente sobre o PIA, este profissional deve atuar como referência, como explica o Caderno (2010) ao expor: “porta voz do entendimento possível sobre cada um dos adolescentes que acompanha entendimento este que deverá ser focado nos aspectos pedagógicos.” (p. 61).

Já o trabalho do agente de educação, como referência para os parceiros - da área Escolar, da Educação profissional e da Arte e Cultura - constitui-se tanto no acompanhamento de todas as atividades (não de todas as aulas) vinculadas às respectivas áreas, como o suporte aos profissionais parceiros. Assim é proposto que haja um agente educacional de referência para cada uma das áreas, nas quais será responsável por oferecer suporte a todos os profissionais. Este profissional pode funcionar como aliado para que os cursos aconteçam cotidianamente, sua atuação fará diferença na facilidade ou não que os educadores das ONGs terão em: ter acesso e preservado o material dos cursos, acesso aos adolescentes no horário marcado das aulas, possibilidade de entrar com atividades e materiais fora do estabelecido anteriormente, um espaço de aula limpo e protegido de interferências, etc.

Sobre o que o trabalho socioeducativo deve produzir de efeitos sobre os adolescentes, foram citados pelo Caderno (2010): o estímulo ao conhecimento e à familiarização com a rotina e aprendizado escolar; a formação de hábitos e atitudes que o aproximem do universo do trabalho, com ampliação do universo cultural; o conhecimento maior sobre si mesmo,

⁵³ PIA: O Plano Individualizado de Atendimento deve consistir no estabelecimento de metas objetivas a serem alcançadas pelo adolescente e pelo programa no curso da medida socioeducativa. Funciona ainda como um “contrato de adesão” através do qual o jovem se responsabiliza pelo cumprimento de suas obrigações, sabendo desde logo as regras que deverá cumprir. (Instituto Latino Americano Das Nações Unidas Para Prevenção do Delito [Ilanud], 2004)

traduzidos em conhecer mais sobre as próprias emoções, suas possibilidades e limites corporais. O Caderno (2010) ainda acrescenta:

Neste momento de privação de liberdade, eles devem ter a chance de conhecer, de ampliar seus horizontes culturais, aqui entendido como um conjunto de novas informações, conceitos e possibilidades de escolha após o encerramento da medida socioeducativa, traçando metas e um projeto futuro. Devem ser capazes de sonhar outros sonhos e se implicarem com um mundo mais justo e melhor." (p. 62)

Importante destacar que embora a entrada dos cursos da OSCIP nos Centros seja pelo Setor Pedagógico, há outros profissionais e diretrizes da Fundação CASA que interferem diretamente nas práticas de educação profissional. Além da Superintendência Pedagógica há a Superintendência de Saúde e a Superintendência de Segurança. Sendo que esta em função de ser responsável por definir procedimentos técnicos de segurança e controle, além de agir em situações emergenciais (Fundação CASA, n.d.) é a responsável por inserir um conjunto de elementos na dinâmica dos Centros e conseqüentemente dos cursos aqui estudados.

Nos Centros essa instância é representada pelo Setor de Segurança composto pelo coordenador de segurança e pelos agentes socioeducativos. Estes agentes têm a responsabilidade de acompanhar todas as atividades dos adolescentes. São eles que: abrem, fecham cadeados e grades, deslocam os adolescentes dos “quartos” até salas de aula, refeitórios e pátio. Somente esses trabalhadores permanecem, em sistema de turnos, dia e noite controlando toda a movimentação dos adolescentes. De modo geral, eles têm a atribuição junto aos adolescentes de: acordá-los, levá-los para higienização, para o café da manhã, aula do ensino formal, almoço, aula de qualificação profissional básica, arte-cultural (realizadas por outras ONGs), atividades como reforço escolar, oficinas de cartas ou pátio. O modo de atuarem varia de local para local. Há, por exemplo, Centros em que ficam dentro da sala de aula acompanhando os educadores durante a aula e há Centros que ficam nos corredores.

No caso específico dos materiais, que podem ser usados nos cursos, houve um trabalho anterior da gerência de Educação Profissional para que a segurança aceitasse não só os cursos ofertados pela OSCIP, mas os materiais de cursos mais práticos (como de alimentação e construção). No entanto, essa aceitação e permissão de entrada de materiais “perfurocortantes” (faca, tesoura, enxada) por parte do Setor de Segurança variam em função do Centro; o que envolve aspectos como: defasagem ou não de funcionários; a relação entre Setor de Segurança e Setor da Pedagogia; das disputas internas por cargos; da legitimidade ou

não do diretor do Centro pelos funcionários (é um cargo de confiança indicado pelo diretor da DRM da Fundação CASA); se prepondera adolescentes reincidentes, com múltiplas passagens ou primários no Centro; adolescentes com vínculos ou não com o crime organizado e Centros mais ou menos estigmatizados como tendo como internos adolescentes “difíceis”.

Variáveis que atuam na produção da lógica dominante naquele momento no Centro. Trata-se de uma lógica repressiva e opressiva ou de responsabilização e cuidado? Ambas, penso, estão sustentadas pelas lideranças e funcionários, bem como das conexões que estes estabelecem, articuladas as condições – já citadas - que compõe o território. Sem desconsiderar, as forças macropolíticas compoem com esse campo (como por exemplo: em anos eleitorais aumentam-se as chances de greves dos funcionários).

Do ponto de vista da expectativa anunciada pela Fundação CASA a Superintendência de Segurança deve atuar segundo as diretrizes do SINASE, ou seja, por meio de enquadre de segurança não repressivo e sim de ações preventivas e de proteção do adolescente (Fundação CASA, n.d.). Em termos de atuação nos Centros, a expectativa é que a atuação do agente socioeducativo não se reduza ao trabalho de controlar o adolescente e movimentá-lo de um local ao outro, mas que ele participe do plano político pedagógico do Centro e faça parte das equipes de referências que cada adolescente deve ter. Na prática dos cursos de qualificação profissional, no entanto, prevalece a segurança nos moldes tradicionais pautados na vigilância, contenção, controle e repressão desencadeando relações opressivas e violentas.

Essa breve exposição das diretrizes pedagógicas e organizacionais anunciadas pela Fundação CASA, bem como aspectos relativos à segurança, que compõe o funcionamento dos Centros, teve o intuito de apresentar a forma e as forças institucional a que a atuação dos parceiros, como a OSCIP aqui abordada, está submetida. Ao mesmo tempo, pretendeu oferecer subsídios para a análise empreendida no Capítulo V desta dissertação à medida que evidencia o quanto a lógica não oficial de funcionamento dos Centros se distancia em grande medida do discurso defendido pelas publicações oficiais.

3.2.3 A incompletude institucional e a modalidade de fortalecimento da alternativa não governamental

Pensar sobre a incompletude institucional permite discutir sobre a terceira modalidade de assistência a criança e ao adolescente, elencada por Pilotti (1995), que se refere ao fortalecimento da alternativa não governamental. Importante aspecto, abordado pelo ECA (1990), SINASE (2006/2012) e Caderno (2010), a incompletude institucional pode ser entendida como um princípio de combate ao funcionamento da instituição total no qual uma única instituição totaliza a vida do sujeito.

Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas, pântanos. (Goffman, 1987, p. 16)

O artigo 86⁵⁴ do ECA delimita que a política de atendimento à criança e ao adolescente será garantida pela articulação de um conjunto de ações governamentais e não governamentais e pelos diferentes entes da Federação. Esse artigo traduz o que o SINASE nomeia como incompletude institucional, ou seja, uma forma de garantir que a aplicação da medida não fique circunscrita ao local de internação. Segundo exposto no SINASE: “Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização, etc.)” (2006, p. 30)

Em outras palavras, refere-se a um combate à lógica da instituição total ao contemplar atividades que devem ser realizadas fora do ambiente fechado, desde a escolarização formal até o acesso a cultura, utilizando ao máximo os recursos da comunidade. Fica evidente que esse princípio refere-se ao acesso aos direitos básicos que qualquer adolescente deve ter, independente de privado ou não de liberdade, e deve ser garantido pelo Estado e oferecido por serviços governamentais e não governamentais.

⁵⁴ Artigo 86: A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (ECA.)

No entanto, penso que por mais que a presença de organismos externos a instituição – ONGs/OSCIPs – permitam a entrada de representantes *outros*⁵⁵ da comunidade, pode-se manter a situação de internação contínua no cotidiano socioeducativo na medida em que esse *outro* pode ser capturado pela lógica institucional total, como abordado no Capítulo I desta dissertação. Tal presença e trabalho, portanto, não estão inscritas necessariamente na lógica da incompletude institucional de maneira óbvia. Entendo, sim, que esta é uma atuação que se relaciona com a referida incompletude ao ser garantida em práticas de não submissão ao instituído. O contrário disso serão práticas que legitimariam entender o adolescente com base na infração cometida, aprisionando-o a um ato que tem uma produção histórica que, como já exposto, não é individual e sim social. No movimento de provocar fissuras no funcionamento da instituição total que a possibilidade de práticas de incompletude inscrevem-se, seja por uma atuação que tensiona esse funcionamento (para além da internação), ou até com iniciativas que permitam concretamente atividades externas propostas por essas organizações junto com os adolescentes.

Com este capítulo procurei apresentar como os modos de tratar e reconhecer crianças e adolescentes por meio de instituições foi historicamente permitindo que parcela significativa fosse vista de maneira menor, desigual e invisível, autorizando práticas institucionais discriminatórias que naturalizaram e normatizaram a exclusão, haja vista o aparato legal e administrativo produzido desde os primórdios da constituição do Brasil. As Convenções, leis, diretrizes, programas e projetos após redemocratização do país exigem práticas e, ao mesmo tempo, a interrogar quais são as mudanças efetivas nas condições de vida das crianças e adolescentes que vivem uma situação social arriscada, em que a garantia dos seus direitos e possibilidade de assumir seus deveres estão em constante risco.

⁵⁵ Nem governo, nem iniciativa privada.

4 UM HISTÓRICO SOBRE OS MODOS DESIGUAIS DE RELACIONAR EDUCAÇÃO E TRABALHO

A intenção neste capítulo é demarcar historicamente como as relações estabelecidas entre educação e trabalho foram sendo produzidas no Brasil de modo desigual, evidenciando os arranjos institucionais e políticos imbricados nesse processo, inclusive as condições que permitiram certa educação profissional ser forjada e ofertada aos adolescentes em conflito com a lei. Sem perder de vista que a educação que ocorre não apenas para o trabalho, mas nos ambientes de trabalho⁵⁶ e de vida, atravessa os diferentes espaços de socialização e situa-se de maneira complexa em situações cotidianas variadas (Manfredi, 2002).

As mudanças sociais e políticas na sociedade brasileira produziram práticas institucionais que sustentam certo modelo de sociedade, produzindo significados diversos à educação profissional. A relação entre sociedade e essa modalidade educativa será, portanto, a orientadora deste Capítulo dedicado a delinear certo percurso histórico da educação profissional, articulado ao contexto social e político brasileiro. Ademais, haverá um destaque a eventos marcantes ocorridos na sociedade que se conectam ao desenvolvimento dessa modalidade educativa no país, bem como suas relações com os adolescentes e jovens em conflito com a lei.

4.1 Educação profissional no Brasil: uma aproximação

Formar para o ofício, para a profissão, enfim, para o trabalho, reproduzindo e mantendo as diferenças entre as classes sociais e sua desigualdade, passou a ser a tônica permanente na construção conflituosa da sociedade brasileira. Da catequese e da escola jesuítica até o sistema S, do extrativismo ao taylorismo/fordismo e toyotismo, muito mudou. A intencionalidade das classes hegemônicas e dirigentes ao longo de cada conjuntura histórica dos últimos quinhentos anos, expressando o seu anseio voraz de que outras classes sociais para elas trabalhassem, foi se materializando de várias formas e para além da violência física cotidiana. O aldeamento, o trabalho escravo e o ensino arbitrário da profissão sob o pretexto filantrópico vão, de modo gradativo, sendo substituídos por práticas com aparências inodoras e que respondem a projetos e leis absorvidas pelo Estado, cada vez mais dedicado a consolidar uma classe trabalhadora segundo a ótica e os interesses do capital. Claro está, contudo, que nada se deu de forma linear e que os condenados a trabalharem para os outros sempre apresentavam

⁵⁶ Esta refere-se a educação informal que ocorre no contato com os fazeres de diversos trabalhadores e explicita referências sobre diferentes profissões ou atividades profissionais, diferente do ensino formal, vinculado ao MEC, ou do ensino não-formal, não submetido as diretrizes do MEC mas com uma intencionalidade de ensinar conhecimentos diversos.

resistência, a exemplo das revoltas indígenas e dos escravos às greves operárias. (Sanfelice, 2013, p. 9)

Desde os primórdios a educação profissional no Brasil esteve marcada pela tarefa de afastar os “desvalidos” e “ociosos” dos vícios, da vida errada e do banditismo, ou seja, afirmou-se com uma forte conotação caritativo-moralizadora⁵⁷ sustentada por uma concepção moralista de trabalho. Marca que passou a concorrer com outra, com o fim da escravidão e passagem do Império para a República, da educação para o mercado de trabalho. A expansão do capitalismo, com os processos de industrialização e urbanização, os quais demandavam corpos capazes a movimentar de forma racional, ágil e econômica os bens de capital, forjaram subjetividades adequadas a um novo modo de ser sujeito, um sujeito máquina. Assim, progressivamente a concepção de educação profissional para o emprego assalariado passa a tornar-se hegemônica com a incorporação de uma racionalidade técnica voltada à organização científica do trabalho (Manfredi, 2002). Contudo, mantém intacta a lógica dualista de uma educação acadêmica para a elite e outra, operacional e técnica, voltada aos pobres.

Importante destacar que ao tomar a educação profissional como um campo de disputa política, historicamente forjado por uma dinâmica social de determinado tempo é possível identificar os diferentes significados que a ela foram e permanecem sendo atribuídos, bem como, sua relação como objeto desta pesquisa que trata de uma educação profissional básica a adolescentes em medida socioeducativa de internação. Como assinala Manfredi (2002): “Educação profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas” (p. 60).

Essa variedade de significados é visível na imprecisão e polissemia de termos para nomear o campo, como apontado por Fonseca (2013): “formação profissional (Prado Jr. 1965), Educação profissional (Castanho, 2005), ensino de ofícios (Cunha, 2005a; Santos, 2000), ensino profissional, ensino de profissões, aprendizagem profissional, aprendizagem de ofícios (Santos, 2000) e aprendizagem compulsória (Fonseca, 1961; Santos, 2000)” (p.18). Termos que demarcam tanto a educação profissional situada de maneira não institucionalizada, por agências educativas, como dentro de um sistema educativo formal com um aparato metodológico e curricular o sustentando. Sendo que nesta dissertação se priorizará

⁵⁷ ⁵⁷ Modalidade identificada por Pilloti (1995) e abordada no Capítulo III desta pesquisa.

utilizar os termos educação profissional e ensino profissional por remeter a um sentido mais amplo desta modalidade educativa.

4.1. 1 As primeiras localizações da educação profissional no Brasil Colônia

Pode-se levantar como primeiro registro de práticas de educação profissional no Brasil - anterior a educação promovida pelo Estado – as realizadas pelos nativos. Manfredi (2002) identifica como os primeiros educadores do ensino profissional os indígenas, tanto na área do cultivo da terra, na produção de medicamento e artes e ofícios voltados para cerâmica, tecelagem, artefatos e adornos de guerra quanto na construção de casas. A autora entende, ainda, ser um tipo de educação que integrava, por meio de diferentes e diversas atividades da vida comunitária, “saberes” e “fazeres”.

Com a chegada dos jesuítas houve a constituição de um sistema educativo dividido: um com uma ênfase na formação intelectual das elites e outro na catequização dos índios, ou seja, para um tipo de formação moral⁵⁸. O ensino de ofícios passou a ocorrer de maneira assistemática, segundo Galindo (2013), tendo as corporações de ofícios como expressão máxima desse tipo de ensino na época, nomeadas como “escolas oficinas” formavam artesões e demais ofícios no período colonial. Na Constituição de 1824 as corporações de ofício, segundo Cunha (2005a), foram extintas pelo reduzido mercado interno, limites na economia Colonial, trabalho escravo, assim como, restrições a ideologia liberal.

A divisão social do trabalho afirmou-se na medida em que a maior parte dos ofícios manuais foi estigmatizada em função de serem realizados por negros. “Trabalho manual, que exigia esforço físico e o uso das mãos, passou a ser sinônimo de trabalho escravo” (Cunha, 2005a, p. 9). Desse modo, este passou a ser desvalorizado e seu aprendizado rejeitado pelos que tinham escolha e imposto aos que não tinham meios de resistir. Já neste período houve a fundação de colégios voltados para os “órfãos e desvalidos”, nos quais eram oferecidos ensino religioso, música, português e latim. Sendo que houve uma primeira iniciativa fora do âmbito governamental ou religioso protagonizada por Joaquim Francisco do Livramento, em 1798,

⁵⁸ Cunha (2005a) enumera 29 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários mantidos pelos jesuítas no Brasil em meados do século XVIII.

que fundou a Casa de São José na Bahia, que acolhia “órfãos” e oferecia ensino religioso, um início de alfabetização e algum ofício que a criança demonstrasse propensão (Cunha, 2005a)

Iniciou-se um ensino compulsório aos “desvalidos” e “abandonados” à atividades desvalorizadas, processo evidenciado na transição da Colônia ao Império e com repercussões até os dias atuais, ao se pensar quais as atividades profissionais que prioritariamente são destinadas aos adolescentes empobrecidos. Focalizando nos cursos aqui estudados, há uma tendência dos Centros escolherem cursos com uma maior ênfase prática, o que pode ser explicado pela aparente menor exigência de escolaridade, uma produção mais concreta e de possível gratificação imediata (do consumo da pizza, no curso de Pizzaiolo, ao uso da pulseira produzida, no curso de Biojóias) e um maior interesse dos adolescentes. O que não impede de pensar serem escolhas que reproduzem a lógica de reservar o trabalho manual aos pobres.

4.1.2 Educação profissional no Brasil Império: as iniciativas governamentais e não governamentais

A passagem do Brasil para Império trouxe à economia do país uma ampliação para além da agroindústria (calcada em um modelo de exploração Colônia-Metrópole) com a instauração dos primeiros empreendimentos industriais estatais e privados. Um ano após a chegada da família real, em 1809, João VI criou o Colégio das Fábricas, primeira iniciativa governamental direcionada ao ensino profissional (Manfredi, 2002; Cunha, 2005b; Müller, 2013). Na prática, era um nome genérico atribuído a dez unidades escolares voltados para a formação de aprendizes e artífice (Müller, 2013) Estas também não prosperaram devido a número ainda reduzido de indústrias no Brasil, como pela concorrência dos produtos ingleses (Cunha, 2005b). Outro empreendimento estatal foi a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, que após a proclamação da independência, em 1822, passou a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes. Embora tivesse como referência as academias europeias, com ensino das belas artes sintonizado com o das Ciências, Desenho e Ofícios Mecânicos, só pôde concretizar um funcionamento similar em 1855, ano no qual a entidade passou a oferecer cursos estruturados pela clássica divisão: o ensino das belas artes aos artistas e o ensino das artes mecânicas aos artífices (Müller, 2013).

Concomitantemente as iniciativas destinadas aos pobres tanto do governo quanto da sociedade civil (associadas à Igreja), à elite foi garantido as primeiras instituições públicas de ensino superior, em 1808⁵⁹. Estas tinham como objetivo qualificar pessoas para funções no exército e atividades administrativas no Estado. Manfredi (2002) assina-la que a institucionalização do sistema educacional começou por cima, e passou posteriormente aos demais níveis – primário e secundário – caracterizados como um ensino às elites para a preparação à entrada na universidade. No que se refere ao ensino primário, embora tenha sido garantido para todos, a partir da Constituição de 1824, seu crescimento, como abordado no Capítulo III, foi pouco expressivo, até por conviver com o sistema escravagista, fato que impedia inevitavelmente ser um ensino para todos.

Ainda no século XIX, houve duas iniciativas marcantes voltadas ao ensino profissional de órfãos. Uma delas protagonizada pelo Estado, as casas de educandos e artífices foram o meio de garantir de maneira mais abrangente a educação compulsória. Ao longo de 25 anos – entre 1840 a 1875 – foram criadas por dez governos provinciais Casas que tinham o modelo de ensino militar, com ênfase na hierarquia e disciplina, como referência (Cunha, 2005b).

A outra iniciativa empreendida foi protagonizada por entidades da sociedade civil, os chamados liceus de artes e ofícios, que foram criados em seis cidades brasileiras, (Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto), entre 1858 e 1886. Mantidos por quotas dos sócios ou da doação de benfeitores, oriundos da burocracia do Estado, fazendeiros, comerciantes e nobres, seu financiamento era uma mescla, portanto, de recursos privados e governamentais, como explica Manfredi (2002): “O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais” (p. 77). Já nesta iniciativa evidencia-se uma zona de indistinção entre o que é estatal e não estatal, na medida em que parte dos recursos e alguns cargos de direção dos liceus eram oriundos do governo.

Cunha (2005b) diferencia o Liceu de São Paulo pelo desenvolvimento sem precedentes, comparando com seus pares. Segundo o autor, enquanto nos demais liceus se restringiam basicamente a oferecer instrução primária e aula de desenho, o de São Paulo

⁵⁹ A primeira instituição de ensino superior foi fundada no Rio de Janeiro, em 1808, a Academia de Marinha com as cadeiras de Anatomia e Cirurgia; em 1810 a Academia Real Militar, o curso de Agricultura ,em 1814; o curso de Desenho Técnico, em 1818, e a Academia de Artes no ano de 1820. Já na Bahia foram fundados, em 1808, os cursos de Cirurgia e Economia Política; Agricultura, em 1812, e de Química, em 1817 (Manfredi, 2002).

esteve comprometido com o crescimento e diversificação da produção industrial-manufatureira atendendo aos interesses do capital cafeeiro e sendo por ele financiado. O motivo que viabilizou o peculiar desenvolvimento dessa instituição foi a articulação entre as atividades do ensino superior de engenharia (aos engenheiros) e do ensino profissional (aos operários), em função de os professores e até os diretores serem os mesmos da Escola Politécnica e do Liceu (Cunha, 2005b).

O que se pode afirmar, a partir das considerações de diferentes autores (Batista & Müller, 2013, Cunha, 2005b, Galindo, 2013, Machado, 1982, Manfredi, 2002), é que com a instauração do Império houve no início uma intensificação do ensino profissional. Figuraram, assim, as primeiras iniciativas voltadas para esse ensino objetivando combater a proliferação da “vagabundagem”, “mendicância” e “criminalidade”. Afirmou-se, assim, como uma educação compulsória de viés utilitarista com o aproveitamento dos “filhos dos outros” (Machado, 1982) para atender os postos de trabalho manuais gerados nos primórdios do industrialismo. Uma modalidade de ensino que embora não tenha sido prioridade dos dirigentes desse período, se fez necessária pela própria exigência daqueles tempos. Como afirma Galindo, sobre o período do Império até a República:

observa-se por um lado que a educação popular dentro de um sistema de formação educativo mais abrangente não tinha sido prioridade ou sequer uma das pautas principais para os dirigentes da sociedade brasileira, por outro, a própria demanda social influenciou tal processo. Todavia, o novo formato econômico que o capitalismo impunha demandava a inserção das outras camadas da sociedade, não apenas a elite, dentro de um processo educativo que atendesse as exigências do capital. (48)

Destaco que esse processo tem como efeito a produção de uma concepção de educação profissional compulsória mantenedora de uma ordem social desigual. Concepção essa cuja qualificação profissional inserida no contexto de privação de liberdade está sujeita a tomar como referência.

4.1.3 A República brasileira: a educação profissional como propulsora do crescimento econômico do país

A proclamação da República foi forjada pela reunião de liberais, monarquistas ressentidos e positivistas, os quais em nome de um ideário positivista fundamentaram defesas

e muitas das decisões políticas que afetaram sobremaneira os rumos da educação no país. A primeira Constituição republicana de 1891 expressava essa influência ao garantir: a competência aos estados e municípios legislarem sobre a educação superior (estados) e a educação primária e secundária (estados e municípios); separação da Igreja do Estado; combate dos privilégios da aristocracia; além do livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual ou industrial (Cunha, 2005b).

O advento da República foi impulsionado por uma nova fase econômica e social, com a aceleração do processo de industrialização e urbanização. A vinda de um grande contingente de imigrantes para o Brasil foi mais um elemento de alteração da dinâmica social e política do país. Entre os anos de 1887 até 1930 foram mais de 3,8 milhões de imigrantes, convertendo o país em um dos maiores “receptores” dessa população (Cunha, 2005b). Nesse contexto, educar se tornou um imperativo para movimentar as engrenagens da indústria, do comércio, das estradas de ferro e do setor elétrico, demandando, portanto, uma nova configuração do sistema escolar e da educação profissional. Um dos legados do Império à República, articula o “menor” ao ensino profissional, por meio do ordenamento jurídico-político.

Como já evidenciado nesta dissertação a criminalização dos ditos “vadios” e “mendigos” ocorreu por meio da instauração de penas severas de prisão a esse segmento social. Como explica Cunha (2005b): “O direito ao não trabalho só era permitido a quem fosse rico: os pobres incorreriam em pena por vadiagem, que era o próprio trabalho.” (p.36). Assim, como explica o mencionado autor, os significados do trabalho herdados pela República foram: propiciar condições de vida, pena por transgressões e instrumento de ressocialização, evidenciando as relações entre educação para o trabalho e combate a proliferação de “abandonados” e “marginais”. Esta lógica, em que pese as denominações terem sido alteradas, permanece a educação profissional como antídoto para combater a marginalidade e não como afirmação de cidadania.

Uma das medidas da época relacionada para o tratamento aos “menores foi a mudança de nome e da proposta do Asilo de Desvalidos para Instituto Profissional (por meio do Decreto 7.222, de 1892), com a tentativa de garantir aos maiores de quatorze anos do Distrito Federal o ensino de ofícios. Interessante observar que no regulamento do Instituto, com o objetivo de evitar uma escolha precoce do aprendiz, exigia-se que ele percorresse, de modo elementar, a série completa de ofícios. A justificativa, sob o viés positivista, era que o

aprendiz se apropriasse do uso de diversos instrumentos de trabalho, de tal forma que pudesse escolher um para aprofundamento (Manfredi, 2002)

Sendo que essa estratégia do Instituto remeteu-me aos cursos estudados por essa dissertação, que são muitas vezes entendidos por profissionais da OSCIP como um modo de experimentação do adolescente, bem como fomentador das suas futuras escolhas profissionais. Na medida em que o adolescente internado possa ter contato com o maior número possível de profissões por meio dos cursos, como forma de prepará-lo às futuras escolhas profissionais.

O esforço, no entanto, dos dirigentes positivistas de desestimular o trabalho aos menores de quatorze anos de idade não obteve segunda Cunha (2005b), o mesmo sucesso que as iniciativas voltadas para o ensino secundário. Visto que o Colégio Pedro II⁶⁰ passou a ter a prerrogativa dos estudantes que concluíssem o ensino secundário pudessem ser admitidos em qualquer curso superior. Sendo que em 1901, com o Código Epiácio Pessoa, esse privilégio foi também concedido a todas as escolas secundárias privadas, equiparando-as com as oficiais. Evidenciando-se os modos desiguais da preparação para o mundo do trabalho como se houvesse categorias de distintas de cidadão.

As ações governamentais voltadas à educação profissional para os pobres, na Velha República, tinham como pano de fundo um contexto de crescente conflito, estimulado: pela presença da massa de imigrantes no país (já mencionado no presente texto), o crescimento das cidades, a diversificação das atividades urbanas e o número crescente de operários nas fábricas e serviços públicos (Cunha, 2005b). Os efeitos da inclusão não só da força de trabalho estrangeira, mas de ideias que interpelavam o *status quo*, foram responsáveis pela difusão em território nacional de ideologias anarquistas, comunistas e socialistas. Um contexto, portanto, que propiciou a deflagração dos movimentos sindicais, que a despeito de não serem homogêneos provocaram a ocorrência de greves e crescentes reivindicações trabalhistas. Eventos, como a greve geral de 1907, explicitam as tensões presentes no referido contexto. Diante desse cenário, com um movimento sindical em ascensão, os imigrantes passam a se tornar uma mão de obra problemática, a qual os patrões tinham interesse em “substituir”.

⁶⁰ O colégio Pedro II era público e voltado para o ensino secundário e, segundo Galindo (2013), por meio da reforma Benjamim Constant - 1890-92 – foi proposto uma mudança curricular nesse estabelecimento, ao qual passou a chamar-se Ginásio Nacional, o qual se equiparou-se as escolas estaduais e federais por exames, além de inovar pela laicização do ensino público.

Passou a configurar-se a exigência de não mais somente educar para o trabalho desvalorizado os denominados “abandonados”, “desvalidos” e “criminosos”, mas o trabalhador livre dos grandes centros urbanos, o brasileiro, o considerado “jeca-tatu”, era o alvo de uma educação que qualificasse e disciplinasse para o trabalho. Como explica Manfredi (2002):

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apreogamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. (p.82)

Tal exposição reforça o viés fortemente conservador impresso a educação profissional. Um evento que evidencia a atenção nessa época destinada ao ensino profissional foi a sua regulamentação, em dezembro de 1906. Uma medida precursora à criação de um sistema de educação profissional, as escolas de aprendizes e artífices foram instauradas por Decreto 7.563 pelo governo de Nilo Peçanha, em 1909, que influenciado pelo industrialismo acreditava que o Brasil do futuro sairia das oficinas (Laurino, 1962, citado por Müller, 2013). De abrangência nacional, foram criadas 19 escolas, uma em cada estado da federação, exceto Distrito Federal e Rio Grande do Sul⁶¹, nas quais prevaleceu como critério de instalação um caráter político administrativo e não o produtivo. Uma vez que, como analisa Cunha (2005b), a preocupação de garantir a instalação dessas escolas nas capitais, com exceção de uma, ocorreu independente de ser a cidade mais populosa ou com uma produção manufatureira mais expressiva.

Segundo Galindo (2013), foram escolas direcionadas ao ensino profissional primário gratuito com foco na desalfabetização e no ensino prático. Cunha (2005b) acrescenta que embora o Decreto de instalação das escolas determinasse que as oficinas deveriam ser as mais convenientes e adequadas ao estado nas quais funcionasse, quando possível, considerando as especialidades da indústria local, não foi o que se efetivou. Na prática, as oficinas ofertadas, na maior parte, estiveram voltadas para o artesanato local, poucas com o emprego industrial ou manufatureiro. Somente em São Paulo houve um esforço maior de adaptação dessas

⁶¹ Segundo o Decreto 13.064, caso o estado já contasse com um estabelecimento nos moldes das escolas de aprendizes e artífices o Governo Federal poderia deixar de instalar a escola no local e auxiliar a já existente. Foi o caso de Porto Alegre, que tinha o Instituto Técnico Profissional de Engenharia e o Rio de Janeiro que contava com o Instituto Profissional Masculino (Cunha, 2005).

oficinas às exigências fabris, em função do crescimento da produção industrial, além de ter uma referência comparativa com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo cujo desenvolvimento funcionou como parâmetro.

Acerca da discussão sobre o insatisfatório ensino ofertado com vistas à impulsionar o processo de industrialização, outro fator a ser destacado, que é de interesse para esta dissertação, foi do corpo docente. Fonte de severas críticas do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, o corpo docente das escolas de ofícios era constituído por professores e mestres de oficinas. Assim, a insuficiência estava ora pelo quadro oriundo do sistema de ensino primário, que não tinha base formativa para conhecimentos específicos relativos ao ensino profissional, ora pelos mestres de ofício os quais detinham presumidamente conhecimento empírico, porém, sem base teórica para fundamentar seu conhecimento (Cunha, 2005b)

Dilema semelhante ao corpo de educadores dos cursos de qualificação estudados por esta dissertação, ainda que não estejam reduzidos somente a duas localizações – ter ou não conhecimentos sobre a prática educativa versus ter ou não ter conhecimentos específicos da atividade profissional ensinada – são extremos presentes na configuração desse grupo de trabalhadores. Visto que, são incluídos como educadores desde profissionais com experiências em educação - formal e não formal, mas com poucas experiências profissionais relativas aos cursos que ministrarão, até aqueles com forte experiência profissional no curso a ser assumido, mas tendo no projeto a primeira experiência como educador.

No caso do período da Velha República houve iniciativas ao enfrentamento da formação de quadros para as escolas de ensino profissional como a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”. No entanto, a principal finalidade dessa entidade não foi alcançada, já que a maioria do corpo discente foi de estudantes do sexo feminino, que se titulavam como professoras de datilografia, modas e de economia doméstica, não atendendo a principal demanda a qual se tratava de professores no trabalho com madeira, metal e eletricidade (Cunha, 2005b).

Assim, nos 33 anos de existência as escolas de ofício contabilizaram até 1942, seu último ano de funcionamento, 141 mil alunos, com uma média de 4.300 por ano. Os educandos tiveram acesso, com exceção de São Paulo, a oficinas que se distanciavam dos propósitos iniciais da criação desses estabelecimentos os quais deveriam ter um caráter industrial, e não artesanal como ocorreu (Manfredi, 2002). É um balanço que acredito deve

estimular os responsáveis por pensar e praticar educação profissional hoje no país a interrogarem: as finalidades presentes nesse campo de atuação ;e em que medida estão sendo atingidas, assim como quais são os benefícios dessa modalidade educativa e para quem estão voltados. Intensificando mais resta perguntar: a que tipo de sociedade determinada educação profissional está a serviço?

São Paulo foi o estado que mais se destacou no ensino profissional, pois além das iniciativas de educação profissional de âmbito federal (desenvolvidas de maneira intensa e diversa de outras propostas), houve as promovidas pelo próprio estado. Estas foram desencadeadas por uma combinação de fatores estruturais e humanos os quais repercutiram na força que adquiriu esse tipo de ensino com um viés produtivista. Cunha (2005) enumera os seguintes fatores responsáveis pelo desenvolvimento do ensino profissional em São Paulo: acumulação de capital na exportação de café interessado em investir na indústria e manufatura; mentalidade burguesa dos empresários voltada para acumulação de capital; um mercado consumidor de produtos fabris, formado além da burguesia, camadas médias e trabalhadores assalariados; contingente de trabalhadores, principalmente imigrantes, interessados a se transferirem da agricultura para a indústria e manufatura e até como empreendedores; a oferta de energia elétrica para manter a força motriz das empresas.

Como reflexo das condições favoráveis acima citadas ocorreu, em 1892, a instalação de cursos noturnos para menores trabalhadores e em 1911 a fundação das primeiras escolas profissionais oficiais do estado. Em relação aos cursos noturnos, estes eram constituídos por uma educação geral, com ênfase na aplicação prática na produção, os quais tiveram um número crescente de matriculados, atingindo cerca de 50 mil frequentadores em 1920 (Manfredi, 2002). Ao mesmo tempo as escolas profissionais oficiais do estado eram divididas para a população masculina, as oficinas de “artes industriais” e para a população feminina as oficinas de “economia e prendas manuais”. Ademais, merece destaque à formação dos formadores, os mestres de ensino dessas escolas. Manfredi (2002) evidencia a sistemática de ensino e o cuidado nessa formação ao expor que aos mestres de ensino eram oferecidos cursos de dois anos os quais eram seguidos de um estágio de mais seis meses em oficina da especialidade do mestre-aluno.

As estradas de ferro em grande densidade no estado de São Paulo também funcionaram como um forte dinamizador da pedagogia voltada para o ensino profissional no estado, na medida, em que desde o início do século XX abrigavam oficina e escola na construção dos seus empreendimentos. Sendo que na década de 20 instala-se nas empresas a

necessidade não mais de conhecimentos para construir as estradas de ferro, pois as áreas produtoras já estavam ligadas ao porto exportador, mas sim para resolver problemas técnicos e administrativos. Com essa demanda de trabalho, a Estrada de Ferro Sorocabana inseriu os princípios de Organização Racional do Trabalho (ORT) no seu modo de ensino e de produzir.

Fundamentada na concepção da Administração Científica do Trabalho, cunhada por Taylor, e que objetivava uma racionalização do trabalho visando o máximo rendimento de cada trabalhador. Inseriu-se, assim, um modo de produção e conseqüentemente de ensino com a fragmentação das tarefas e controle de tempo na execução de cada uma das operações. A receptividade das ideias e procedimentos tayloristas culminou na criação do Instituto de Organização do Trabalho (Idort), em 1932, sob o patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo, tendo esse uma expressiva influência nos rumos no ensino profissional no estado e até em âmbito nacional (Cunha, 2005b).

Além do produzido por setores dirigentes do governo, da sociedade civil, associadas ou não a instituições religiosas, houve as iniciativas protagonizadas pelos trabalhadores. Embora os registros dessas experiências sejam escassos, Manfredi (2002) entende que a educação para o trabalho de trabalhadores por trabalhadores ocorreu, inicialmente, no próprio chão de fábrica de maneira não sistemática. Na medida em que as atividades tornaram-se mais especializadas e um corpo de trabalhadores foi sendo formando, as propostas de ensino profissional também se organizaram⁶², marcadas por atividades político-culturais e recreativas. Com a institucionalização do sindicalismo no Estado Novo, essas experiências de ensino perderam força em seu caráter autônomo. Assim, a partir da apresentação desses marcadores históricos presentes na Velha República, com as relações entre público e privado, o ensino profissional é impulsionado por uma nova dinâmica como entende Manfredi (2002):

A concepção de Educação profissional para o trabalho assalariado e para o emprego... vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da organização científica (capitalista) de trabalho. (p. 94)

⁶² Algumas pistas enumeradas por Manfredi (2002) - A União de Gráficos de São Paulo previa no seu estatuto de fundação a criação do Centro Técnico e Instrutivo das Artes; Curso de corte e desenho (1923); Curso de novas técnicas (1930) ; Curso práticos de línguas e contabilidade (1923).

4.1.4 O Estado Novo e a ditadura militar de 64: as mudanças na educação profissional

A partir das mudanças políticas ocorridas, no âmbito federal, com a ditadura varguista, em 1937, foram impostas novas tensões e também definições no desenvolvimento do ensino profissional no país. O chamado Estado Novo trouxe em seu bojo um aparato legal e organizacional que legitimava a cisão do ensino intelectual e o ensino manual. O governo ditatorial, centralizador e compromissado com o desenvolvimento do capitalismo industrial dirigiu sua atenção para a educação a ser destinada aos trabalhadores ou futuros trabalhadores (Müller, 2013). Sustentado por uma concepção de trabalho como regenerador e mantenedor da ordem foram inseridos pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, uma série de oito decretos, denominados como “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas do Ensino” que tinham como objetivo principal, segundo Müller (2013): “organizar o sistema de educação do país com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que então se configurava, carregando no seu bojo a expansão do setor terciário e urbano e a constituição de novas classes sociais, como o proletariado e a burguesia industrial.” (Müller, 2013, p. 100)

Ocorre, assim, um reordenamento do sistema escolar no Brasil o qual incidiu também sob o ensino profissional, que até então se apresentava de forma diferenciada, com experiências tanto públicas quanto privadas. As “Leis Orgânicas”- determinaram além da constituição do ensino primário de cinco anos – dos 7 aos 12 anos – a configuração do ensino médio⁶³, dividido em cinco ramos. O primeiro ramo referia-se ao ensino secundário propedêutico, voltado para preparação das classes dirigentes ao ensino superior; os demais ramos objetivam formar uma força específica aos setores da produção: primário (agricultura), secundário (indústria), terciário (comércio) e normal (formação de professores). Os ramos eram divididos em dois ciclos os quais explicitavam as diferenças entre os ensinos, assim, o 1º ciclo do ensino secundário (ginásio) era propedêutico ao 2º ciclo, respectivo (colégio), e também dava acesso 2º ciclo dos demais ramos. Este funcionamento do ensino secundário diferenciava-se dos outros ramos profissionais, cujo 1º ciclo só dava direito e preparava para os 2º ciclos dos respectivos ramos. A articulação dos ramos com o ensino superior ocorria pelo acesso restrito aos cursos que estavam relacionados com os de cada ramo de ensino

⁶³ Os ramos profissionais instaurados pela reforma no ensino médio foram garantidos por diferentes atos: ensino industrial no Decreto-lei 4.073, em 42; o ensino comercial no Decreto-lei 6.141, em 43, o ensino normal pelo Decreto 8.530, em 1946; o ensino agrícola com o Decreto-lei 9.613, em 1946.

profissional, ao contrário do secundário que dava acesso a qualquer curso superior (Manfredi, 2002).

Uma maior aproximação com essa configuração de ensino, segundo Cunha (2005) permite identificar não uma cisão do saber intelectual e manual nos ramos de maneira global e sim entre os ciclos. Na medida em que os segundos ciclos dos ramos profissionais se voltavam para formar técnicos, ou seja, exigia-se um ensino intelectual. Ao contrário dos primeiros ciclos desses ramos cujo ensino reduzia-se a um saber manual dirigido aos jovens “desfavorecidos”. Reencenou, assim, a velha cisão do saber manual e intelectual e permitiu a reprodução da estrutura desigual de ensino e sociedade. Assim, sintetiza Ignácio (2000, citado Müller, 2013):

aos cidadãos de “primeira categoria” ou à futura elite dirigente (os “tomadores de decisões”), era reservada a sequência: primário, ginásial, estudos livres, exames e um curso superior; aos cidadãos de ‘segunda categoria’, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnica e social do trabalho, eram reservadas as sequências: primário, ginásio e 6.^a série; ou primário, adaptação e normal; ou ainda primário, o preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de ‘terceira categoria’, que teriam funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo, eram reservadas os cursos rural, seguido do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar (p. 48)

Outro evento marcante à trajetória do ensino profissional no Brasil, nesse momento, foi a criação do Sistema S, que teve início com a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942. Instaurado pelo governo varguista foi viabilizada por meio de uma articulação estratégica com Roberto Simonsen⁶⁴ que presidia duas comissões técnicas de ensino industrial. Outra figura importante nesta articulação foi Roberto Mange, engenheiro suíço indicado por Simonsen para responder pelos assuntos didático-pedagógicos do SENAI em função da experiência como diretor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Mange inseriu e consolidou, desde 1924, os princípios racionais do trabalho articulados as teorias educacionais (Müller, 2013).

Toda a direção teórico-metodológica e política do SENAI fundamentava-se nos princípios taylorista da racionalização científica do trabalho. Um Sistema voltado além da empregabilidade, estava interessado a formar uma massa de trabalhadores diferenciada sob os princípios da administração científica, da psicologia aplicada (psicotécnica) e do próprio capitalismo (Müller, 2013). Sendo que o sistema S, constituído de nove instituições - SESI E SENAI (indústria); SESC e SENAC (comércio); SENAR (agricultura); SESCOOP

⁶⁴ Presidente da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), membro do Conselho Federal para o Comércio Exterior (indicado pelo Presidente Vargas, em 1937).

(cooperativas); SEST e SENAT (transportes); SEBRAE (micro e pequenas empresas) - não se caracteriza pelo que define um sistema, objetivos comuns, e sim como um modelo institucional de contribuição compulsória da folha de pagamento das empresas e indústrias (Manfredi, 2002).

Pouca coisa mudou no período de redemocratização que sucedeu a extinção do Estado Novo – 1945 a 1964 – tanto no que se refere ao aparato legitimador do sistema corporativo de representação sindical quanto à burocracia estatal e a formação dualista, legitimando uma escola acadêmico-generalista e uma escola para garantir informações para dominar um ofício (Manfredi, 2002). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no final de 1961, embora tenha trazido uma maior flexibilidade mantinha a dualidade estrutural. Ao contrário da Lei posterior de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1971, em que houve a unificação do ensino médio, suprimindo os ramos, e definindo a educação profissional obrigatória e compulsória. Gomes (2013) entende que foi uma medida objetivando profissionalizar o maior número de pessoas possível de maneira a acompanhar o crescimento econômico do país, que era mais de 10% ao ano, (Germano, 1993, citado em: Gomes, 2013), subordinando o ensino à produção. Houve um estímulo do ensino médio como a conclusão da vida estudantil, voltado para a entrada rápida ao mercado de trabalho e desincentivando a entrada no ensino superior.

O fracasso em garantir a mencionada unificação ocorreu em função de ter sido ofertado uma profissionalização precária, na medida em que havia uma carência inclusive material de equipamentos, e um ensino formal com pouca qualidade. Com o intuito, segundo Gomes (2013), de: aliar a educação básica à profissionalização da Lei 5.692/71 revela a preocupação primeira de atender às demandas do mercado de trabalho, transparecendo a ideologia da racionalidade técnica que subordina a educação de caráter universal aos interesses técnicos da sociedade liberal. (p.73)

Percebe-se, portanto, que o projeto militar para a educação não tinha interesse em uma escola única, nos moldes defendidos por Gramsci, de uma interação entre o trabalho intitula e o manual, ao contrário dirigia-se a submissão do sistema educacional aos interesses do capital (Gomes, 2013). Em 1982, após diversas alterações na legislação voltada à Educação, a Lei 7.044 retoma a velha dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional.

4.1.5 A educação profissional pós-democratização do Brasil

A chegada dos anos 90 introduziu discussões sobre mudanças no modelo de educação profissional provocada pela reestruturação produtiva, como demarcada no Capítulo I, com a nova configuração do trabalho contemporâneo. Como reforça Gomes (2013), com a crise do capitalismo os modelos fordista e taylorista não eram mais suficientes para sustentar e orientar o modo de produção. O toyotismo⁶⁵ inseriu-se, dessa maneira, como uma forma de adequação às mudanças tecnológicas e nas relações de trabalho, desencadeando um grande avanço tecnológico nas fábricas com a entrada da automação, robótica e microeletrônica. Desse modo, houve a introdução da flexibilização produtiva com novos métodos de gestão e organização em que não estava mais em jogo exclusivamente a apropriação das forças físicas do trabalhador, produzidas pela concepção taylorista e fordista, mas a apropriação da subjetividade dos indivíduos (Antunes, 2005). Isto não quer dizer que o controle dos tempos e movimentos do trabalhador deixou de ser aplicado à produção, mas se mesclou aos princípios da flexibilidade e polivalência do toyotismo com a exigência de se assumir várias funções e tarefas.

Um tensionamento entre a velha estrutura educacional, as exigências trazidas pela reestruturação flexível e as demandas por direitos sociais instaurou, a partir da metade dos anos 90, uma série de debates e projetos para a reformulação do ensino fundamental, médio e profissional (Manfredi, 2002). A reforma do ensino técnico profissional no governo Fernando Henrique Cardoso teve como pano de fundo, portanto, projetos formulados no âmbito governamental, sociedade civil e empresariado.

Em dezembro de 1996 houve a promulgação da nova LDB – nº 9.934 – que incorporava conceitos oriundos da reestruturação produtiva como flexibilidade, competência e habilidades (Müller, 2013). Estabeleceu a desvinculação da educação profissional ao ensino geral quando a inclui e ao mesmo tempo não a incorpora ao ensino regular. Com o Decreto nº 2.208/97 definiram-se níveis dessa modalidade educativa como: básico, técnico e tecnológico. Como disposto no artigo 3º do referido decreto:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

⁶⁵ Toyotismo caracteriza-se principalmente por: mecanização flexível; política de controle de qualidade; “gerência participativa”; investimento em educação em prol da multifuncionalização de sua mão de obra, e sistema just in time. (Gomes, 2013, p. 77).

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Segundo esse Decreto, os cursos de qualificação profissional básica, estudados nesta dissertação, inserem-se no nível básico o qual não ficou submetido à regulamentação curricular e poderia ocorrer em múltiplos espaços sociais, destinados a jovens e adultos, sem nenhuma exigência de escolaridade prévia, conforme determinado no Art. 4º do referido Decreto.

Art 4 º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Diferente dos níveis técnico e tecnológico, os quais requeria do docente responsável pelos respectivos ensinoss experiência profissional em determinada área/ou profissão e com formação no magistério, no básico não havia exigências. Com essa reforma se reestabeleceu a antiga dualidade entre ensino básico e o profissional reforçando a divisão social do trabalho dos destinados a uma formação voltada para rápida inserção ao mercado, ensino profissional, e àqueles cujo tempo se estende até a universidade aumentando as chances de postos de trabalho com maior remuneração. Deste modo, embora as iniciativas de qualificação profissional do nível básico recebem o status formal de Educação Profissional e ao mesmo tempo intensificam a cisão entre um ensino científico e um operacional.

Manfredi (2002) levanta como um dos motivos de legitimação dessa dualidade estrutural do ensino, o encarecimento da Educação Básica, caso o ensino profissional a integrasse, já que a exigência de materiais e locais diversifica-se sobremaneira. Assim, a recomendação do Banco Mundial pela democratização do ensino fundamental aos países periféricos aumentou a chance de ser alcançada com a separação dos ensinoss. Ao mesmo tempo, a parceria com a iniciativa privada para manutenção e ampliação da rede de ensino profissional passou a ser mais estimulada (Kuenzer, 2000)⁶⁶.

⁶⁶ Kuenzer (2000) faz uma análise detalhada das recomendações do Banco Mundial, publicadas em 1995, referente às políticas educacionais adotadas pelo Brasil.

Kuenzer e Ferretti (1999, citados por Manfredi, 2002) criticam a reforma por esta não reconhecer a educação básica como um fundamento da formação científica e tecnológica do trabalhador contrariando uma tendência defendida mundialmente. Essa lógica de duas redes de ensino vincula-se a um viés taylorista e fordista do trabalho, que por um lado contraria a concepção atual capitalista de produção e por outro condiz com um modelo de Estado neoliberal. A hegemonia do setor privado como principal responsável pelo ensino profissional é demonstrada por Gomes (2013), com base no primeiro censo de educação profissional feito pelo Instituto Nacional de Educação Profissional (INEP) em 2000. A rede privada foi responsável por 82% dos 33.006 cursos ofertados no território nacional, sendo que observando só no nível básico da educação profissional o aumento foi de 88% , considerando os 27.555 cursos dessa modalidade educativa. Revela-se, assim, a predominância do setor privado sobre este tipo de ensino, assim como, evidencia um pressuposto implícito nesta e nas demais reformas desencadeadas na reestruturação do Estado na década de 90, que, ao contrário de universalizar direitos, precariza-os e/ou privatiza-os.

No governo Lula, em 2004, houve a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2004, aparentemente objetivando romper com a cisão entre Educação Básica e Profissional. Uma vez que foi incluído o ensino profissional na forma integrada, ou seja, uma “habilitação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2004). Não obstante, retome a possibilidade da oferta de cursos médios integrados, mantém as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissional. Além do que, a própria execução dos cursos, denominados integrados, na prática referia-se a três anos de educação geral e mais um ano de ensino profissional. Contraria, portanto, o que caracteriza um ensino integrado, o qual exige durante todo o curso uma contínua integração na formação entre conhecimentos gerais e específicos, sob o eixo trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2005, citado por Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Não houve, salvo algumas exceções⁶⁷, uma nova legislação voltada a combater o dualismo estrutural, que se arrasta desde os tempos da Colônia, voltada a provocar a instauração de uma educação unitária que integre o conhecimento científico das diferentes técnicas utilizadas à produção moderna (Saviani, 2007). Na prática, portanto, mantiveram-se duas redes de ensino com modos de educar produtores de destinos profundamente desiguais aos futuros trabalhadores. Permanece, portanto, uma estrutura social injusta com a ausência ou escassez, inclusive, de resposta para o enfrentamento de situações específicas como: o que

⁶⁷ Paraná foi um estado que destinou esforços políticos e pragmáticos para implementar um ensino integrado.

oferecer em termos de educação para o trabalho aos adolescentes e jovens com baixa escolaridade, cumprindo medida socioeducativa.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) refletem sobre a opção pelo mencionado Decreto de 2004, como um dispositivo transitório, que exigiria revisão profunda na própria LDB para garantir as alterações indicadas. Na medida em que demandaria uma integração da educação básica e profissional, articulando-se um sistema de ensino estadual e federal. Acerca especificamente dos cursos considerados de nível básico, estabelecido no Decreto 2.208/97 e mantido no Decreto 5.154/2004, voltados para a qualificação e requalificação da população jovem e adulta com baixa escolaridade, manteve-se uma política pouco consistente a despeito da legislação e do lançamento de programas dirigidos para essa população. Houve, assim, permanência de cursos de curta duração, dissociados da formação básica, sem inserção em um plano de formação continuada que continuada.

Como analisado por Deluiz (2010) a política de educação profissional ⁶⁸ que se seguiu resultou em programas focais e contingentes, desarticulados de uma política social assumidamente distributiva e emancipatória como se verifica pelas iniciativas lançadas em 2005: Programa Escola da Fábrica - programa de inclusão social para jovens de 16 a 24 anos matriculados no ensino fundamental, de baixa renda voltada para iniciação profissional com articulação com a iniciativa privada; Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – voltado para pessoas acima de 18 anos, com ensino fundamental completo, vagas em instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica o ensino médio integrado à educação profissional; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) - para jovens de 18 até 21 em situação de mais vulnerabilidade social, objetiva promover oportunidades de trabalho, emprego e renda por meio da oferta de qualificação sócio profissional para inserção em atividades produtivas no mercado de trabalho e ações voltadas para valorização dos direitos humanos e redução de desigualdades (Deluiz, 2010).

Em todos os casos, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) identificam problemas seja na concepção ou na execução e efetivação dos objetivos propostos desses programas. Segundo Deluiz (2010) essas iniciativas governamentais relativas à educação profissional indicam a atenção que tem se destinado a essa modalidade no século XXI, em especial nos países como o Brasil com uma massa crescente de jovens em idade produtiva, com baixa escolaridade e fora do mercado. A autora explica que essa atenção aconteceu em um contexto em que as

⁶⁸ O Programa Brasil Alfabetizando, originado pelo Decreto 6.302/2007, intencionava estimular a articulação entre formação geral e educação profissional por meio de um Ensino Médio integrado a Educação profissional .

políticas sociais foram dirigidas aos mais vulneráveis em substituição a políticas de universalização.

A direção que se passou a seguir foi orientada por organizações internacionais como o Banco Mundial, que lançou o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial em 2007: o desenvolvimento e a próximas gerações”, documento em que se destaca o número elevado de jovens dos países em desenvolvimento, os quais são entendidos como parte do crescimento econômico dos países. Adverte, no entanto, que essa vantagem de uma massa de jovens em idade produtiva só poderia ser aproveitada se os países ampliassem oportunidades de educação, emprego e participação na vida cívica produtiva (Deluiz, 2010).

A partir deste cenário, agravado pela crise internacional de 2008, crescente desemprego e redução dos postos de trabalho, fruto da reestruturação produtiva, houve a instauração de programas e projetos governamentais como os já citados acima. O que se evidencia dessas iniciativas, a despeito de avanços pontuais, é seu caráter compensatório e frágil por constituir-se de ações apressadas e fragmentadas. Deluiz (2010) exemplifica o exposto acima, pois avalia as ações de qualificação do PROJOVEM em 2008 e as em desenvolvimento em 2010, e enumera os problemas dessa política:

é possível concluir que permanecem os mesmos impasses constatados em pesquisas com relação aos programas de qualificação anteriores: falta de articulação das ações de formação profissional com as da educação básica; repasse de recursos para o setor privado sem o necessário acompanhamento e avaliação pedagógicas das ações; desenho de cursos de forma fragmentada, com carga horária mínima, tendo em vista as necessidades da formação; e uma perspectiva de educação profissional orientada por uma racionalidade instrumental, que considera o processo formativo em uma dimensão restrita, operacional. (p. 28)

Evidencia-se uma falta de integração entre a política de educação profissional e demais políticas e programas como inserção profissional e melhoria da renda familiar. Integrar, neste caso, refere-se a enfrentar questões estruturais produzindo respostas quanto à: certificação validada pelo MEC e MTE, que é fruto de uma elevação de escolaridade e articulação com o mundo produtivo; a busca por emprego, o que exigiria mecanismos de promoção com interface entre educação e trabalho, e a fase de integração ao mundo do trabalho (Deluiz, 2010). Demarco que as questões acima se relacionam diretamente com a validade e força dos cursos de qualificação profissional básica para adolescentes cumprindo medida socioeducativa, pois desarticulados das demais políticas estão sob o risco de converterem-se em panaceia ao enfrentamento das graves e crônicas desigualdades a que este público está exposto. A partir dessas considerações é possível pensar que as iniciativas

propostas no governo Lula não provocaram rupturas aos mecanismos instituídos de exclusão e produção de desigualdade os quais exigem mudanças não só no âmbito pedagógico, mas sobretudo político.

No caso do governo Dilma Rousseff diante da exigência de maiores investimentos à Educação - como tem sido reivindicado pela Confederação Nacional de Educação de 10% do PIB para a Educação e pela crescente demanda por mão de obra qualificada- lançou uma estratégia que articula, segundo Lima (2012), três mecanismos: Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's) e a Educação profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Tal estratégia está alinhada com a direção tomada em 1996, pelo Governo FHC, de separação entre o ensino médio e o profissional, inviabilizando o acesso à educação integrada.

Lima (2012) entende que a formação humana está sendo transformada em um mercado de formação inviabilizando-a como direito. A educação profissional, segundo o autor, engendrada pela lógica da mercantilização tem como efeito uma aceleração, fragmentação e parcelamento de maneira a garantir um produtivismo formativo. Não obstante, a complexificação do trabalho, ao diminuir o tempo socialmente necessário para a produção, exige um aumento do tempo social para a formação de trabalhadores que irão realizar esse trabalho mais complexo aumentando o custo de produção. Um problema superado na medida em que a formação da reprodução das forças produtivas seja historicamente custeada pelo Poder Público.

O que ocorre é que com a expansão do Estado neoliberal, o qual opera de maneira estratégica na redução dos investimentos e na reprodução das forças produtivas ao capital, há transferência de uma *parcela* da responsabilidade formativa às empresas, porém tendo o Estado como financiador. Estimula-se, assim, uma maior inserção de trabalhadores acompanhada de arrojo salarial com intensificação do processo de mercantilização que, segundo Lima (2012), se verifica nos seguintes indicadores:

Acreditamos que essa mercantilização pode ser vislumbrada na formação humana com base em dois indicadores: 1) a fragmentação e a desarticulação curricular, que indicam a aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo e do utilitarismo pedagógico, que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica; e 2) as novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudocriam direitos validados pela via meritocrática sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas (pp.499-500).

No que se refere ao PRONATEC, principal política do governo federal para o ensino profissional, este tem por objetivo a expansão tanto do ensino médio técnico como iniciação e qualificação profissional continuada. A forma estabelecida para atingir esse objetivo foi por meio de dez ações: desde ampliação e expansão de vagas na rede federal e fomento da rede estadual de educação profissional até oferecer bolsa-formação e financiamento da educação profissional e tecnológica, assim como fomentar a educação à distância da educação profissional técnica e apoiar tecnicamente as atividades desenvolvidas no Programa (Brasil, 2011)

O exposto acima explicita a indiferenciação de responsabilidades e responsáveis – poder público ou iniciativa privada – e junto com o PNE, que valoriza o ensino propedêutico, não viabiliza a concretização de um ensino médio integrado ao ensino profissional. Demonstra, ainda, pouca sustentação a iniciativas públicas de fomento a uma formação profissional que garanta quantidade, qualidade, gratuidade e universalidade. Grabowski (20013) reitera essa avaliação ao entender que grande parte dos aportes de recursos do programa estão sendo repassados para o Sistema S executar por meio dos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Embora não seja a única ação estruturada para alcançar os objetivos do PRONATEC é a que tem o maior número de matrículas (Ipea, 2014). Isto é, a estratégia para expansão e qualificação da força de trabalho no país, permanece calcada na dissociação entre formação geral e específica sob uma lógica empresarial de rapidez para atender a demanda do mercado.

A despeito de números, leis, projetos e programas o que permanece dominando na história da educação profissional brasileira refere-se a submeter à formação dos cidadãos ao mercado que decide as diretrizes, mantendo intocada a produção de destinos produtivos perigosamente desiguais. A divisão da educação profissional em níveis – tecnológico, técnico e básico – foi recente e justificou este capítulo abarcar o desenvolvimento dessa modalidade educacional de maneira abrangente. Procurei evidenciar que essa divisão não combateu os diferentes tipos de educação para o trabalho e conseqüentemente dos modos desiguais de produzir vida. Entendo, portanto, que ao contrário incorporam as diferenças educacionais já instituídas, relegando ao nível básico um ensino profissional em que incide mais fortemente a cisão entre conhecimento científico e o conhecimento prático/operacional, um tipo de ensino sujeito a programas fragmentados e desintegrados.

Pensando especificamente no caso dos cursos de qualificação profissional básica, oferecido aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a proposta de

formação se torna mais problemática. Os componentes de rapidez e cisão com a formação geral a um público que expressa de maneira radical às ausências do Estado, em todos os âmbitos da vida, expõe as forças de reprodução as quais os inseridos nesse campo estão submetidos. Não sendo demais lembrar que além do adolescente outro agente social inserido no campo é o educador desses cursos uma vez que há ausência de respostas em relação a como o formador é forjado, em quais condições e sob qual concepção de educação e sociedade.

5 ANÁLISE DO ENCONTRO COM O GRUPO FOCAL

Neste capítulo, proponho a apresentar ao leitor os achados e produções oriundos da minha implicação no campo de pesquisa/tema articulado com o campo teórico-metodológico. Considero que, a partir da pesquisa, retomei o projeto em que estive envolvida diretamente por três anos de outra perspectiva, por um modo de ver no qual habita a tensão entre o que já vivi e o que encontro de novo em um campo que passa, nesse sentido, a ser outro. Foram muitos os momentos em que a interrogação sobre o projeto ocupou e movimentou meu pensamento e ação, animada por um desejo de ultrapassar grades, limites de tempo, conhecimento, recursos materiais, problematizações, relações institucionais e institucionalizadas. A palavra relação aqui se intensifica na medida em que o trabalho ganha e perde força na experiência micropolítica de relacionar-se entre instituições e por meio delas. Há, portanto, um apelo para o olhar se dirigir à complexidade do problema de maneira a, lembrando Foucault (1994), tornar difíceis os gestos mais automatizados, tais como: avaliar, interpretar, analisar, selecionar, ligar, passar, categorizar, planejar, educar e pesquisar.

Em outras palavras, trata-se de tornar difíceis as práticas simplificadas pela urgência em realizá-las e repeti-las, sendo que essas revelam um funcionamento não só perceptível no trabalho das ONGs. É, outrossim, próprio das instituições, de modo geral, a existência de uma série de práticas e relações sociais instituídas que conforme entende Guilhon Albuquerque (1978), repetem-se e ao se repetirem legitimam-se. Opondo-me a esta tendência, neste capítulo, procuro empreender uma análise do encontro do grupo focal, considerando os aspectos institucionais dessa tarefa não como um percurso já definido sob a égide do instituído, mas um percurso atento ao imprevisto e, ao mesmo tempo, perigoso, já que sujeito ao risco da reprodução e fortalecimento daquilo que intenciono combater (Foucault, 2010).

5.1 O problema do método de análise

Entendo que um problema pode mobilizar o pensamento à ação. No caso da presente análise, isto ocorreu por meio da problematização do método com o qual ela seria empreendida. Inicialmente, busquei um método que me “protegesse” de pressupostos e de

modos fixos de entender o que me propus a pesquisar e, de certo modo, da minha própria subjetividade. Encontrei então a Análise do Discurso (AD), que se afirma na oposição à análise de conteúdo, e aventei em utilizá-la por reconhecer nela um sentido convergente com o que pensara até então nesta investigação. No entanto, passei a me interrogar sobre a pertinência e necessidade de escolher uma filiação ou instituição de análise para me autorizar a pensar sobre as falas e a sua relação com os objetivos da pesquisa. Retomei, assim, aspecto da pesquisa intervenção destacado por Rocha e Aguiar (2003) que, ao problematizar a separação sujeito/objeto e teoria/prática, faz-nos reconhecer a implicação do pesquisador com o campo de pesquisa/tema como motor da pesquisa e não empecilho.

Há aspectos defendidos pela Análise do Discurso convergentes aos pressupostos teóricos e metodológicos assumidos por esta dissertação, tais como: o reconhecimento da multiplicidade de sentidos produzidos (e não traduzidos); a linguagem funcionando como produtora de sentido; o discurso como detentor de um caráter não transparente; a constituição do discurso vinculado ao estudo sobre suas condições de produção; o sujeito como propagador dos discursos aos quais está sujeito. De acordo com os autores estudados (Nogueira, 2001; Silva, 2005; Rocha & Deusdará, 2005; Caregnato & Mutti, 2006; Nogueira, 2008; Orlandi, 2009; Guirado, 2010), a AD não se reduz a um método de pesquisa, articula-se, sim, à perspectiva pós-moderna pela qual se problematiza o projeto moderno da detenção de um método único e verdadeiro sustentado por uma objetividade.

A partir das convergências desta pesquisa com as contribuições da AD, passei a entendê-las como intercessores⁶⁹ da pesquisa, no sentido estabelecido por Deleuze (1992), quando a interrogação sobre como empreender a análise – o problema metodológico, propriamente –, passou a estimular-me a problematizar e estabelecer relações. Nunca é demais enfatizar que essas relações apoiaram-se no pressuposto ontológico do sujeito tomado não como um *a priori*, dotado de uma essência, mas sim produzido em relações de poder e saber. Como explica Foucault (2010), trata-se do poder não substancializado, concentrado em um ser ou instituição, mas sim disperso e móvel, exercido em relações de poder que estão em toda a parte, constituídas e constituindo saberes e, como entende Foucault (2011), discursos.

em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações

⁶⁹ “Intercessores” funcionam como mobilizadores do pensamento que incentivam a criação de problemas.

de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, um acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (p.179)

Inspirada por Larrosa (2003), que entende o método como o grande aparelho de controle do discurso, a proposta nesta análise foi torná-lo um problema a ser resolvido por meio da invenção de um caminho. Os elementos que orientaram este percurso de análise constituíram-se pelo estabelecimento de relações entre: minha aproximação com os cursos pesquisados; os objetivos da pesquisa, a criação de condições que permitiram a realização do grupo focal; o roteiro aberto de discussão; as apropriações teóricas e conceituais; a relação com as falas transcritas; a troca com o pesquisador observador e as impressões registradas. Estes foram os elementos que permitiram a sistematização do material e a produção da análise assim como da escrita deste capítulo. Proponho apresentar os resultados deste trabalho por meio de um texto que localiza as zonas de intensidade constituídas no encontro dos discursos desencadeados no encontro com o campo de pesquisa/tema.

5.2 A produção do grupo focal: um encontro por meio de instituições e entre instituições

Tendo os objetivos da pesquisa como orientadores e delimitadores deste trabalho retomo e, ao mesmo tempo, refaço o caminho que produziu não só os discursos, mas a própria possibilidade de encontro com aqueles que foram meus interlocutores, vinculados diretamente ao contexto da pesquisa. Todos os educadores com mais de três meses no projeto pesquisado foram convidados a participar do grupo para discutir sobre os cursos em que produziram suas práticas educativas. A trajetória que viabilizou a realização do grupo focal e o que foi produzido a partir daí, em termos de falas, discursos e saberes, são narrados a seguir.

Como adotei uma pesquisa qualitativa, ou seja, que não tem a preocupação com a quantidade de participantes e sim com a qualidade das interações entre pesquisador e pesquisado, pareceu-me suficiente estabelecer o número mínimo de quatro educadores para o grupo focal. O fato de o convite para a pesquisa ter sido feito a cem educadores, que atendiam aos critérios já citados, fez-me supor que não seria difícil atingir esse número mínimo. No entanto, foi uma expectativa frustrada pelo baixo número de confirmações, sendo que a partir de tal fato tive que pensar em outros modos de mobilizar a adesão dos educadores.

Já em relação à escolha do lugar para realização do grupo focal, outra questão se colocou: desde o início preferi que não fosse a sede da OSCIP. Pensava que valia o esforço de buscar outra opção, que atendesse certas condições favoráveis para o grupo estabelecer-se. Ou seja, precisava de um local confortável, silencioso, protegido de sons e interferências externas, de fácil acesso e que preservasse o sigilo. Após uma busca considerável, consegui um lugar alternativo em dois sentidos: não era na OSCIP e tratava-se de uma comunidade urbana⁷⁰ na cidade de São Paulo. O espaço que me foi cedido por uma das moradoras da comunidade era um salão amplo no qual ocorriam eventos e práticas como dança circula

A primeira tentativa de mobilização dos educadores para participação no grupo focal foi feita por meio da elaboração de um convite. Na busca de articulação com a gestão da OSCIP, foi-lhe enviada previamente a primeira versão do convite, junto com a justificativa da dissertação, solicitando a autorização de pesquisar os cursos da mencionada organização. O retorno da minha solicitação ocorreu por meio de uma reunião com a diretora técnica da OSCIP e a coordenadora geral do projeto, na qual me foi concedida a autorização. Junto à resposta afirmativa, recebi considerações sobre o meu convite aos educadores. Entendiam que esclarecia: o motivo pelo qual os estava convidando; os objetivos da pesquisa; a não responsabilidade da OSCIP pelo estudo e pelos custos gerados pela participação dos educadores no grupo focal. Não obstante, destacaram que eu não havia enfatizado suficientemente os possíveis benefícios que a participação no estudo geraria para os próprios educadores.

A partir dessa observação, passei a considerar como desafiador mobilizar um pequeno número de educadores para participação no grupo focal. Isto exigiria um deslocamento até a zona sul de São Paulo, no dia de folga desses trabalhadores, exclusivamente para participarem de um encontro de pesquisa que não reverteria em remuneração financeira. Reformulei o convite (APÊNDICE D) enfatizando a participação como uma oportunidade – para além de participar do projeto – de pensá-lo, discuti-lo e, num certo sentido, pesquisá-lo. Entendi que seria importante também registrar que eu iria ressarcir o custo do deslocamento e que haveria um café da manhã oferecido antes do início do trabalho em grupo. O envio dos cem convites ocorreu por duas vias: e-mail e entrega do convite impresso. Essa entrega foi realizada por oito coordenadores setoriais e sete assistentes de coordenação da OSCIP que, em visitas aos locais de atuação (os Centros), ao encontrarem algum educador que atendessem aos critérios

⁷⁰ Comunidade urbana: neste caso trata-se de um grupo de pessoas que decidiu viver em uma mesma casa na cidade de São Paulo por terem interesses e práticas em comum, e por entenderem que a convivência com pessoas interessadas em desenvolverem-se mutuamente intensifica o próprio processo de autodesenvolvimento.

estabelecidos, entregavam o convite. Faltando quatro dias para ocorrer o encontro, diante do baixo número de confirmados – dois educadores – e por sugestão de uma coordenadora da organização, solicitei à coordenação geral do projeto o contato telefônico de todos os educadores e passei a ligar para eles reforçando o convite à pesquisa.

A tentativa de ligar para todos os que atendiam aos critérios estabelecidos remeteu-me a uma prática que eu realizava cotidianamente quando estava na coordenação do projeto. Tratava-se de contatar educadores, que era responsável em acompanhar o trabalho, via telefone, uma vez que o projeto, em grande parte, ocorria (e ocorre) não na OSCIP, mas sim dentro dos Centros da Fundação CASA. Assim, permanece ainda hoje a estratégia de todos os coordenadores setoriais e coordenação geral possuírem telefones institucionais no qual a organização disponibiliza certa quantidade de horas para a comunicação com os educadores. Lembro que estas ligações por vezes se tornavam difíceis, já que o tempo disponível nem sempre era compatível com o as urgências do projeto⁷¹. Fora de área, telefone desligado, chamada não atendida, ocupado e engano: em meio a estas opções recorrentes, o educador finalmente atendia.

Experiência facilmente lembrada pela mais recente, a de pesquisa, já que esta teve entre seus componentes: a urgência em conseguir contatar o maior número de pessoas e ser produtora de uma diversidade de conversas travadas ao telefone. Muitas destas envolviam a vida do educador que compartilhava um pouco das suas atividades fora do projeto, como justificativa para não aceitar o convite (as aulas ocorrem regularmente de 2^a à 5^a e o convite foi para uma 6^a feira). Atividades do próprio projeto, como reposições de aula ou reuniões com o coordenador de referência da OSCIP, também estavam frequentemente entre as justificativas para a recusa. Ao todo foram doze educadores confirmados, dos quais nove estiveram presentes no encontro.

Foi uma sexta-feira cinzenta em que uma garoa anunciava um dia chuvoso. O grupo foi configurando-se aos poucos, com a chegada de dois educadores, aos quais logo se somaram os demais, completando-se os oito. O último participante chegou um pouco depois do início da discussão e, embora houvesse estabelecido o número máximo de oito participantes no grupo focal não entendi como um problema a inclusão de mais uma pessoa à

⁷¹ Urgências como: solicitar a substituição de um educador que faltaria naquele dia ou no dia seguinte; levantar com o educador que faltaria quais conteúdos de qualificação profissional ainda não tinham sido abordados e que o educador “substituto” poderia abordar; levantar a informação sobre o que aconteceu com o educador a fim de o Centro no qual ele deveria dar aula justificar as razões de sua ausência, etc.

discussão. As características do grupo reuniram: o predomínio de pessoas acima dos 35 anos (seis pessoas variando entre 45 e 60 anos, duas na faixa dos 30, e um participante com 26 anos); cinco participantes que indicaram já terem experiências anteriores como educadores; um participante tinha ensino superior completo, outro o possuía incompleto, três cursavam o ensino superior e quatro concluíram o ensino médio; três participantes conciliavam suas atividades na OSCIP com o trabalho de educador em outros projetos (um dedicava seis horas semanais e os outros dois dedicavam oito horas).

A disponibilidade destes educadores para participarem de uma atividade não remunerada e fora do horário de trabalho me fez pensar na relação que eles estavam aceitando estabelecer com o projeto, para além do que fora formalizado e estabelecido em contrato, haja vista que a proposta era pensar e discutir, em grupo, sobre aspectos que o envolviam. Esse modo de relação diverso me fez reconhecê-los como partícipes do projeto a partir de outro lugar e relação, e assim como mais uma força dentro dessas relações (Machado, 2014). Com a esquizoanálise, isto pode ser compreendido como efeito do plano imanente, ou seja, da multiplicidade de forças, intensidades, dos possíveis que envolvem tanto as tomadas de decisão quanto os processos de subjetivação (Deleuze & Guattari, 1995a). Assim como, uma relação correspondente com o método escolhido para esta investigação, a pesquisa-intervenção, ao possibilitar a movimentação dos lugares institucionais.

A maior parte dos participantes chegou dentro dos trinta minutos reservados para o café da manhã, quando se iniciou uma conversa. Naqueles minutos preliminares emergiu o compartilhamento da experiência de um dos educadores com o projeto. Entre um sanduíche e um gole de café, o educador narrou uma cena em que viu um dos seus alunos ser arrastado da sala por um funcionário da Fundação CASA e espancado; e, logo em seguida, essa violência foi estendida a todos os demais alunos. Esta prática presente em determinados Centros é um dispositivo que, por vezes, exerce, além de violência explícita, um modo de controle e coerção. No entanto, se por um lado, revela um procedimento para inibir comportamentos entendidos como indisciplinados e/ou considerados perigosos, por outro, parece uma ação descontrolada e destituída de intenção, simplesmente incendiária. E que tem como seu efeito instituir um estado de exceção, como formula Agamben (2002), por meio do qual os dispositivos de poder tornam a vida de alguns matável.

A história foi contada em detalhes e parecia que, num certo sentido, o grupo já havia começado antes da proposta formal de discussão com todos sentados em círculo. Novamente,

remeteu-me a uma sensação experimentada recorrentemente como coordenadora do projeto. A força de histórias vividas e relatadas entre as atividades planejadas e procedimentos a serem cumpridos, ou seja, narrativas comprimidas pelos “fazeres” operacional e técnico. Ouvi o quanto pude, considerando a hora que avançava em relação ao início combinado, bem como minhas dúvidas sobre o que dizer a um educador expectador de uma violência bruta. A única pergunta que me ocorreu, rápida e aflita foi: “E o que você fez?”. A resposta foi simples: “Nada.” Algo difícil de escutar e, ao mesmo tempo, não completamente estranho para mim, que tantas vezes me interroguei sobre como agir por meio de uma OSCIP diante situações que emergiam no contexto da privação de liberdade.

Tais impasses estiveram tanto presentes no meu relacionamento com Centros cujo funcionamento era fortemente dominado pelo poder disciplinar e suas cenas características – cabeça baixa, mãos para trás, fila para a hora de todos os “internos” irem ao banheiro –, permeando também minhas conversas com educadores, assim como no acompanhamento do trabalho deles em Centros “virados”⁷². O trabalho ora exigia interrogar junto aos Centros as dificuldades dos educadores trabalharem em um sistema com restrição e contenção extrema dos movimentos e das discussões em sala – por exemplo: adolescente não podia levantar-se espontaneamente da carteira; o educador não podia fazer determinadas dinâmicas que envolviam movimento ou inserir determinados assuntos da atualidade nas rodas de conversa –, ora exigia demarcar junto ao Centro as dificuldades encontradas pelos educadores ao atuar, por exemplo, em um local em que as aulas eram interrompidas pela entrada constante de adolescentes que não eram da turma impondo atividades que estavam com vontade de fazer. Penso que a provocação feita por Foucault (1983) ao propor mais do que descobrir o que somos, nos recusarmos ao que somos, relaciona-se, neste caso, com a exigência de combater as práticas cotidianas de naturalização da lógica correcional e punitiva instituída.

Voltemos ao encontro. As cadeiras dispostas em círculo permitiram a configuração espacial de uma conversa em grupo e mais do que isso, nos termos do grupo focal, de uma fala em debate. Iniciei perguntando se todos se conheciam e, apesar de as pessoas se manifestarem afirmativamente, solicitei que nos apresentássemos, em virtude da presença da outra pesquisadora (responsável pelo registro das falas, observação e manuseio do equipamento de áudio e vídeo), que expressou, em meio a risos, não conhecer ninguém além de mim. O clima foi se definindo de maneira receptiva e descontraída com as primeiras

⁷² Termo que designa o funcionamento no qual os adolescentes dominam uma parte do andamento do Centro.

peessoas apresentando-se por meio do nome e indicando há quanto tempo estavam no projeto. No entanto, a quarta pessoa que se apresentou incluiu um novo elemento ao mencionar que eu a tinha entrevistado no processo seletivo para educador do projeto. A partir daí, todos trouxeram alguma informação sobre a relação que tiveram comigo no momento inicial de participação no projeto (exceto um participante que chegou 30 minutos após o início). Para minha surpresa, a maior parte deles tinha passado por processo seletivo comigo: eu havia selecionado seis dos nove educadores presentes.

Não fui a única a recrutar e selecionar educadores, mas em diversos momentos fiquei como referência nessa função que há mais de um ano eu não exercia. Outras duas educadoras não passaram por processo seletivo comigo, mas conheceram-me por ocasião do encontro de integração ao projeto. Este fato, além de surpresa, provocou-me preocupação em relação à interferência que isto poderia ter no decorrer da sessão do grupo. Percebi que o fato de não ser uma estranha foi uma das condições de construção do encontro. Ao mesmo tempo, minha participação na entrada da maior parte dos participantes no projeto ensejou falas que marcavam o começo do trabalho de cada um na OSCIP. Ocorre-me que meu desejo e, logo, agenciamento de outro espaço para pensar o projeto, que não estivesse dentro da engrenagem de sua produção, aconteceu graças ao assentimento da OSCIP, para realização da pesquisa, e dos educadores em se relacionar com aquele de outro modo. Nesse caso, os participantes relacionavam-se comigo não mais para serem selecionados ou integrados, numa posição já pré-definida, e sim de um modo diverso.

A partir das apresentações, emergiram as diferentes aproximações do educador com a vaga para a qual estava concorrendo. As colocações variaram desde alguém que foi incluído no processo “sem querer”, pois havia ido só para acompanhar outro candidato, até aquele que desejava insistentemente trabalhar como educador, conforme ilustram as falas seguintes:

Eu entrei por causa dela, (risos), foi ela que me trouxe. [...] Eu pensei ‘Meu Deus eu não queria’.(P3).

Elas duas não tinham nada a ver. (P2)

E eu tava ali, por que na verdade eu já acabei entrando na [nome da OSCIP] em uma situação semelhante aquela que elas contaram, era para um emprego, eu vim, não foi para aquele um, acabou sendo para mim. (P4)

Eu queria voltar para a área de educação, principalmente de educação na área social, e a [nome da OSCIP] eu mandei currículo quase um ano para ser chamado, não é que eu... foi falta de opção. (P5)

Esse momento da apresentação permitiu articular o 1º eixo de análise da pesquisa, que aborda os modos de ser educador do projeto. Esta formulação emergiu do compartilhamento de experiências com o processo seletivo, o qual explicitou localizações subjetivas variadas. Esclareço que o ser em questão nesse eixo não é tomado como essência intrínseca ao sujeito, pois ao articulá-lo com, modo - associado a: estado, maneira de estar e variação (Ferreira, 2010) - alia-se a estados imersos nos processos de subjetivação atrelados as relações em jogo, ou seja, quem se é sustenta-se a partir de um conjunto de relações dinâmicas e mutantes. Na composição com esse eixo estabeleci outros dois: um relacionado às relações presentes na realização dos cursos e outro vinculado à formação oferecida aos educadores do projeto. Essas elaborações, constituídas em eixos, relacionam-se com o objetivo da pesquisa, na medida em que delineiam como os cursos de qualificação profissional da OSCIP habitam o campo de forças da Fundação CASA.

As discussões que prosseguiram após a apresentação fizeram-me entrar em contato com forças instituídas definidas na relação com outras forças instituintes. Ou seja, subgrupos dentro do grupo, posições que ganharam hegemonia, além de oposições explícitas operadas por alianças teóricas, religiosas e experiências de vida, em um processo rizomático, como explicam Deleuze e Guattari (1995a), que não se estrutura de maneira hierarquizada ou estratificada, e sim transversalmente, produzindo discursos.

O desafio mais evidente na condução do grupo foi compor e lidar com as forças presentes, o que em termos práticos converteu-se em: procurar evitar o monopólio da fala, monitorar o tempo e acompanhar a discussão do grupo sem desconsiderar o foco da pesquisa. Por outro lado, pude entrar em contato com um jogo rico de afirmações, oposições e defesas de assuntos que me interessavam, assim como aceitar narrativas que fui forçada a escutar, já que se impuseram, a despeito das minhas tentativas de “focar” no pré-estabelecido. Enfim, pude reconhecer na experiência com esse grupo a riqueza do trabalho grupal, na medida em que meu planejamento (por mais aberto que pretendesse ser) foi confrontado com outros desejos de enunciação, operados transversalmente de maneira que, interações e comunicações diversas foram possíveis.

5.3. Os eixos de análise

O trabalho de análise que será apresentado a seguir foi organizado como já anunciado por meio de eixos de análise, que articulados ao objetivo da pesquisa permitiram dialogar com a discussão produzida pelo grupo focal. Retomo agora os três eixos de maneira sistematizada, são eles: 1. Modos de ser educador; 2. Um campo de relações e práticas por meio de instituições e entre instituições; 3. Formação: diversidade x uniformidade. A partir destes, a seguir, articulo-os com as falas presentes no grupo, bem como exponho as análises empreendidas.

5.3.1 Modos de ser educador

Pensar sobre elementos que produzem o educador do projeto exige demarcar a diversidade deste corpo de trabalhadores, de maneira a pensá-lo inevitavelmente no plural. A partir das discussões com o grupo, foi possível estabelecer quatro aspectos que funcionaram como articuladores desse processo de subjetivação, a saber: modos de reconhecimento ou não reconhecimento como educador; modos de pensar e praticar a educação e educação profissional; modos de ver o mundo, o adolescente e o lugar em que ministram aulas; modos de se relacionar com o mundo produtivo/do trabalho. A seguir, sistematizo esses aspectos por meio dos discursos produzidos e das análises formuladas.

1 Modos de reconhecimento ou não reconhecimento como educador

Os relatos sobre o modo como os educadores chegaram ao projeto, com mais ou menos intimidade com o papel de educador, reconhecendo-se mais ou menos como educador, evidenciam as forças que passam a compor os processos de subjetivação em jogo.

Eu não sei até hoje por que eu fui aprovado... eu já trabalhei, nossa, gráfica, motorista, adoro dirigir, direcionei minha vida para a estrada, para dirigir... Queria entrar, mas não sabia se eu tinha capacidade, se eu tinha ferramentas, para entrar num projeto desses [...] acho que não tenho capacidade para isso né. Só sei falar, falar... Falar eu falo pelos cotovelos risos. Conto história, tenho história para, iche, um monte de coisa, mas aí eu fui aprovado. Entrei... (P9)

Tinha outros educadores comigo que já não fazem mais parte da [Nome da OSCIP]. Cada um usou um tema e eu me sentia muito inferiorizado, porque: 'caraca eu estou

no meio de uma galera que um é pós-graduado, o outro está no terceiro ano de administração, a outra está fazendo pedagogia, enfim, e eu, o que eu estou fazendo aqui? Eu conclui o segundo grau', mas o que eu posso falar? (P4)

[...] depois que eu entrei.... e comecei a trabalhar com adolescente e comecei a ser instrutor, não me considero um educador, estou estudando, estou..., mas, sou um instrutor, estou instruindo, e é bem gratificante algumas vezes a gente vê...a gente fica sabendo de menino saiu e começou a trabalhar. (P7)

As duas primeiras falas remetem à experiência anterior à entrada no projeto, durante o processo seletivo, expressões em que habitam não só um distanciamento, mas um sentimento de inferioridade de seus locutores, por não reconhecerem em si mesmos conhecimentos necessários à atuação como educador. Isto evidencia a realidade desse corpo de educadores composto não só por diferentes formações e trajetórias profissionais, mas também por diferenças e desigualdades no acesso à educação formal. Ao mesmo tempo, a terceira fala aponta para o projeto como um agenciamento do desejo de ser educador. Ela me fez retomar a pergunta forjada nos tempos em que trabalhei com a formação desses profissionais. O que é necessário saber para se tornar um educador dos cursos de qualificação profissional do projeto pesquisado? Considerando que as relações de saber permeiam relações de poder e, por sua vez, são permeadas por estas, indaguemos qual é o impacto desse sentimento de inferioridade no campo de forças?

Do ponto de vista das exigências mínimas para se candidatar à vaga, é preciso ter segundo grau completo, ser maior de 18 anos e ter experiência profissional na área do curso para o qual se candidatou para ministrar aulas no projeto⁷³. Durante o processo seletivo, outros aspectos são considerados, como: a capacidade que o candidato demonstra para trabalhar em equipe, liderar, lidar com situações adversas, trabalhar sob tensão, comunicar-se em público; a sua experiência na área da educação e na profissão a qual se candidatou a ministrar cursos, além da visão que apresenta sobre o adolescente em conflito com a lei. Estes aspectos, no entanto, não são objetivos e atuam diferentemente na avaliação conforme varie, por exemplo, o juízo do avaliador, o grupo de avaliados e o grau de urgência da contratação.

⁷³ Todos os candidatos recrutados no processo seletivo para educador devem preencher uma ficha no site da entidade, com dados de identificação e, nas 95 opções de cursos, assinalar aquelas que podem assumir como educadores.

A pergunta também incide sobre uma composição de saberes necessários a alguém que deve educar a partir de uma profissão ou atividade produtiva. Ao mesmo tempo, o fato de os cursos estarem classificados legalmente como atividades de qualificação profissional, inicial e continuada de trabalhadores (conforme a LDB/1996 e os Decretos 5.154/2004 e 8.268/2014) pode derivar em apropriações distintas na medida em que esta não delimita claramente uma regulamentação curricular⁷⁴. Ou seja, essa modalidade educativa, no caso dos cursos aqui estudados, tanto pode ser entendida como um ensino operacional e técnico inicial de certa ocupação – desvinculado do ensino formal e do conhecimento científico – como também pode ganhar proeminência como qualificação social, não sendo relacionada aos aspectos específicos da profissão.

O fato de os cursos contemplarem conteúdos específicos da atividade profissional (distribuídos no plano do curso ao longo de quinze aulas) e conteúdos vinculados à cidadania (denominados atualmente de qualificação social e distribuídos no plano em cinco aulas) insere uma discussão semelhante àquela travada no nível técnico sobre a educação profissional ser ou não integrada à educação básica. O debate diz respeito ao modo como os conteúdos específicos estão sendo garantidos, ou seja, se contemplam somente os aspectos operacionais sobre determinada profissão ou se também abrangem os aspectos científicos e sociais. Além disso, é preciso questionar se os conteúdos específicos e aqueles denominados de qualificação social são abordados de forma separada e desarticulada – os primeiros, estritamente nas quinze aulas; e os demais, nas cinco aulas restantes – ou de forma integrada, relacionando-se entre si e com situações concretas vividas em sala de aula.

Os participantes do grupo focal não abordaram essa questão diretamente, mas sim ao discutirem sobre as dificuldades de ministrar aulas nos Centros da Fundação CASA. Isto me leva a pensar que, por vezes, a educação em si fica sem lugar, seja ela integrada, tecnicista ou dialética; discussão a ser enfocada posteriormente neste capítulo. O contexto, no entanto, é uma força que se compõe com outras que incidem sobre o projeto e o produzem; ela não é única, nem se estabelece de maneira isolada. Assim, retomo a discussão sobre o educador também imprimindo força ao campo ao efetuar pensamentos, afetos e práticas no âmbito micropolítico. Entendo, dessa forma, que se intensificam as exigências quanto à apropriação de conhecimentos específicos, gerais, didáticos e metodológico por esses trabalhadores.

⁷⁴ Em que pese as alterações feitas na LDB/1996 pelos Decretos 5.154/2004 e 8.268/2014, no que tange à qualificação profissional inicial e continuada, estes não esclarecem os parâmetros para efetivação de tal modalidade educativa, como já abordado no Capítulo IV.

Considerando que a educação à qual os brasileiros tiveram e têm acesso produz conhecimentos e desconhecimentos de diferentes ordens, é possível encontrar educadores no projeto carregando saberes e referências diversas sobre: educação formal, educação profissional e o papel de educador de uma OSCIP no contexto da medida socioeducativa de internação. Ressalto, no entanto, que o aspecto da não relação inicial do educador com seu fazer não é tomado, neste estudo, como um problema *a priori*. Houve educadores que, uma vez admitidos no projeto, sem experiência, aproximação e conhecimentos da prática educativa, encontraram nesse trabalho um agenciador para seus processos de subjetivação, como observado na fala do terceiro participante. Por outro lado, isto em nada impede que uma série de dificuldades e fragilidades em relação à prática educativa surjam no início de seu trabalho, afinal, eles precisarão aprender a ser educadores, apoiando-se em grande medida na pouca experiência que possuem. Neste sentido, como ensina a esquizoanálise, os modos de semiotização são heterogêneos e oferecem derivas diversas. No caso desse grupo, como citado anteriormente, pouco mais da metade já havia tido experiência como educador.

No outro extremo da dinâmica de reconhecimento, identifiquei falas que exprimem autorreconhecimento no papel de educador. Isto apareceu, por exemplo, quando os educadores relataram a participação no processo seletivo, e também quando resgataram as experiências anteriores que forneceram sentido para a nova função de educadores que viriam a desempenhar, como é possível observar na afirmação a baixo.

É uma coisa que eu também já vinha buscando porque ainda quando jovem, antes pensar em ter filho, a minha vontade era Direito ou Psicologia, para fazer psicologia cárcere, então, quer dizer, eu acho que estou onde eu estava destinada para estar.
(P6)

Pensar o desejo e o reconhecimento de ser um educador também não o torna livre de perigos, já que pode vir acompanhado de certezas que impedem novas aprendizagens ao não interpelarem uma prática institucionalizada. Penso que o benefício de uma proximidade ou até intimidade com o fazer-se educador consiste em usar as experiências anteriores a serviço de uma prática que carrega o poder do instituído e a potência instituinte, o que remete, mais uma vez, a um funcionamento rizomático no qual devires estão em jogo. Neste maior ou menor reconhecimento como educador, levantei outro aspecto, que incide diretamente sobre o objetivo específico sobre as concepções a respeito de educação e educação profissional dos educadores, por meio da seguinte formulação:

2 Modos de pensar e praticar a educação e educação profissional

Foram apresentados pelos educadores concepções de educação e de educação profissional forjadas em perspectivas diversas. Seus discursos, por vezes, intensificavam traços de neutralidade ou espontaneísmo no fazer educativo, como na seguinte fala: “Eu não me considero como alguém que passe nada de positivo nem de negativo, eu estou lá para trocar experiência”. (P5)

Outro viés educativo intensificado foi por meio de práticas em que, na ação destacada, o educador assume um papel centralizador e diretivo, nos moldes da educação tradicional, ocupa o lugar de quem detém o saber e transfere conhecimento, como nesta sequência de falas que buscam definir a educação:

Ensina, disciplinar. Dar ideias para o menino do que é certo do que é errado. (P8)

Passar o...para... sei lá, é passar conhecimento, né? Orientar, né, sei lá, abrir.... Expandir, abrir a ideia de discutir. Passar para o adolescente. Se você não passar nada para ele, se você conseguir abrir a cabeça deles, para eles terem outros caminhos, aí vai ter como escolher. Porque enquanto ele só conhece aquilo, qual a opção de escolha que ele tem?... É tentar abrir eles, despertar essa curiosidade: ‘Ó, existe outras coisas, outros mundos’. (P9)

Expandir [faz o gesto de abertura com as mãos]. (P7)

Levar novos conhecimentos, novas informações. (P3)

É possível atrelar esse discurso à concepção tradicional de educação, que toma o educando como elemento passivo e os conteúdos do ensino como entes fixos e fechados; ou mesmo vinculá-lo a práticas educativas centralizadoras e até autoritárias. Os verbos que circularam como passar, abrir, levar, dar, convergem com essa concepção. Ao mesmo tempo, analisando os enunciados que situam o adolescente com que os educadores trabalham – ato infracional, acesso negado a conhecimentos e práticas historicamente construídas, territórios invisíveis ou políticas públicas ausentes – encontraremos escolhas verbais fortes. “Abrir”, “expandir”, “levar”, se pensados a partir de uma lógica de campo de força, ganham uma significação de luta em contraposição a uma visão presa a um só modo de ver e agir no mundo. Neste sentido, fiquei me perguntando sobre as variações possíveis das significações dos verbos citados. “Levar”, por exemplo, também pode ser pensado em função do contexto de privação de liberdade, relacionado à ideia de levar de fora para dentro (da instituição).

Por outro lado, insere-se aí uma tensão nessas práticas educativas voltadas para a mudança em que, o agenciamento a pensar novas coisas, pode ter como expectativa de

contrapartida do adolescente deixar de pensar as coisas antigas. Se assim for, explicita-se uma simplificação dos processos de subjetivação como se fossem operados de modo concreto, equivalendo a uma lógica em que coisas novas ocupam o lugar das coisas velhas. Há o risco, por exemplo, de desconsiderar que os conhecimentos que os adolescentes carregam foram forjados em condições precárias e/ou peculiares de vida na busca por mantê-la e que não podem simplesmente serem descartados. Ao mesmo tempo, é importante ponderar que se as condições de vida, fora da internação, forem as mesmas ou similares, com ausência ou escassez de relações viabilizadoras de pensar “coisas novas”, os modos antigos de preservar a própria vida tendem a manterem-se.

Houve uma fala que procurou romper com a ideia de educação como essencialmente transmissão de algo bom (a mais defendida até então):

Minha concepção de educação também está muito ligada a uma questão de cerceamento. A educação tem um objetivo, tem um fim, principalmente, acho que na cultura ocidental, o fim que ela se destina é conseguir conformar as pessoas a uma sociedade capitalista, então, a minha ideia de educação, não é neutra. O fim dela não é simplesmente passar conhecimento... Então, a minha ideia de educação ainda é... estimular algumas coisas e desestimular outras coisas, e por isso não acho que ela em si é positiva ou negativa, eu acho que é bem político. (P1)

Pensando na interação entre os discursos, em sua interdiscursividade (Fischer, 2005), que vai se formando a partir da oposição do discurso do outro, notamos, por um lado, a ideia de educação ganhar força ao combater uma visão neutra e/ou tradicional e, por outro, perde quando intensifica seu caráter reprodutor, sem acentuar também seu potencial produtor e combativo a situações de exclusão e risco.

A partir da divergência que se interpôs, a discussão começou a circular em torno da ideia do “nós” educadores versus a heterogeneidade presente no grupo. Houve tanto a defesa de algo que os une, a saber, a tarefa de “levarem” algo que o adolescente não tem como também a demarcação das diferenças ideológicas e políticas entre os educadores que se convertem em práticas distintas, conforme ilustrado nas falas abaixo:

Mas eu acho que justamente é a ideia de todos. Eu acho que quando você leva, você ... tem que haver alguém que vai passar algo para você... o nosso papel como educador é levar algo que talvez eles não tenham vivido, e às vezes não é só com palavras, é comportamento nosso, e em atitudes nossas. (P3)

Não tem muita diferença. O que eu acho de educação é a gente levar o conhecimento, levar a luz, iluminar, tentar ter uma expansão... uma das nossas funções é abrir isso

daqui [coloca as mãos nas têmporas e as abre] para ter uma visão mais ampla do que é viver em sociedade. (P7)

Eu não acho que...eu acho que cada um aqui se tivesse uma visão político ideológica diferente, vai passar informações querendo ou não, informações inclusive que não eram, o objetivo não era aquele, não eram necessariamente. (P1)

A educação que leva “a luz” pode ser enunciada no campo discursivo da socioeducação, onde a educação qualificada como social é reconhecida como um modo de combate contra as práticas de infração do adolescente. O discurso das diferenças, tanto entre educadores quanto entre os adolescentes, era justificado pelo grupo como parte do processo; os adolescentes deveriam aproveitá-las, buscá-las e, com base nelas, fazer suas próprias escolhas:

E às vezes eu falo: ‘é isso é aquilo e aquilo outro. Isso que eu estou falando para vocês funciona assim, mas não acreditem em tudo que eu falo. Eu não sou o dono da verdade, eu não sei tudo, vá buscar a sua verdade, pesquisa, pergunta para outras pessoas, pergunta para quem sabe, quem... tem cabelo branco, quem é careca, quem tem mais idade, tem mais experiência. As pessoas sempre tem alguma coisa para passar para vocês’. (P9)

A posição que nega a neutralidade da educação é contraposta, portanto, ao elogio às diferenças e à aposta no indivíduo, o que me levou a pensar no discurso do “protagonismo do adolescente”, presente inclusive na missão da Fundação CASA. Assim, em que pese haver uma provocação em relação ao lugar de saber do professor, que pode funcionar como um estímulo para os educandos formularem dúvidas a respeito do que foi dito, seria preciso questionar quais espaços existem para construir respostas. Neste contexto, impõe-se a questão da ausência do educador como mediador seja nas práticas educativas: formais, não formais ou informais; em meio aberto ou fechado; na escola, espaços socioeducativos e/ou comunitários. Na ausência de mediadores, o próprio adolescente se vê responsabilizado pela busca de canais de comunicação para elaborar conhecimentos. A ideia de hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), como uma das forças do presente, viabiliza um discurso que unifica aqueles diferentes modos de dizer, do educador exigido a ser espontaneamente mediador, ao adolescente protagonista, sob o signo do hiperindividualismo. Mais uma composição desse discurso pode ser verificada na fala seguinte:

Eu falo muito para eles da história de vida. ‘Você vai formar a tua ideia se você tiver várias opiniões, várias notícias, várias informações, vários modos de você ter

conhecimento daquilo e falar: não, entre esses daqui, este é o que mais o menos aceito é o que me adapto, e dele posso transformar em algo aceitável para minha vida, montar sua opinião com várias opiniões, várias informações'. (P6)

Como exposto acima, a problematização frente ao discurso homogeneizador foi respondida com a valorização da diferença no processo de aprendizagem e autonomia do adolescente. Aqui se intensifica a discussão sobre a ausência do mediador articulada a confusão entre a autonomia e a soberania do indivíduo (hiperindividualismo), que termina por forjar uma educação mínima.⁷⁵ A tarefa, portanto, de dialogar com discursos que circulam no meio social e que são, na maior parte, hegemônicos e atrelados à naturalização das desigualdades e processos de normalização, é simplificada quando se imagina que pode ser feita de maneira solitária, sem mediadores ou fora dos espaços coletivos de debate e confronto. Ao mesmo tempo em que reconhecer a importância de educadores exercerem a função de mediadores não faz com que surjam naturalmente do contexto social, demandam políticas públicas e práticas que os forjem. A valorização do acesso à variedade de informação e de formadores compõe-se com tempos hipermodernos de excesso, em que o processo complexo de produção do conhecimento é confundido como contato com a diversidade de notícias e ideias em circulação. Considerando que informação e conhecimento não são sinônimos, o excesso da primeira pode, inclusive, produzir desconhecimento.

Em relação especificamente à educação profissional, foram debatidas as diferenças entre os cursos oferecidos pelo projeto e outros que existem fora da Fundação CASA. De maneira geral, no grupo, dominou a percepção de existir muita diferença com relação aos demais cursos encontrados fora do contexto de privação de liberdade. As percepções a este respeito oscilaram entre ser mais ou menos do que um curso profissionalizante, conforme exposto nas falas dos participantes:

Eu acredito que nós levamos conhecimento. Não só dá profissão. Então, eu vejo que a gente leva sim conhecimento e um despertar. Eu vejo que eles ficam encantados... Então, quando alguma coisa nasce daquilo que eles produziram, um alimento, sai pronto um pão, uma pizza, que eles olham [e dizem]: 'Eu não acredito que eu fiz isso.' Eu acredito que a gente leva, não só conhecimento de um curso profissional, curso semiprofissional ou um despertar para eles de uma profissão. (P3)

Na questão de trazer, por mais que seja considerado de forma simples, básico, mas a gente passa muita coisa, passa além do básico, passa muito superior do básico. (P4)

⁷⁵ Educação mínima :utilizo este termo equiparando ao Estado mínimo, e que tem como características marcante além de uma encolhimento da presença do Estado e uma expansão do mercado nos serviços educacionais, uma baixa qualidade no processo educativo.

A minha posição como educadora de cursos de qualificação semiprofissional, porque ele não é um profissionalizante né, é um despertar de aptidões.... Eu acho que quem procura um profissionalizante no mundão ele vai por escolha, por aptidão, por que ele já viu que gosta daquilo, que é um desejo dele, ou para ter conhecimento para vida ou para colocar em prática profissional. Agora, eles lá dentro não têm essa escolha. (P6)

*Eu acho que nem é semiprofissionalizante que a gente consegue atingir dentro da Fundação... porque quando você quer qualificar profissionalmente **alguma coisa**, você vai atrás, e eles são jogados... o cara que não tá tão bem comportado, sei lá, põe no turismo, que é bem teórico. (P7)*

Um dos aspectos que aparece na fala dos participantes é a precariedade da escolha, já que esta, quando ocorre, é feita pelos adolescentes em condições extremamente limitadas e uma divergência entre os cursos serem mais ou menos que profissionalizantes. Ou seja, com um número restrito de cursos por ciclo (até oito cursos) e um número limitado de vagas por curso (limite de 10 alunos), a escolha e inscrição dos adolescentes (quando acontecem) em cursos concorridos e/ou “perigosos”⁷⁶, depende da avaliação, principalmente, do comportamento do adolescente. Por esta razão, em alguns casos a escolha funciona como moeda de troca do Centro relativa ao bom comportamento e não em função dos interesses ou possibilidades dos adolescentes, estes, então, submetidos a um funcionamento institucional em que são manipulados, “jogados”, como na fala do P7, como “coisas”. De acordo com os relatos dos educadores que já acompanhei, como coordenadora, de modo geral o que motiva, inicialmente, os adolescentes a realizar um curso de educação profissional básica é o seu registro no relatório que vai para o juiz, e que pode contribuir para acelerar o fim do cumprimento da medida de internação.

Ao mesmo tempo, ao contrapor-se estes cursos à escolha profissional, fora da Fundação CASA, evidencia-se uma ideia de aptidão como algo intrínseco ao sujeito, um processo linear, finalizado ao se passar “a saber do que se gosta”. Penso que a radicalidade da experiência de não exercitar escolhas, vivida pelos adolescentes cumprindo medida de internação, impacta sobremaneira e limita a constituição de aptidões profissionais. Ela intensifica um processo de subjetivação que tende a ser restrito e solitário submisso às relações e produtos sociais dominantes que o afetam: memórias, experiências gratificantes e frustrantes, fantasias, modos de subsistência e do próprio mercado de trabalho formal e informal, legal e ilegal.

⁷⁶ Os cursos em geral concorridos são os de alimentação e construção e os perigosos são esses e todos os que envolvem “materiais perfurocortantes”, como jardinagem (enxada).

Parece que nessa discussão o discurso institucional “protagonista da própria história”, sustentado pela articulação entre hipermodernidade e sociedade de controle (Gallo & Aspis, 2010), opõe-se às práticas discursivas de restrição na escolha dos cursos. Na medida em que na sociedade de controle se exige ser vigia de si mesmo, tendo aí o suporte da hipermodernidade por meio do hiperindividualismo, a tarefa fica interdita por um funcionamento institucional em que o adolescente aprende a não escolher, desde os cursos até como vai dispor das horas do seu dia. O efeito mais circunscrito à formação profissional básica dos adolescentes trata-se de ser privado, neste caso, de experimentar escolher como um aprendiz para futuras escolhas profissionais.

Por outro lado, os cursos são reconhecidos como mais do que um “curso profissional”, mais do que o “básico” seja por viabilizar experiências marcantes de acesso a uma prática profissional, seja por envolver conversas sobre a vida de modo mais abrangente. Em torno da mesa, na feitura de um pão, na preparação da massa para colocação do azulejo, na discussão sobre os padrões de consumo da nossa sociedade e tantos outros momentos em que um encontro educativo é viabilizado, e conversas entre educador e adolescentes acontecem e são sentidas como mais que um curso. Os significados defendidos pelos educadores são compartilhados nas aulas com os adolescentes e funcionam como pontos de apoio para fortalecer os sentidos dos cursos para aqueles a quem são ofertados. A fala seguinte é um exemplo de como isso ocorre:

É o que eu costumo falar para eles: ‘Eu não tenho a ilusão que vocês vão sair excelentes chapeiros, lancheteiros, cozinheiros, doceiros, enfim ... porém, se um dia a sua mãe tiver lá com o tanque cheio de roupa e você souber fazer um arroz e um feijão e um bife e ajudar a tua mãe, ajudar a tua mulher, cozinhar para os teus filhos, eu vou estar contente... Então, o básico você aprendeu, porém, se você vai para o mundo e resolve: vou trabalhar na cozinha, o básico para iniciar uma profissão, uma carreira dentro da área de alimentação.... você vai ter.’ (P6)

Dois enunciados presentes merecem atenção: o primeiro destaca o aprendizado afetando positivamente as relações familiares do adolescente; o outro valoriza o “básico” para iniciar uma profissão. Portanto, posicionam os cursos ora como produtores e fortalecedores de relações, ora como ponto de partida para futuras escolhas profissionais. Assim, operam como dispositivos voltados para a vinculação aos cursos ou, pensando com Deleuze e Guattari (1995a), como agenciamentos coletivos da enunciação ao atuar no plano semiótico dos enunciados e na própria produção de subjetividades. O dizer abaixo intensifica o sentido dos

cursos como experimentação, ganhando um caráter de processo com viés de orientação profissional:

Meninos é o seguinte, nós vamos aprender o básico. Só que assim, do que você gosta? O que você quer? A gente ainda não tem muita certeza, do que a gente quer, do que a gente gosta. Então, quando você faz vários cursos, um vai te despertar, você vai entender o que você quer. Aí, aquilo que você quer, você vai se especializar. Então, todos os cursos que você vai fazer são cursos básicos. É só o a, e, i, o, u. ... Então você fez 4, 5 cursos, mas teve um que te despertou, porque você entendeu que foi aquilo que você gosta, aí você vai se especializar naquilo.’ (P9)

Há na argumentação acima uma orientação de processo voltado para o futuro, legitimando a realização de vários cursos do projeto lança a ideia, infelizmente sem garantias, de que, com a realização dos cursos e o “despertar” o adolescente poderá no término da medida de internação, fora “no mundão”, especializar-se. Isto, se pensarmos na política pública atual que vincula educação e trabalho – PRONATEC – na forma de uma educação rápida para a entrada rápida no mercado, interpõe-se como uma ideia problemática, já que parece não haver tempo para se “saber do que gosta” e encontrar efetivamente oportunidades educacionais para tal gostar. As iniciativas especificamente voltadas aos egressos do sistema socioeducativo também não respondem esta questão, pois só são afirmadas em decretos não se consolidando em ações práticas.⁷⁷ Fica evidente que essa equação não se resolve exclusivamente por meio da relação entre educador e adolescente.

Outra consideração importante feita pelo grupo refere-se às diferenças de qualidade dos cursos dependendo da maior possibilidade de experimentação prática das atividades profissionais, como é explicitado nesta fala:

Os meninos vêem do arco de culinária, edificação, eles veem a prática. Como você vai dar um curso de guia de turismo sem internet, sem saída⁷⁸, sem nada? É bem complicado. Então, a gente leva sim conhecimento, mas eu digo que... um curso teórico de turismo tem que ser adaptado de acordo ... nem sempre vai ser o melhor conhecimento. (P5)

Já o entendimento de que os cursos de qualificação profissional básica do projeto são diferentes e superiores aos cursos profissionalizantes apareceu, primeiramente, da seguinte forma:

⁷⁷ O Decreto 5.125, de dezembro de 2009, que institui programa para inserção de jovens egressos no mercado de trabalho, é um exemplo desse funcionamento no qual os enunciados estão restritos ao plano legal.

⁷⁸ O “sem saída” refere-se a dificuldade de articular atividades que envolvam a saída dos adolescentes do Centro por depender da autorização judicial.

Preparar para o mercado de trabalho, que é a qualificação que tem aí fora, SENAC, SESC, realiza. Agora na Fundação, propriamente dito, a qualificação profissional básica é um pouco mais que isso. É mais o que o P6 falou. (P5)

Nesta fala, dois aspectos chamaram-me atenção. O primeiro afirma que os cursos são “um pouco mais” e, em seguida, reporta-se à fala do colega que os classificou como semiprofissionalizantes (um básico para ajudar em casa e iniciar uma profissão), colocação que situa os cursos em termos de mais e menos. Além disto, o participante esclarece em outro momento da conversa o sentido em que os cursos são “mais”, vinculando-os aos conhecimentos não diretamente relativos aos conteúdos da profissão, mas sim aos conteúdos de qualificação social e às estratégias metodológicas, como a roda de conversa. Outro aspecto que me chamou a atenção foi a “qualificação profissional básica na Fundação CASA”, ou seja, o reconhecimento de que o curso é reconhecido pelo lugar em que ocorre e não por quem é feito. Isto muda de figura em outra fala que os caracteriza como “cursos da OSCIP”

Porque a [nome da OSCIP] nos contrata para dar cursos de qualificação profissional básica, mas na verdade nós passamos... eles priorizam muito mais conhecimentos das aulas básicas, que eu não gosto de chamar de básicas, que você faça roda de conversa e isso tudo que na verdade em um curso de qualificação você não tem. Isso não é curso de qualificação, curso de qualificação quadrada do SENAI, PRONATEC é aula técnica, teórica, voltada para quê? Você vai fabricar jarra de café, é jarra de café e acabou. Entendeu? Eu acho que o curso da... é muito mais de desenvolvimento social. (P5)

Nesta diferenciação aparecem, portanto, os cursos voltados para o mercado de trabalho e os da OSCIP. Estes são trazidos, por vezes simultaneamente, como mais e menos em relação aos demais. Evidencia-se o campo de forças que se instala na disputa de significados dos cursos: mais ou menos do que os cursos “lá fora”; na Fundação e na OSCIP estão cursos de desenvolvimento social em oposição aos “cursos quadrados do SENAI e PRONATEC”. Ao mesmo tempo, embora os conteúdos de qualificação social sejam tomados como ponto forte, o que faz os cursos serem considerados mais do que qualificação profissional, houve quem estranhasse a incorporação desses ao plano de aula, por não os identificarem com o objetivo do próprio trabalho, como se vê na seguinte fala:

É que é muito repetitivo, eu nunca dei ... me baseie nas apostilas das aulas básicas [qualificação social], eu sempre criei as minhas aulas. Eu pesquiso na internet, eu pego quadrinhos de reflexões, que eles leem muito, eu levo muito quadrinho de reflexão, eles gostam muito, então eu crio minha aula. Então, eu acho que essas aulas básicas são mais didáticas, são mais para professora de ensino formal, não para gente. (P8)

Neste relato, o modo de subjetivação se afirma na oposição ao papel de professor, sendo que o uso da palavra didática deixa dúvidas sobre sua apropriação. A mim, sugere assuntos abstratos que exigem uma maior preocupação para torná-los compreensíveis, o que remete ao não reconhecimento no papel de professor e a uma concepção de educação profissional relativa a conhecimentos operacionais das atividades profissionais. Por outro lado, a exemplificação da prática da educadora se apresenta como uma oposição ao que é tido como naturalmente repetitivo. As críticas aos materiais, que serviam de subsídio às aulas de qualificação social, disponibilizados pelo projeto, dirigiam-se à qualidade do material e também exprimiam o quanto os educadores apropriaram-se ou não dos temas das apostilas. Se os educadores ficarem restritos às apostilas, a reprodução das atividades ali propostas será inevitavelmente repetitiva.⁷⁹ Em relação à qualidade dos materiais, desde que entrei no projeto as apostilas de conhecimento específico são criticadas pela sua baixa qualidade: informações superficiais, erros gramaticais, conhecimentos desatualizados e repetitivos embora variassem de curso para curso, eram objeto de queixa constante.

Retornando aos materiais dos conteúdos de qualificação social, acrescento que embora sejam mais de quatorze opções de temas de qualificação social, a apostila e os planos de aula ofereciam subsídios a apenas cinco temas: Juventude e Mundo do Trabalho, Educação para o Consumo, Estereótipo e Papel da Mulher na Sociedade Contemporânea, Cidadania e Empreendedorismo. Assim, a afirmação “são muito repetitivos” não habita só o discurso de educadores, mas também o dos adolescentes, já que, na maioria das vezes, durante o cumprimento da medida, fazem mais de um curso da OSCIP, o que aumenta chance de se depararem com os mesmos cinco temas de qualificação social.

Essa discussão relaciona-se com os processos de formação pelos quais fui co-responsável e dentro dos quais, em determinados encontros, escolheu-se como foco de trabalho os assuntos de qualificação social ao grupo de educadores⁸⁰. Suponho que as formações com esse foco não eram suficientes por diversos motivos que serão tratados mais diretamente no final deste capítulo. No entanto, um dos aspectos que afeta diretamente os modos de ser educador do projeto é a pouca intimidade que muitos educadores têm com uma

⁷⁹ São apostilas com textos que apresentam conceitos relativos aos temas das aulas e até três opções de atividades para cada tema.

⁸⁰ A temática da qualificação social foi escolhida por demanda dos educadores e sugestão da equipe de coordenação e assistentes, tendo em vista a dificuldade dos educadores para desenvolverem os respectivos conteúdos em sala de aula e obter receptividade dos adolescentes.

educação que estimule a interrogação sobre a sociedade em que vivemos e os modos de participar dela, assuntos fortemente vinculados aos temas de qualificação social.

Não é uma exigência do processo seletivo para educador que os ingressantes tenham conhecimentos sobre esses assuntos, o que se supõe é que já tenham um repertório ou que estudem e se apropriem deles para conseguirem abordá-los com os adolescentes. Em ambos os casos, supõe-se um investimento do educador na sua própria preparação. Mas, sobre isto, os responsáveis pelo projeto têm possibilidades de intervenção limitadas, seja no processo seletivo, na formação ou nas condições de trabalho. Entendo que as etapas pelas quais o educador passa no projeto desde a sua entrada – processo seletivo, integração, formações periódicas, acompanhamento, orientação e avaliações e feedback dos coordenadores e assistentes – não são suficientes para a apropriação daqueles conhecimentos. Penso que estas etapas podem funcionar como marcadores e conter experiências que busquem sensibilizar o educador e interpelar sua responsabilidade e, ao mesmo tempo, permitem, em alguns momentos, operar como referência de enfoque e concepções dos cursos de qualificação profissional básica e dos assuntos relativos à qualificação social.

Houve uma fala destoante das demais, a qual não entende os cursos como melhores ou piores em relação aos demais cursos de qualificação profissional fora da Fundação CASA, mas sim iguais inseridos em uma lógica de produção capitalista de formação para o mercado:

Você precisa colocar as pessoas, que tem uma escola pública bastante deficiente e no meio de produção. Você precisa saber que tem um contingente de pessoas grande, que não sabe interpretar, é o tal do analfabeto funcional, e eu preciso fazer com que essa pessoa saiba operar máquina, saiba lidar com alguns instrumentos... é um curso, são cursos prioritariamente bastante tecnicistas, como das ETECs dos SENACs, SENAIs, SESIs, de uma maneira geral, e grandes universidades privadas, que eu acho que não foge tanto assim... (P1)

Essa fala apresenta uma variação com relação às demais não só pela problematização de entender os cursos como iguais aos de fora da Fundação CASA, produtor de mão de obra para ser explorado dentro sistema capitalista, mas também por expor o lugar delicado que pode ocupar o educador. Compreensão expressa por meio de um deslocamento de quem é o sujeito da ação, ora é o outro – “você” –, ora é o próprio enunciador da frase – “eu”. Leva-me a pensar neste lugar paradoxal ocupado pelo integrante de uma OSCIP: ele explicita e combate às regras do jogo do “outro” e ao mesmo tempo, assumindo-se como sujeito da ação, as aceita e até mesmo as defende. Mais do que isso, evidencia-se um processo de subjetivação tenso, entre reproduzidor e problematizador de práticas instituídas, por meio e entre instituições.

Um permanente movimento dos lugares institucionais em que em cada fala é possível, ora se posicionar de um lugar ora de outro, sem um ponto fixo (Fischer, 2001). Explicita-se aí uma qualidade do discurso que é a heterogeneidade, vinculada a uma dispersão e descontinuidade, segundo Fischer (2001), a partir de um mesmo discurso inúmeras vezes falamos, em um movimento em que: “nos discursos sempre se fala de algum lugar o qual não permanece idêntico: falo e ao mesmo tempo sou falado.” (p.12). Em um lugar entre instituições em que educadores atuam esse funcionamento discursivo ganha mais força e evidência.

O terceiro aspecto que fornece contorno ao modo de ser educador diz respeito, de maneira mais abrangente, à sua visão de mundo, à sua visão sobre o adolescente e ao lugar em que a aula ocorre.

3 Modos de ver o mundo, o adolescente e o lugar que ministra a aula

Em relação à visão de mundo, é importante reconhecer a complexidade do mundo e dos sujeitos. De tal maneira, que permita entendê-los (sujeito e mundo) como efeitos heterogêneos da interpenetração de uma multiplicidade, desde eixos estruturados a estruturantes, em que as alianças viabilizam identificar as faces dos diferentes poderes, em uma busca por “sua concretização e (re)produção tanto na ordem societária como na ordem psíquica de seus agentes” (Fonseca, 2002, p.21). Assim, identifiquei tanto uma concepção de mundo funcional, segundo a qual as coisas são acessíveis e basta disposição de cada um para alcançá-las, como também a ideia de um lugar que deveria mudar sua lógica de investimento, restrita à garantia de educação profissional dos adolescentes, assumindo uma aposta nos cursos profissionalizantes nas periferias. Como nas falas abaixo:

Aí se você gostar do curso, você vai lá fora, no mundão, você tem um monte de curso. (P9)

Por que lá fora você tem cursos que vão, são complementares, tem cursos baratos, tem cursos caros, então eu levo uma relação de onde achar. (P6)

O governo deveria investir mais na periferia com escolas profissionalizantes. (P8)

Há o discurso da adaptação, segundo o qual, a despeito das diferenças, é preciso aceitar o funcionamento do mundo para poder integrar-se a ele.

Você pode ter a sua escola de vida, mas vai chegar em um ponto que vai ter que conviver com outras escolas de vida, e você vai ter que se integrar naquilo. Você não pode ficar batendo de frente. (P6)

Então esse semiprofissionalizante comece a colocar o pezinho deles na realidade de uma sociedade consumista que somos. (P7)

Interessante pensar em como a argumentação apresentada nesses discursos, por um lado, aposta em relações entre redes educativas informais (“escola de vida”) difusas e pouco palpáveis, por outro, defende uma lógica de adaptação ao mercado e a “sociedade consumista”. Aspectos evidenciados nos Capítulos III e IV desta dissertação, que mostram o quanto os discursos institucionais no contexto brasileiro apostam em alternativas para “os filhos dos outros”, em uma educação que “limpe” os efeitos da exclusão com a “inclusão” ao mercado de trabalho, como mão de obra barata. Outras falas evidenciaram um modo de ver o mundo articulado à visão sobre o próprio adolescente.

Até para que ele aceite as diferenças, que é muito por que eles estão lá dentro. Por não terem aceito essas diferenças... O pouco contato que tenho com eles e tal, e a sociedade passa daquela fronteira para fora, é um desconhecido que ele quer tomar e que ele quer levar para dentro... Você tem limite. Você tem direito, você tem dever, mas você tem limite, onde você tem que respeitar o limite do seu próximo também e aprender a conviver. (P6)

Neste discurso, afirma-se que o mundo funciona de maneira ordenada e harmoniosa, que os direitos são garantidos na mesma proporção em que os deveres são cobrados e que, por isso, o adolescente será respeitado, caso respeite os “limites”. Em contrapartida, apresenta o adolescente como alguém que deve aprender a conviver, a ter limites e aceitar as desigualdades que são nomeadas como diferenças pelo educador, reafirmando o discurso da adaptação e integração com o mundo desigual. Ao mesmo tempo, parece-me que se afirma como um discurso interessado em combater a reprodução da transgressão, apontando para um mundo que precisa ser cuidado pelo adolescente. Um agenciamento que parece perder sua força à medida que a transgressão compõe com a manutenção própria vida.

Há outra fala que explicita essa relação mundo-adolescente incorporando o combate à ideia de naturalização das diferenças e das desigualdades, oposta à simples adaptação do adolescente, redefinindo as expectativas com o trabalho.

Eu acho que é muita pretensão, muitas vezes, a gente achar que tá transmitindo o conhecimento, que vai mudar ele. Uma é que não sei se ele que precisa mudar ou a sociedade que precisa mudar, porque não adianta nada ele mudar e voltar para a sociedade que está do mesmo jeito. Não resolveu nada absolutamente nada... Não é que você não queira mudar alguma coisa, mas se você conseguir fazer o adolescente, pelo menos, conseguir dialogar com você de igual para igual. (P5)

Esse discurso carrega uma visão de mundo que problematiza a sociedade e intensifica a aposta em outra relação com o adolescente, inserindo, no meu entender, uma força de combate ao instituído. Ao mesmo tempo, expõe a cisão entre esta sociedade e o adolescente, por meio da demarcação do fora e dentro do adolescente na sociedade com o confinamento na Fundação CASA. Ainda sobre os adolescentes, apareceram outras afirmações, apresentando-os como sujeitos que trazem conhecimentos:

Lógico, eles têm as informações que eles trazem com eles, eles têm o conhecimento de algo que eles já trazem. (P3)

'Eu tive essa mesma cabeça de você, há muito tempo atrás. Então, só falo uma coisa para você, é... o valor familiar tem muito mais importância do que o valor material.' Então, a gente procura é, transferindo isso para eles e eles acabam transferindo para gente o seguinte: 'senhor o que é material é assim, vem aqui agora e sai aqui amanhã, não se ilude com isso não, a gente sabe o que é isso.' Ai eu comecei a pensar: 'pô, olha só o que ele falou aí, eu tinha que falar isso para ele, e ele acabou transferindo isso para mim.' (P4)

Trata-se de um discurso de valorização da família por oposição ao consumo, onde se nota ainda um reconhecimento do aprendizado realizado junto ao adolescente. Pensando com Foucault (1983), para quem o sujeito é propagador de discursos em determinadas condições de tempo e de lugar, vemos aqueles que não têm bens e liberdade (os adolescentes) e tem fortes apelos por valorizá-los agenciando e também sendo agenciados a valorizar a família. Este é um tipo de discurso possível quando novas configurações familiares são produzidas desterritorializando a antiga territorialidade familiar como forte referente à subjetividade (Guattari, 1987). Em contraposição houve a visão do adolescente como tendo uma visão limitada do mundo, como na colocação do P7: “*O cara está tão... é só aquilo, que parece que ele anda com um cabresto aqui [mostra com as mãos]*”.

Outro aspecto abordado durante a discussão sobre os adolescentes com os quais trabalham refere-se à sua escolaridade e a seus efeitos na relação educativa e futura inserção profissional:

Aí você vai dar qualquer tipo de aula básica e isso é para qualquer arco, você pega um aluno que pergunta para você se aula se escreve com alla e ele não consegue ler uma linha da apostila, ele só escreve gostei porque ele sabe isso por osmose. Ai você fala: 'o que será que ele está entendendo daquilo que eu tô falando para ele?'... Porque em alguns casos a gente tem certeza, que fazendo um bom pão, um bom omelete, um bom hambúrguer, mas ele não sabe ler, aí ele chega para preencher uma ficha de admissão de uma padaria, para preencher um currículo, uma proposta de emprego ele não consegue, ele chega vai bater o pânico. (P6)

Apontando o que o adolescente deixa de aprender como causa da sua não entrada no mercado de trabalho, a pergunta feita expõe as deficiências do adolescente, mas não apenas isso. Ela também apresenta diversas forças que se intensificam mutuamente: as ausências de conhecimento, as políticas macroeconômicas inconsistentes e desarticuladas, a dúvida e certeza do educador e, por fim, o “pânico” do adolescente que compõem com a manutenção da desigualdade e o aprisionamento dos modos de ser sujeito. Tal enquadre expõe forças dominantes afirmando-se sobre outras forças, minoritárias e potentes de devir ativo, forças do pensar outras práticas educativas, bons encontros, alianças e interpelações institucionais capazes de criar variação de existência (Deleuze & Guattari, 1995a). Estas materializadas em experiências de educadores, que acompanhei quando coordenadora, que propuseram articulação junto a professores do ensino formal como modo de fazer frente aos alunos ainda não alfabetizados.

Olhares de pena e esperança também estiveram presentes nas falas compartilhadas, articulando-se com as práticas dos educadores junto aos adolescentes. Elas me fizeram lembrar: meninos “órfãos e desvalidos” da época do Império:

Eu tenho um olhar de pena, um olhar de dó. Na verdade assim, eu não tinha dó eu não tinha pena de ninguém não, mas a gente acaba sentindo porque ninguém pode ser privado de nada, né, acho que todo mundo tem que ter sua liberdade, tem que ter suas coisas. (P4)

Eu vejo se isso, se eu não tivesse esperança nessa juventude e nesses meninos não teria sentido o meu trabalho. (P3)

Estes enunciados sobre os sujeitos privados de liberdade e a juventude estão situados em formações discursivas que se complementam e se fortalecem mutuamente no reconhecimento desse público (Fischer, 2001). Os efeitos possíveis são ora atuações aprisionadoras (culpabilizações, vitimizações ou idealizações), ora movimentos empáticos e de investimento no trabalho. A visão sobre o lugar em que trabalham apareceu de modo transversal em diferentes momentos da discussão sobre a Fundação CASA. O participante P9 exemplificou isto ao relatar o diálogo travado com a sua família, quando esta soube que ele trabalharia dentro da Fundação CASA: “*Não, por que é perigoso, o ambiente é perigoso. Nada, não esquenta a cabeça não. Se for perigoso e eu ficar preso lá, vocês vão me visitar*”.
[Risos]

Evidencia-se nesse enunciado não somente ideias que o educador tem sobre a Fundação CASA, mas os efeitos de discursos sobre essa instituição que permeiam a relação do educador com seus familiares. Parece que a Fundação Casa vive no imaginário social sob a marca da barbárie, ideia confirmada pela fala subsequente do educador que teve sua expectativa frustrada quando encontrou um ambiente melhor do que ele esperava, diferente da imagem sombria da Febem.

Eu esperava que fosse pior, para ser sincero, por que eu não tinha um conhecimento lá, pelo que eu ... a visão que a gente tem da sociedade, que não tem o mínimo, esperava que fosse até pior, no sentido assim, mais aquela Febem até do que Fundação, Fundação CASA. (P6)

Esta visão concorre com outra, não mais de quem está chegando, mas de quem já se inseriu no espaço e no seu funcionamento, da qual emerge uma imagem dramática que remete à ideia de “apagando incêndio” como exposto pelo P7: “*Dar aula na Fundação CASA, eu me sinto como se tivesse feito um curativo numa pessoa que acabou de ser queimada, passou por uma queimadura*”.

Por outro lado, foi compartilhada a ideia de que as diferenças entre os Centros são definidas a partir de quem os controla. Isto mostra que o modelo instituído não é só o da padronização e homogeneização, pois incorpora modos heterogêneos e peculiares de intensificar o instituído na transgressão, no agenciamento e na resistência:

Então essa história da Fundação como uma coisa, cai no que a gente fala, não é tudo igual, então unidade em que o pátio [Setor de Segurança] controla você vai ter muito mais restrições com os cursos, você vai ser tratado sim como não digo babá, você é tratado assim: ‘enquanto eles estão no curso eu não preciso disponibilizar o funcionário para ficar monitorando ele lá, na cela, no quarto, onde for.’ É uma forma de controlar, só precisa deixar o funcionário na porta. E tem unidades que a pedagogia já é mais forte, já se trabalha melhor. As unidades que tem 40 [adolescentes], que são mais novas, é mais fácil trabalhar com a pedagogia, a não ser os coordenadores que são dos outros períodos. (P5)

Essas são algumas ideias compartilhadas sobre a Fundação CASA e que expõem, num certo sentido, uma espécie de mecanismo de esquecimento provisório do lugar em que os educadores estão trabalhando e que lhes permite, deste modo, operar no campo. Ao que parece, como um exercício de abstração e imaginação como um gesto de retirar grades e trancas das salas. Além disso, há um exercício de perceber-se em um campo micropolítico em que relações, agenciamentos e alianças com quem compõe o campo podem permitir práticas educativas instituintes. São operações de quem precisa estar atento e alerta, pois seu

trabalho convive com desejos de fuga, rebelião, encarceramento, punição, violências e revanche, ou seja, se produz como um trabalho em risco. Trata-se, portanto, de um campo minado por forças que decompõe o qual, no entanto, não deixa de ser contaminado por forças que se compõem com a potência de agir (Deleuze, 2009).

Tal formulação indica o último aspecto do 1º eixo, modo de ser educador, a qual se refere à relação do educador com o mundo produtivo do trabalho. As questões que serão abordadas na sequência surgiram enquanto os participantes discutiam sobre os efeitos do trabalho que faziam como educadores.

4 Modos de se relacionar com o mundo produtivo/trabalho

Um trabalho ou um emprego? Esse questionamento se fez presente ao longo da discussão, articulando o mundo do trabalho aos modos de ser educador no projeto. Foi possível notar nas falas dos participantes incertezas quanto à relação entre conhecimento prático e conhecimento teórico, as quais os levaram a questionar a educação profissional, especialmente a falta de correspondência entre esta e determinada ocupação profissional.

Por outro lado, por vezes emergiam as trajetórias de trabalho doméstico e informal, reformuladas ao iniciar ou retomar o trabalho formal, demarcando a entrada no projeto como experiência de inserção no mercado formal e no trabalho educativo. Isso pode ser visto nas falas seguintes, que também evidenciam uma distinção entre trabalho e emprego.

Comecei a procurar emprego, mandar currículo e tal. Chegava e falava assim: nossa você tem um currículo desses, mas a idade.... Aquela história de: mas a idade, ou a formação... mas você não concluiu o superior, você deveria ter concluído. Mas era em..., eu tô me candidatando para secretaria, o que conta? Não, conta muito. Daí você pensa: 'o que... vai contribui no secretariado'. Fui secretaria ... anos, mas tinha que ter a conclusão. Então eu tava assim... não desiludida, mas desanimada, de voltar a procurar emprego, ter carteira assinada CLT. (P6)

Eu fiquei né, imagina né, desde os 18 anos eu não trabalhava fora, assim, sempre trabalhei, mas informalmente. E ai de repente, aos ... [mais de 50 anos]s arrumar um trabalho. (P3)

Eu trato esse trabalho não como um emprego, mas como um trabalho, uma experiência transversal. E que... eu acredito muito no corpo a corpo com os meninos, mais do que muro, da grade, mais do que não sei, eu acredito muito na experiência do dia-a-dia de uma palavra ...de uma maneira pensada ou não tão arquitetada. Foi um...eu não sabia que isso podia ter tanto prazer no trabalho como eu tenho, assim, é uma coisa que, de verdade, me faz muito contente, me inspira. (P1)

Os educadores do projeto encontram-se dentro de uma ampla faixa de idade – de 24 anos até 63 anos – e, desta forma, há pessoas com uma longa trajetória de trabalho formal/informal, para as quais muitas vezes, o trabalho como educador surge após uma série de experiências profissionais. Estas engendram aprendizados, relações trabalhistas diversificadas, necessidades mais ou menos atendidas e expectativas profissionais mais ou menos alcançadas em um contexto que passou de um funcionamento prioritariamente racional do trabalho, nos moldes tayloristas e fordista, para um modelo de produção flexível. A flexibilidade, como abordado no Capítulo I, ao invés de autonomia, trouxe como efeito o desemprego, insegurança, intensificação laboral e precarização das condições de trabalho (Antunes, 1995).

Entendo que essas mudanças estão em jogo na relação do educador com seu trabalho e refletem, como apontado por Fonseca (2002), uma (des)reestruturação produtiva que é acompanhada de uma (des)reestruturação subjetiva. Esta é desencadeada por uma desordem do trabalho na contemporaneidade com redução da segurança na manutenção do emprego, da renda, das horas trabalhadas, na forma de contratação e representação do trabalhador (Fonseca, 2002). Uma vez que, embora o trabalho tenha sido enunciado como não reduzido a emprego está sujeito às condições contemporâneas do mundo do trabalho e, entendo, repercutem nas possibilidades da mediação do educador junto ao educando e mundo do trabalho. Retomando a imagem formulada por Fonseca (2002), apresentada no Capítulo I, o educador como um trabalhador equilibrista compõe com um adolescente equilibrista, entre o mundo do trabalho lícito e ilícito.

O significado do trabalho de educador não é redutível ao seu valor financeiro, a compreensão atrelando ao aspecto da relação deste trabalhador com o mundo do trabalho deve considerar o sentido que ele atribui ao fato de trabalhar em uma OSCIP. As falas a seguir exemplificam a percepção dos participantes em relação ao ingresso no projeto, aos ônus e bônus do trabalho que realizam.

Então se a gente não acreditar nesse nosso projeto, nesse nosso trabalho, pelo dinheiro não é, porque não é grande coisa. (P3)

Podia estar ganhando três vezes, quatro vezes, o que eu estou ganhando, mas, passei muito tempo da minha vida trabalhando por dinheiro, para pagar conta, para gastar com aquilo, para comprar aquilo outro. Eu falei assim: 'eu vou fazer o que eu gosto'. Tanto que eu fui trabalhar.... Pelo menos, eu não tenho que tirar dinheiro do bolso para eu ir lá fazer o que eu gosto. Já dá ajuda de custo. [Risadas] E assim, mas é muito gostoso. (P9)

Mas eu senti muito forte a mão de Deus [no processo seletivo], era para mim estar ali. E hoje eu me sinto muito feliz.... é amor, principalmente, é uma missão. (P3)

O discurso sobre valorizar o trabalho como educador de maneira não financeira insere outro significado, alheio à troca mercantil, investido de uma relação orientada para além do capital e que demarca trajetórias profissionais e de vida. Rompe-se, portanto, com uma lógica redutora do trabalho como meio de sobrevivência e aquisição de bens materiais, ou seja, um mero emprego. Pergunto-me, no entanto, se essa relação com o próprio ofício, além de evidenciar uma vivência psicologicamente significativa e relevante, não pode forjar, no limite, a produção de desigualdade, uma vez que as conquistas trabalhistas e buscas por melhores condições de trabalho e salário perdem força por serem compreendidas dentro de uma lógica de missão de vida.

No caso do contexto das ONGs, a ideia de lutar por essas condições parece um contrassenso, na medida em que são organizações reconhecidas, em certa medida, pelo seu modo divergente de atuação no social das demais organizações, o qual pressupõe defesa da garantia de direitos tanto dos que estão fora quanto dos que estão dentro da organização. Por outro lado, com o avanço do processo de institucionalização que essas organizações passam tem como um dos efeitos assumir o modelo organizacional corporativo. Ao mesmo tempo, nos enunciados acima estabelece-se uma aliança com a ideia do trabalho social sob um viés afetivo, como algo feito por amor ou, em um discurso mais racional, por compromisso social. Tal formulação exige cuidado, pois a lógica binária e excludente não permite que coexistam um fazer com envolvimento afetivo, irredutível à troca mercantil, e com boas condições de trabalho e salário. Desse modo, situada no terreno da missão e no âmbito religioso, a atividade profissional distancia-se de uma afirmação produtora de vida e de luta. Considero, ainda, que no caso dos educadores com uma apropriação religiosa da sua prática se introduz o risco da naturalização dos processos sociais com maior força e pode sustentar uma perspectiva educacional conservadora.

Cabe aqui uma última consideração sobre a questão do mundo do trabalho/produtivo. Outras relações e fazeres emergiram quando os educadores foram interrogados sobre o que estariam fazendo caso não tivessem vindo participar do grupo focal. Em resposta, levantaram uma série de atividades, como: outro trabalho remunerado ou não remunerado, viagem, estudo, limpeza da casa, festa do dia das mães na escola e até dormir. A lista evidencia, além de interesses diversos, algo comum a trabalhadores sociais, e outros tantos trabalhadores

brasileiros, que se dividem entre várias ocupações e/ou fazem uma formação paralela à atividade profissional. Ao mesmo tempo, a enumeração dos fazeres também oferece pistas do campo relacional desses trabalhadores, que abrange outros contextos – familiar, educacional e produtivo.

Tal compartilhamento me fez pensar sobre quais outras forças estão em jogo, compondo o campo de forças do projeto, articuladas com os processos de subjetivação daqueles que dele fazem parte, já que como entende Guattari e Rolnik (2005) os processos de subjetivação são profundamente descentrados. Englobam, assim, forças e referências diversas, sendo duplamente descentrados, envolvendo máquinas de expressão extra pessoal (sistemas econômicos, ecológicos, icônicos, tecnológicos, etc.) e máquinas de expressão de natureza infrapsíquica (sistemas de afeto, sensibilidade, desejo, fisiológicos, de representação, etc.) (Guattari & Rolnik, 2005). Este questionamento viabiliza a formulação do segundo eixo temático desta pesquisa, como será discutido a seguir.

5.3.2 Um campo de relações e práticas por meio e entre instituições

As relações que são objeto de análise aqui são forjadas em contextos diversos. O fato do funcionamento do projeto viabilizar que cada educador trabalhe em até seis Centros, dos mais de 56, durante um ciclo, permite que ele tome contato com a realidade da privação de liberdade dos adolescentes a partir de diferentes tipos de dinâmica institucional. Esse eixo intensifica a ideia que a atuação dos educadores ocorre por meio de instituições, como: Educação, Trabalho, Justiça, OSCIP, Fundação CASA, e entre elas. A narrativa a seguir refere-se a dois Centros distintos, desencadeando certos movimentos e relações:

Duas casas, dois exemplos assim... [Centro 1] e [Centro 2], quem já trabalhou lá sabe como é. Peguei a [Centro 1] em um estágio que, como dizem os meninos, ‘os fuça comandavam’, e assim, os meninos não podiam sentar e olhar pela janela.... E eu perguntei para o funcionário: ‘O que tanto te incomoda dele olhar pela janela?’ e perguntei para o menino: ‘O que tanto você vê por essa janela?’ ‘Senhora, eu vejo carro tocando som, eu vejo pássaro, eu vejo as novinhas passando na rua, eu vejo os cara lavando carro sem camisa, ouvindo um funk da hora. E eu : “Nossa mas que imaginação fértil, porque aqui não dá para ver nada.” ‘A senhora não vê nada, porque a senhora sai pelo portão. Eu não saio, eu vejo, o que eu via quando tava lá fora, só que olhando por essa janela eu vejo toda essa situação’, e o funcionário ficava todo...Ai eu falei com a funcionária e ‘Você não pode deixar.’ [respondeu a

funcionária]. ‘Por que eu não posso deixar? Me dê uma explicação que eu não possa deixar o menino olhar pela janela, se ele está participando da aula.’ Depois disso, teve uma reunião da pedagogia, dos funcionários, chamaram toda a CASA para fazer uma reunião porque que eu estava passando a mão na cabeça de malandro, porque eu deixava o menino olhar e ter a imaginação dele por aquela janela, que não tinha nada . (P2)

Já no outro Centro:

Teve a fuga dos... e ficou um na CASA⁸¹ Cheguei para dar aula e os meninos tudo arrebitado, joelho estourado, tudo arrebitado. E a coordenadora da CASA falou: ‘Você vai entrar para dar aula básica.’ ‘Tá vou entrar, mas e a situação dos meninos?’ ‘Tá tudo bem, vai lá. ’ Eu entrei, um com machucado desse tamanho no joelho, braço estourado, rosto estourado; eles não conseguiam pensar em um nome fora da cadeia que eles estavam, eles não conseguiam [...]. E eu pensei: ‘Meu Deus, como é difícil, é limitado.’ E eu cheguei com duas aulas, várias aulas preparadas com tema educação, consumo, educação. Não consegui dar essas aulas, porque lá eu tive que adaptar tudo para aquela situação, no caso das duas CASAs, e foi muito complicado. A gente vai preparado, leva texto, leva livro, mas chega lá, muitas vezes, a gente não consegue dar a aula pela situação dos meninos. (P2)

Estas são duas experiências em que a atuação está submetida ao contexto de privação de liberdade, que nesses discursos aparece como sinônimo de violência, ora como cerceamento do fantasiar, ora como ataque bruto ao corpo. Nessas experiências disparam-se ações, agenciamentos, tentativas de alianças, interpelações e provocações do instituído. Na segunda narrativa, por exemplo, a educadora teve a ideia de jogar o jogo stop de maneira adaptada diante do risco de paralisar-se, de parar, de não saber o que fazer quando a aula planejada não “cabe” mais. Esta estratégia não foi suficiente para impedir os adolescentes de pensarem sob a égide do mundo à margem, na medida em que toda palavra que levantaram no jogo remetia à criminalidade. Isto me faz lembrar, novamente, do conceito de vida nua de Agamben (2002), uma vida matável que, em nome da lei, se está submetida a uma ordem ou uma lei diversa. Habitar um lugar em que a lei trata de justificar a violência, o que, no limite, significa poder ser morto durante o cumprimento de uma medida legal (socioeducativa) e como correspondência implica poder matar. Configura-se aí um campo de aprendizados para evitar a morte e não para proliferar novos modos de vida.

Há relações que mostram embates com os modos instituídos de operar, com os lugares prescritos e rejeitados pelas relações institucionais. Os educadores a seguir contam como entendem os lugares atribuídos pelos funcionários da Fundação CASA aos educadores da OSCIP. A primeira educadora, diante da necessidade de ter uma estrutura de cozinha e

⁸¹ O uso feminino da denominação CASA (centro de atendimento socioeducativo) é uma apropriação feita tanto por parceiros como funcionários da Fundação CASA que remete a um significado diverso.

depender das relações travadas com funcionários da Fundação para dar aula, narra sua percepção sobre o jogo institucional:

Eu acho que eles devem ter algum bônus, eu creio que quando você faz uma ocorrência, ali é terrível, eles não aceitam ocorrência de jeito nenhum... eles chegam e a visão deles é que a gente está lá como babá, eu creio, sabe? Por que eles querem que você se vire, chegar lá. No outro ciclo não tinha vazão o ralo, construíram tudo, como tudo na Fundação é feito mais o menos. (P3)

E diante da água que voltava e molhava toda a cozinha, narra um embate:

... ‘não, eu não vou dar aula, vou fazer ocorrência’. ‘Não professora, a senhora tem que ter um plano b.’ Falei: ‘Não, meu plano era esse e a CASA tem que fornecer condições para trabalhar, vou fazer.’ Ela veio da... para cá, ela sabe como funciona ... ‘Não, porque vocês são muito radicais.’ Não, eu preparo aula, eu não venho para dar qualquer coisa. Eu respeito meu trabalho, eu sou uma profissional, eu não vou entrar e dar qualquer coisa. Eu vou dar o que eu preparei, eu não estou preparada para dar qualquer coisa, não vou só para cuidar dos meninos. (P3)

Há aspectos importantes nessa exposição que mostram tanto a afirmação do lugar de educadora (com uma intencionalidade e exigências mínimas quanto ao espaço para realizar sua aula), como também uma apropriação da regra da OSCIP (em quais casos não entrar, não dar aula e fazer ocorrência). O modo de apropriar-se da regra representa um dispositivo de combate à lógica instituída de reduzir os cursos de qualificação à mera ocupação de tempo. Contudo, ao se imaginar que o educador teria outras opções de aula, além de aulas práticas na cozinha, aí se localiza um risco. Quando o educador afirma uma regra sem dar-se a chance de repensá-la – se há formas de realizar uma aula que não necessite cozinha naquele dia, por exemplo – impede o exercício de indagar possibilidades além do seu próprio cancelamento ou do estigma de “babá”. Neste caso, a chance de produzir uma prática educativa é neutralizada. Por outro lado, deve-se considerar que essa narrativa pode ter sido forjada depois de pedidos recorrentes por parte do Centro para que a aula ocorresse fora da cozinha, o que significaria, caso a educadora “flexibilizasse” mais sua postura, uma precarização do curso.

Diante da ideia dos funcionários da Fundação CASA colocar os educadores no lugar de “tapa-buracos” ou “babás”, houve quem quisesse se colocar de maneira tática, como se estivessem em um campo de batalha:

Despertar o conhecimento ali para eles [os adolescentes] irem atrás. Eles [adolescentes] têm que ser críticos. ‘Enquanto vocês [funcionários da Fundação

CASA] ficam aí pensando que eu tô passando a mão na cabeça deles, eu quero fazer eles pensarem, quero ver se eu consigo despertar essa coisa deles, coisa crítica, essa coisa deles pensarem, porque isso vai fazer a diferença na vida deles’. (P9)

Um movimento que lembra as táticas de poder levantadas por Foucault (2010), que o entende como elemento infiltrado nas microrrelações que compõem o corpo social com variações de sentido e intensidade. Também houve quem não aceitasse a ideia do bloco “nós educadores X eles funcionários”, apresentando uma contra argumentação oposta às totalizações do sujeito e, paradoxalmente, defendendo práticas divisoras tais como “reprodutores versus abolicionistas”. É o que se observa a seguir:

Acho que eles conseguem fazer uma leitura da postura ideológica de cada um, porque não tem só educador que entra lá com a cabeça... sei lá, abolicionista ou emancipatória daqueles meninos; tem gente que acha que: ‘para que eu estou aqui? Para ganhar meu dinheiro no fim do mês, então eu preciso, o meio é trabalhar aqui pela [nome da OSCIP]. (P1)

Já na fala a seguir, há toda uma riqueza que enuncia a diversidade de relações experimentadas neste lugar, entre adolescente, funcionário e OSCIP:

Dá a impressão de... e infelizmente que o funcionários são muito mais carentes que os meninos. Se você chega lá, às vezes, senta e vai conversar com um menino, você está errada. ‘Você não pode conversar porque ele é vagabundo’... e às vezes, o funcionário quer que você saia da sala de aula mais cedo para você conversar com ele! É complicado. E se você fala: ‘Não, vou cumprir meu horário.’ ‘É, a professora tá passando a mão na cabeça de malandro.’ Então, é complicado você tem que ter um jogo de cintura enorme... Se você conversa com o funcionário o menino já fica bravo com você, porque você faz parte do grupo dos ‘funça’, se você tá ali com o menino, o funcionário fica de bico com você porque você passa a mão na cabeça de malandro. (P2)

O P2 também acrescenta um possível diálogo para exemplificar o que imagina ser as relações entre Centro e OSCIP, diante do desejo do Centro de manter o educador no próximo ciclo: “‘Manda tal educador para cá, está fazendo um trabalho legal.’ ‘Criou vínculo, vai para outra CASA.’ Aí todo aquele seu trabalho vai por água abaixo (P2). O trabalho a que se refere aqui é o da construção de relações com os Centros, as quais não seriam *a priori* um problema, mas no entendimento da OSCIP em função, no geral, da dinâmica de funcionamento desses espaços de internação, o tempo de permanência do educador poderia desencadear problemas. Assim, um dos mecanismos de combate utilizados pela organização para prevenir alianças perigosas entre educadores e funcionários é o de evitar manter o educador durante muito tempo no mesmo Centro, ciclo após ciclo.

A aliança perigosa significa a submissão (fechar os olhos) frente a um funcionamento institucional que precariza os cursos, viola direitos dos adolescentes. Ela produz, em termos que ali ouvi e reproduzi muitas vezes, “acordos mórbidos”, como, por exemplo, faltas e atrasos que não são sinalizados pelos Centros à OSCIP, em troca do silenciamento do educador sobre as práticas violadoras de direitos durante o cumprimento da medida de internação. Um mecanismo cujo efeito na compreensão do educador pode significar ataque à rede relacional que ele construiu junto ao Centro. Outro aspecto que aparece com os relatos é a intensificação da ideia do “entre”. Os trabalhadores da OSCIP, operando por meio de instituições e entre elas, cercados de afetos e expectativas em constante tensão, produzem uma educação em risco, ou seja, entre a reprodução da exclusão e uma educação menor; que a despeito das difíceis condições encontradas, insere a possibilidade de singularização de cada encontro educativo (Gallo, 2010).

E deste encontro pode habitar um fazer carregado de intensidade e envolvimento a exemplo do educador que gratifica-se por acompanhar a qualidade do aprendizado em cenas como: o educando que ensina o colega a colocar um azulejo; a invenção desafiadora de uma nova receita com os ingredientes que sobraram após o furto do armário de mantimentos dos cursos (na noite anterior); a discussão envolvida do educandos em uma roda de conversa sobre as formas de consumo e sobre o papel da mulher na sociedade atual; a declaração afetuosa e inusitada do educando na formatura; a insistência de um educador em não deixar a sala, (mesmo tendo a aula constantemente esvaziada de alunos e interrompida por outros adolescentes internados em um Centro “virado”) e propor uma atividade de consumir palavras e produzir rap’s sobre consumismo o que desencadeia adolescentes retornarem a sala, participarem e solicitarem, ao final, mais “dessas aulas de qualificação social”; do agente socioeducativo que após aceitar o convite do educador em participar da aula de um jeito novo, como educando, deixa de ser provocado por adolescentes com solicitações constantes para irem ao banheiro.

Na relação com a OSCIP destacam-se os conflitos a propósito dos materiais, que funcionam de maneira a retirar a credibilidade da organização e exigir mais do educador, como expresso abaixo:

Por que a [nome da OSCIP] passa, aí você pega uma apostila da [nome da OSCIP] onde está o português errado, gramática errada, o conteúdo está errado, o conteúdo é

repetitivo. Um curso que você tem 20 aulas teóricas e você tem oito páginas de texto e torce e vira. Então, ou vai do professor criar esse curso ou não sei o que vai dar. (P6)

Plano de aula era um, apostila era outro e o material didático também foi outro. Eram três coisas diferentes.... Não tem recurso. (P5)

Então, é muito complicado para gente, como educador hoje, nessa questão [nome da OSCIP], dando esses cursos lá, a gente tem que se virar nos 60, não é nos 30 ou 40. (P4)

Os discursos produzidos interpõem a discussão sobre o trabalho das ONGs na parceria com o Poder Público, oferecendo uma oportunidade de pensar quais são os efeitos dessa relação no trabalho que se propõem a fazer. No caso específico deste estudo, o contexto de atuação da OSCIP é um lugar que exige presença do Estado por vincular-se à Segurança Pública e à Justiça e, portanto, de atribuição estatal. O fato de uma parte do trabalho da medida socioeducativa de internação – educação profissional – poder ser executada por uma OSCIP permite-me considerar a ação dessas organizações na relação entre instituições. Tais organizações podem ocupar um lugar exclusivamente de prestadora de serviços precarizados pelas condições concretas e institucionais ou provocar fissuras no funcionamento institucional totalizador.

Sem desconsiderar que as faltas também estão presentes no âmbito governamental, em razão da estrutura burocrática que dificulta ou impede a ocorrência de inúmeros processos – desde demissões e contratações até a compra de materiais e equipamentos. Penso que a aparente menor burocracia para realização de certos processos não os torna mais fáceis. As organizações enfrentam desafios similares ou de outra ordem: limitada autonomia da gestão dos recursos financeiros; dinâmica institucional permeada por conflitos e dilemas vinculados à identidade institucional; uma gestão dos processos e pessoas limitada e possuir um corpo de trabalhadores em grande parte forjado em um sistema educacional público precário. Os problemas de continuidade nas ações, comuns ao âmbito governamental e ao não governamental, dificultam sobremaneira a consolidação de práticas que garantam o fortalecimento da sociedade civil e da esfera pública. Além disso, eles obstaculizam a realização de um trabalho que não reproduza o funcionamento instituído, o que no caso das ONG's exigiria, inclusive, diferenciar-se do funcionamento governamental.

Entendo que quando essa diferença de atuação, que é política, é perseguida por parte das organizações e acontece, há a emergência de outro aspecto na relação entre instituições em que do lugar prioritariamente como executora, as ONG's fortalecem seu papel de controle

social. O que exigiria dessas organizações: expandirem e diversificarem as fontes de recursos; desenvolverem modos de gestão de pessoas e processos compatíveis com a garantia de direitos e responsabilidade social; além de assumirem e ampliarem as estratégias de formação do corpo de trabalhadores (desde formações fomentadas pelas própria entidade até o estabelecimento de parcerias com organizações educativas e liberação dos trabalhadores para participação de Fóruns, Congressos, Seminários, etc.) e das relações interinstitucionais. Tal diferença refere-se a, no âmbito específico desta investigação, ao inserir no trabalho com a medida socioeducativa de internação a ideia de sociedade civil engajada na luta por direitos de segmentos específicos, a saber, o adolescente em conflito com a lei. Destaca-se daí que a participação das ONG's pode ter como efeito interinstitucional desencadear pautas e reivindicações de maneira a influenciar no âmbito legislativo, das políticas públicas e da própria sociedade, bem como nas práticas cotidianas, neste caso, socioeducativas.

Ademais, pensando no contexto de privação de liberdade e no próprio funcionamento de uma instituição total, as organizações civis devem operar como uma força instituinte aliadas ao princípio da incompletude institucional. Isto inclui outras práticas como: atuar na inibição de relações violentas; interrogar o modelo instituído com outras práticas; afirmar uma concepção educativa que rompa com os modos hegemônicos de pensar e agir por meio tanto de conteúdos quanto de metodologias; interrogar o Estado em relação aos programas dirigidos aos adolescentes egressos do sistema socioeducativo, além de promover práticas formativas, inventivas e potentes por meio dos profissionais envolvidos no trabalho com esse campo de forças. No caso dos cursos de qualificação profissional ora estudados a relação entre instituições está sob constante risco de fortalecer um Estado Penal ou lutar por um Estado de direito por meio da construção de relações de responsabilização e cuidado com o comum.

Por fim, é preciso falar de formação, aspecto que não esteve presente nas falas de maneira direta, mas apareceu como efeito ou repercussão nos demais eixos de análise já abordados. O trabalho em que estive mais envolvida e mobilizada no projeto diz respeito à formação. Esta é a temática que desencadeia o terceiro e último eixo temático, conforme discuto a seguir.

5.3.3 Formação: diversidade x uniformidade

As condições de produção das formações foram, por um lado, inventadas e, por outro, concorreram com uma série de fazeres exigidos para operar o projeto. Isto quer dizer que os cursos de qualificação profissional precisam de uma série de ações para serem empreendidos, como: processo de recrutamento e seleção; realização das aulas pelos educadores⁸²; processos administrativos de admissão e demissão; controle e pagamento das horas trabalhadas; relatórios produzidos e enviados mensalmente à Fundação CASA; compra e distribuição de materiais em todos os Centros; prestação de contas; um treinamento mínimo dos novos educadores relativamente aos procedimentos do projeto e, por fim, responder pelo trabalho perante a Fundação CASA⁸³. Embora a formação dos educadores esteja inserida dentro do projeto como uma atividade secundária e não primária ou fundamental, cumpre um importante papel na sustentação e sentido desse trabalho. É uma engrenagem complexa e exigente, que demanda criação de espaço por parte da OSCIP que, por sua vez, converte-se em: garantir tempo, espaço físico, recursos financeiros e bons profissionais envolvidos com a tarefa e com o próprio campo de forças em que as práticas dos cursos inserem-se.

Diante da fala de uma das participantes sobre a heterogeneidade do grupo de educadores, com diferenças não somente no nível de escolaridade e das áreas profissionais, mas, inclusive, com entendimentos distintos e por vezes antagônicos sobre o trabalho realizado, outra participante responde:

Mas eu acho que é por isso que [nome da OSCIP] contrata sem pensar nesse lado, porque se ela pensasse nesse lado, de ter um pensamento homogêneo e direto, ela nos daria pelo menos uns dois meses a três de curso, e é assim que você vai agir dessa forma.´ (P6)

Pelas experiências que tive ao elaborar, planejar, executar e avaliar as formações voltada aos educadores, entendo que a intenção não se referia a combater a diversidade existente entre os educadores, mas o que se produzia de problemas a partir dessa diversidade e, também, desigualdade, variando desde percepções conservadoras ou simplistas do campo de atuação até restrição a uma educação formal de qualidade e acesso a bens culturais. Isto, na prática, convertia-se em uma linha tênue entre fortalecer modos potentes (e singulares) de educar e estimular formas homogeneizadoras do fazer educativo; linha tênue porque não se

⁸² São contratados como instrutores de cursos livres.

⁸³ Essas respostas exigiam novas ações, ou seja, uma série de encontros, reuniões e articulações.

tratava de alinhar procedimentos, mas interferir no modo de pensar e agir dos educadores. A afirmação de outra educação, durante os processos formativos, desencadeava em alguns educadores rejeição, quando estes justificam o contexto como impeditivo de qualquer ação educativa que “fure” o funcionamento institucional produtor de incapazes.

Quando tem as formações [nome da OSCIP], você tem lá Paulo Freire, você sai de lá com a cabeça a mil. Você chega na unidade aí você vai sentar e fazer uma roda de conversa com os meninos... são duas casas, dois exemplos. (P4)

O que se segue na fala do participante é uma sequência de exemplos do contexto que domina a cena das aulas. A contradição mais elementar e constante origina-se na tentativa – tentativa, pois não é mais do que isso – de educar para a liberdade, de produzir vida associada à responsabilidade com o comum, pessoas que estão atrás das grades. Isto remete ao início desse capítulo: a dinâmica institucional de alguns Centros torna inviável até uma educação tradicional ou tecnicista. O trabalho educativo não ocorre no vazio, mas, sim, em determinadas condições de produção. Pergunto-me o que ganha evidência no jogo de forças da prática dos cursos de qualificação profissional básica dessa OSCIP. Muitas vezes algo que está longe de ser propriamente a aula. Assim, pode aparecer desde o desejo de estar livre e ter acesso ao que só do lado de fora seria possível, até as condições físicas ou estruturais do Centro, o comportamento do(s) adolescente(s), o comportamento dos funcionários, Centro dominado pelos funcionários ou Centro dominado pelos adolescentes.

Além dos aspectos produzidos na relação do adolescente com a instituição, há outras relações, imbricadas as já citadas, que podem assumir evidência, como a relação conflituosa entre adolescente e educador, OSCIP e educador, Fundação CASA e educador, e até mesmo a relação entre o educador e o seu papel. Algumas destas possibilidades entram em disputa com os cursos que, por sua vez, podem ocupar o lugar predominante dentre as atividades de gestão e preenchimento do tempo do adolescente, segundo uma lógica de controle.

Em um âmbito micropolítico, uma formação que não pensa as relações em jogo nas práticas de encarceramento, as quais podem ser encenadas por qualquer um que se encontre no campo de forças, inclusive os educadores, assistentes e coordenadores da OSCIP, coloca o trabalho em risco, no sentido em que suscita toda a ordem de reproduções, desigualdade e injustiça. Não obstante, entendo que a educação, como forma de incluir e, ao mesmo tempo, de afetar o pensamento, de rebelar contra modos únicos de pensar e viver, pode estar presente

em cada experiência e relação desse campo, com sua forma e força instituída, bem como força instituinte.

5.4 Reconhecendo intensidades: uma articulação entre os eixos de análise e os objetivos

O que apresentei até aqui foram os eixos de análise, pensados a partir dos discursos produzidos no grupo focal, forjando reflexões na intercessão com a minhas experiências com o projeto e com o dispositivo da investigação acadêmica. Retomarei os objetivos da pesquisa, os acentuando como organizadores da sistematização desta exposição. Tendo em vista o objetivo geral deste estudo – investigar como os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da privação de liberdade da Fundação CASA – escolhi compor uma interlocução com os educadores do projeto. Este interlocutor foi demarcado nos dois primeiros objetivos específicos, definidos como: 1. Pesquisar como os cursos de qualificação profissional básica são operados pelos educadores da OSCIP, dentro dos Centros da Fundação CASA, e 2. Investigar quais são as concepções dos educadores acerca de educação profissional, ONG/OSCIP, adolescente em conflito com a lei e Fundação CASA. Esses objetivos específicos, somados ao terceiro objetivo do estudo – 3. Investigar as produções subjetivas que ali se afirmam e se intensificam –, articularam os três eixos temáticos elaborados.

As questões referentes ao modo como os cursos são operados, às concepções dos educadores e às produções subjetivas conectam-se com o primeiro eixo temático, que indagou os modos de ser educador nesse projeto, os quais estiveram marcados nas falas (e memórias) dos participantes a partir do encontro comigo no processo seletivo. Este é um eixo que já traz medidas diversas de aproximação com a ideia de ser educador e apresenta algo existente no projeto: inserção de pessoas com diferentes trajetórias educacionais e profissionais, reconhecendo-se ou não com o papel de educador. No entanto, este elemento não me permite estabelecer uma prática divisora, como apresenta Foucault (1983), dos educadores e não educadores, uma vez que a forma como entendem e praticam a educação engendram outros elementos que diversificam o modo de subjetivarem-se, ou seja, a multiplicidades de práticas que permeiam sua existência incide nessa produção subjetiva.

Destaco certo estranhamento e distanciamento do lugar de educador e seu contraponto. Dentro das demarcações efetuadas no âmbito educativo, produziram-se enunciados que, por um lado, referem-se a “passar conhecimento”, “iluminar”, “abrir a cabeça”, “estimular e desestimular algumas coisas”, e, por outro lado, uma crítica à educação “neutra”, cerceadora e “voltada para conformar as pessoas a uma sociedade capitalista” e à valorização da disciplina. Os efeitos dos aprendizados e das relações educativas significativas aparecem como intercessores, já que convocam a pensar sobre modos de ser educador. Entre movimentos de singularização e submissão, um trabalho educativo ocorre propiciando bons e maus encontros, ou seja, compondo ou constringendo a potência de agir, no sentido formulado por Costa-Pinto e Rodrigues (2013) “a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e de ser afetado”(p. 117).

Uma infinidade de experiências e concepções foi compartilhada. Estas rompem com categorizações e retomam o campo de forças incidindo sobre *as produções subjetivas em jogo*. O eixo temático sobre modos de ser educador traz produções relacionadas ao educador, ao adolescente e aos funcionários da Fundação CASA e à OSCIP, ganhando intensidade neste jogo discursivo de reconhecimento (ou ausência dele). Aqui as variações assumem a forma de oposições entre os enunciados cujos locutores se afirmam ora como sujeitos que passam conhecimentos sobre um mundo a que os adolescentes devem se adaptar, ora como “trocadores” de experiências, mas também, de maneira menos expressiva, como “abolicionistas”. Os enunciados sobre os adolescentes emergiram na relação destes com os modos de ser educador. Nesse sentido, o discurso sobre “o educador que passa o básico para iniciar uma profissão” se compõe com a ideia do adolescente que, no contato com diversos conhecimentos profissionais básicos, abre-se para o novo e passa a entender “aquilo que gosta de fazer”.

Este discurso dos educadores é tensionado no encontro com adolescentes em razão destes apresentarem: um não saber ler e escrever, um não saber sobre doenças sexualmente transmissíveis (por exemplo), produzindo variações nos modos de subjetivação desse educador. Há desde o educador que considera exercer mais do que uma profissão e, portanto, opera os cursos fazendo mais a quem tem menos, podendo, inclusive, atuar, reconhecendo-se “ser mais” na relação com o adolescente (“*Eu pensei que eu não era nada, que eu não tinha nada, legal para passar, mas é muito importante para eles...*”), até aquele que rejeita a

responsabilidade de alfabetizar e de compor sua prática com os conteúdos de qualificação social por considerá-los “coisa de professor”.

O adolescente reconhecido como “cheio de queimadura”; alguém que dá pena por estar preso; o futuro do país; alguém que pergunta para o educador “o senhor vai voltar mesmo?”; que demanda sua presença. São todas expressões que compõem com o reconhecimento do “ser mais” que alguém que apenas ensina uma profissão. Esse “ser e fazer mais” relaciona-se com uma ideia que circulou de diferentes maneiras, o educador é um trabalhador que não se reduz a ser empregado, seja por afetar todos os âmbitos da sua vida, seja por ser feito como uma missão, destino ou amor. Trata-se de exigir algo a mais, como aparece na fala de um dos participantes: “a gente tem que se virar nos 60, não é nos 30 ou 40”. O discurso, portanto, que ganhou corpo foi o do educador como um trabalhador, o qual carrega sentidos múltiplos para o trabalho, e ao contrário de empregado, entendido como aquele que exerce suas atribuições pelo dinheiro. A presença dos educadores no discurso dos funcionários da Fundação CASA produziu outras localizações subjetivas: “babás”, “tapa-buracos”, “garantia de um bônus”, “quebra-galho”, “X9”, “do lado dos malandros”. Tais produções desqualificadoras são reconhecidas pelos educadores como inseridas em um contexto de luta e chegam a ser, por alguns, fortemente rejeitadas, como fica evidente na fala compartilhada no grupo: “eu sou profissional, eu não vim aqui para cuidar dos meninos”.

Já as demarcações subjetivas a respeito dos funcionários variavam. Eles podiam ser descritos como “mais carentes que os meninos” e, outras vezes, por meio de práticas divisoras que os opunham, enquanto “funcionários da segurança” aos trabalhadores da “pedagogia”. Agente de pátio, agente de segurança e, mais atualmente, agente socioeducativo são as diferentes denominações para os funcionários vinculados ao Setor de Segurança, os quais foram definidos como os que “vem mesmo com aquela coisa tradicional”, segundo um dos participantes, são aqueles cujas ações são “prender, bater e espancar”. Por outro lado, a pedagogia, enquanto contraponto à segurança, aparece pela ausência, como na colocação de outro participante que questiona: “Então, cadê a pedagogia da história? Onde foi parar a pedagogia?”

Nesse contexto de privação de liberdade, de conhecimentos e desconhecimentos educacionais, articulados a modos de entender os cursos, os adolescentes, o trabalho, a Fundação CASA, a OSCIP, bem como a outros fazeres e relações não profissionais ali estabelecidos são produzidos modos variados de ser educador. Neste espectro, há desde a

submissão ao instituído e às relações de saber/poder até modos de subjetivação inventivos e potentes. Estes podem derivar em distinções sutis no cumprimento de um procedimento. Um exemplo seria do educador que cumpre a regra dos 20 minutos de atraso (acordo entre OSCIP e Fundação CASA que estabelece o cancelamento da aula caso: o educador atrase mais de 20´para início da aula ou o Centro atrase mais de 20´para liberar os adolescentes para aula) e diante de um atraso do Centro, faz uma ocorrência e vai embora como um procedimento destituído de reflexão, até aquele que cancela a aula, faz a ocorrência e solicita a liberação do Centro para conversar com os adolescentes com intuito de informar pessoalmente que naquele dia não haverá aula.

Assim, é possível pensar que os cursos de qualificação profissional básica são operados pelos educadores da OSCIP, dentro dos Centros da Fundação CASA, não exatamente por meio dos modos de *ser educador*, mas eu diria mais precisamente por modos de *fazer-se educador*. Esta conclusão é uma deriva do presente eixo de análise, na medida em que se afasta da ideia de essência do educador e, intensificando sua ação, viabiliza a emergência não apenas de um profissional, mas de uma vida compreendida a partir de suas ações e relações.

E aqui se encontra o 2º eixo temático: um campo de relações e práticas por meio de instituições e entre elas, o qual se articula mais diretamente com as questões sobre o modo como os cursos são operados, quais encontros estes propiciam e quais produções subjetivas ali afirmam-se. Assim, de modo rizomático, sem uma determinação de origem ou fim, as relações entre: o educador e o projeto/OSCIP e as demais relações institucionais (com sua participação das atividades promovidas pela organização); entre o educador e a Fundação CASA (pedagogia, segurança, as práticas institucionais e arquitetura do local), são tecidas as práticas cotidianas do projeto, na interseção com as práticas cotidianas dos Centros.

Ademais, operar os cursos não se vincula somente as relações estabelecidas pelos educadores, interpondo-se, também, às relações estabelecidas pela OSCIP. Estas são constituídas por dois âmbitos: o primeiro refere-se às relações intrainstitucionais (com educadores, coordenadores, assistentes, setor administrativo, materiais, pedagógico/formação e gestão) e interinstitucionais (Centros, Setor Pedagógico, Setor da Segurança, supervisão da DRM, gerência da Fundação CASA, direitos trabalhistas, academia, Ouvidoria Pública, fornecedores e outros equipamentos públicos e privados). Nesse sentido, embora o desencadeador dos cursos de qualificação da OSCIP, por meio das aulas, seja o educador, o

que interessa é o que se dá entre ele e os demais elementos que emergem e compõem o campo. Brito (2013) ao abordar as contribuições de Deleuze intensifica a ideia do *entre* quando afirma: “ para que o pensamento crie são necessárias às ligações, as conexões, os agenciamentos; assumir o esforço agora não é para encontrar a causa, mas o entre. Tudo deve passar entre dois, três, sempre pelo meio.” (p. 2)

O que foi enunciado pelos educadores na relação com a Fundação CASA refere-se à mobilização de uma postura armada pela interrogação, pelo confronto, pela afirmação das regras até à submissão a elas. Neste último caso, há como efeito a violência e precarização do próprio trabalho. Ao mesmo tempo, aparece como forma de enfrentamento o “jogo de cintura” do nem lá, nem cá. Evidencia-se aí a OSCIP não exclusivamente como prestadora de serviço ou defensora de direitos, o que configura uma variação do lugar ocupado neste campo de atuação. Ela então surge em situações extremas, tais como as vividas pelo educador que afirma que a coordenadora do Centro “*conhece como a [nome da OSCIP] trabalha*”, diante da sua decisão de fazer uma ocorrência. Com esta afirmativa, o educador traz à tona as práticas defendidas pela OSCIP que se voltam contra a precarização dos cursos dentro dos Centros.

Aqui cabe destacar o trabalho feito pela OSCIP, que quando na coordenação acompanhei e contribui, na articulação e construção junto a Fundação CASA de combinados e procedimentos. Estes objetivavam proteger a qualidade do trabalho educativo dos cursos de qualificação profissional (exemplos como: suspender aulas devido o atraso de mais de 20’ ou por falta de condições físicas e operacionais do Centro para receber os cursos; limite de turmas no máximo de 10 alunos por sala; inserção de novos educandos no máximo até a 3ª aula, etc.) . Por outro lado, um esforço constante de retomar e reforçar essas práticas com os educadores pode produzir não só a força para defender certo trabalho, mas também uma relação autoritária, como se explicita na fala a seguir:

Se eu fugisse um pouquinho ele [coordenador da OSCIP] falava: ‘se no plano de aula tiver falando para você pular três vezes, você vai pular três vezes dentro da sala.’ Se eu fugisse um pouquinho do plano de aula, ele já tinha me falado que ia me mandar embora. (P2)

A força que permite reafirmar uma prática contra a precarização dos cursos convive, por outro lado, com a fraqueza na relação entre educador e OSCIP, desencadeando como efeito o que relata o participante abaixo:

Só que na hora que a gente põe o pé lá dentro [Centro da Fundação CASA] sem esse amparo você se vê sozinho, e na hora que você tá sozinho fisicamente, já que não tem o amparo de conteúdo, de texto, ou da presença física de uma pessoa e vem a Fundação e fala; 'você tem que agir assim, assim, assim.' Você acaba agindo dentro daqueles moldes, porque você não vai entrar em conflito e colocar também... porque às vezes o adolescente compra a ideia do professor, vai bater de frente com a CASA por que você sabe que amanhã ou depois quem vai sofrer a pena é o próprio adolescente. (P6)

Importante destacar que, além do discurso intensificar a ausência da OSCIP na relação do educador junto à prática educativa na Fundação CASA, há como efeito um movimento em que o próprio educador se ausenta, na medida em que não consegue espaço para pensar uma ação possível, no sentido de forçar a desestabilização dessa forma cárcere. Ele só encontra como alternativa a submissão ao funcionamento instituído e passar a assumir agir conforme é demandado institucionalmente. Pergunto-me, a partir das contribuições de Spinoza, diante de um mau encontro, que diminui a potência de agir, o que pode o educador? Na cena exposta acima, em que, na relação com a Fundação CASA, a ação não produz um posicionamento para garantir a educação profissional básica e sim para evitar a violação de outros direitos dos adolescentes. O lugar por meio das instituições – educação, segurança, trabalho, justiça, OSCIP, etc. – e entre instituições interpõe-se ao trabalho em sala e na OSCIP (coordenadores e demais funcionários): a demanda constante é por ação inter e intrainstitucional, respondida por meio do estabelecimento de conexões, sentidos e alianças para operar um trabalho que não é nem cá nem lá é entre.

Entendo que o trabalho das ONGs é permeado pela contradição do seu papel político ao opor-se, em muitos momentos, ao funcionamento do Estado e do mercado, de quem depende financeiramente. Isto por que à medida que uma organização assume como tarefa a defesa de direitos sociais e de interesses da sociedade civil, o que desencadeia uma provável oposição ao funcionamento estatal ou do mercado, está sob o risco de não estabelecer convênios ou contratos com o poder público e iniciativa privada. Além deste aspecto mais geral, do conflito e oposição de interesses, há um paradoxo evidente, considerando a atuação da OSCIP deste estudo. Trata-se do fato que a permissão para entrar e permanecer continuamente e sistematicamente no espaço de internação exige aceitar fazer parte do funcionamento institucional de privação de liberdade, em que por mais que haja acordos e iniciativas para desestabilizar o encarceramento, permanece sendo uma situação de cárcere.

Este é o aspecto paradoxal da relação institucional em que a oposição além de tensão traz uma impossibilidade de escolher. Explicita-se aí, como explica Watzlawick (1973), a

diferença entre a contradição e o paradoxo: o primeiro é uma oposição que provoca tensão, mas permite escolhas, ao contrário do paradoxo que é uma falência das escolhas. No caso da OSCIP, penso que esta ganha força em outras relações, interinstitucionais, na busca por intercessores que permitam pensar o não pensado (ou o impensável) de modo que sua inserção social e política esteja a serviço do bem comum. Isto não significa resolver as contradições ou os paradoxos envolvidos neste fazer – entendendo “tudo como positivo” –, e sim enfrentá-los insistentemente em uma relação micropolítica e problematizadora da própria prática, que busca um lugar que não seja exclusivamente o de prestadora de serviço.

A fala a seguir mostra, além de uma totalização da experiência, reconhecendo *tudo* como positivo, a valorização de uma instituição que se mostra receptiva a ouvir críticas e incluir os diferentes e, por fim, a sua identificação com uma empresa. A fala enuncia as dificuldades de quem, como parceira do governo, pode ocupar um lugar indefinido quanto aos interesses da sociedade civil e, ao mesmo tempo, abrigar diferenças que provocam tensionamento.

Para mim tudo é positivo, esse debate aqui de uma pessoa que trabalha na [nome da OSCIP], uma empresa que permite ter esse debate, de falar sua opinião também, poder até criticar o material. Tem empresa que independente, é lucro acima de lucro, e você não pode ter crítica nenhuma, mesmo algumas ONGs. Então, acho que isso é muito importante sim, você poder fazer crítica construtiva e ter essa diferença que tem aqui de pessoas. (P7)

Por fim, a análise sobre o modo como os cursos são operados pelos educadores, suas concepções e as produções subjetivas presentes articulam-se com o eixo: Formação para que? diversidade x uniformidade. Quando se pensa em um projeto que exige uma diversidade de conhecimentos específicos de diferentes profissões, assim como conhecimentos vinculados ao campo de atuação (educação, trabalho, educação profissional e medida socioeducativa) o contexto dos cursos e seu público específico – interpõe-se a questão: para que formar e como empreender esta ação? São perguntas que só podem ser formuladas em função dos processos formativos terem sido incorporados à engrenagem do projeto, desde a chegada do profissional à instituição – integração – e no mínimo a cada três meses em formações preparatórias para um novo ciclo, além das demais atividades, que ocorrem de maneira menos sistemática.

Uma vez que as concepções que os educadores carregam sobre o contexto de atuação expressam diversidade, os responsáveis diretos – coordenação geral e equipe de coordenação setorial – precisaram elaborar um posicionamento institucional sobre concepções vinculadas

ao trabalho empreendido e seu contexto, expondo e defendendo-as junto aos educadores. Isto quer dizer, que diante das concepções trazidas pelos educadores a organização foi e é exigida a marcar uma posição sobre as que são relativas à educação profissional básica desta OSCIP a adolescentes cumprindo medida de internação na Fundação CASA. Esta tarefa na prática impõe desafios já que as concepções em jogo – educação, trabalho, educação profissional, adolescente em conflito com a lei, Fundação CASA, OSCIP – detém nuances e são postas à prova na relação com o campo de força.

Está em jogo aqui um movimento entre apropriação institucional de concepções e práticas produzidas e reivindicadas pela OSCIP (práticas estas inclusive que podem ser antagônicas ou não com as concepções defendidas pela organização), e modos de garantir os processos de formação. Este movimento é arriscado na medida em que seu efeito, entendo, deveria desencadear uma referência pela qual se mobilize práticas educativas inventivas no referido campo e não a defesa de um modelo único de educador dos cursos de qualificação profissional. As mudanças subjetivas, reivindicadas nos processos de formação explícita ou implicitamente, podem ocorrer nas intersecções das práticas formativas e das experiências de educar para o trabalho, adolescentes privados de liberdade por meio de uma OSCIP. Os modos de subjetivação, afirmados e que apareceram nas falas dos participantes estiveram atrelados às narrativas produzidas ora no fazer cotidiano dos cursos ora de modo abrangente, na participação no projeto, não aparecendo uma focalização específica nas ações formais de formação, como se observado nesta fala:

Quando eu entrei no projeto, acho que, não sei se você lembra, falei: 'Por que você tá entrando no projeto.' 'Olha, a princípio por que eu preciso de atividade extra, eu trabalho como músico, trabalho a noite, e não sei o que, e eu tenho muito tempo.' [...] E aí agora, eu já não me vejo assim, trabalhando em outra coisa, eu tenho, lógico, outros projetos, mas eu me vejo, futuramente, trabalhando com educação, com adolescência com essa coisa. Então, o projeto mudou uma parte de mim que eu acho que foi legal. (P6)

Por outro lado, a formação aparece nos discursos como um lugar de negação do que acontece na prática, seja por falar em Paulo Freire, seja por afirmar uma coisa enquanto, no funcionamento do projeto, o educador se depara com outra. A fala abaixo indica essa ideia:

'Tudo que vocês pesquisam mandem para nós para compartilharmos'. Até hoje nada foi compartilhado comigo, acho que meu e-mail perdeu-se na caixa de compartilhamento, porque eu não sei dessas receitas, textos e pesquisa dela, não sei da dela e aposto que vocês não sabem da minha. A apostila vem também nua e crua para nós e dá-lhe de você se vira tudo de novo e aí tem reunião de formação vamos

discutir o curso, e mandem para nós, o que a gente sente? Não estão nos ouvindo, não estão lendo, não estão acompanhando aquilo que eu desenvolvi. (P4)

Um movimento de negação que parece não ser operado somente pela OSCIP, com suas ausências, faltas e contradições, (número restrito de formações, demora na resolução de demandas apresentadas pelos educadores, linguagem pouco acessível aos diferentes educadores e metodologias e didáticas não compatíveis com a dinâmica do projeto); mas também pelo próprio educador. Processo que ocorre, quando esse rejeita assuntos inseridos nos processos formativos que chocam ou interrogam seu modo de ser sujeito na composição com seu lugar de educador. Nas diferentes trajetórias profissionais, institucionais e de vida interpõe-se um trabalho educativo extremamente exigente, que interpela sem cessar o “para que” da sua realização. É um trabalho em que, mais do que jogo de cintura, é preciso encontrar relações de sentido comum para aquilo que é partilhado na esfera pública seja defendido pertencente à vida e à sua continuidade.

O problema do comum cobra, permanentemente, uma solução real na/da vida, independente de nos darmos ou não conta disso, porque se trata, rigorosamente, de um problema colocado pela vida, tanto mais quanto esse comum (isto é, aquilo que deve ser necessariamente compartilhado) constitui, em boa parte, nossa condição de existência. (Teixeira, 2013, n.p.)

Entendo que é no âmbito micropolítico que a formação de educadores pode afetar e ser afetada. Como explicam Dias, Peluso e Barbosa (2013), é nesse âmbito que acontece uma experimentação ativa na medida em que não há como saber de antemão como a experiência ocorrerá. Sendo uma aposta nos encontros que daí decorre, uma formação que compõe com a invenção “é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida.” (Dias, Peluso & Barbosa, p. 224, 2013).

Certa de que outros achados e sentidos são possíveis ao se investigar como cursos de qualificação profissional de uma OSCIP habitam o campo de forças da Fundação CASA, o que expus neste capítulo foram as relações que estabeleci a partir dos encontros por meio de instituições e entre elas. O campo de pesquisa/tema, campo teórico-metodológico e o campo de forças estiveram presentes imbricados na tessitura desses encontros os quais aconteceram por meio de pessoas concretas, educadores da OSCIP, educadores da academia e outros tantos nos encontros vida afora.

O que resta agora se refere às considerações finais desta investigação a serem apresentadas no próximo capítulo no qual pretendo retomar o trabalho empreendido,

focalizando uma reflexão sobre o quanto foi possível abarcar dos objetivos propostos, como também verificar a confirmação ou não da hipótese levantada no início deste estudo. Ademais, levantarei quais perguntas não foram respondidas por esta pesquisa que mereceriam atenção de outros estudos acadêmicos voltados para investigar as tentativas e modos de combate à produção de jovens encarcerados a vidas com reduzidas possibilidades de expressão e experimentação do comum.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como terminar uma pesquisa? Aprendi que ao final de um percurso de investigação acadêmica é possível, ao contrário de concluir, levantar considerações que marcam o fechamento de um processo, compreendendo que outras ponderações seriam possíveis dependendo do que e como se olha, ou seja, do que se deseja intensificar do percurso empreendido. Minha intenção neste final é criar relações de sentido entre os elementos que ganharam força ao longo do trabalho de pesquisa e demarcar o que foi produzido de mais relevante a partir do que propus, levantei e analisei nos encontros com os diferentes campos (pesquisa/tema, teórico-metodológico e de forças) e relações.

Ao estudar, observar, aproximar e distanciar, enfim investigar como os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP habitam o campo de forças da privação de liberdade da Fundação CASA, objetivei estabelecer relações de sentido entre quem assume a ação educativa dos cursos e as outras intensidades em jogo. Nesse percurso, dispus de tempo, recursos e relações que viabilizaram um espaço em que prevaleceu pensar como tais cursos são realizados. Conforme trouxe inicialmente na introdução desta pesquisa, as perguntas que de quando em vez eu levantava durante a ação cotidiana do projeto - para quem e para quê do trabalho? - e que se diluíam na exigência de manter os cursos funcionando, puderam, no contexto deste estudo, desencadear outras perguntas e formulações.

Um exercício de pensamento foi feito com o anseio de que o deslocamento do lugar institucional que ocupava me possibilitasse práticas de liberdade por meio de bons encontros. Entendo que esta é uma expectativa ambiciosa, boa de escrever e difícil de viver; pois percebo ser este um desejo que vai de encontro com um dos elementos importantes do campo pesquisa/tema escolhido: a privação de liberdade de adolescentes. Retomo, assim, outra pergunta lançada no começo desta dissertação: como ocorrem as práticas de educação profissional em um lugar que se organiza a partir da limitação radical das escolhas dos “internos” (e externos - como os educadores da OSCIP)?

Uma pergunta que me serviu de suporte para levantar a hipótese desta pesquisa. Esta parte da ideia que a complexidade da realidade, da subjetividade e dos encontros produzidos e produtores de vida carregam uma diversidade de modos de educar e de trabalhar, não só as formas instituídas, mas também a outras forças que provocam rupturas de sentido e de

práticas. Aventurei, então, que para além da Educação como instituição de controle e de sujeição do sujeito à norma, traduzida na educação profissional como adaptação e inserção ao mercado de trabalho, há também práticas outras produtoras de uma educação menor, no sentido proposto por Gallo (2010), que movimentam processos de subjetivação associados à singularização. Esses permitem experiências de desterritorialização como as que se seguem: da participante do projeto que se entendia “dona de casa” que passou a educadora, trabalhadora formal, estudante universitária, assistente de coordenação; da coordenadora que passou a estudante de pós-graduação, pesquisadora, psicóloga, professora do ensino superior; do músico formal que passou a educador e estudante; do músico informal que passou a professor do ensino formal, representante comercial e educador social; do adolescente que trafica, que passou a adolescente em conflito com a lei, a interno da Fundação CASA, a educando, pai, amigo, educador informal e...

Com a pesquisa pude confirmar a presença dessa educação em condições de produção específicas, envolvendo muito mais que um educador bem intencionado e/ou preparado, mas também uma composição de relações e alianças, no campo de forças, subversivas ao modo instituído que mantém vidas aprisionadas e encurtadas. A análise do material produzido no grupo focal expôs os riscos a que este trabalho educativo está exposto e a importância do reconhecimento e posicionamento político de tal trabalho, no sentido ensinado por Paulo Freire (1987) que entende toda a educação como sendo política. Isto nos convoca a perguntarmos, a partir dos lugares institucionais que habitamos, qual é a nossa luta: de manutenção e reprodução de um mundo desigual ou de combate a esse mundo? Se o poder está em toda a parte (Foucault, 1988) e as instituições são práticas que se repetem e ao se repetirem legitimam-se (Guilhon Albuquerque, 1978), então, as relações, por meio e entre instituições, tecidas pelos sujeitos e pelas organizações, como a OSCIP aqui enfocada, têm força. A partir dessa compreensão, a definição da posição política, assumida pela organização e por aqueles que dela fazem parte, faz diferença no campo de forças e no que se produz a partir dele.

A escolha e a apropriação dos conceitos e teorias, dos métodos e técnicas, nessa pesquisa, sustentou-se na recusa de um saber entendido como objetivo, neutro e superior aos demais. A partir de uma perspectiva pós-moderna, que interpela verdades universais e entende a modernidade como não superada e sim hiperbolizada, esta pesquisa figurou como uma oportunidade de deslocamento dos lugares institucionais e das forças em jogo. Neste sentido, resulta uma pesquisa intervenção implicada, ou seja, que transforma para então entender o

campo de atuação e, como efeito, produz relações e uma escrita, ambas voltadas para afetar o mencionado campo. Isto quer dizer, uma investigação preocupada em contagiar e propagar encontros ativos, que incidam na potência de agir, assim como na de compreender. Na medida em que, os encontros abrigam incontáveis possibilidades de composição, sejam eles ativos (ações) ou passivos (paixões), passam a afetar e incidir na potência de agir humana (Costa-Pinto & Rodrigues, 2013).

Este estudo reafirma o que outros autores e pesquisas já identificaram (Cunha, 2005a, 2005b, Faleiros, 1995, Galindo, 2013, Gomes, 2013, Manfredi, 2002; Moura, 2003, Rizzini, 1995): a relação entre “menores infratores” e educação profissional não é recente no Brasil. Este nexos, forjado desde o Império, passou a novas configurações com o avanço do industrialismo e da mudança do regime de trabalho escravo para o do trabalho livre, e que ainda hoje tal correlação opera a partir dos registros de punir pelo trabalho, salvar pelo trabalho e inserir uma mão de obra, vista como perigosa, no modo de produção capitalista. Estado e a Igreja têm um lugar evidenciado na constituição desses registros, sendo que esta pesquisa buscou trazer novas contribuições ao estudar, não essas instituições especificamente, mas os cursos ofertados por uma OSICP para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Fundação Casa. Foi, então, por meio de instituições e entre elas, pude verificar que o fazer assumido pela OSCIP, nesse campo de forças, varia em termos de ação – prestar serviço, garantir direitos, propiciar controle social - e por vezes ocupa um lugar indefinido, no sentido de atender a interesses governamentais, da iniciativa privada e de parte da sociedade civil.

No trabalho de análise evidenciou-se a presença de produções subjetivas, aprisionadas em modos de relação que impedem derivas, convivendo com produções subjetivas minoritárias, viabilizadas pela importância que o educador imprime sobre a própria prática entendendo-a como potente de ação e de afetar o outro, no exercício do fazer-se educador. Tais produções minoritárias, que desafiam e desviam de modelos (Machado, 2010, p. 16, citado por Dias, Peluso & Barbosa, 2013), no entanto, ao comporem com uma compreensão dos educadores sobre trabalho enquanto: “missão de vida”, associado a crenças religiosas ou concepções educacionais e de mundo totalizadoras, engendram desde o risco de naturalização dos baixos salários e condições trabalhistas ruins até a reprodução de modelos hegemônicos instituídos de educar e de pensar o mundo.

Ademais, cabe salientar que o fato da escolha do estudo ter sido feita focando os educadores da OSCIP não é por entendê-los como mais responsáveis pelo trabalho que as demais forças envolvidas no campo de pesquisa. Ao contrário, a escolha ocorreu por entendê-los como uma força potente (para agir ou reagir no campo) e, também, pelo fato de, quando coordenadora no referido projeto, ter investido em encontrar formas de fortalecê-los. Com isso, pude acessar relações, memórias como trabalhadora e propor deslocamentos aos participantes da pesquisa que, portanto, estiveram inseridos na produção do próprio campo. O exercício, então, foi de buscar exercer uma postura crítica, como formulada por Machado (2014) que a entende:

A motivação crítica pretende transformar o campo social e isso se faz no campo relacional das forças, o que exige aberturas e disposições para criar novas conexões de sentido, de afeto e de maneiras de pensar, pois a postura crítica exige criarmos formas de acessar o campo produtor daquilo que analisamos para agenciar mudanças de sentidos no próprio processo de produção. (p.771)

Colocar os educadores em evidência - estão nos objetivos e nos eixos de análise desta dissertação- a meu ver legitima a importância do fazer-se educador, na medida em que ele pode afetar os adolescentes instigando-os a romper com o aprisionamento subjetivo, convidando-os a experimentar outros modos de produzir vida e lutar por ela. No exercício de análise dos cursos, ganharam importância tanto as relações estabelecidas pelos educadores como pela OSCIP, intra e interinstitucionais, estas funcionando como forças no campo. Se ativas ou reativas, se de libertação ou submissão, se de produção ou reprodução, há que se perguntar do meio, das derivas, do que se opera entre o que está posto e o que se deseja de novo. É no âmbito micropolítico, em um fazer, ver e agir que os adolescentes podem ser vistos para além do seu conflito com a lei e suas faltas, assim como os educadores para além dos seus desconhecimentos, sua missão ou atribuições institucionalizadas, e por fim a OSCIP e a própria Fundação CASA para além do seu funcionamento instituído.

Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio e uma singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas, sobretudo de nós mesmos. (Dias; Peluso & Barbosa, 2013. p. 225)

Acrescento, ainda, no tocante a agilidade, propagada como característica das ONGs, que a entendo como perigosa quando não permite parar. O parar aqui é tomado como uma ação potente. A reflexão precisa de parada: observar, tomar certa distância para sentir e pensar sobre as experiências. É necessário cuidado com a ação, de modo que um novo enquadre

possível seria pensar a ação ágil convivendo com a ação que afeta a potência de agir. Esta dissertação foi, em certo sentido, parar e, ao mesmo tempo, uma tensionadora do trabalho que produzi junto a pessoas e instituições, almejando, como proposto por Dias (2011), forçar o pensamento e desencadear novas experiências de vida.

Perguntas como: o que os educadores entendem pelo termo ONG/OSCIP; quais os efeitos destes cursos para os adolescentes; ou ainda, quais as estratégias utilizadas por ONGs, que atuam com medidas socioeducativas de internação, para manterem-se no campo de atuação, não foram respondidas por esta dissertação. A primeira pergunta não teve resposta de modo mais direto em vista de outros assuntos terem ganhado mais evidência na discussão do grupo focal, enquanto que as duas últimas não fizeram parte do escopo desta pesquisa. Ao elencá-las indico possíveis direções para outros estudos, relativos a este campo de pesquisa, na medida em que entendo serem interrogações que podem contribuir para manter o campo problemático e produtor de novos aprendizados e derivas.

Acrescento, por fim, que a despeito do foco deste trabalho não ter sido a formação dos educadores e de aparecer no grupo focal como encontros que abordavam assuntos que não refletiam a prática dos cursos; ela permanece sendo uma aposta que faço em qualquer trabalho com o outro. Ou seja: um movimento de estranhar o que somos como pessoas, como sociedade e de avançar ao produzir, a partir do encontro com o outro, modos de romper com o que aprisiona a vida e sua potência de proliferação intensiva e comum. É com a fala de uma educadora anônima, cuja autoria não poderá ser identificada, que escolho finalizar esta trajetória, indicando com isso as possibilidades de coincidir e criar o comum com o outro, do conhecido ao desconhecido, um movimento de vida em composição, um devir.

Seria possível parar para atuar de outros modos? Como fazer para que o medo não nos afugente e nos deixe refém? Uma pista, um caminho: parar e pensar. Parar e pensar mais devagar. Parar e suspender a opinião. Parar e suspender o juízo. Parar e acolher o não dado. Nos territórios escolares e de formação, parar e conversar. Parar e colocar em análise o presente. Parar e afirmar práticas. Parar e estudar. Parar para se encontrar. Parar para criar um modo de fazer mais coletivo e co-responsável. Parar e desindividualizar nossos gestos. Parar e desmoralizar processos. Parar e se estranhar sobre aquilo que vem sendo feito de nós mesmos e que somente reproduzimos. Parar para dar atenção à alteridade em nós. Que pode nos libertar da propagação do individualismo. (Diário de campo Professora da universidade, 2012 citado por Dias; Peluso & Barbosa, 2013).

REFERÊNCIAS

- Agamben (2002). *Homo Sacer: o poder do soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Aguiar, K. F., & Rocha, M. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa intervenção. Referências e dispositivos de análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663.
- Albuquerque, J. A. G (1978). *Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Altoé, S. (Org.). (2004). *René Lourau: análise institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC.
- Andreazza, J. P. (2008). *O trabalho contemporâneo e os efeitos da flexibilização no trabalho do Setor Administrativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Aquino, J. G. (2009). *Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização a potência de existir nas escolas*. Tese de livre-docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Antunes, R. L. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. L. (2005). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Ariès, P.(1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- E. L. Batista, E. L. & Müller, M. T. (Orgs.) (2013). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea.
- Batista, V M. (2003) *Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.
- Bellizia, A. (2012). *Educação profissional e organizações não governamentais: panorama dos cursos de formação profissional de jovens trabalhadores no município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo.
- Bobbio, N. (1998). *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (Org.). (1987). *Repensando a pesquisa participante* (3a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brito, M. R. (2013, junho) Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico. *ALEGRAR* (11). Recuperado em 7 de outubro de 2014, de <http://www.alegrar.com.br/revista11> .

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-84.

Castel, R. (2005). *As metamorfoses da questão social : uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, DF: Autor.

Conselho Nacional De Justiça. (2012). *Relatório final do Programa Justiça Jovem do Estado de São Paulo*. Brasília, DF: Autor.

Conselho Nacional de Justiça. Programa Justiça Jovem. (2012). *Panorama nacional a execução das medidas socioeducativas de internação*. Brasília, DF: Autor.

Conselho Nacional de Justiça (2014, 05 de junho). *Divulgação dados sobre a população carcerária brasileira*. Recuperado em 23 de outubro de 2014, de www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28746-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira.

Costa-Rodrigues, A. B., & Rodrigues, L.(2013), Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. *Filosofia e Educação*, 5(1), 111-129.

Cunha, L. A. (2005a). *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil* escravocrata. São Paulo: Editora UNESP.

Cunha, L. A. (2005b). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP.

Decreto nº 17.943-A (1927, 12 de outubro). Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979. Recuperado em 10 de abril de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm.

Decreto nº 2.208 (1997, 17 de abril). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Recuperado em 10 de abril de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm.

Decreto n. 5.154 (2004, 23 de julho). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 20 de abril de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm.

Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34.

Deleuze, G. (2009). *Cursos de Gilles Deleuze sobre Spinoza. Vincennes, 1978-1981*. (E. A. R. Fragoso & H. R. Cardoso Jr., trads., seleção e introdução) Fortaleza: EdUECE.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995a). *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia 2* (Vol. 1). São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995b). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deluiz, N. (2010, maio/agosto). Projovem trabalhador: avanços e continuidade nas políticas de qualificação profissional? *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof*, 36(2), 19-31. Recuperado em 17 setembro de 2014, de <http://www.senac.br/BTS/362/artigo2.pdf>.

Dias, R. O. (2011). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Dias, R. O., Peluso, M. R., & Barbosa, M. H. U. (2013). Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, 9(1), 224-237.

Faleiros, V. P. (1995). Infância e Processo Político no Brasil. In F. Pilotti, & I. Rizzini, (Orgs.), *A arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 49-98). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula.

Ferrarezi, E. R. (2007). *A reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil: a criação da Lei das OSCIP: (Lei 9.790/99)*. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Fischer, R. M. B. (2007). A paixão de trabalhar com Foucault. In: M. V. Costa. (Org.), *Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação* (pp.39-60). (3a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

Fischer, R. M. B. (2001, novembro). Foucault e a Análise do Discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223. Recuperado em 1 de novembro de 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>.

Fonseca, T. M. G. (2002). *Modos de trabalhar, modos de subjetivar: tempos de reestruturação produtiva: um estudo de caso*. Porto Alegre: Editora da UFRG.

Fonseca, C. (2004, agosto). *Os direitos da criança – Dialogando com o ECA*. Palestra proferida Curso de Extensão Antropologia e Direitos Humanos, PPGAS-UFRGS. Recuperado em 5 de janeiro de 2013, de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/Os%20direitos%20da%20crian%C3%A7a%20Dialogando%20com%20o%20ECA,%202004.p> df.

Fonseca, S. M. (2013). O “Ensino Profissional” no Brasil: Colônia: a propósito de três planos de estudos de ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In E. L. Batista & M. T. Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI* (pp. 17-37). Campinas, SP: Alínea.

Foucault, M. (1988). *Historia da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1983). O Sujeito e o Poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (1995), *Foucault, Uma Trajetória Filosófica* (pp. 231 - 249). Rio De Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1986). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*, Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1994) *Estratégia, poder-saber* (V. L. A. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro : Forense Universitária. (Série: Ditos e Escritos, IV).

Foucault, M. (2010). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal.

Foucault, M. (2011). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.

Freitas, S. S. (2009). *Nos Labirintos da Participação. Um estudo de caso de uma ONG do campo democrático participativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005, outubro). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, 26(92) 1087-1113.

Fundação CASA (2010). *Caderno da Superintendência Pedagógica Educação e Medida Socioeducativa: Conceito, Diretrizes e Procedimentos*. São Paulo.

Fundação CASA (n. d.). *Missão da Fundação CASA*. Recuperado em 08 de agosto de 2013, de <http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1&sessID=63>.

Fundação CASA (n. d.). *Setor de Segurança*. Recuperado em 7 de dezembro de 2014, de <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/superintendencia-seguranca>.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galindo, J. (2013). Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In E. L. Batista & M. T. Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI* (pp. 17-37). Campinas, SP: Alínea.

Gallo, Sílvio. (2006). Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 551-565. Recuperado 29 de outubro 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1517-97022006000300009.

Gallo, S. (2010). Filosofias da Diferença e Educação: O Revezamento entre Teoria e Prática. In: S. M. Claretto, & A. Ferrari, *Foucault, Deleuze e Educação* (pp.49-63). Juiz de Fora, M.G: Ed. UFJF.

Gallo, S. & Aspis, R. L. (2010) Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, 21(1), 89-105. Recuperado em 08 de agosto de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100007>

Ghisleni, A.P. (2003). *Corpos ressentidos: trabalho contemporâneo, subjetividade, e patologias por hipersolicitação*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Goffman, E. (1987) *Manicômios, Prisões E Conventos*. (2a ed.). São Paulo: Perspectiva.

Gohn, M. G. (1996, janeiro/março). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 14(50), 27-38. Recuperado em 25 de agosto de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt.

Gomes, H. S. C. (2013). Os modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In E. L. Batista & M. T. Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI* (pp. 17-37). Campinas, SP: Alínea.

Grabowski, G. (2013). Um PRONATEC a curto prazo (Entrevista concedida a Clarice Cardoso). *Carta Capital*, (76), *Carta na Escola*. Recuperado em abril de 2014, de www.cartanaescola.com.br/single/show/53.

Guattari, F. (1987). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.

Guattari, F. (1988). *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas, SP: Papirus editora.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guirado, M. (2004a). *Psicologia Institucional* (2a ed.). São Paulo: EPU.

Guirado, M. (2004b). *Instituições e Relações Afetivas: O vínculo com o abandono*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guirado, M. (2010). *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume.

Hess, R.(2004). O movimento da Obra de René Lourau (1933 – 2000). In S. Altoé. (Org.), *René Lourau: Análise Institucional em Tempo Integral* (pp. 15-39). São Paulo: HUCITEC.

Imprensa Oficial (2009, 19 de julho). *Diário Oficial Poder Executivo Estado de São Paulo*, seção. Recuperado no dia 15 de janeiro de 2015, de http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/julho/19/pag_00.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). (2014). *PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional*. Recuperado no dia 13 de fevereiro de 2014, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1919.pdf.

Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis sócio-psicológico*. Madrid, Ediciones Marata.

Kind, L. (2004, junho). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte, 10* (15), 124-136. Recuperado em 5 de maio de 2013, de http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf

Kuenzer, A. L. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

Landim, L. (1993). *A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível*. Tese de doutorado, Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Lazzarato, M., & Negri, A. (2013). *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990. Recuperado em 12 de abril de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014 (2014, 01 de agosto de 2014). Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lemos, F. C. S. (2008, jan-jun). O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. *Psicologia Política*. 8(15), 93 -106. Recuperado em 5 de janeiro de 2013, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519549X2008000100007&script=sci_arttext.

Lima, M. (2012, maio/agosto). A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. *RBPAE*, 28(2), 495-513. Recuperado em 5 de agosto de 2014, de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/791>.

Lipovetsky, G.(2004). *Tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.

Lopes, J. S. (2006). *A escola na Febem-SP: em busca do significado*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2013-06-09, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09042007-153821/pt-br.php>.

Lourau, R. (1995). *A análise institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Lourau, R. (2004). Objeto e Método da Análise Institucional. In S. Altoé (Org.). *René Lourau: análise institucional em tempo integral*. (pp. 66-86). São Paulo: HUCITEC.

Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 761-773. Retirado no dia 10 de janeiro de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=en&tlng=pt. 10.1590/1982-3703001112013.

Machado, R. (2010). Por uma genealogia do poder. In M. Foucault, *Microfísica do Poder*. (pp. VII-XXIII). São Paulo: Edições Graal.

Machado, L. R. S. (1982). *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez.

Magnani, J. G. C. (2002/junho). De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira Ciências Sociais*, 17(49), 11-29.

Malufe, A. C. (2011, dezembro). Deslocamentos do sentido em Deleuze: implicações para a leitura. *ALEGRAR*, 08, 1-12. Recuperado em 27 de novembro de 2014, de http://www.alegrar.com.br/revista08/pdf/deslocamentos_malufe_alegrar8.pdf.

Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Mansano, S. R. V. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 110-117. Recuperado em 25 de novembro de 2012, de <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/139/172>.

Martins, A., Santiago, H., & Oliva, L.C. (2011). Spinoza e Nietzsche: crítica ao sujeito e imanência. In A. Martins, H. Santiago, & L. C. Oliva (Orgs.), *As ilusões do Eu: Spinoza e Nietzsche* (pp. 9 – 15). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Modesto, P. (1998). Reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, 214, 55-68. Recuperado em 30 de outubro de 2014, de http://www.direitopublico.com.br/pdf_9/DIALOGO-JURIDICO-09DEZEMBRO-2001-PAULO-MODESTO.pdf.

Moura, L. M. (2005). *O estado penal e jovens encarcerados. Uma história de confinamento*. Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Müller, M. T. (2013). A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In E. L. Batista & M. T. Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI* (pp. 17-37). Campinas, SP: Alínea.

Neto, O. C., Moreira, M. R., & Sucena, L. F. M. (2002). *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. In XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (n.p.). Ouro Preto, MG. Recuperado em 9 de abril de 2014, de http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/grupos_focais_e_pesquisa_social_qualitativa_o_debate_orientado_como_tecnica_de_investigacao.pdf.

Nogueira, C. (2001) A análise do discurso. In L. Almeida & E. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação* (pp. 3-51). Braga: CEEP

Nogueira, C. (2008). Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 24(2), 235-242.

Orlandi, E. P. (2009). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Governo do Estado de São Paulo. (2013). Secretaria do Planejamento. *Orçamento do Estado de São Paulo 2013*. São Paulo: Autor.

Perez, O. C. (2005). *ONGs e governo: Um estudo de caso sobre organizações não governamentais que trabalham com meninos (as) de rua no centro de São Paulo e sua relação com a Administração Pública*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pilotti, F. (1995). *Crise de perspectivas da assistência à infância na América Latina*. In F. Pilotti & I. Rizzini (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 13-45). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.

Rago, M. (2009). Dizer sim à existência. In M. Rago & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Para uma vida não-facista* (pp. 253-267, Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica.

Ribas, J. M. B. (2003). Trabajar em la sociedade informacional. In J. M. B. Ribas (Coord.), *Teoría de las relaciones laborales. Desafíos*. Barcelona: UOC.

Rizzini, I. (1995). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In F. Pilotti & I. Rizzini. (Orgs.), *A arte de Governar*

crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil (pp. 102-168). São Paulo: Cortez.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise do Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, 7(2), 305-322.

Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 67-72.

Romagnoli, R. C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*; 21(2), 166-173. Recuperado em 04 de junho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822009000200003&script=sci_arttext.

Roman, M. D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Roriz, P. C. O. (2010). *O trabalho do artesão e suas interfaces culturais-econômicas*. Dissertação Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Roso, A. (1997, jun./dez.). Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. *Psico*, 8(2), 156-169.

Sader, E. (1988). *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1870 – 80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sales, M. (2008, outubro). Foucault e os modos de subjetivação. In *XI ANPOF* (pp. 1-8). Rio de Janeiro: UERJ. Recuperado em 17 de outubro de 2012, de <https://noboteco.files.wordpress.com/2008/05/foucault-e-os-modos-de-subjetivacao-por-m-sales.pdf>.

Salles, L. M. F. (2005, março). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.

Sanfelice, J. L. (2013). Prefácio. In E. L. Batista & M. T. Müller (Orgs.), *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI* (pp. 7-10). Campinas, SP: Alínea.

Savazzoni, C. A. (2012). *Subjetividade e devir à luz da filosofia de Deleuze e Guattari: contribuições para uma psicologia*. Dissertação de mestrado, Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista de Brasileira de Educação*, 12(34), 152 – 164.

Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17(2), 11-41. Recuperado em 23 de agosto de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>.

Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei 2010*. Brasília, DF: Autor.

Silva, M. A. S. M. (2005). Sobre a análise do discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, 4(1) 17-40.

Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicol. Soc.*, 15(2), 18-42. Recuperado em 06 de janeiro de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt.

Spinoza, B. (1966). *Tratado da reforma da inteligência*. São Paulo: Nacional.

Spinoza, B. (2008). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sorj, B. (2000). *A nova sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Tadeu, T.(2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, 27(2), 47-57.

Teixeira, A. C. C. (2002). A atuação das organizações não-governamentais: entre o Estado e o conjunto da sociedade. In E. DAGNINO (org.), *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil* (pp. 34-55). São Paulo: Paz e Terra.

Teixeira, M. L. T. (2005). A história da FEBEM-SP: uma perspectiva e um recorte In *Seminário de Trabalho sobre o Reordenamento do Sistema de Atendimento das Medidas Socioeducativas* (n.p.). Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. FEDDCA. São Paulo.

Teixeira, M. L. T. (2006). *Adolescência-violência: desperdícios de vidas*. São Paulo: Cortez.

Thiollent, M. (1987). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.

Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação* (16a ed.). São Paulo: Cortez.

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, 19(3), 777-796. Recuperado em 6 de maio de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013.

Ulpiano, C. (Locutor). (1988, outubro) Aula sobre Spinoza. Rio de Janeiro: Aula ministrada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado em 7 de julho de 2013 em [//www.youtube.com/watch?v=GqYQZWQRTto](http://www.youtube.com/watch?v=GqYQZWQRTto).

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2007). *Por que dizer não a redução da maioria penal*. Brasil: Autor.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. (2004). *Guia Teórico e Prático das Medidas Socioeducativas*. Brasil: Autor.

Vargas, A. C. (2012). *A problemática no âmbito institucional das Organizações não governamentais: uma perspectiva psicanalítica de sujeito, grupo e instituições*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Veiga-Neto, A. (2007). Olhares. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos Investigativos. Novos Olhares na Pesquisa Em Educação* (pp. 23-38). Rio de Janeiro: Lamparina.

Vicentin, M. C. (2005). *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo: Hucitec.

Violante, M. L. V. (1982). *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez.

Vogel, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. (1995). In F. Pilotti, & I. Rizzini. (Orgs.), *A arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 300-346). São Paulo: Cortez.

Wacquant, L. (2008, março). O lugar da prisão na nova administração da pobreza. *Novos estud. - CEBRAP*, 80, 9-19. Recuperado em 4 de junho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002008000100002&script=sci_arttext.

Watzlawick, P. (1973). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.

Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. (André Telles, trad.). Rio de Janeiro. Recuperado em 25 de janeiro de 2013, de <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wpcontent/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>.

APÊNDICE A – Roteiro de discussão utilizado com o grupo focal

ROTEIRO DE DISCUSSÃO

- 1. Perguta chave – O que são os cursos de qualificação profissional do projeto Fundação CASA?**
 - a. Para quem são destinados os cursos?
 - b. **Para que** servem os cursos e para **quem** serve?
 - c. O que é qualificação profissional básica?

- 2. Perguta chave - Como são desenvolvidos os cursos de qualificação profissional do projeto Fundação CASA no espaço de privação de liberdade da Fundação CASA?**
 - a. Há algo no modo de funcionar do projeto Fundação CASA que chama atenção (por ser um problema ou uma experiência gratificante)?
 - b. Há algo no modo de funcionar do projeto Fundação CASA que lhe provoca estranhamento.

- 3. Pergunta chave – Como é realizar aulas para adolescentes em conflito com a lei por meio de uma OSCIP na Fundação CASA ?**
 - a. Quem é o adolescente em conflito com a lei.
 - b. Com é dar aula na privação de liberdade
 - c. O que é uma ONG e uma OSCIP?
 - d. O que é a Fundação CASA.

APÊNDICE B – Carta de autorização da OSCIP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Título da Pesquisa: Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP: a relação com a privação de liberdade.

Prezado (a) responsável pela organização,

Eu, Anita da Costa Pereira Machado, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Marie Claire Sekkel e venho por meio deste lhe convidar para participar de meu estudo.

Este estudo privilegiará a escuta aos educadores desta instituição que aceitarem participar do mesmo e será construído a partir de: a) preenchimento de uma ficha de identificação com informações sobre o educador participante da pesquisa, o qual será fornecido pela pesquisadora em local e horário previamente combinado com os mesmos, de maneira que não atrapalhe suas atividades regulares e também possibilite o esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora. A ficha terá o objetivo de caracterização do perfil dos participantes; b) grupo focal conduzido pela pesquisadora com os educadores interessados em participar da pesquisa, o qual poderá ser gravado em vídeo, se assim permitido. O grupo será realizado em espaço confortável, protegido de interferências sonoras e com garantia de privacidade, em horário combinado previamente no qual será discutido o que pensam sobre a qualificação profissional básica e sobre o projeto Fundação CASA.

Sua autorização e participação no estudo são voluntárias e, sendo assim, o consentimento pode ser retirado em qualquer momento, sem prejuízo algum para você ou para a organização. Você também pode solicitar informações relativas ao estudo quando quiser. Além disso, caso não queira que as informações que digam respeito a você ou à instituição e que foram fornecidas por você sejam utilizadas, poderá entrar em contato comigo para que o material seja destruído.

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidos em sigilo, assim como sua identidade, a identidade da instituição e de todos os profissionais que dela fazem parte. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia Escolar e da Educação. Destaco ainda que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, aprovado, e registrado sob o número 30653914.2.0000.5561. Maiores informações que dizem respeito a este Comitê podem ser obtidas pelo telefone (11) 3091-4182, pelo e-mail ceph.ip@usp.br, e endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27, Cidade Universitária – São Paulo, SP. Também destaco que este termo será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma em poder do participante e uma com a pesquisadora. Coloco-me à disposição para quaisquer

esclarecimentos e demais informações pelo telefone (11) 9997063236 ou 3091-4356 (deixar recados com Olívia), pelo e-mail nini.costa@hotmail.com e endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 186, Cidade Universitária – São Paulo, SP.

Eu, _____, responsável pela organização _____ declaro que li as informações desta Carta de autorização para realização de pesquisa e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-lo. Declaro ainda que concordo em participar do estudo, por livre e espontânea vontade, e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum para mim ou para a instituição.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do representante da instituição

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO -

Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP: a relação com a privação de liberdade da Fundação CASA.

Eu, Anita da Costa Pereira Machado, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Marie Claire Sekkel e venho por meio deste lhe convidar para participar de meu estudo.

Realizo nesta OSCIP o estudo intitulado, “Os cursos de qualificação profissional básica de uma OSCIP: uma relação com a privação de liberdade da Fundação CASA”, que tem por objetivo conhecer como os cursos da OSCIP habitam o espaço força da privação de liberdade.

Este estudo será construído a partir de: a) preenchimento de uma ficha de identificação com informações sobre o educador participante da pesquisa, o qual será fornecido pela pesquisadora em local e horário previamente combinado, de maneira que não atrapalhe as atividades regulares do profissional e também possibilite o esclarecimento de dúvidas com a pesquisadora. A ficha terá o objetivo de caracterização do perfil dos participantes; b) grupo focal conduzido pela pesquisadora com os educadores interessados em participar da pesquisa, o qual poderá ser gravado em vídeo, se assim permitido. O grupo será realizado em espaço confortável, protegido de interferências sonoras e com garantia de privacidade, em horário combinado previamente no qual será discutido o que pensam os participantes sobre a qualificação profissional básica e sobre o projeto Fundação CASA.

Sua autorização e participação no estudo são voluntárias e, sendo assim, o consentimento pode ser retirado em qualquer momento, sem prejuízo algum para você. Você também pode solicitar informações relativas ao estudo quando quiser. Além disso, caso não queira que as informações que lhe digam respeito e que foram fornecidas por você sejam utilizadas, poderá entrar em contato comigo para que o material seja destruído.

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidos em sigilo, assim como sua identidade, a identidade da organização e de todos os profissionais que dela fazem parte. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa e possíveis contribuições na área da Psicologia Escolar e da Educação. Destaco ainda que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP, aprovado, e registrado sob o número 30653914.2.0000.5561. Maiores informações que dizem respeito a este Comitê podem ser obtidas pelo telefone (11) 3091-4182, pelo e-mail ceph.ip@usp.br, e endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27, Cidade Universitária – São Paulo, SP. Este termo será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma em poder do participante e uma com a pesquisadora.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo telefone (11) 997063236 ou 3091-4356 (deixar recados com Olívia), pelo e-mail nini.costa@hotmail.com e endereço Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 186, Cidade Universitária – São Paulo, SP.

Eu, _____, declaro que li as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-lo. Declaro ainda que concordo em participar do estudo, por livre e espontânea vontade, e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum. **Data:** ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Anita da Costa Pereira Machado

APÊNDICE D – Convite ao educador para participar da pesquisa

Prezado (a) educador (a),

Esta carta tem a intenção de convidá-lo (a) para fazer parte da minha pesquisa de mestrado. Talvez você já tenha tido algum contato comigo em algum momento do projeto Fundação CASA, seja no momento em que atuei como uma das coordenadoras setoriais, como coordenadora de recrutamento e seleção ou agora no trabalho que desenvolvo nas formações gerais do projeto. O que talvez você não saiba é que somado ao trabalho e também por conta desse trabalho junto a [nome da OSCIP] desde 2012 realizo mestrado no Instituto de Psicologia/USP. A pesquisa volta-se para o projeto Fundação CASA e para os responsáveis diretos em realizá-lo, os educadores. Estou propondo investigar como os cursos de qualificação profissional da organização ocorrem dentro da Fundação CASA, ou seja, analisar a intensidade desses cursos no contexto de privação da liberdade. A forma que escolhi para realizar esta investigação é primeiramente por meio de um encontro e uma conversa em grupo com educadores que se interessem e possam participar da pesquisa.

Entendo que como educador (a) dos cursos de qualificação profissional você carrega uma experiência importante e significativa para esta pesquisa. Realizar as aulas do projeto Fundação CASA, as quais se constituem de uma diversidade de situações, permite que você possa compartilhá-las e conversar sobre as mesmas. Assim, por entender seu importante papel nesse trabalho, o convido à pesquisa. Destaco que os nomes de todos os educadores participantes não serão divulgados, pois se trata de uma informação sigilosa, portanto, não pode ser revelada na dissertação ou à [nome da OSCIP]. Acrescento que o objetivo da presente pesquisa não é avaliar o seu trabalho e sim pensar em grupo sobre como ocorre esse trabalho.

Esclareço que a [nome da OSCIP] é a instituição que viabilizou, em grande parte, eu pensar e estar realizando esta pesquisa, porém, não tem responsabilidade sobre os custos dos educadores que aceitarem participar da mesma. O custo seria do tempo despendido, que a princípio proponho seja um encontro de duas horas (pode ser ampliado caso se faça necessário para pesquisa e aceito pelo grupo de participantes). Quanto ao custo de deslocamento até o local irei ressarcir os participantes no dia do encontro. Entendo que meu convite pode evidenciar inicialmente o esforço e investimento para fazer parte da pesquisa, e só tenho a agradecer aos que quiserem e puderem dela participar, ao mesmo tempo, reconheço como um convite não somente

para conversar e refletir sobre o próprio trabalho, mas de investigá-lo de maneira cuidadosa e coletiva.

Informo que o encontro da pesquisa será no dia **09/05 (sexta-feira)**, às **9h30** será oferecido um café da manhã e às **10h** será iniciada a atividade, com previsão de término **12h**. O local será na **Rua Mauro 400, Saúde (próximo ao metro Saúde** – Saída a esquerda ao passar a catraca, seguindo a indicação da Rua Urânio, na Av. Jabaquara sair à esquerda, e na próxima rua virar a esquerda, na Rua Urânio, andar até a Rua Mauro e virar a esquerda e andar até o n.º 400).

Caso você tenha interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, favor enviar um e-mail para nini.costa@hotmail.com até o dia **7/05** com o valor a ser despendido no transporte até o local do encontro de maneira a que eu possa organizar a atividade, o café da manhã e o recurso para ressarcimento. Conto com sua participação. Obrigada pela atenção!

Anita Machado

ANEXO A – Quadro dos cursos de qualificação profissional ofertado pela OCIP aos Centros

ADMINISTRAÇÃO		ALIMENTAÇÃO	
	Almoxarife		Aproveitamento Total de Alimentos
	Analista de Crédito		Chapeiro
	Arquivador		Chocolateria
	Assistente de Vendas de Automóveis e Autopeças		Chocolateria II
	Atendente de Farmácia		Confeiteiro
	Atendente de Laboratório de Análises Clínicas		Cozinha Regional Brasileira
	Auxiliar Administrativo		Cozinha Regional Brasileira II
	Auxiliar de Adm. em Hospitais e Clínicas		Cozinheiro Auxiliar
	Auxiliar Administrativo com Ênfase em Informática		Cozinheiro Auxiliar II
	Contabilidade Básica		Culinária Básica
	Contínuo (<i>Office Boy/Girl</i>)		Culinária II
	Operador de Telemarketing		Doceiro
	Recepção e Atendimento		Saladeiro (Gard Manger)
	Técnicas de Vendas		Higienização e Conservação de Equip. e Alimentos
ARTES			Lancheteria
	Comunicação Visual (Pintura de Faixas e Cartazes)		Panificação Artesanal
	Artes visuais com ênfase em Ilustração		Pizzaiolo
	Designer de moda		Pizzaiolo II
	Auxiliar de desenhista de móveis		Salgadeira
	Web Designer	CONSTRUÇÃO E REPAROS	
ARTESANATO			Colocação de Gesso
	Artesão Confeccionador de Biojóias e Ecojóias		Colocação de Pisos e Azulejos
	Corte e Costura de Artefatos de Couro e Sintético		Decoração em Gesso
	Customização de Roupas e Acessórios		Elétrica Residencial Básica
	Entalhe em Madeira		Elétrica Residencial II
	Entalhe em Madeira II		Hidráulica
	Luminárias e Luminárias Elétricas		Limpeza de Piscinas e Caixas d'água
	Sabonetes artesanais aromáticos e decorativos		Pequenos Reparos
	Sabonetes artesanais aromáticos e decorativos II		Texturização e Pintura Decorativa
	Técnicas de Pintura e Colagem em Madeira		Texturização e Pintura Decorativa II
	Trançado com Piaçava e Palha da Costa	SERVIÇOS	
	Velas Aromáticas e Decorativas		Conserto de Bicicletas
	Velas Aromáticas e Decorativas II		Conserto de Eletrodomésticos
INFORMÁTICA			Corte e Costura
	Assistente de Vendas em Equip. de Informática		Decoração de Festas
	Informática Aplicada à Área de Comércio e Serviços		Horticultura
	Informática Básica com <i>Linux</i>		Jardinagem
	Informática Básica com <i>Open Office</i> e <i>Windows</i>		Marcenaria
	Informática em Aplicativos Áudio-Visuais		Montador de artefatos de couro
	Manutenção e Montagem de Micros	SERVIÇOS E ESTÉTICA	
TURISMO E HOTELARIA			Auxiliar de Cabeleireiro
	Bartender		Corte e Modelagem de Cabelos
	Cumim (Auxiliar de Garçom)		Manicure e Pedicure
	Espanhol para Recepção		Maquiador
	Garçom		Recepcionista de Salão de Cabeleireiros
	Guia de Turismo Local	ESPORTE E LAZER	
	Inglês para Recepção		Árbitro de Futebol de Salão
	Organizador de Eventos		Monitor de Esportes e Lazer
	Recepcionista de Hotéis		