

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO SOBRE O DISCURSO DOS MENINOS INTERNOS EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL*

THEORETICO-METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS FOR THE STUDY OF THE DISCOURSE OF MALE JUVENILE INTERNEES IN PRISIONAL INSTITUTIONS

Anna Maria Lunardi Padilha**

RESUMO

Nós, pesquisadores em educação, aprendemos a tomar algumas decisões, a fazer planejamentos com objetivos claros, a realizar pesquisas com a definição do objeto de estudo e nos cobram isso na academia e na vida profissional. Pouco se nos é alertado sobre a possibilidade de não sabermos explicitar o que não é coerente, o que nega, o que impede, o que determina os contrários. Pouca análise da outra face da mesma moeda – o sim e o não; o que é e o que não é. Difícil pensar dialeticamente, pois parece que aprendemos a ser afirmativos sem negar. A negação, no sentido marxista, não é apenas um ato mental de dizer não, mas como momento dialético das possibilidades do vir a ser. A inclusão dos adolescentes em uma instituição prisional violenta é ao mesmo tempo exclusão de uma possibilidade de educação e formação humanas. A colocação de crianças e jovens em salas de aula chamadas de comuns, muitas vezes é a inclusão delas em um espaço que as exclui do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento. A inclusão das crianças nas ruas é causa e consequência da inclusão da violência em suas vidas e consequente exclusão da escola e da dignidade. Penso ser esse raciocínio fundamental na formação dos pesquisadores e trabalhadores da educação, bem como me parece constituir um marco teórico-metodológico promissor para a análise dos discursos de adolescentes internos na Fundação do Bem Estar do Menor (Febem), procurando captar o que revelam e o que ocultam nas cartas que escreveram para suas mães, amigos e namoradas. A pesquisa revelou que o discurso não é transparente: exige, como quer Mikhail Bakhtin, uma análise do território social onde acontece, refletindo e refratando a realidade em transformação, ou seja, trata-se de pesquisar as palavras na trama das relações sociais.

Palavras-chave: pesquisa em educação; inclusão social; discurso.

ABSTRACT

We, researchers in education, learn to take decisions, plan with clear objectives, do research defining study objects and this is demanded of us in academic and professional life. Little is alerted to us of the possibility of not knowing how to explicit what is not coherent, what negates, what impedes and what determines opposites. The other side of the same coin – little analysis : yes and no; what is and what is not. It is difficult to think dialectically, for it appears that we learn to be affirmative without negation. Negation, in the Marxist sense, is not the mere mental act of saying no, but a dialectical moment of the possibilities of becoming. The inclusion of adolescents in a violent prisional institution is simultaneously the exclusion of the possibility of education and human formation. The placement of children and youth in so-called “common” classes is often the inclusion of them in a space which excludes the learning process and, hence, development. The inclusion of children in the streets is the cause and consequence of the inclusion of violence in their lives and the consequent exclusion of schooling and dignity. I think that this is the fundamental rationale of research and educational workers’ formation as well as it would appear to constitute a promising theoretical-methodological mark for the analysis of the discourses of adolescent internees of the Minor’s Welfare Foundation [FEBEM], in an attempt to capture what is revealed and hidden in the letters written to their mothers, friends and girlfriends. Research showed that the discourse is not transparent: it demands, as Mikhail Bakhtin indicates, an analysis of the social territory in which it is placed: reflecting and refracting the reality in transformation, in other words, it consists in researching words within the framework of social relations.

Keywords: educational research; social inclusion; discourse.

* Este texto resultou das reflexões provocadas pela Dissertação de Mestrado de Mary Fátima Rodrigues, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2005, sob minha orientação, com o título: *Cartas dos adolescentes internos da Febem: o que revelam e o que ocultam?*

** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

Introdução

As pesquisas em Educação têm, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, trazido possibilidades de debates sobre a exclusão e a inclusão social e escolar, sob diferentes olhares e concepções. Tratam-se de pesquisas, em sua maioria, que abordam problemas da inserção ou não de crianças, adolescentes e jovens, na chamada “escola regular”. São tantos trabalhos sobre essa temática que fica difícil e até mesmo injusto citar alguns e deixar de apontar outros. No entanto, é possível identificar que há uma tendência de abordar a inclusão como um direito dos “diferentes” e deficientes de ter acesso à escola. O discurso sobre a escola e a diversidade centra-se nas referências que fazem os documentos oficiais sobre o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma a responsabilidade do poder público pela escolarização de todos. A referência “ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994)” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p. 22). No entanto, trata-se de garantir o direito que os deficientes têm à igualdade de oportunidades, como uma espécie de fidelidade internacional “junto à Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro” (Idem, p. 24) de Salamanca.

Enquanto ainda discutimos, em várias instâncias, sobre o fracasso escolar; enquanto ainda não resolvemos as questões da valorização do magistério e sua formação contínua; da construção de prédios escolares adequados em todos os rincões desse país de dimensão continental; do atendimento escolar às populações urbanas empobrecidas e das que vivem nas zonas rurais; da escolarização dos adultos que foram expulsos da escola quando crianças e adolescentes e se ainda não temos nem sequer 10% das crianças menores em escolas públicas de Educação Infantil e faltam incentivos financeiros às pesquisas em educação – Como é que falamos de “escola para todos” que soa como um melodioso hino enaltecendo a cidadania? Vale lembrar o que Gentili (2001) denuncia: sob o domínio da ótica neoliberal, o Estado é incapaz de administrar as políticas sociais – há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado.

Mais graves ainda são as palavras de Mézsáros, que em seu livro *A Educação para além do capital* (2005) afirma que “cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’ como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (p. 48 – aspas do autor e grifo

meu). A lógica do capital impede a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente – uma educação que transforma o trabalhador em um agente político, que porque pensa e age, sabe usar a palavra como arma de transformação do mundo. Parafraçando Bertold Brecht, sabe “assumir o comando”.

Estamos falando de quê, quando falamos em educação de qualidade sem exclusões? Sem preconceitos?

É sobre uma pequena parte dessa grande questão da exclusão social e escolar que me proponho a discutir agora, sabendo, previamente, que não darei conta de toda a complexidade, mas que as palavras que forem ditas/escritas estarão carregadas de significados múltiplos, porque a palavra é polissêmica, e de outras vozes que foram e vão compondo a minha, por ser a palavra polifônica (BAKHTIN, 1992).

Uma Proposta de Investigação

Muitas escolas podem causar um grande estrago, merecendo portanto, totalmente, as severas críticas de Martí, que as chamou de “formidáveis prisões (István Mészáros).

Denominei de “pequena parte” da complexa questão sobre exclusão social e escolar porque concebo, como Gramsci (1989) e Marx e Engels (1996), que os fatos devem ser encarados historicamente e que o homem é o conjunto das relações sociais. “É uma ilusão e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual [...] (GRAMSCI, 1989, p. 47 – grifo do autor).

O que fazemos, o que pesquisamos, as nossas propostas e lutas não se realizam sem uma atividade transformadora das relações externas. Poderíamos denominar nossas pesquisas e nossos estudos de pensamento crítico? De ato político intencional? De prática que organiza e articula teorias e ações? Que transformações podem acontecer, efetivamente, porque pesquisamos e publicamos nossos textos?

A escolha de um marco teórico determina a forma de pesquisar, ou seja, nossa utopia – esperança de algo possível e luta por ele – indica caminhos metodológicos e análises que podem, sim, ser considerados produção de conhecimento. E como tal, produção de um saber que constitui a história da humanidade e ao qual os homens têm direito ao acesso pleno. Se assim não fosse, por que a insistência para que a escola transmita conhecimentos relevantes à participação de todos na vida social e cultural?

A delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se entendemos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade. Por isso o

esforço para que nossos estudos e investigações não fiquem reduzidos a meros fatos episódicos, mas que cada episódio ou fato possa ser entendido e analisado em sua relação com a história, a sociedade e o poder.

Neste caso, a proposta é investigar o discurso dos meninos internos da Febem, cujos enunciados, em suas cartas escritas às mães, aos amigos e namoradas, podem ser compreendidos como nos ensina Bakhtin (1992): "A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (p. 66).

Configuração do espaço e do tempo

Quando das entrevistas no processo de seleção ao mestrado, li e ouvi de uma das candidatas¹ uma proposta de investigação que significou um desafio: queria investigar o que revelam e o que ocultam as cartas que os meninos internos da FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) escreviam para suas mães, amigos e namoradas. Ela havia sido, naquele ano, professora do Ensino Fundamental em uma unidade prisional dessa instituição, em uma cidade do interior de São Paulo.

Como professora, criou um espaço para a escrita de cartas e as guardava em seus arquivos, como material didático. O que fez a diferença entre a escrita de cartas como tarefa escolar e a escrita de cartas como possibilidade de compreensão da vida desses meninos foram as condições de produção delas.

Professora do Ensino Fundamental das séries iniciais. Uma classe multisseriada. Meninos internos, presos. Muitos deles ainda não sabiam ler e escrever. Guardas ficavam de plantão na porta da sala de aula.

A professora havia recebido ordens para não se aproximar dos internos – seus alunos – por segurança. Agitação, inquietação, sentimentos confusos, saudades, raiva, desejos, planos de fuga... Dia seguinte às visitas das famílias ao "presídio". O papel de professora que deveria ensinar seus alunos a ler e escrever. Uma certa concepção de educação que a estava constituindo como sujeito de suas ações. Assim ela nos conta em um dos trechos de seu texto:

"Domingo era dia de visita. Nestas horas, notícias corriam sobre as famílias, os bairros, os amigos: '[Fulano] foi pego pela polícia'; 'Não tem comida em casa...' 'Sua vó está doente'; 'Sua mãe não veio porque não tinha dinheiro para o ônibus'. Alguns não recebiam visitas, mas ouviam o que os familiares dos colegas falavam.

1. Refiro-me a Mary Fátima Gomes Rodrigues a quem agradeço a permissão para utilizar de muitas de suas palavras.

Eu notava uma agitação maior na segunda-feira quando começava a aula. As observações dessa agitação e o desejo de entendê-la deixaram-me mais atenta aos indícios que os alunos me forneciam: comentavam se haviam ou não recebido cartas da família ou de amigos; alguns, por falta de notícias, queriam comunicar-se e saber o que estava acontecendo em casa ou no bairro; nas visitas alguns adultos perguntavam: *'você recebeu carta de (...)?'* Na segunda-feira questionavam os agentes de proteção: *'onde está minha carta?'; 'Cadê minha carta? Na visita falaram que alguém escreveu pra mim, cadê?'*

Tomei uma decisão: todas as segundas-feiras organizar um tempo para a escrita de cartas, utilizando esse momento como parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando significá-las como contato com pessoas que se encontravam do outro lado do muro, o qual os separava de seus familiares e amigos.

Os que queriam responder às cartas recebidas, pediam idéias do que escrever: *'senhora², dá idéia do que escrevo!'*. Os que não haviam recebido visitas nem cartas, comportavam-se de pelo menos duas maneiras diferentes: ou manifestavam-se querendo escrever ou mudavam de atividade – desenhavam, rabiscavam e, muitas vezes, deitavam na carteira, dando a impressão de estar dormindo.”

Mas a professora precisava e queria ficar perto dos alunos, sentar ao lado deles, escrever junto, pegar na mão, ensinar. Perguntar, ouvir, falar, olhar de perto. Não podia – a censura não deixava. Conflitos entre o que havia aprendido sobre ser professora e o espaço que ocupava nesta instituição.

Reflexões teóricas: algumas questões

Trata-se de questões profundamente articuladas com os estudos que, hoje, fazem parte do conjunto de pesquisas educacionais sobre o papel da escola, do professor, da formação continuada, do cotidiano da sala de aula, da inclusão escolar, da escola para todos, da extinção do analfabetismo, da violência, da adolescência...

É determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 16):

“CAPÍTULO IV – Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

2. De acordo com as regras da instituição, os meninos deveriam reportar-se à professora, chamando-a de “senhora”.

- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência.”

Para quem está privado de liberdade por ter cometido atos infracionais, o ECA prevê a “internação em estabelecimento educacional” (p. 28).

Eis a questão: estabelecimento educacional. É útil lembrar que, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, cada indivíduo se constitui nas relações sociais, nas condições concretas de vida.

Não se trata de uma constituição harmoniosa, mas contraditória, de forma que a escola ou qualquer estabelecimento educacional, educa. Para quê? Como? São questões de princípios, de escolhas políticas, econômicas e sociais, de um processo histórico e cultural.

Nesse sentido, Mészáros (2005) diz que a grande questão é:

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perturbação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (p. 47).

Dito dessa forma parece que não acreditamos em nada. Que a educação não tem seu papel definido na construção de uma nação. Que estamos todos dominados, somos determinados, assujeitados. Pelo contrário. Tomar ciência e ter consciência da realidade histórica e do que se deve fazer é de fundamental importância para que as transformações aconteçam.

Quando tomamos decisões sobre o que devemos fazer, quando optamos ou escolhemos um caminho, um conteúdo e uma forma de ação, é preciso um empenho epistemológico e metodológico, no sentido de responder às questões que se nos apresentam de uma forma tal que, *o que queremos* fique explicitado e fundamentado, considerando igualmente importante que determinemos com clareza *o que não queremos*. Saber *o que não quero e por que não quero* me torna mais crítico, mas fiel às concepções assumidas. Quando determino o que não quero, estou tentando me libertar das armadilhas das boas intenções; das propagandas enganosas; das resoluções das políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça, a favor do direito e da cidadania. Ficamos menos vulneráveis ao que nos impõem como alternativas à exclusão social e escolar.

Aprendemos a tomar algumas decisões, a fazer planejamentos com objetivos claros, a realizar pesquisas com a definição do objeto de estudo e nos cobram isso na academia e na vida profissional. Pouco se nos é alertado sobre a possibilidade de não sabermos explicitar o que não é coerente, o que nega, o que impede, o que determina os contrários. Pouca análise da outra face da mesma moeda – o sim e o não; o que é e o

que não é... o que deve e o que não deve... Difícil pensar dialeticamente. Parece que aprendemos a ser afirmativos sem negar. A negação, no sentido marxista, não é apenas um ato mental de dizer não, mas um momento dialético das possibilidades do vir a ser. Toda positividade é inseparável da negatividade. A inclusão dos adolescentes em uma instituição prisional violenta é ao mesmo tempo exclusão de uma possibilidade de educação e formação humanas. A colocação de crianças e jovens em salas de aula comuns ou regulares muitas vezes é a inclusão delas em um espaço que as exclui do processo de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento. A exclusão do mundo do trabalho determina a inclusão no mundo da desumanização do humano, ao mesmo tempo que a inclusão dos trabalhadores em postos de trabalho pode representar a alienação de sua força de trabalho. A inclusão das crianças nas ruas é causa e consequência da inclusão da violência em suas vidas e consequente exclusão da escola e da dignidade.

Penso ser esse raciocínio fundamental na formação dos pesquisadores e trabalhadores da educação. Eis um marco teórico-metodológico.

O Discurso dos Meninos Internos na Febem

A enunciação é de natureza social
(Mikhail Bakhtin)

Volto ao texto de Mary Fátima, no sentido de apontar algumas alternativas de organização e análise dos discursos dos adolescentes “infratores e presos em instituição educacional” – alunos do Ensino Fundamental.

Tenho pelo menos dois objetivos quando escolho trazer essa investigação e, dela, uma parte. Um deles é o de apontar um modo de ver e de fazer pesquisa em educação, analisando o discurso dos internos da Febem a partir das cartas que escreveram. Outro diz respeito a uma questão que me mobiliza na luta pela emancipação³ dos indivíduos, ou seja, as possibilidades para a criação de uma forma de associação digna da condição humana, de acordo com o pensamento de Marx. “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo*” (XI Tese sobre Feuerbach – 1996, p. 128). Para ele, na comunidade é que emergem as múltiplas individualidades - o que foi muito bem explicitado na Pedagogia Socialista de Makarenko, pedagogo convicto de que a finalidade última da educação é que a pessoa seja obrigatoriamente feliz.

3 Prefiro utilizar a palavra “emancipação” no lugar de inclusão, por me parecer mais coerente com o marco teórico da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, cuja matriz epistemológica é o marxismo.

As cartas como objeto de estudo

Três autores, cuja matriz é a marxista, foram suas referências básicas e nucleares: Mikhail Bakhtin [1895/1975], Lev Semionovich Vigotski [1896/1934] e Anton Semionovich Makarenko [1888/1939].

Justifica sua escolha afirmando que

de acordo com a abordagem histórico-cultural, assumida como referência neste estudo, toda relação do indivíduo com o seu meio é sempre mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos. O desenvolvimento humano acontece na cultura, em meio às outras pessoas, através da linguagem, das palavras, dos gestos, dos olhares, do afeto: da mediação semiótica – intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo; intervenção de alguém entre o sujeito e as letras, os números, o desenho, a fala, o conhecimento (p.57).

Quanto à escolha das cartas, a pesquisadora levou em consideração duas funções importantes e distintas delas: a capacidade de abolir distâncias e a necessidade de desenvolver uma linguagem própria por conta da prisão/censura: o contexto interferindo no texto; as condições de produção afetando o discurso. Considerou que havia todo um cenário envolvendo produção de sentidos. Onde estamos, de onde falamos, com quem falamos, para quem queremos dizer o que dizemos? Quem nos ajuda a dizer? Como nos ajuda?

Organizou as nove cartas escolhidas e autorizadas (pelos adolescentes que escreveram e pelas pessoas que as receberam) em núcleos temáticos. A escolha de núcleos temáticos ou categorias nunca é aleatória. Como qualquer opção, é ideológica, no sentido de que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1992, p. 31).

Afirma que procurava compreender o que as cartas revelam e ocultam sobre/sob as condições concretas de vida social de seus alunos, internos na Febem, nos momentos em que foram escritas.

Os núcleos temáticos

Cada um dos núcleos temáticos vem acompanhado de alguns enunciados, no intuito de exemplificar para o leitor o que escreveram esses alunos. Os que sabiam escrever o fizeram mais independentes; os que ainda não estavam alfabetizados, ditavam para a professora-pesquisadora, que fez questão de se manter o mais fiel possível aos modos de dizer de cada um dos meninos:

a) a carta como tentativa de aproximação com o outro

“Quando essa carta chegar em suas mãos espero que a encontre na mais pura paz e felicidade deste mundo.”

“Sem data para que esta permaneça eternamente.”

“É com minha alma transbordando de satisfação que pego nessa caneta para te expressar minhas sinceras palavras.”

“Olá minha querida e amada mãe é com minhas mãos tremulas de satisfação que pego nesta caneta para expressar essas leais palavras com a senhora.”

“Espero que quando esta humilde carta chegar em tuas mãos você esteja em paz espiritual e com muita saúde.”

b) busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes

“Aqui da parede fria da “FB” ...”

“Desse modo que se encontra desse lado das muralhas.”

“... Deus que está dando força para mim vencer esses dias da minha caminhada esta sendo um pouco pesada porque aqui dentro sempre tem um clima de maudade mas comigo esta bem só não está melhor porque eu não estou aí fora espero que você esteja bem também...”

“... eu estou firme aqui, mas aqui o clima não está bom, aqui só rola maldade atrás de maldade, mas Graças a Deus não é nada comigo.”

“... se me amar de verdade, escreva uma carta dizendo todos seus sentimentos, o que sente por mim.”

“Mas estou na finalidade de corresponder com sua pessoa, de te conhecer pessoalmente.”

c) declaração de amor, do bem querer

“Eu quero te desejar um feliz dia das Mães pois a senhora é a melhor Mãe do mundo um beijo do seu filho M. Manda um abraço para nossa família.”

“Um abraço e um beijo no seu manhoso coração mande um abraço para todos aí.”

“... falei que onde você estivesse eu ia chegar e beijar você.”

“... voltando a falar um pouco de nós, do fruto sincero do amor, estas palavras que tenho a ti dizer são poucas, mas são sinceras.”

“... vontade grande ir para seu braço, te amar, te beijar e sentir seu corpo quente ao meu”

“Amorzinho, saudades mil da tua pessoa, você não sabe a falta que você me faz, eu fico olhando para a ventania e fica a lembrança dos momentos que a gente passamos juntos...”

d) arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida

"... me faz até chorar de não ter pensado na hora, agora é muito tarde, mas aí eu tenho fé que isso tudo vai passar e vai ser um passado muito triste, mas aí que esse passado sirva de lição para mim e para meu irmãozão."

"... pode ser bóus o ruim graças a Deus de a minha foi bóua um presente que tenho serteza que vai muda a minha vida Angelina eu acho que já falei d+..."

"... você se recorda quando me deu uns conselho você mandou eu ter cuidado mas eu não tive olha a onde vim parar de novo depois que eu vou tei para esse lugar eu fique 35 dias trancado nesses dias comecei refletir um pouco mais na minha vida e eu chegei um serto ponto invés de eu ficar aprontando ficar mais de boa eu acho que você já sabe a sua pressa que surgiu na minha vida que foi o nascimento da minha filha querida..."

Do lugar de onde falam, para quem falam?

Quem primeiro lê as cartas é a pessoa encarregada de censurá-las: rasga pedaços, rabisca ou mesmo desautoriza o envio. O primeiro destinatário, não escolhido, mas sempre presente, precisa ser convencido das boas intenções, do arrependimento, da vontade de mudar? Para garantir a liberdade, precisam afirmar, de alguma forma, que o projeto socioeducativo da Febem é politicamente correto, dá certo, "re-socializa"... cura a doença, o mal... recupera? São internalizações, apropriações das falas autoritárias que também tentam convencer a sociedade de que esta é a melhor forma para salvar as crianças da perdição, das drogas e dos crimes? Sentem saudades, medos, angústias, mágoas, ódio, vontade de vingança e de fugir, desejo de amar e ser amado... estão com a sexualidade à flor da pele...

Vigotski ensina que as mudanças que ocorrem nos espaços culturais vividos ao longo do desenvolvimento acontecem nas interações de cada um com a história e os participantes dos grupos sociais dos quais faz parte.

Proteger-se faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Proteger-se expressando dessa ou daquela forma também foi aprendido e eles sabem a hora de fazer valer a aprendizagem. Ser pai, assim tão cedo, deveria assustar; deveria, segundo nossos padrões de certo e de errado, colocar um impasse, um entrave à vida dos mais jovens, mas um dos meninos diz assim sobre o nascimento de sua filha:

"... pode ser bóus o ruim graças a Deus de a minha foi bóua um presente que tenho serteza que vai muda a minha vida A. eu acho que já falei d+..."

E a Escola? E a “Inclusão”?

“Aqui da parede fria da “FB”...”

E pensar que Makarenko⁴ (1980), tantos anos atrás, pensava de outra forma, bem diferente... ele dizia que era preciso reinventar a escola como espaço de participação social, o que se iria conseguir sem trancar os meninos, sem isolá-los, mas, ao contrário, desenvolvendo a auto-gestão no coletivo pedagógico. Objetivos claros – a mudança da sociedade, a participação em vista às aspirações da coletividade. Os jovens deveriam conhecer, aprender, apropriar-se da história de seu país, de sua comunidade e, dessa forma, entender os desafios da vida. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano da qual penso poder dizer que Makarenko faz parte, o indivíduo não se desenvolve naturalmente. Makarenko critica as concepções espontaneístas de educação, tanto quanto Vigotski.

Se a organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, de acordo com Vigotski (1995), se a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, posso dizer sem medo de errar que o desenvolvimento do caráter, do modo de ser de cada um desses meninos está absolutamente articulado com sua fonte – a aprendizagem dos modos de ser, de compreender a vida, a instituição e a si mesmos.

Os meninos internos na FEBEM são alunos de uma escola, repito. O que ela ensina? Como ensina? Quem ensina? Para quê?

Perguntas que nos convidam a lembrar o que disse Conceição Paganalle (2000), mãe de um dos internos da Febem, presidente da AMAR – Associação das Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco, quando afirmou que

A própria escola pública já não educa, imagine uma escola pública dentro da Febem. É uma escola de faz-de-conta. [...]. O jovem que consegue se desenvolver lá dentro tem sorte. [...] muitos saem das unidades semi-analfabetos como entraram, mas com o diploma de 8ª série. Eles não conseguem acompanhar a escola fora da unidade, aí, desistem.

Chegou a hora de questionar, ao final deste texto, o que se tem dito e o que se tem feito sob o rótulo da “inclusão social e escolar”.

A Educação Especial, na fala e nas ações dos educadores e pesquisadores, tem enfrentado uma luta grande e corajosa. Nos Congressos, nos livros, nos artigos e nas

4 Anton Makarenko (1888/1939) foi o criador da pedagogia socialista, dirigiu a colônia Gorki, na União Soviética, instituição rural que atendia a crianças e jovens órfãos, marginalizados e considerados delinquentes.

iniciativas das universidades e/ou de múltiplos grupos sociais organizados, analisam-se propostas oficiais, propõem-se programas urgentes, tenta-se viabilizar as políticas chamadas de “inclusivas”, diante de ações ainda limitadas do poder público. As crianças, jovens e adultos deficientes estão ganhando espaços nas discussões teóricas e, ainda que lentamente, nas propostas pedagógicas. Mas eu pergunto: até onde é preciso expandir as pesquisas, os estudos, as ações, as propostas para que se possa construir uma sociedade emancipada? As soluções não podem ser formais mas devem ser essenciais – abarcar a totalidade das práticas educativas, porque ainda que formalmente haja leis e resoluções, há uma enorme probabilidade de inversões, enquanto a lógica capitalista neoliberal permanecer sem ser tocada, sem ser alterada.

Ainda não têm feito parte dessa luta, com a mesma força e com uma representatividade significativa, as propostas de um programa educativo para crianças, adolescentes e jovens que, denominados de infratores ou “em conflito com a lei”, são vítimas de uma sociedade injusta que exclui grande parte da população do acesso aos bens materiais e culturais da humanidade, para depois dizer que quer incluir, ou seja, que quer que os excluídos tenham acesso ao ensino de qualidade, ao trabalho, ao lazer... é preciso um cuidado teórico para analisar essas questões. Estamos internalizando ou nos apropriando de um discurso que pode ser enganoso. Um cuidado para que não nos afastemos da idéia de que há alternativas, sim – “a história é um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2005).

Nossas pesquisas precisam ir além das constatações, mesmo reconhecendo que elas são necessárias ao conhecimento da realidade; precisam ir além das críticas, ainda que sem elas não se abram caminhos alternativos. O simples acesso à escola não é suficiente, ainda que muitíssimo necessário.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 6ª. ed. 1992
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.
- GENTILI, P. *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª. ed. 2001.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed, 1989.
- FERREIRA, J. R. e FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M.C.R e LAPLANE, A L. F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico I*. Lisboa: Horizonte, 1980

- MARX, K e ENGELS, F. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 10ª ed. 1996.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAGANELLI, C. *Revista Caros Amigos*, Março de 2000, p. 30-36.
- RODRIGUES, M. F. G. *Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: o que revelam e o que ocultam?* Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, SP, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 1995.