

O QUE PODE UMA ESCOLA? TRAÇOS, RISCOS, SONHOS: APOSTAS DE UM SEMPRE E NOVO COMEÇO

Luziane de Assis Ruela Siqueira – PPGE-UFES

Agência Financiadora: FAPES

Resumo: Na contramão da ideia presente no imaginário social de personificação da violência e do risco no adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida, este artigo tem como foco refletir a respeito dos sentidos atribuídos por esse aluno/adolescente à escola, a partir de sua inserção nessa instituição de ensino. Evidenciamos os “riscos” traçados nas relações vividas na e com a escola afirmando-os como possibilidade de *initium*, perspectiva arendtiana. Nessa direção, destacamos os caminhos da lei que evidencia o direito à proteção do Estado, o que, no caso das medidas socioeducativas, implica na passagem da ideia da educação como direito para a ideia de dever para o adolescente em conflito com a lei.

Palavras-chave: liberdade assistida, sentido, risco.

Pensando a escola

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...*

*Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...*

[...]

*Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar [...].*

(Aquarela, Toquinho)

A música Aquarela - autoria de Toquinho - nos remete à capacidade inerentemente humana de criação frente ao mundo material e simbólico. O humano, assevera Brandão (2011), ao se projetar para o mundo é capaz de atuar sobre a realidade objetiva a partir de seus interesses; e estar no mundo é habitar em um contexto contraditório, de enfrentamentos, de competição e de conflito, sempre na presença do *outro*. Nesse entendimento, a criança e o adolescente criam sempre algo novo a partir do que está dado, no caso da canção, a folha de papel em branco - espaço aberto ao desenhar conforme o desejo e a imaginação. Nessa construção, a escola tem assegurado a capacidade criativo-imaginária, puro ato de liberdade, ou tem circunscrito o ato de desenhar ao imaginário social que remete ao sempre mesmo – o mundo referenciado pelo adulto/professor? Que novos desenhos tem sido possíveis na escola contemporânea?

Pretendemos neste artigo refletir sobre “o desenhar” do aluno/adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida, a partir de sua inserção na escola pública. O que pode uma escola? O que pode um adolescente em conflito com a lei (ACL) na escola? Que “riscos” são traçados nas relações vividas na e com a escola?

Propomos ver o adolescente em conflito com a lei como "somente" adolescente, e não como "o conflito", "o risco". Distanciamo-nos, propositalmente, da ideia de risco relacionada ao perigo, à violência e à insegurança, seja vinculando o adolescente em conflito com a lei à figura de vítima, seja vinculando-o à figura de autor do ato

infracional. “O risco deixa de se relacionar a fatores externos ao sujeito, ganha corpo, encarna o sujeito, isto é, o sujeito passa a ser *o risco*” (TAVARES; GUIDONI; CAPELINI, 2013, p. 54). Portanto, destacaremos a ideia de risco como “ato de riscar”, de desenhar no papel da vida. Risco visto assim, como potência, ligado ao ato de criar algo novo, possibilitado pela natalidade e pelo agir no mundo, conforme Arendt (2010).

Deste modo, contrapomo-nos à reificação e simplificação deste adolescente ao mero ato infracional e (nos) desafiamos a vê-lo como "gente", o que remete à busca por pertencimento, reconhecimento e visibilidade, em contraste com a invisibilidade e superfluidade, citada por Hannah Arendt (1989) ao traçar uma reflexão sobre os judeus no totalitarismo. Assim, a busca por superar a invisibilidade do adolescente em conflito com a lei remete à negação da ideia em torno da qual ele figura como se não tivesse lugar no mundo, como se não fosse “gente”.

Desafio este que sinaliza uma análise e uma aposta éticopolítica na afirmação da vida pela via do aumento da potência de ação, potência esta que provoca o sentimento de alegria e não prescinde do encontro com o *outro* (SAWAIA, 2004). Desafio que se coloca em virtude de que, na contemporaneidade, os processos de subjetivação em torno do adolescente em conflito com a lei se voltam à perspectiva do risco e da violência.

Nessa compreensão, Dufour (2005) ao traçar a demarcação do sujeito da pós-modernidade, situa esse sujeito como o lugar da dessimbolização. Não tendo um *outro* a quem se referir e se fundar como sujeito, este funda-se a si mesmo, podendo ser o que quiser, pois não há referências. Assim, diante dessa pluralidade, o sujeito “nada é”. Desta maneira, de acordo com o autor, estamos fadados à psicose, a uma estrutura *borderline* (limítrofe) e buscamos formas de remediar a falta de simbolização pelo *outro* nos bandos/gangues, nas seitas, na adição e na hiperviolência.

Destarte, o adolescente em conflito com a lei é resultado da produção socio-histórica, logo, diante da contemporaneidade que expressa a dessimbolização pelo outro, tendo como égide a violência, a insegurança, o risco e o medo - haja vista os meios de comunicação de massa, que cotidianamente nos mostram imagens de violência e crimes - tendem a ser reduzidos ao conflito e ao risco. Frente a essa constatação, entendemos que há a necessidade de se pensar sobre o mundo que vivemos e produzimos, o que implica necessariamente compreender a função do Estado diante deste quadro sociopolítico.

Wacquant (2005) destaca a figura de um Estado Penal, que atenderia as demandas de mais segurança e de prisões, em detrimento de um Estado Social. Mas, seria essa uma saída satisfatória para a realidade em curso? É preciso pensar no Estado que demandamos hoje, pensar a respeito das políticas públicas, questionando o que é política e o que é público. Logo, no caso de adolescentes em conflito com a lei, pensar a esse respeito alude problematizar as políticas públicas concernentes à assistência social, à educação, à segurança, à proteção. Deteremos-nos mais diretamente à educação, em especial ao fato da inserção compulsória dos adolescentes em conflito com a lei nas instituições de ensino e seus desdobramentos. Mas antes, há de se ressaltar o que entendemos por política.

A política é uma construção. Segundo Paoli (2007, p. 232) é a “[...] possibilidade real de criação de novas experiências de reivindicação e de invenção espontâneas”. Todavia, de acordo com a autora, tem perdido seu valor e seu sentido em virtude da violência e da técnica.

Hannah Arendt (2008), partindo da *pólis* grega onde os homens eram livres (ainda que mulheres, escravos, estrangeiros e crianças não eram vistos como iguais), discorre sobre o verdadeiro sentido da política. Para a autora, a política baseia-se na pluralidade dos homens vistos como iguais; na convivência entre os diferentes, em que todos são livres para agir e falar, para participarem da construção de um mundo comum, portanto compartilhado.

Castoriadis (1987) inspirado também na experiência grega de democracia e política, salienta que a experiência clássica pode ser, não um modelo ideal saudosista (não se trata de conservadorismos), mas, um *gérmen*, percebendo que pela experiência do comum é possível construir o mundo.

Portanto, se para existir a política o homem deve ser livre, para agir, pensar e julgar, como o adolescente em conflito com a lei, que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida pode ser livre sendo tutelado? Como pensar a liberdade na sua forma assistida? Como construir uma experiência de liberdade na escola? Como ser livre no espaço da escola e da vida?

Lançamos inúmeras perguntas e não pretendemos neste momento alcançar respostas, mas, ao explicitarmos as possibilidades de “desenhar” do adolescente em conflito com a

lei na escola contemporânea, pretendemos traçar caminhos de reflexão que nos levem a (re)pensar as políticas para esse sujeito.

Traçando o caminho da lei

Em 1989 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas a Doutrina da Proteção Integral, que foi uma atualização da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. A Doutrina da Proteção Integral considera a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em condição especial de desenvolvimento. Assim, de acordo com Bulcão (2002) e Rosa (2007), temos um percurso histórico da punição que vai da indistinção da pena, ou seja, crianças, jovens e adultos eram tratados da mesma forma (até o século XVIII), passando pelo Código de Menores ou Código Mello Matos (1927), pelo "Novo" Código de Menores (1979) até chegar à Doutrina da Proteção Integral, à Constituição Federal (1988) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Diante disso, podemos perceber que a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e alvos de proteção e assistência é muito recente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, traz no artigo 227:

Art. 227. **É dever da família, da sociedade e do Estado** assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (grifo nosso, BRASIL, 2002a).

No que tange às medidas socioeducativas (MSEs), de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estas são aplicáveis quando verificada a prática de ato infracional por adolescentes (pessoas entre doze e dezoito anos de idade, também de acordo com o ECA). A saber, as medidas socioeducativas são:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente (que passa a ser nominado de adolescente em conflito com a lei) as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviço à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I ao VI (BRASIL, 2002b).

A título de exemplo, destacamos o Programa de Liberdade Assistida/Prestação de Serviço à Comunidade (LAC/PSC) do município de Vitória, que trabalhou nos anos de 2008 e 2009 com duas das medidas socioeducativas (MSE) descritas acima: liberdade assistida (descrita no Artigo 118 do ECA) e prestação de serviços à comunidade (descrita no Artigo 117 do ECA).

Ressaltamos, a partir da legislação atual, a visão da criança como ser em desenvolvimento, que precisa ser educada, protegida e tutelada. Visão produzida e naturalizada da infância e adolescência como universal, com estágios de desenvolvimento, o que justificaria ações e programas ditos de proteção. Assim, em nome da proteção à infância e à adolescência, vistos como sujeito de direitos, são elaboradas ações estatais como forma de salvaguardar e garantir os direitos destes sujeitos.

Há que se colocar em análise esses processos utilizados pelo Estado na garantia dos direitos preconizados pela legislação. Singer (2011) alerta, em relação ao neoliberalismo, que sua definição não é ser contra o Estado proprietário, e nem somente privatização. Trata-se de um projeto neoliberal de privatização global, que entende que o mercado é mais eficiente para gerir, por exemplo, a educação e a saúde, projeto visto como um grande sucesso ideológico.

Neste entendimento que o mercado é mais eficiente que o Estado, podemos observar o processo de privatização de funções públicas, como as medidas socioeducativas. Siqueira (2011) relata o processo de municipalização das medidas socioeducativas em Vitória (ES), iniciado em 2008. Antes acompanhadas pelos técnicos do juizado, a Secretaria Municipal de Assistência Social criou, em convênio com o Centro Salesiano do Menor (Cesam, parte do Colégio Salesiano de Vitória), o Programa de acompanhamento de medidas socioeducativas, o Programa LAC/PSC, citado anteriormente. Os profissionais do Programa eram contratados pela prefeitura (secretaria de ação social) e pelo Cesam, numa parceria público-privado para atender uma demanda do Estado, que por vezes se desresponsabilizava diante dos fatos/erros ocorridos, já que os funcionários do Programa eram vinculados ao Cesam.

Da mesma forma, vemos que as instituições que hoje gerenciam os abrigos para a infância e juventude do município de Vitória, são também privadas (ONG's), num processo de terceirização, parte do projeto neoliberal. Questionamos se o Estado investe menos em políticas sociais e educacionais e dá mais ênfase às políticas de segurança, pois observamos vários investimentos feitos nesta última área, como o recente Estado Presente, destinado a combater a violência, a criminalidade e o tráfico. Os questionamentos giram em torno da análise de que essas são medidas emergenciais, que, apesar de necessárias, combatem as consequências e não as causas infraestruturais: pobreza, falta de trabalho, evasão escolar, moradia, etc.

Trata-se, deste modo, de um Estado que tem por função, junto à família e à sociedade, assegurar os direitos do indivíduo/adolescente numa relação Estado/sociedade, legitimada pela doutrina jurídica, em grande medida, fruto de reivindicações, movimentos e lutas sociais, demanda-resposta. Bobbio (2004) alerta para a contradição verificada entre a era dos direitos e a massa de "sem-direitos", haja vista as várias normativas (CF, ECA, etc.) proclamadas, todavia nem sempre efetivadas.

A sociedade é autocriação (CASTORIADIS, 1987), assim, sujeitos, política, construção do comum, risco, violência, são conceitos que trazem consigo uma historicidade que se revela e se vai criando e atualizando na sociedade. “‘Quem’ cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, [...], isto é, imaginário social no sentido radical” (CASTORIADIS, 1987, p. 280). Deste modo, somos implicados na construção da sociedade na qual nos inserimos em nível macro e microestrutural. Nossas práticas produzem a sociedade tal como a vivenciamos. Não se trata de elencar culpados, tampouco, vítimas. Trata-se de nos implicarmos na criação do espaço sociopolítico que apostamos (ou desejamos) como potente. Não devemos ver o mundo “de fora”, mas como criação histórica, fundado, como autocriação humana. E é por sermos nós os criadores deste mundo, que apostamos em sua mudança por intermédio de nossas próprias ações.

Liberdade assistida e escola

A matrícula e inserção do ACL na escola são uns dos primeiros itens da medida socioeducativa. A vinculação à escola é vista pelas autoridades competentes como parte fundamental da medida. Deste modo, a educação deixa de ser um direito e torna-se um dever para este adolescente a partir de sua inserção compulsória, hoje vista como

fundamental na rede de proteção à criança e ao adolescente, notadamente porque promove sua “recuperação e reinserção” na sociedade. A escola tem sido capaz de tal promoção? É este o sentido da escola?

O Programa LAC/PSC, anteriormente destacado, nos ajuda a compreender os dilemas e desafios da inserção do ACL na escola. Assim, a partir desse trabalho realizado foi possível observar grande resistência da escola em aceitar os adolescentes que cumpriam MSEs, sob a justificativa de o adolescente representar risco, em virtude de seu envolvimento com a violência e muitas vezes, com o tráfico de drogas. No caso da pesquisa, se tratava de adolescentes que, em sua maioria, haviam evadido da escola e não mais a queria em seu cotidiano. Por outro lado, a escola e os professores não sabiam que práticas poderiam utilizar para lidar com a aprendizagem e inclusão daqueles adolescentes. “Eles não querem a escola e a escola não os querem” (fala de um diretor de escola, em reunião com a equipe técnica do Programa LAC/PSC, Diário de campo, 2009). “Mas não há querer quando a justiça se coloca” (fala de uma das técnicas do Programa em resposta à fala do diretor, Diário de campo, 2009). O direito à escola passa a ser um dever, não vivido como punição, mas que deve ser cumprido.

Depois, com as intervenções dos profissionais do Programa e após visitas e encontros, com pedagogos, diretores e professores, percebeu-se que a escola se colocava no lugar de “não saber”, reconhecendo-se como direito dos adolescentes, mas demonstrando medo, insegurança e desconhecimento da realidade desse adolescente e de como lidar com eles no cotidiano.

Assunção e Oliveira (2009, p. 354) ao abordar este desafio imposto à escola asseveram: “Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa”. Essa postura dos profissionais revela o que o ACL evidencia no imaginário social: a questão do aumento da violência no contemporâneo, como cita Wacquant (2005), Peralva (2000) e outros autores. Trata-se então de desconstruir a ideia de violência e de risco personificada nos ACL e construir uma prática que possibilite sua inclusão na escola, na comunidade, na vida (SIQUEIRA, 2011).

Para tanto, cabe perguntar: como a escola pública tem lidado com esses adolescentes/alunos? Eles demandam de fato práticas diferenciadas com vistas a serem incluídos, já que a escola deve ser democrática e acessível, direito garantido pela

Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente? Ou, na ótica da igualdade de direitos e cidadania, devem ser “somente” incluídos, já que a educação é direito de todos? Os adolescentes em conflito com a lei estão sendo contemplados em sua potência de ação via inserção na escola ou devemos pensar em novas políticas educacionais focadas neste público?

O que pode uma escola? Quais os sentidos da escola para o ACL?

Se um pinguinho de tinta

Cai num pedacinho

Azul do papel

Num instante imagino

Uma linda gaivota

A voar no céu...

[...]Um menino caminha

E caminhando chega no muro

E ali logo em frente

A esperar pela gente

O futuro está...

Para Scheinvar (2009) a escola pode ser apontada como dispositivo de governo, como instrumento de reprodução social, bem como parceira da sociedade civil e espaço de criação e invenção. Na pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012) ressalta sua concepção de educação como processo de trabalho, vendo-a como histórica, dotada de especificidade e mediadora da transformação social. Para o autor, a escola deve cumprir sua função clássica: transmissão-assimilação do saber sistematizado, garantia da transformação social, atuando como mediadora na luta de classes. Saviani (2012) vislumbra uma escola e uma educação que, pela via da mediação, contribuam na construção de caminhos que levem a um destino: uma sociedade igualitária, democrática, onde **todos sejam iguais**.

Entendemos a escola como produção sócio-histórica, portando inserida num momento histórico e se configurando como não-neutra, o que revela um posicionamento político ao desempenhar a função social que lhe foi atribuída, seja a função de mediação, transformação, socialização, ressocialização ou inclusão.

Assim, escola e sociedade se coproduzem e se relacionam mutuamente. Deste modo, o imaginário social a respeito do ACL fortemente marcado pela noção de violência e risco social se presentifica nas relações estabelecidas na escola entre os diferentes sujeitos, o que influencia necessariamente na produção de sentidos do ACL em relação à escola. Que quadro a escola tem possibilitado esse adolescente desenhar? Um quadro que valoriza a potência de ação desses sujeitos ou um quadro estagnador? Será a escola somente o lugar da reprodução ou também a ela cabe a reinvenção? Por ela tem passado “desenhos de gaivotas voando livres no céu ou apenas muros”?

De acordo com Pfeiffer (2001): “[...] o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos do sujeito ocupar a cidade” (PFEIFFER, 2001, p. 29). A autora analisa as similaridades dos dois processos e fala de um sujeito urbano escolarizado, “sujeito que é perpassado pela escrita como modo de se inscrever no mundo” (idem, p. 29). A escola e a cidade, já prontas, produzem sujeitos unos e homogêneos, adequados a seus formatos e regras. Os que se situam fora de suas margens, são invisibilizados e silenciados, como os adolescentes em conflito com a lei.

Lima (1989) analisa a arquitetura escolar e evidencia as relações de poder presentes na escola, onde ocorrem produções de subjetividades moldadas ao seu espaço físico e onde podemos observar a formação de crianças dóceis e produtivas. Para a autora, “O espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as” (LIMA, 1989, p. 39). E defende a relação e as trocas entre espaço e criança, onde a criança possa brincar, inserir suas marcas no concreto e no imaginário, forma de exercitar a transformação do mundo. Uma arquitetura que possibilite a experiência da criança na e com a escola, para além da disciplina e do controle.

Ratto (2006) utiliza os livros de ocorrência para analisar os processos de disciplinarização que a escola produz e impõe ao aluno (que é punido, controlado, vigiado e normalizado) e à família, que é também controlada, responsabilizada e infantilizada. A autora denomina a instituição escolar como hospício escolar:

Esta narrativa me remete a uma impressão compartilhada por algumas das pessoas com as quais tenho entrado em contato, sejam elas meus alunos e alunas, sejam colegas de profissão: a de que a escola, às vezes, parece-se com um hospício. Essa impressão de que, nas escolas, de repente, já não sabemos mais o que estamos fazendo e não entendemos o que leva os outros a fazerem o que fazem. Não estou, com isso, pressupondo que seja possível, ou desejável, entendermos tudo o que se passa, mas chamando a atenção para o que há de produção nessa espécie de "loucura diária" da escola (RATTO, 2006, p. 1278).

A autora ressalta então os processos presentes e atualizados na escola que podem escapar às análises, pois são naturalizados e invisibilizados pelo cotidiano escolar. Processos que, pelos livros de ocorrência, evidenciam a punição e a disciplina impostas aos alunos e às famílias. Destacamos que, no caso do adolescente em conflito com a lei, esses processos se atualizam na própria medida socioeducativa, como se ele já viesse com um livro de ocorrência pronto, preenchido pelo ato infracional cometido, portanto, demandando a ação controladora da escola.

Sem negar a dominação e a disciplinarização, presentes nos processos de escolarização, prosseguimos com a indagação: o que pode uma escola, para além do controle do indivíduo-aluno? Entendendo que podemos provocar escapes e linhas de fuga do controle e da dominação, nos propomos a desviar o foco da negatividade desses processos, e, sem utopias, romantismos ou ilusões, ousamos pensar na possibilidade da criação do novo, conforme salienta Hannah Arendt (2010). Nessa direção, apostamos na escola como este espaço de criação e invenção, espaço múltiplo, em que cabem inúmeros desenhos. Não sejamos ingênuos, sonhadores e saudosistas, porém não sejamos, de maneira alguma, aniquiladores da possibilidade de mudanças.

Mas... quando, quem, quanto, como? Traçando modos de reflexão:

Igualdade, cidadania: educação para todos. Palavras de ordem também desenhadas no contemporâneo. Com o direito à educação (leia-se direito ao acesso, à matrícula/vaga) garantido, devemos refletir sobre o que temos produzido com a inserção compulsória do ACL, para além dos indicadores e índices de qualidade. Refletir acerca do sentido que a escola tem adquirido para este adolescente.

Araújo e Spinassé (2012) analisam a questão das qualidades (as autoras falam de qualidades e não qualidade, em referência à pluralidade da educação), apontando que este conceito se modificou a partir dos anos, de ampliação do acesso à escola pública (décadas de 70 a 80), taxas de aprovação (década de 80) e aprendizagem efetiva (década

de 90). As autoras seguem analisando os sistemas de avaliação da qualidade do ensino, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que em 2005 foi reestruturado em Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Em 2007, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tomado pela população como parâmetro numérico da "melhor escola". Em 2010, a SEME elaborou um sistema de avaliação (SAEMEV) que busca avaliar a gestão educacional, entendendo a complexidade da escola e apontando diretrizes para as políticas educacionais e o "controle social da educação em Vitória" (p. 49).

Para Brayner (2008), a escola moderna é um "projeto inacabado". Segundo o autor, nos anos 60 e 70, as demandas pedagógicas giravam em torno da ampliação da rede (dívida social, expansão aos desfavorecidos), e nos anos 80 e 90, o debate era acerca da "qualidade" do ensino (dívida política, entendida como a capacidade que o sistema escolar teria de garantir ao indivíduo as competências para sua participação na vida activa). Brayner segue falando de um ideal de escola, entendendo a escola como lugar político: republicana, democrática, portanto, universal e universalista, pública, laica e obrigatória. Uma escola que contribua para a formação de um aluno-cidadão, entendendo a cidadania como participação ativa na vida pública, na construção de um social/comum, por um aluno autônomo e visível (visibilidade como em Hannah Arendt, ser visível, audível, livre e participativo).

Desenhos e sons “riscados”

*Vou contar uma história que eu guardei na minha mente
A vida na cadeia não é vida de gente
Cumprimenta o seu parceiro guardado no coração
Tratado que nem cachorro e preso que nem leão
A comida era sem sal, o suco sem açúcar
O pão sem manteiga e a comarca sem figura
Eu acendo um cigarro, vejo o dia amanhecer
Seja em qualquer cadeia o preso não tem lazer
O banho de sol é muito curto
O boi maior horror,
e quando a Choque invade é um filme de terror!
Seja humilde, pense bem,
Se liga autoridade, o preso é gente também...
(O menino dos olhos claros)*

O rap acima é da autoria de um jovem que cumpriu medida socioeducativa de internação e de liberdade assistida. Vemos a dicotomia entre a poesia da música de

Toquinho, com imagens de gaivotas livres, sol, castelo, e a música que retrata a cadeia, a violência da prisão e da vida, porém ressalta a condição do adolescente/jovem/preso: "é gente também".

Observamos a ruptura entre o mundo da poesia e o mundo da violência. Podemos falar também da ruptura entre o mundo do adolescente em liberdade assistida e a escola. Mas como ligar o mundo da poesia, da fantasia, do imaginário, do brincar, com a concretude do viver contemporâneo?

Iniciamos com indagações e paramos (não finalizamos) com outras indagações, retrato de um processo de pesquisa que se faz no presente. Apontamos e apostamos num caminho, não como direção única e inequívoca, mas como possibilidade: a aposta na vida, na construção da política, e numa nova política da amizade, como nos faz refletir Ortega (2009, p. 11), "[...] entendida como experimentação de novas formas de sociabilidade". Pensar em resistência, como proposto por Arendt, apud Aguiar (2009): "Resistir, mais do que reagir, assumir um lugar passivo diante das forças da destruição, é fundar. A reação é o lugar da impotência e da violência, a fundação é o lugar da potência, da criatividade e da liberdade humana" (AGUIAR, 2009, p. 141). Aposta que pode se atualizar nas relações entre os adolescentes em liberdade assistida e a escola, na produção/fundação de novos sentidos.

Ainda que a música de Toquinho nos alerte quanto ao futuro: "Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá. O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar [...]". Continuamos apostando na escola como espaço da experiência pública da resistência, atualizada na liberdade e na política da amizade, no encontro com o outro e com o nosso próprio "eu", visível, audível, reconhecido como gente.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia, política e ética em Hannah Arendt**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

ARAÚJO, Vania Carvalho; SPINASSÉ, Núbia Faria. **Qualidade da educação socialmente referenciada**. Revista Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória. n. 2, p. 44-50, novembro 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

_____. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Ago 2009, vol.30, n.º107, p. 349-372. Disponível em: <http://www.scielo.br>

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação da pessoa cidadã: alguns dilemas, alguns caminhos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-121.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Esplanada, 2002a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002b.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BULCÃO, Irene. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos "criança" e "menor". In: NASCIMENTO, Maria Livia (Org.) **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, p. 61-73.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

- LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Sinergia: Relume Dumará, 2009.
- PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C.S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 221-256.
- PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. Cidade e o sujeito escolarizado. In: **Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. ORLANDI, Eni Pulcinelli. Editora Pontes, 2001.
- RATTO, Ana Lúcia Silvia. **Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência**. *Educação & Sociedade* [online]. 2006, vol.27, n.97, p. 1259-1281.
- ROSA, Edinete Maria; RANGEL, Patrícia Calmon; RIBEIRO, Humberto. **O adolescente: a lei e o ato infracional**. Vitória: EDUFES, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. 1ª reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAWAIA, Bader Burihan. Uma análise da violência pela filosofia da alegria: paradoxo, alienação ou otimismo ontológico crítico? In: Lídio de Souza e Zeide Araújo Trindade (Org.) **Violência e exclusão: convivendo com paradoxos**. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2004.
- SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/ Faperj, 2009.
- SINGER, André. **Governo Lula: balanço e perspectivas**. 2011. (Debate on line, disponível em <http://vimeo.com/search?q=lulismo>, acesso em 03 de fevereiro de 2013).
- SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Habitando sentidos no encontro com jovens “capturados” pelo Sistema de Justiça: um estudo sobre as trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei** atendidos pelo Programa LAC/PSC de Vitória (ES),

2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

TAVARES, Gilead Marchezi; GUIDONI, João Paulo; CAPELINI, Thalita Calmon. As práticas que compõem a educação integral em Vitória (ES): uma análise da relação infância/pobreza/risco. In: CRUZ, Lílian Rodrigues; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza M.F. (Org.). **Interloquções entre a psicologia e a política nacional de assistência social**. (recurso eletrônico). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Modo de acesso: World Wide Web: www.unisc.br/edunisc

WACQUANT, Loïc. **A segurança criminal como espetáculo para ocultar a insegurança social** (Entrevista). Rio de Janeiro, 2005.

Discografia:

TOQUINHO; MORAES, Vinícius. Aquarela. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.html>