

PAULO CESAR DUARTE PAES

ARTE-EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES

EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:

AVALIAÇÃO CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA

UFMS - Campo Grande - MS

1999

PAULO CESAR DUARTE PAES

**ARTE-EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
AVALIAÇÃO CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda.

UFMS - Campo Grande - MS

1999

Comissão Julgadora:

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria de Lourdes Duarte, minha mulher, Márcia dos Reis Meggiolaro e à minha filha Clara Meggiolaro.

... minha origem, meu presente e meu futuro.

RESUMO

Dezenas de oficinas de arte-educação foram realizadas nos últimos 16 anos, por um grupo de educadores de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, junto a adolescentes em situação de dificuldade social ou em conflito com a lei. Esta prática sistemática necessitava de uma avaliação teórica para subsidiar a sua execução.

O presente trabalho tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre o impacto educacional de duas oficinas de arte-educação para adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de internação, por terem cometido atos infracionais graves, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A oficina de teatro aconteceu no primeiro semestre de 1993, na unidade de internação da Avenida Bandeirantes. Um grupo de aproximadamente 20 alunos participou das oficinas durante cinco meses e montou uma peça que foi apresentada no Teatro Aracy Balabanian e na própria unidade de internação, com ampla repercussão na mídia local.

A segunda oficina, de artes plásticas, aconteceu na unidade do Bairro Los Angeles, no segundo semestre de 1994. Aproximadamente 20 adolescentes participaram das oficinas e expuseram seus trabalhos, no Centro Cultural José Octávio Guizzo e na própria unidade, com ampla cobertura da mídia local.

As experiências são avaliadas criticamente, com base numa concepção sócio-cultural, pressupondo a condição de adolescente em conflito com a lei como fruto de uma construção histórica e não como uma prática individual. A função da arte na educação destes adolescentes, nesta perspectiva, é a de integrar o aluno que participa das oficinas à comunidade, proporcionando a sua socialização.

Essa pesquisa pretende identificar quais as contribuições da arte-educação no processo sócio-educativo de adolescentes que se encontram em privação de liberdade por terem entrado em conflito com a lei.

ABSTRACT

Tens of education art workshops were accomplished last sixteen years, by a group of educators in Campo Grande, south of Mato Grosso, next to teenagers in a difficult social position or in law conflicts. This systematic practice needed a theoretical evaluation to assure the execution.

The present work has like purpose to offer a reflection about the educational impact of two education art workshops for teenagers that accomplish educative social measure of internation, because of they committed serious infraction acts, according to foresces the children and adolescents statute.

The theatre workshop happened on the first semester in 1993, in unit of internation on Bandeirantes Avenue. A group about twenty students participated during five months and staged a play that was represented in Aracy Balabanian theatre and in the unit of internation, with large repercusion in the local media.

The second, plastic art workshop, happened in the unit on Los Angeles district on the second semester in 1994. About twenty adolescents participated of workshops and showed their works, in José Octávio Guizzo Cultural Center and in the own unit, with large cover by the local media.

The experiences are critically evaluated based on a conception cultural social taking for granted the adolescent's condition in law conflicts like a result of historical building and not like an individual practice. The function of the art on these adolescent's education, in this prospect, is to join the student that participates from workshops to community, providing his socialization.

This research intends identify which are the contributions of education art in

educative social process of adolescents that are in freedom private because of they had law conflicts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO I

HISTORICIDADE, DIREITOS E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	09
1.1. Inter-relação histórica entre exclusão, delinquência e educação de crianças e adolescentes	14
<i>1.1.1 - Exclusão infanto-juvenil da Antiguidade à Idade Média</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 - Modernidade e exclusão infanto-juvenil</i>	<i>21</i>
<i>1.1.3 - A situação penal do excluído</i>	<i>22</i>
<i>1.1.4 - Brasil: da legislação menorista à política de proteção integral</i>	<i>25</i>
1.2. Adolescentes em privação de liberdade em Mato Grosso do Sul: a lógica de uma história fragmentada	32
<i>1.2.1 - O ECA e as medidas sócio-educativas</i>	<i>35</i>
<i>1.2.2 - Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente em MS</i>	<i>39</i>
<i>1.2.3 - O perfil do adolescente em privação de liberdade</i>	<i>42</i>
<i>1.2.4 - A educação dos internos nas Casas de Guarda</i>	<i>48</i>

CAPÍTULO II

DUAS EXPERIÊNCIAS COM ARTE-EDUCAÇÃO EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO EM CAMPO GRANDE	53
<i>2.1 - Teatro na Casa de Guarda da Avenida Bandeirantes</i>	<i>54</i>
<i>2.1.1 - Grupo: ponto de chegada e de partida</i>	<i>55</i>
<i>2.1.2 - Oficina de textos: o drama e a reconstrução da realidade</i>	<i>56</i>
<i>2.1.3 - Amor e limite: os corpos se entendem</i>	<i>58</i>
<i>2.1.4 - Jogos dramáticos: a antecipação lúdica da vida</i>	<i>60</i>
<i>2.1.5 - Teatro: a expressão de uma realidade dramática</i>	<i>62</i>
<i>2.1.6 - Na mídia: da página policial para a página cultural</i>	<i>64</i>
<i>2.1.7 - Quatro anos depois: uma história de morte e violência</i>	<i>65</i>
2.2 - Oficina de artes plásticas na Casa de Guarda do Bairro Los Angeles	67
<i>2.2.1 - Variação temática do cotidiano ao abstrato</i>	<i>68</i>
<i>2.2.2 - Pesquisa de formas e materiais</i>	<i>74</i>
<i>2.2.3 - O grupo produzindo e avaliando sua plasticidade</i>	<i>76</i>
<i>2.2.4 - Mais que uma simples exposição, um exercício de interação social</i>	<i>77</i>
<i>2.2.5 - Como estão os alunos hoje</i>	<i>78</i>

CAPÍTULO III

ARTE-EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	84
<i>3.1 – Arte: aprendizagem e desenvolvimento</i>	<i>88</i>
<i>3.2 - Atividade humana e arte-educação durante a internação</i>	<i>93</i>
<i>3.3 - Mediação simbólica: as oficinas de arte criando e reconhecendo significados</i>	<i>96</i>
<i>3.4 - Zona de Desenvolvimento Proximal e a aprendizagem dos adolescentes</i>	<i>104</i>
<i>3.5 - O impacto sócio-educativo da arte-educação nas unidades de internação</i>	<i>107</i>

BIBLIOGRAFIA	110
ANEXOS	116

QUADRO DE FIGURAS

Ilustração 1	Painel pintado por três adolescentes ao mesmo tempo, misturando técnicas e estilos diferentes.	76
Ilustração 2	Painel sobre papel - variando formas e técnicas surge o tema “Liberdade”.	77
Ilustração 3	Guache sobre papel - expressa o sentimento de frustração e a desconfortável situação da privação de liberdade.	77
Ilustração 4	Pintura sobre papel com temas de “Liberdade e Prisão”	78
Ilustração 5	Pintura sobre papel - fruto da influência de professoras primárias, os temas bucólicos com imagens estereotipadas.	78
Ilustração 6	Pintura sobre papel reciclado feito pelo próprio autor	79
Ilustração 7	Pintura sobre papel reciclado feito pelo próprio autor	80

FICHA CATALOGRÁFICA

	Paes, Paulo Cesar Duarte.
Si126	Arte-educação para adolescentes em privação de liberdade: avaliação crítica de uma experiência/ Paulo Cesar Duarte Paes - Campo Grande, MS : (s.n), 1999.
	Orientador: Jesus Eurico Miranda Dissertação Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais.
1.	Educação. 2. Arte-educação. 3. Adolescentes. 4. Pós-Graduação. 4. Pesquisa I. Miranda, Jesus Eurico. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. III. Título

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 -	A Alquimia de uma sociedade falida.	121
Anexo 2 -	“Expressão de Menino”, amanhã no Centro Cultural.	121
Anexo 3 -	Meninos da Casa de Guarda fazem exposição.	121

INTRODUÇÃO

Trabalhando diretamente com adolescentes em situação de dificuldade social através da arte, desde 1983, assistimos a mudanças no meio social que determinaram novas formas de atendimento educacional a estes meninos e meninas. Realizamos muitas dezenas de oficinas de artes plásticas e teatro pelas mais diversas instituições governamentais e não governamentais de atendimento. Muitos adolescentes participaram das oficinas de arte-educação em épocas distintas e realizadas em diferentes instituições.

Durante estes 15 anos a demanda de oficinas de arte como meio de socialização de adolescentes, em Campo Grande, aumentou muito. Fazíamos parte de um grupo de educadores responsáveis pela execução das oficinas e podíamos perceber, empiricamente, que o vínculo conquistado pelos educadores junto aos adolescentes era um instrumento pedagógico importante no processo de socialização destes educandos. Nossos alunos demonstravam claramente seu prazer e dedicação em participar das oficinas e passavam esses valores aos adolescentes que iam chegando dos bairros para freqüentar, ainda na condição de meninos e meninas em situação de rua, o centro da cidade.

Nas ruas centrais eles pediam esmola e cuidavam de carro visando levantar alguma renda. Adaptavam-se aos novos valores da rua como o uso de drogas e o uso da violência como forma de expressão e sobrevivência afastando-se da orientação dos adultos. Em muitos casos, as oficinas de arte significavam a única forma de contato com os adultos e com uma forma dirigida de educação. A forma de organização social levou centenas de adolescentes a serem atendidos por instituições incluindo a penitenciária de Campo Grande, já que, em situação de rua, o crime passa a fazer parte da vida da maioria dos adolescentes.

Com a promulgação do ECA, em 1990, o atendimento a estes adolescentes inicia um processo de mudança radical. São criados serviços para retirar os adolescentes das ruas, a maioria ainda equivocados, levando-os para abrigos que os segregavam ainda mais. As seis medidas sócio-educativas, previstas no ECA, passaram a determinar legalmente o destino dos adolescentes em conflito com a lei. As medidas em meio aberto demorariam 5 anos para começarem a ser efetivadas. No mesmo período são criadas, no Estado, 7 unidades de internação de adolescentes envolvidos em atos infracionais, de onde pode-se concluir que a cultura formada pela legislação menorista, de isolar crianças e adolescentes em dificuldade social, continuou prevalecendo por muito tempo.

As oficinas de arte acompanham a passagem dos adolescentes das ruas para instituições de atendimento a dependentes de substância psicoativas, para os abrigos e para as unidades de internação denominadas, no Mato Grosso do Sul, Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente. Sempre trabalhando, a partir do prazer e do envolvimento natural dos alunos, continuamos nosso trabalho cheio de dúvidas. Tínhamos a comprovação prática de que as oficinas eram necessárias para os adolescentes, mas, não sabíamos até que ponto elas efetivavam a socialização destes jovens, segregados por instituições que cumpriam o papel histórico de esconder a realidade ao invés de educar e socializar os jovens em conflito com a lei.

Depois de anos realizando oficinas de arte para adolescentes em conflito com a lei, tínhamos uma extrema necessidade de aprofundar o estudo e a avaliação sobre o impacto desta prática na socialização dos adolescentes. Nasce deste contexto a intenção de realizar esta pesquisa sobre a arte-educação para adolescentes em privação de liberdade

Para delimitar o objeto a ser investigado decidimos pesquisar duas oficinas de arte-educação realizadas em unidades de internação de adolescentes. A primeira foi uma oficina de teatro realizada de fevereiro a junho de 1993 na unidade de internação da Avenida Bandeirantes e a segunda foi uma oficina de artes plásticas realizada de agosto a dezembro de 1994 na unidade de internação do Bairro Los Angeles. A escolha destas experiências com arte-educação deu-se pelo motivo de existirem muitos registros escritos, em vídeo e nos jornais locais sobre as mesmas.

Os dados levantados preliminarmente nos levavam a um primeiro e apressado entendimento de que haviam dois resultados pedagógicos diferenciados a serem analisados. Se os adolescentes entregavam-se às atividades e os resultados pedagógicos desta prática podiam ser sentidos numa primeira observação, por outro lado muitos deles reincidiam em atos infracionais algum tempo depois das oficinas. Esta, aparentemente contraditória, situação foi observada e discutida em reuniões de educadores no decorrer

dos anos.

Foi este impasse inicial entre a eficiência e a ineficiência das oficinas na socialização de adolescentes em situação de dificuldade social que nos fez buscar um instrumento teórico de análise das oficinas. Não poderíamos considerar cada adolescente de forma individualizada, mas, compreendê-lo de uma forma mais abrangente, considerando o seu contexto sócio-cultural e a construção histórica da sua condição de jovem em conflito com a lei.

O primeiro Capítulo da pesquisa destina-se a apreender a inter-relação entre exclusão, delinqüência, educação e aspectos legais que permearam a vida destes jovens no movimento da história. Através de alguns recortes históricos analisamos alguns aspectos em que se deram a construção social da condição de jovens em conflito com a lei, na Grécia Antiga e na Idade Média. Não tivemos o intuito de fazer uma pesquisa histórica, mas de proporcionar a compreensão da questão do envolvimento em atos infracionais como uma determinação histórica e não como um fenômeno individual.

Em outro recorte buscamos identificar as condições em que a história forjou a existência de jovens em conflito com a lei durante o Renascimento e a Revolução Industrial. O modelo econômico e social excludente no início da modernidade gerou também sucessivas tentativas de solução para o problema através de legislações específicas e programas pedagógicos.

No Brasil, buscamos levantar as condições econômicas em que o processo de envolvimento de jovens em atos infracionais se deu desde o império até o período em que aconteceram as duas oficinas de arte-educação pesquisadas. A criação da legislação menorista, no início do século, trouxe um modelo de atendimento baseado na detenção e que, mesmo tendo ficado obsoleto com a promulgação do ECA, em 1999, continua presente na cultura popular, na mídia e nas instituições de atendimento.

As condições econômicas e culturais da sociedade contemporânea produzem um significativo aumento de adolescentes em conflito com a lei. O ECA, através das medidas sócio-educativas, cria uma alternativa à pena e preconiza a criação de uma rede de atendimento educacional visando a integração dos adolescentes ao convívio social.

No Estado de Mato Grosso do Sul os adolescentes, que eram presos na penitenciária de segurança máxima ou em delegacias comuns, passam a ser internos em unidades especialmente criadas para aplicar a medida sócio educativa e não mais visando apenas o isolamento e a punição dos mesmos. Essa mudança gerou um avanço significativo na qualidade do atendimento aos adolescentes envolvidos em atos infracionais, no Estado, mas, muito ainda tem que ser feito para que a “cultura

carcerária” desenvolvida pelo DSP (Departamento do Sistema Penitenciário), seja definitivamente substituída pela filosofia de proteção integral defendida pelo ECA.

Criaram-se as unidades de internação de adolescentes envolvidos em atos infracionais que passariam a ser chamadas de Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente, administradas pela Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho. Com todos os problemas enfrentados para a implantação do novo sistema de atendimento alguns pontos positivos podem ser destacados, como o máximo de 25 internos em cada unidade, a presença constante de técnicos como professores, psicólogos e assistentes sociais e a retirada da administração do sistema do DSP, passando para a Coordenadoria da Criança e do Adolescente diretamente ligada à Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho.

Inúmeras iniciativas foram desencadeadas para diminuir o problema. Entre elas a ação pedagógica nas Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente, visando socializar os internos. Destaca-se a utilização da arte como recurso educacional que envolve naturalmente os internos, ajudando a melhorar as condições afetivas, a auto-estima e o relacionamento entre os adolescentes.

Nos períodos eleitorais, quando uma rebelião pode repercutir negativamente para os candidatos governamentais, muitos arte-educadores são contratados, por um tempo limitado, para realizar suas oficinas. Ao término do período eleitoral as unidades de internação voltam à rotina que prioriza o aspecto da segurança e punição dos internos.

As duas oficinas de arte-educação, objeto empírico desta pesquisa, aconteceram neste clima de instabilidade política de implantação de um atendimento preconizado por um novo paradigma jurídico. As oficinas, de teatro na CGAA da Avenida Bandeirantes em 1993 e de artes plásticas na unidade do Bairro Los Angeles em 1994, segundo os diretores das unidades obtiveram ótimos resultados na melhoria das relações entre os internos e destes com os profissionais das unidades.

Todos os internos participaram das oficinas de teatro, que aconteciam duas vezes por semana. Através de dinâmicas de grupo aprenderam a respeitar determinadas regras de relações e liberar o potencial criativo necessário à criação do espetáculo. O roteiro da peça foi inteiramente construído coletivamente. Cada parte da peça foi criada para representar um pedaço de suas vidas ou uma história significativa para os adolescentes.

O figurino, o cenário, a maquiagem e a espontaneidade da interpretação foram sendo consolidados através da repetição de ensaios. O roteiro não pôde ser decorado, já que a maioria dos adolescentes não sabia ler e escrever. Após apresentação final, no teatro Aracy Balabanian, os adolescentes conversaram com o público explicando como

foi a montagem da peça e o que eles sentiram durante a apresentação.

No período eleitoral de 1994 nós voltamos a desenvolver uma oficina, desta vez de artes plásticas, na Casa de Guarda do Bairro Los Angeles. No mês anterior ao início da oficina aconteceu uma rebelião. Os adolescentes quebraram as camas e colocaram fogo nos colchões e expulsaram os agentes da Casa. A Polícia Militar foi acionada e acabou matando um interno que se encontrava no interior das grades. A notícia teve repercussão até em outros países. A Anistia Internacional acionou entidades não governamentais em várias partes do mundo que mandaram telegramas ao Estado pedindo justiça. Até hoje os culpados não foram penalizados, mas a Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho investiu em uma série de programas pedagógicos nas unidades incluindo a oficina de artes na unidade do Bairro Los Angeles.

As oficinas iniciaram com dinâmicas de grupo visando levantar temas que representassem a vida dos internos. Os temas eram debatidos e posteriormente expressos através de textos ou de expressão plástica com técnicas variadas. Após alguns meses de atividade os internos passaram a manifestar livremente sua expressão pictórica desvinculando-se de conteúdos previamente definidos. A intimidade com as tintas e papéis permitiu uma rica diversidade de obras com variados tamanhos e técnicas.

A exposição final, no Centro Cultural José Octávio Guizzo, permitiu aos adolescentes um contato direto com o público. O evento foi amplamente noticiado pela mídia, só que desta vez, ao invés de serem a notícia ruim da página policial passaram ser a boa notícia da página cultural.

No terceiro Capítulo buscamos compreender a função da arte na educação citando as teorias de alguns dos principais autores que tratam sobre o tema como Herbert Read, Ana Mae Barbosa e Francisco Duarte Jr. Ao situarmos as práticas pedagógicas das oficinas em referências mais universais da educação pela arte, possibilitamos uma avaliação crítica mais fundamentada das experiências. Estes autores, embora tratando do mesmo tema, representam diferentes matrizes epistemológicas, possibilitando uma abordagem diversificada sobre o fazer arte-educacional desencadeado nas oficinas.

A função da arte na educação, como meio de alfabetização estética, ajusta os sentidos do indivíduo ao seu meio social. O fazer artístico, a leitura de uma obra de arte e a contextualização das obras na realidade histórica e social permitem a intensificação de significações e sentidos que vão do culturalmente constituído ao indivíduo, e vice e versa, promovendo uma identidade entre ambos e promovendo a interação social.

Quando o adolescente expressa seus sentimentos e sua estética peculiar interage

com seu meio social mediante a troca de imagens carregadas de significação própria, produzida a partir do universo simbólico do meio social e dos aspectos individuais, construindo uma identidade cultural que socializa. A arte, na educação, é criar um instrumento de interação entre o indivíduo e seu meio.

As oficinas de arte não podem ser analisadas isoladamente, como se tivessem um valor por si mesmas. Fundamentamos a avaliação crítica das oficinas de arte em autores que concebem o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de determinantes culturais construídos historicamente. Para Liev Semiónovich Vygotsky a aprendizagem se dá a partir do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra e as formas culturais dadas pela sociedade.

Para ele a unidade individual se inter-relaciona com a cultura construída historicamente. Ao agir como sujeito transformador da realidade, o indivíduo é, ao mesmo tempo, formado por esta realidade. Ele nega a concepção ambientalista de que é o meio que constrói a consciência individual e nega também a concepção inatista de que é o indivíduo que constrói a realidade exterior. A aprendizagem é fruto de uma inter-relação entre o aluno e seu meio de forma transformadora. O aluno, ao transformar o mundo é transformado por ele. Esta afirmativa dos criadores da psicologia sócio-cultural possui intensa identificação com as concepções sobre a função da arte na educação defendida por Read, Barbosa e Duarte Jr.

A partir do conceito de atividade humana formulado por Alexis Leontiev, um dos colaboradores de Vygotsky e da psicologia sócio-cultural, buscaremos identificar como a arte possibilita a ação concreta dos alunos sobre o meio social, proporcionando uma interação transformadora de ambos. Ao realizar a atividade artística o aluno age no mundo ao mesmo tempo em que é também formado por ele. Num nítido processo de interação social, a cultura socialmente constituída, e até então negada pelo aluno, passa a integrar o seu universo sensível e estético, proporcionando a socialização.

O conceito de mediação simbólica é também utilizado para compreender um importante aspecto da interferência da arte no desenvolvimento dos alunos. Vygotsky entende como mediação simbólica o papel fundamental da complexa estrutura simbólica produzida pela humanidade e que faz a mediação entre o culturalmente constituído e o indivíduo. Todos os instrumentos utilizados pela humanidade necessitam de símbolos para serem postos em funcionamento. Nenhuma relação humana é possível sem a simbolização que é o suporte da memória para a interação com o social. Sem os símbolos os significados seriam inacessíveis aos indivíduos e seríamos animais irracionais. O que humaniza o homem é a sua cultura composta por esta complexa estrutura simbólica transmitida de geração a geração.

Uma educação que veta o conhecimento destes símbolos produz exclusão. O que podemos ver na construção histórica dos adolescentes em conflito com a lei que participaram das oficinas é que estes tiveram negado o direito de compreender uma grande e necessária parte deste universo simbólico. Segundo os autores que fundamentam a função da arte na educação, um dos grandes atributos deste procedimento educacional é proporcionar um profundo mergulho no universo simbólico da humanidade e ao mesmo tempo possibilitar ao aluno a criação de novos símbolos e seus significados pelo próprio aluno para ser lido por outros segmentos de sua sociedade.

Outro conceito que utilizamos para avaliar o impacto das oficinas de arte na socialização dos adolescentes em privação de liberdade foi o de ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal, criado por Vygotsky, para identificar um espaço ideal para intervenção de um processo educacional dirigido, entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para ele o estágio de desenvolvimento de um indivíduo determina as suas possibilidades de aprendizagem. Os educadores devem atuar na ZDP do educando para obter resultados efetivos na sua aprendizagem. Nossa avaliação demonstra que as oficinas de arte-educação atuaram efetivamente na ZDP dos adolescentes internos, potencializando o seu processo de aprendizagem.

A avaliação sobre o impacto sócio-educativo das oficinas de arte nas unidades de internação, feita com bases nas referências teóricas demonstradas no início do terceiro Capítulo, nos levou a compreender o profundo poder educativo da arte. Atuando como um processo pedagógico ancorado no prazer do educando, a arte possibilitou uma grande interação entre os adolescentes e a sociedade que o marginalizou, mesmo estando em privação de liberdade. Tanto os adolescentes construíram uma concepção de mundo mais solidário e fraterno como a própria comunidade que tomou contato com as obras ou com as notícias da imprensa, também refez parcialmente a concepção que tinha de adolescentes envolvidos em atos infracionais.

Conseguimos comprovar o impacto positivo da arte-educação na socialização de adolescentes em privação de liberdade a partir do referencial teórico proposto. Com base no mesmo referencial, concluímos também que as oficinas de arte isoladas não conseguem efetivar a socialização dos adolescentes. A ausência de atendimento em rede e escalonado das seis medidas sócio-educativas minimiza, com o passar do tempo, o impacto positivo das oficinas de arte.

Não pretendemos esgotar a investigação deste vasto tema, mas contribuir para a qualificação da prática da arte-educação para adolescentes em privação de liberdade. Poucas são as referências bibliográficas sobre a arte-educação em unidades de

internação de adolescentes que cumprem medida sócio-educativa. O tema merece ser aprofundado com urgência devido ao aumento significativo da demanda em todo o país e as necessidades educacionais dos internos.

CAPÍTULO I

HISTORICIDADE, DIREITOS E EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

As duas experiências de arte-educação¹, objeto central da pesquisa, não são suficientes para entender a problemática da internação de adolescentes envolvidos em atos infracionais. A prática educativa está inter-relacionada a um contexto mais complexo, composto pela construção histórica desta realidade, pela normas e leis que balizam as medidas e pelas práticas educacionais em curso na atualidade, que inclui o processo técnico-pedagógico por mim praticado durante os últimos 16 anos em inúmeras instituições de atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

Iniciei meu trabalho com adolescentes em conflito com a lei em 1983, como educador do Projeto Periferia Viva, que tinha como objetivo a “interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no País”. O Cineclube de Campo Grande, do qual eu era o presidente, foi o responsável pela implantação do projeto. Além das profundas transformações curriculares, propostas no Periferia Viva, o projeto me proporcionou uma vivência, durante três anos, com a dura realidade dos bairros Nova Lima e São Benedito, onde um grande número de crianças era colocada para fora de casa e da escola, permanecendo como pedintes nas ruas da cidade.

¹ A primeira, realizada em 1993, na Casa de Guarda da Bandeirantes, quando esta ainda atendia internos do sexo masculino, consistiu em cinco meses de oficinas de teatro e algumas apresentações, culminando na realização de um espetáculo no Teatro Aracy Balabanian. A segunda experiência aconteceu na Casa de Guarda do Jardim Los Angeles, em 1995, consistindo na realização de cinco meses de oficinas de artes plásticas e na promoção de uma exposição final dos trabalhos no Centro Cultural José Octávio Guizzo, na cidade de Campo Grande, MS.

Em 1994, quando eu assumi a coordenação do projeto, foram criados programas educacionais alternativos para as crianças que não conseguiam permanecer na escola. Montamos oficinas de cinema, artes plásticas, teatro e prática desportiva, como forma de manter o vínculo com as crianças. Alguns dos meus alunos, em programas alternativos de educação escolar, desta época, voltariam a participar das oficinas nas ruas da cidade e nas unidades de internação de adolescentes, anos depois.

Data desta época minha inquietação ao perceber, empiricamente, que as crianças tinham grande resistência à educação formal e adoravam as oficinas de arte. Mesmo depois de muitas oficinas, elas ainda se recusavam a ir para a sala-de-aula e até mesmo a voltar para casa. Relatórios do Projeto, desta época, apontam que a maioria destas crianças, em situação de abandono familiar e institucional, era oriunda de famílias que haviam migrado recentemente da zona rural para Campo Grande.

Ainda pelo Cineclub de Campo Grande, pude conhecer a realidade vivida pelos adolescentes que cometeram atos infracionais e foram presos na penitenciária de segurança máxima em Campo Grande. Entre 1985 e 1986, o Cineclub manteve uma atividade sistemática de passar filmes para os adolescentes “presos” na penitenciária..

Em mais de dez anos de atuação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, pude realizar dezenas de oficinas de arte para adolescentes vítimas de abandono, negligência e violência. Merece destaque o Grupo Teatral Arruaça, que ganhou destaque ao apresentar no Teatro Aracy Balabanian uma peça encenada apenas por meninas vítimas de exploração sexual na rodoviária, com idade variando entre 14 e 16 anos e por meninos que vivenciavam uma situação de abandono nas ruas centrais da cidade. As oficinas ocorreram durante todo o ano de 1991.

Durante um ano e meio fui professor de teatro na Casa Dom Bosco, uma entidade salesiana que atua como abrigo e apoio sócio-familiar para crianças e adolescentes em situação de dificuldade social, a permanecerem nas ruas centrais da cidade. Durante este período meus alunos montaram quatro peças de teatro que foram apresentadas nos mais variados locais da cidade. O grupo da Casa Dom Bosco ganhou três prêmios na XIII Mostra Sul-Mato-Grossense de Teatro Amador, com a peça “América: 500 anos de resistência”, concorrendo com os melhores grupos de teatro do Estado, em 1992.

Trabalhando para a Prefeitura de Campo Grande, em projetos alternados de 1991 a 1996, pude montar mais de 26 grupos de teatro em comunidades com demanda de assistência social pública. Muitos grupos foram montados diretamente nas ruas antes que a prefeitura criasse o Serviço de Acolhimento. Quase todos os grupos foram

coordenados por educadores da prefeitura, que eram capacitados, para realizarem as oficinas em seus bairros, como multiplicadores.

Em 1993, trabalhei como professor de arte para Sociedade de Proteção à Infância e à Juventude na clínica Renascer para adolescentes dependentes de substâncias psicoativas. Como uma linha de ação da clínica iniciei meu trabalho como professor de artes na Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente da Bandeirantes, que atendia adolescentes do sexo masculino cumprindo medida sócio-educativa de internação. Esta oficina de teatro foi escolhida para ser objeto da pesquisa, principalmente, porque todos os passos da oficina foram registrados em texto e vídeo.

Em 1994, ministrei uma oficina de artes plásticas para adolescentes da Casa de Guarda do Bairro Los Angeles durante cinco meses. O trabalho foi financiado pelo CBIA, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, e ministrado juntamente com uma arte-educadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Escolhemos esta oficina de artes plásticas como objeto central da pesquisa pelo momento político que atravessava todo o sistema de internação de adolescentes no Estado e porque possuímos algum registro em texto e vídeo sobre o seu desenvolvimento.

Meu último trabalho como professor de arte para adolescentes em privação de liberdade foi realizado em 1998. Na unidade feminina da Bandeirantes, montamos “O segredo da chave dourada”. Um espetáculo infantil que contava, em tom de fábula, a história de três meninas que quebraram o muro de um castelo para ver as coisas lindas que existiam lá dentro e foram aprisionadas por um rei malvado: uma das meninas foge e tem que passar por uma série de provações para conquistar a liberdade das outras. O texto foi uma criação coletiva, primeiramente demonstrando uma rede de fragmentos de suas vidas reais e posteriormente transformada em fábula. A peça foi assistida por centenas de crianças de escolas particulares de Campo Grande e intensamente divulgada na mídia.

Outro trabalho montado em 1998 foi “O buraco da noite”, um espetáculo educativo sobre a utilização de drogas, criado pelos alunos da Casa de Guarda da BR. Estas oficinas não foram escolhidas para serem pesquisadas porque ainda me encontro muito envolvido com a sua realização, o que dificultaria o necessário distanciamento e imparcialidade necessários para uma avaliação crítica do trabalho.

Atualmente sou professor de teatro do grupo “Elokety Okowo” que trabalha a prevenção das DST/AIDS em comunidades indígenas. A Inter Ativa, ONG que coordena o projeto no Estado, utiliza alternativas pedagógicas como o psicodrama e o teatro na

educação sexual e prevenção as DST/AIDS, em comunidades Terena da cidade de Campo Grande e em aldeias de Aquidauana. A peça, montada em terena e português, está sendo apresentada em aldeias da região de Aquidauana.

Tenho me dedicado pouco à realização direta de oficinas de arte, direcionando meu trabalho profissional mais para a capacitação de pessoal nas áreas social e educacional. Atualmente sou responsável pela área das medidas sócio-educativas no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e integro o Grupo de Trabalho responsável pelo Reordenamento Institucional do Atendimento às Medidas Sócio-Educativas do Governo do Estado de MS.

As oficinas de arte são cada vez mais utilizadas na educação de crianças e adolescentes em situação de dificuldade social, em todo o país. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua utiliza a arte-educação como principal forma de mediação entre seus educadores e os adolescentes dos núcleos de base. Nos Encontros Municipais, Estaduais e Nacionais do Movimento, as oficinas de arte são o principal instrumento pedagógico utilizado nos debates sobre os direitos das crianças e dos adolescentes².

Muitas outras instituições lançam mão da arte-educação para construir um vínculo inicial com adolescentes que têm dificuldade de socialização, calcados nos resultados de sua vivência prática, deixando dúvidas de cunho metodológico: o que atrai os adolescentes para as oficinas? Como as oficinas ajudam na efetivação do trabalho sócio-educativo nas instituições? O que permanece como desenvolvimento efetivo dos adolescentes depois das oficinas?

Estas questões carecem de estudos que analisem metodologicamente as experiências em curso, subsidiando a avaliação e o planejamento da prática arte-educacional para o atendimento de adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas de internação. As pesquisas sobre a demanda e o atendimento a adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas no Mato Grosso do Sul, são mínimas. Até 1996 não existem sequer levantamentos sobre a idade, o ato infracional cometido, o nível de escolaridade, o sexo, o tempo de duração da medida e o perfil sócio-econômico dos adolescentes em conflito com a lei. As políticas governamentais foram traçadas, durante as últimas gestões administrativas do Estado a partir de modelos de outros Estados ou por pressão de entidades não governamentais de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

As primeiras pesquisas e levantamentos surgem em 1996, por iniciativa do

² 10 Anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Revista. 1995, p. 13. Nos vídeos sobre o IV, V e VI Encontros Nacionais do Movimento, as oficinas de arte também são mostradas como principal recurso pedagógico dos eventos.

Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que inicia uma pesquisa em âmbito nacional solicitando dados à Secretaria de Justiça de MS. A partir deste ano, as administrações da Secretaria de Estado de Justiça passam a manter um levantamento contínuo sobre as informações demonstradas acima. Outras informações levantadas a partir desta data são referentes ao atendimento prestado: quantos professores, técnicos, vagas, agentes, veículo e condições das unidades.

Somente em março de 1999 a PROMOSUL - Fundação de Promoção Social de MS - fez uma pesquisa para identificar todas as medidas aplicadas no Estado, incluindo as medidas em meio aberto. Até então somente eram consideradas, nos levantamentos de dados, as informações relacionadas à medida de internação.

Nunca houve uma pesquisa sobre procedimentos educacionais com adolescentes em conflito com a lei no Estado. Os planos pedagógicos são apenas propositivos e não contém informações sobre os alunos ou sobre a relação educacional. Não se encontram avaliações escritas sobre os resultados dos procedimentos educativos informais nas unidades de internação.

A FUNDECT - Fundação Estadual de Ciência e Tecnologia - mantém um *site* com todas as pesquisas realizadas sobre a realidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Este *site* não faz referência a nenhuma pesquisa sobre o tema.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através do Curso de Mestrado em Educação, ao realizar esta pesquisa estará contribuindo para a qualificação do atendimento aos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativa de internação em todo o País e subsidiando objetivamente a criação de políticas educacionais específicas para atendimento a adolescentes em privação de liberdade.

Este primeiro capítulo visa situar as duas experiências no contexto mais amplo da realidade sócio-histórica em que ela se deu. Sem essa contextualização o objeto específico ficaria descolado da sua base material e da complexidade cultural que o produziu, inviabilizando o entendimento do objeto.

A primeira parte consiste em analisar, a partir de alguns recortes históricos, a produção material das condições de exclusão de crianças e adolescentes e sua inter-relação com os diferentes procedimentos legais e educacionais. A cultura e as fundamentações filosóficas, que dão sustentação metodológica aos diferentes procedimentos, possibilitam a compreensão da situação de jovens envolvidos em atos infracionais, a partir de sua gênese. Crianças escravas, servas, cabaneras, campesinas, de fábrica, de rua, institucionalizadas e “infradoras”, são denominações dadas em determinados momentos históricos para designar seres humanos em idade precoce,

situação de exclusão e vulnerabilidade social e em conflito com a lei. O novo conceito de “criança cidadã” surge na década de 1950, a partir de diversos movimentos que espelham as contradições entre as forças do capital e do trabalho.

A segunda parte visa compreender como, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069), os adolescentes envolvidos em atos infracionais passam a ser entendidos e a prática sócio-educacional daí decorrente. A aplicação da medida de internação decorre de uma complexa orientação legal. Os procedimentos que levam à internação e ao atendimento dos adolescentes durante o cumprimento da medida são detalhadamente orientados pelo paradigma legal, incluindo um amplo programa de educação e inserção social.

Só depois da compreensão destes dois aspectos, a construção histórica do fenômeno e a normatização legal que orienta e dá sustentação metodológica à prática educacional, as duas experiências arte-educacionais poderão ser demonstradas e compreendidas como parte de um contexto mais amplo.

1.1 - Inter-relação histórica entre exclusão, delinquência e educação de crianças e adolescentes

A consciência do adolescente envolvido em atos infracionais não foi construída apenas pelas relações vividas desde o seu nascimento até a internação. Suas origens estão na construção ancestral da cultura humana. O modo de evolução econômico e cultural da humanidade foi produzindo novas formas de relações, a partir do velho, criando o sistema social que encontramos hoje. A ontogênese desses jovens é apenas a copa de uma árvore. Suas raízes remontam formas sociais históricas mais profundas.

O grupo marginal ou gangue, não existe de forma isolada. É fruto de um contexto em permanente movimento. Cada época produz, de acordo com condicionantes históricos, suas próprias formas de marginalidade. A produção material desse fenômeno, em épocas distintas, subsidia a compreensão da problemática em sua totalidade.

A educação formal faz parte deste contexto e, sua ação ou omissão, influencia no processo de exclusão. Não é a educação em si responsável ou não pelo processo de marginalização de um grupo social. Ela atua como parte do todo, ajudando a construir os modelos sociais de cada época, tal qual eles se dão, encerrando os valores de seu tempo e as contradições a ele pertinentes.

A grande maioria das publicações dos historiadores não registra as práticas educativas das populações excluídas, limitando o conhecimento geral sobre a cultura humana ao estudo daqueles que detêm o poder. Conhecemos a educação proposta e desenvolvida, em cada época, pelas elites dominantes. No máximo, a historiografia faz algumas incursões pelas formas de educação de alguns grupos de trabalhadores mais organizados socialmente, em sua época, e cita alguns fatos estarrecedores sobre as populações marginalizadas.³

A universalização do conceito de criança, utilizado para designar todos os seres humanos que vivem o início de suas vidas, revela uma visão parcial da realidade. O conceito de infância nasce da especificidade da relação deste ser social com o seu meio. Não expressa apenas um ser natural, biologizado, mas um ser de relações, que participa da transformação efetiva de seu meio.

“Ainda hoje, quando a especificidade da criança é uma realidade incontestada, a criança das classes sociais dominantes continua sendo o sujeito fortalecedor da ideologia da especificidade. A presença da criança na propaganda, na formação de hábitos de consumo especificamente voltados para a criança é disso um sinal. Ali ela faz circular não só produtos de consumo, mas idéias que fortalecem a especificidade da criança e um modelo de infância.” (Oliveira, Maria de Lourdes Barreto. *Infância e historicidade*. São Paulo, mimeo, 1989, p. 259)

Há uma ruptura interna dentro do próprio conceito, entre um ser infante, em condições sociais específicas, e um outro, apenas no mesmo estágio de maturação biológica, porém sem a identidade social que caracteriza a infância. Ambos são crianças, mas a sua identidade social e histórica diverge radicalmente.

Os conceitos de criança e adolescente foram criados no decorrer do desenvolvimento da humanidade, a partir da necessidade gerada pelo modo de produção social e histórico de cada época. O conceito de “infância” foi criado nos centros econômicos mais avançados, por volta do século XIII, levando ainda muitos séculos para ser assimilado mundialmente como designação de um tempo inicial de vida do ser humano⁴. O conceito de “adolescência” só foi incorporado à linguagem coletiva no século XVII, nos países onde a Revolução Industrial estava em estado de consolidação

³ Raramente um historiador da educação teoriza ou se aprofunda no estudo das práticas educativas das populações excluídas, limitando-se ao estudo crítico das propostas pedagógicas dos grupos dominantes. Até mesmo Aníbal Ponce, na obra “Educação e luta de classes”, pouco consegue registrar sobre o tema. Outras obras publicadas onde se pode constatar a ausência de registros sobre práticas educativas das populações excluídas são: a “Historia de la Psicología”, de Guilherme Dilthey; os três volumes de “História da vida Privada”, organização de Georges Duby; “História Geral da Pedagogia”, de Francisco Larroyo; “História da Educação e da Pedagogia”, de Lovareazo Luzuiaiaaga, e “História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias”, de Manacorda.

mais avançado.

A ausência da atribuição histórica leva a um erro elementar na análise da gênese do desenvolvimento dos adolescentes envolvidos em atos infracionais. No entendimento do senso-comum, a personalidade específica de “excluído”, envolvido em atos infracionais, nasce no próprio indivíduo e não é uma decorrência histórica. Esse equívoco impossibilita a existência de uma prática educativa que forme esses adolescentes para o exercício da cidadania

Para Vygotsky⁵, a cultura é algo inacabado e permanentemente reconstruída a partir da interação dinâmica entre vários níveis históricos. A consciência de um indivíduo contemporâneo está assentada na cultura da humanidade. Para que possamos apreender em sua totalidade a construção da consciência do adolescente excluído e em conflito com a lei, este capítulo estuda a situação de crianças e adolescentes excluídos desde os impérios antigos até os dias de hoje. Não como uma seqüência cronológica da realidade, mas em recortes que podem sintetizar a produção material de crianças e adolescentes excluídos.

Com base nestes recortes históricos, os próximos itens deste capítulo visam elucidar como estão relacionadas a exclusão econômica, a delinqüência e a educação de jovens. Da Antigüidade grega ao Feudalismo e à Modernidade esses aspectos sempre estiveram intrinsecamente relacionados. Com o avanço do capitalismo até os dias atuais, diferentes fundamentações metodológicas são adotadas, para repressão e reinserção social de jovens “delinqüentes”. A declaração Universal dos Direitos da Criança, que repercute no Brasil com a promulgação do ECA, juntamente com outras várias convenções e documentos formulados pelas sociedades economicamente mais avançadas, constituem um novo paradigma jurídico implicando em uma nova postura educacional na resolução do problema.

1.1.1 - Aspectos da exclusão infanto-juvenil na Antigüidade e na Idade Média

Durante a Antigüidade e o Feudalismo, a privação de liberdade não era utilizada como um meio de punição. A “prisão” só fazia sentido como uma forma de espera, um tempo intermediário entre o momento da prisão e a decisão sobre a pena,

⁴ Philippe Ariés, História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

⁵ L. S. Vygotsky, Psicologia del arte, Barcelona, Barral, 1970.

passando a ser praticada durante o período da Inquisição (Foucault, 1977⁶). A pena podia variar entre ter um membro cortado, ser vendido como escravo ou perder a própria vida. A privação de liberdade com a função de punição ou pena a ser cumprida, passa a ter significado, apenas quando o eixo econômico se desloca do rural para o urbano, quando o tempo se desloca do Medieval para a Modernidade.

Na maioria das sociedades da Antigüidade, os cárceres eram locais onde infratores aguardavam julgamento ou escravos aguardavam transporte e comercialização (Mendes, 1984)⁷. O fato de ser ou não ser criança não determinava tratamento diferenciado para o criminoso.

No período Clássico Grego a posição social da criança e do escravo mantinham uma certa identidade gerando divergências e distorções. Era freqüente a identificação da condição de escravo com a condição de criança. Em algumas cidades do período Clássico Grego os cidadãos davam às crianças e escravos a condição de seres “engraçados” que, por sua insignificância, não poderiam ser alvo de nada sério.

Outro ponto que aproximava a condição de escravo à condição de criança era sua proximidade física. Os filhos dos cidadãos eram educados basicamente por escravos, que passavam a ter com estes uma convivência de respeito e até de autoridade, de mando sobre a criança. Tanto as mulheres quanto os escravos e as crianças eram excluídos das decisões da *polis*. O cidadão grego freqüentemente identificava escravos, mulheres e crianças com uma mesma palavra.

*“Trata-se de uma inversão singular que tende a modelar o adulto pela criança a partir de atributos desvalorizados socialmente e com os quais se pensa a identidade da criança.”*⁸

Aristóteles levanta traços da identidade infantil, quando explica as relações entre pais e filhos, quando o pai citado é um cidadão. O filósofo comenta sobre a natureza do adulto homem, que detém o poder de mando sobre os escravos, as mulheres e as crianças.

*“Logo, há por natureza várias classes de comandantes e de comandados, pois de maneiras diferentes o homem livre comanda o escravo, o macho comanda a fêmea e o homem comanda a criança. Todos possuem as várias partes da alma, mas possuem-nas diferentemente, pois o escravo não possui de forma alguma a faculdade de deliberar, enquanto a mulher a possui, mas sem autoridade plena, e a criança a tem, posto que, ainda em formação.”*⁹

Tanto na Grécia Antiga quanto no início do Império Romano a educação dos

⁶ Michel Foucault, Vigiar e punir: nascimento da prisão, Petrópolis, Vozes, 1975.

⁷ Emílio Garcia Mendes, Notas para um história da privação de liberdade. Brasília. CBIA, 1992.

⁸ Maria de Lourdes Barreto OLIVEIRA. *Infância e Historicidade*, São Paulo, 1989. P. 92.

seres mais jovens era, em geral, ministrada por tutores ou outras formas de professores que atendiam seus alunos particularmente. Essa relação pode ser observada desde o início da existência dos sofistas, que se destacaram como educadores que trabalhavam para os cidadãos que podiam pagar seus caros serviços.

O sistema educacional desenvolvido na Antiguidade, para prepararem as suas futuras gerações para o comando, era exclusivamente voltado para a satisfação de uma “elite”. Escravos ou cidadãos despossuídos tinham acesso a uma forma diferenciada e não dirigida de educação.

Não que todos os escravos não tivessem acesso ao conhecimento sistematizado, muitas famílias romanas, para quem eles trabalhavam, eram verdadeiras escolas de ofícios. Alguns escravos passaram a ter uma função privilegiada, de ensinar os filhos de seus amos, possibilitando assim, o seu aprimoramento intelectual.

Quando o modo de produção do Império Romano, baseado na mão-de-obra escrava, não mais garantiu a superioridade econômica de sua civilização, o Império caiu. O custo de manutenção de escravos passou a ser maior do que o lucro por eles produzido. Com a queda do sistema, o centro da economia se deslocou para o campo, mais precisamente para os feudos, baseado na mão-de-obra dos servos. Estes arrendavam as terras dos senhores feudais, tirando seu sustento. Metade do que produziam era do senhor e, em caso de secas, perda de colheitas, guerras ou outros problemas, priorizava-se a produção voltada para o senhor, gerando fome e miséria entre os servos.

A arte medieval quase não retratou crianças e, quando o fez, representava um adulto em tamanho reduzido (Gombrich,1972)¹⁰. O fato da arte medieval desconhecer ou simplesmente não representar a criança era compatível com a ausência da conceituação de criança em sua cultura. Outro elemento significativo, que contribuiu para a falta de lugar para a infância no mundo medieval, era a imensa mortalidade infantil. A morte na infância era uma contingência natural.

Durante o início da Idade Média, as crianças filhas dos servos, quando sobreviviam, eram trabalhadoras e não recebiam nenhuma atenção especial no sentido de se formarem para o futuro. Tinham que garantir o seu próprio sustento.

A palavra latina “*servus*” indica o escravo , passando por muitas variações conforme a época e o lugar. Na Idade Média existiam vários tipos de servidão. Os “vilões” eram um tipo intermediário entre o senhor e os demais servos e tinham

⁹ ARISTÓTELES. *A Política*, Brasília, 1985. p. 32.

¹⁰ E. H. Gombrich. *História da Arte*. São Paulo, 1972.

privilégios. Os “servos fronteiriços”, ou aldeões, eram aqueles que não conseguiam arrendar terras, moravam em cabanas e trabalhavam por comida, vivendo literalmente a exclusão material (Huberman,1986)¹¹.

Com a queda do Império Romano, no ano de 453 e um grande Império desorganizado a Igreja Católica se fortalece como uma instituição capaz de dar sustentação ideológica e cultural à economia feudal. A Igreja se adaptou às novas condições, ampliando sua ação no campo. Surgem os mosteiros, que se constituem nas primeiras escolas medievais. Nestas escolas, em geral, não se ensinava aos plebeus a leitura ou a escrita, mas, apenas, a familiarização com a doutrina cristã. Em especial, aos aspectos da doutrina que mantivessem as massas campesinas dóceis e conformadas.

A principal finalidade educativa destes mosteiros não era a educação da plebe, mas a formação dos futuros monges que continuariam o trabalho das ordens religiosas. A única forma de ascensão social, para uma criança plebéia, era ser educada para ser monge num mosteiro. Esse filho perdia o contato com a família e com o mundo em geral, e era rigidamente educado. Os abades e outros superiores das ordens religiosas eram, quase sempre, nobres indicados por outros nobres para manter a proximidade entre os poderes.

A educação “formal” da época se aperfeiçoou através de grandes mestres, como São Bento, Boécio, Rosvita de Gandersheim, sistematizando conhecimentos copiados à mão e métodos pedagógicos de ensino. Mas a população, em geral, permanecia fora dos mosteiros.

No final da Idade Média, a “Escolástica” trouxe uma grande mudança nas formas de ensino e da ciência. Revitalizou-se a discussão sobre fé e razão, organizando-se meios racionais para a transmissão de conhecimentos, a partir da fé no Deus Supremo. São Tomás de Aquino (1227 a 1274), entrando em contato com o pensamento aristotélico, elabora uma obra filosófica vigorosa, solidificando a hegemonia da Igreja na ciência e na transmissão do conhecimento. O pensamento tomista, longe de considerar as questões referentes à forma de vida das populações excluídas, buscou insistentemente confirmar o fim “divino” da ciência, justificando a existência concreta da Igreja, que já apresentava sinais de decadência.¹²

Com a Igreja nasce o sistema carcerário, organizado, com leis e regulamentos

¹¹ Leo Huberman. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro, 1986.

¹² “Que existe em Deus um domínio ininteligível, o qual ultrapassa totalmente as capacidades da razão humana, é evidente. O princípio de todo conhecimento que a inteligência possa conseguir acerca de uma coisa é o conhecimento da substância desta coisa, visto que, segundo o ensinamento do filósofo, o princípio de demonstração é aquilo que uma coisa é.” (São Tomás de Aquino - Súplica contra os Gentios.) Neste texto, Tomás de Aquino se dirige às formas pagãs de

sobre a postura integral dos internos e dos que cuidavam dos cárceres. A diferença de idade, nesses casos, pouco influía no procedimento da instituição junto ao “preso”. A Inquisição dera uma dimensão de terror a estes estabelecimentos e a própria Igreja buscava, insistentemente, regulamentar a atividade.

Não foi a Igreja, em si, a criadora do sistema carcerário tal qual conhecemos hoje. A iniciativa veio em consonância com mudanças no plano econômico e cultural, quando o eixo social passou do campo para a cidade. Com a intensificação do comércio e das trocas, o tempo passa a ter um sentido econômico que não tinha antes, possibilitando a instituição da privação de liberdade como um meio punitivo.

As Escolas das Catedrais, situadas nas novas cidades, viriam substituir o enclausuramento dos mosteiros. Surgiam também, nestas cidades, agremiações de artesãos, de comerciantes, de mestres, de construtores etc. Estes grêmios de categorias profissionalizantes é que repassariam às novas gerações os conhecimentos de cada área. A nova classe social que surgia acumulava riquezas e ameaçava o poder da nobreza e da Igreja Católica. Sua organização funcional e objetiva criou corporações poderosas e, junto com elas, as primeiras escolas municipais. Estas escolas eram laicizantes, obrigando a Igreja a se reorganizar na área educativa. Foi o que fizeram os Bizantinos e congregações que se especializaram na criação e manutenção de universidades, garantindo assim a hegemonia da Igreja, nesta nova forma de educação, que era o ensino superior.

Nenhuma destas escolas servia às populações “excluídas”, que migravam dos feudos em decadência econômica para os burgos em expansão, buscando melhores condições de vida.

As universidades eram ainda mais elitizadas. Ponce¹³ (1983: 103) comenta a respeito: “De fato, era a riqueza dos comerciantes e dos artesãos que dominava as universidades. Todos os seus membros eram ricos.”

Por outro lado, não existia saneamento e outras formas de saúde preventiva nos burgos, elevando a mortalidade infantil a níveis alarmantes, principalmente entre as populações mais pobres. Em uma cidade francesa de 21 mil crianças nascidas, vinte mil foram abandonadas. Também, o infanticídio era muito comum, no final da Idade Média, porque não havia nenhuma forma de controle sobre os nascimentos e porque sustentar uma criança, muitas vezes, era impossível. O infanticídio cometido por sufocação com

vida, nascentes nos “burgos” em ascensão.

¹³ Aníbal Ponce, Educação e luta de classes, São Paulo, Cortez, 1983.

travesseiro era muito comum sendo citado em registros da época.¹⁴

No campo, a libertação dos “servos” de seus respectivos feudos provocou novas formas de exclusão, justamente na transição de um tipo de sociedade feudal para uma sociedade burguesa:

*“Los aldeanos libres se hallaban en peligro de descender a jornaleros sin propiedad. Todo esto condujo a las inquietudes campesinas que duraron desde el siglo XIII al XVI en casi todos los países europeos”.*¹⁵

Os excluídos passaram a ter, neste período, um novo sentido social: iam para as frentes de batalha, matar ou morrer por um soldo miserável, comida e armas. Muitas crianças lutavam junto com os pais ou eram abandonadas. As condições de sobrevivência e dignidade eram terríveis, ao passo que nas cidades produzia-se uma nova ordem política, econômica e filosófica.

1.1.2 – Modernidade e exclusão infanto-juvenil

O Renascimento significa uma derrota do Feudalismo frente à burguesia. A nova forma de produção econômica, centrada nas cidades, cria uma lógica filosófica onde não mais cabem os valores medievais.

*“Quando Galileu e a Igreja entram em choque, ambos estão com a verdade, mas a verdade de um não pode mais conviver com a verdade do outro. Elas se excluem porque a nova sociedade que surge precisa eliminar a velha sociedade para poder existir.”*¹⁶

As escolas municipais e das corporações também não davam acesso às populações excluídas e sintetizavam o poder político de uma classe em ascensão nos burgos. Longe de resolver os problemas dos excluídos, os grandes movimentos políticos da Renascença refletem, exclusivamente, a luta de burgueses e nobres sem causa própria.

*“Em relação ao povo, os humanistas só demonstram injúria, desprezo e sarcasmo. Apesar do intenso movimento educativo que caracterizou a Renascença em nenhuma oportunidade surgia a mais tímida tentativa de educação popular”.*¹⁷

A educação formal não existia para a grande maioria da população. As crianças

¹⁴ Georges Duby, História da vida privada, São Paulo, 1990.

¹⁵ Guilherme Dilthey. Historia de la pedagogía. Buenos Aires, 1957.

¹⁶ Figueira. Consideração sobre o processo contra Galileu . Campo Grande, 1995, mimeo.

¹⁷ Aníbal Ponce. Educação e luta de classes. São Paulo, 1985.

eram educadas à margem ou trabalhando como “semi-escravas”. Os grandes pedagogos renascentistas eram burgueses ou nobres, e trabalhavam com questões relacionadas aos seus interesses políticos e econômicos. Abandonadas, as crianças sobreviventes permaneciam à margem dos benefícios gerados pelos meios de produção de sua época.

A infância passa a ser alvo crescente de atenções com relação à sua identidade cultural. Leis, obras de arte, religiões, governos e toda sorte de organizações sociais passam a ter na criança o objeto de seu estudo ou ação. Crianças da nobreza e da alta burguesia já não se vestem como os adultos, começam a ter um figurino próprio, que lhes dá uma singularidade de criança.

Em “A civilidade pueril”¹⁸, Erasmo esmiúça e aprofunda a especificidade de ser criança no início do século XVI, com riqueza de detalhes, destacando o aspecto cronológico de seu desenvolvimento. A publicação datada de 1530 tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre a postura da nobreza infantil ao maior número de pessoas que não podem receber um pedagogo particular. A obra consiste em descrever centenas de comportamentos cotidianos corretos para uma criança. Como manter os olhos, como se comportar à mesa, como sorrir, qual o tom adequado de voz, como se vestir para cada ocasião etc.

O Mercantilismo abre mercados para além do Mediterrâneo, intensificando o processo de comunicação e informação social, e gerando mudanças de comportamento. O conceito de criança, edificado desde o século XIII, passa a ser utilizado para todas as classes sociais. A imagem da criança, que nasceu em berço de ouro e que vive de fato sua infância, passa a ser associada a todas as crianças.

1.1.3. A situação penal do excluído

Do século XVI ao século XIX, a instituição penitenciária assume o papel que tem hoje, ou seja, definitivamente encara a privação de liberdade como um meio punitivo. Hoje, o encarceramento é a sanção judicial mais utilizada em todos os países do mundo. É necessária uma rigorosa análise histórica das correspondências que se estabelecem, entre fatores econômicos e a organização concreta dos sistemas punitivos, para compreender a questão em sua totalidade.

“A partir desta perspectiva, o movimento do mercado de trabalho

¹⁸ Erasmo de Roterdan. *A Civilidade Pueril*. Campo Grande, UFMS, 1995.

*aparece como uma variável decisiva para explicar a extensão e a qualidade dos sistemas punitivos. Assim, um mercado de trabalho sobre-saturado ajuda a entender o caráter bárbaro da prática das execuções massivas durante certos períodos. Pelo contrário, a avidez de mão-de-obra durante outras épocas explica a humanização dos sistemas punitivos.”*¹⁹

Até esse momento histórico o caráter da pena estava ligado ao sofrimento direto do corpo. O criminoso tinha que sofrer em praça pública, servindo de espetáculo para a população das cidades. O suplício acontecia através de cortes com sal, tenazes que arrancavam nacos de carne, metais incandescentes, quebra de ossos e uma apurada tecnologia do sofrimento corporal.

Até o início do século XIX os castigos corporais seriam minimizados, ganhando força o que Foucault (1977:16) chama de “pena pudica”, que não objetiva o corpo, mas a alma do infrator:

*“Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão, de forçados, a interdição de domicílio, a deportação...”*²⁰

A Inglaterra, entre os séculos XVII e XVIII, por ser um dos centros industriais mais avançados da época, é o primeiro país a criar instituições para atendimento de pobres e loucos²¹. Essas casas se espalharam por todo o país e suplantaram sua característica inicial de abrigo para velhos, pobres e loucos, passando também a manter criminosos em sistema de prisão. Na verdade tanto as prisões quanto as *poorhouses* eram inadequadas e acabavam servindo às duas funções e identificando socialmente suas atividades. No caso das crianças, a identificação das duas atividades era mais radical, todas as crianças podiam ser internadas num lugar desses, ficando aprisionadas, sem julgamentos ou outros procedimentos judiciais. As casas de internamento desempenhavam o papel de prisão, escondendo da sociedade as crianças causadoras de problemas.

Este sistema excludente se alastra por toda a Europa e cria o que Emílio Garcia Mendes chama de “confisco dos conflitos sociais”. Os conflitos, desde o início da Modernidade, passaram a ser isolados entre quatro paredes, ou grades.

Os chamados asilos institucionais que excluíram milhões de crianças do convívio social. As casas eram mantidas nas piores condições de saúde, alimentação e

¹⁹ Emílio Garcia Mendes. *Cadernos CBIA*. Brasília, 1992, p.13.

²⁰ Michel Foucault, *Vigiar e punir*, Petrópolis, 1977, p. 16.

²¹ Essas casas de internação ou asilos eram chamadas de “poorhouses”, conhecidas como “casas para pobres”, foram criadas no final do século XVI. Praticamente todas as cidades inglesas passaram a manter as sua poorhouses, o que foi copiado pela Holanda, França, Alemanha e

promiscuidade. Também a Igreja promoveu amplamente a implantação de asilos institucionais, para abrigar crianças abandonadas. Gerações inteiras eram abandonadas em cidades européias em tempos de crise.

*“o asilo dos enjeitados não passa de um refúgio desolador onde doenças e mortalidade organizam uma tenaz destruição. Milhares de crianças são abandonadas e levadas para cidades distantes do interior”*²²

Os primeiros casos de indústrias que trabalhavam basicamente com mão de obra infantil utilizavam justamente os internos dos asilos. Os industriais negociavam diretamente com a direção da instituição que, em situações miseráveis, aceitava qualquer condição de trabalho para seus internos. A indústria aumentava o seu poder de concorrência e os lucros enquanto os operários eram descartados passando a viver em condições miseráveis.

A industrialização cria o fenômeno das “crianças de fábrica” que eram educadas ajudando seus pais, trabalhando em jornadas de até 16 horas diárias. Estas crianças não tinham acesso a nenhuma forma sistemática de educação, já que o trabalho na fábrica não exigia qualquer qualificação específica. Uma época em que crianças excluídas eram vistas apenas como “força de trabalho”.

Primeiro, numa atitude desesperada, e, depois, organizados em sindicatos, os operários desempregados promovem a destruição das máquinas das indústrias em quase todos os países industrializados da Europa, a partir do início do século XIX. O movimento intimida a burguesia e desencadeia a repressão, mas ganha dimensões políticas. Os países mais industrializados determinam legislações protecionistas sobre as crianças trabalhadoras. Horários de trabalho por idade, insalubridade, seguridade e outros direitos trabalhistas, pensados especificamente para crianças e adolescentes, são alvo de amplo debate social. Os países industrializados vão, paulatinamente, criando uma legislação sobre crianças e adolescentes trabalhadores.

A partir do século XVIII, a criança conquista o mercado de consumo, nos países mais desenvolvidos. Com uma fatia do mercado de produção de bens de consumo voltada para si, a criança passa a ser alvo de uma massiva propaganda, que irá ajudar a construir a representação que a sociedade moderna faz da infância.

O conceito de criança passou a ser utilizado também para identificar os filhos de trabalhadores e excluídos. Isso só foi possível graças ao aspecto de natureza e idade

outros países.

²² Georges Duby, História da vida privada. São Paulo, Cia da Letras, 1990.

biológica, dada à criança pelo pensamento burguês. A famosa “paparicação”²³ nasce como um meio de radicalizar a divinização da criança. A arte romântica do século XIX retrata crianças em situações de criança, aprofundando a construção coletiva da especificidade social da criança.

Através de Comênio e outros pedagogos que vivenciaram a revolução burguesa, estruturou-se uma proposta teórica de “educação para todos”, pública, laica e gratuita. Esta proposta começou a acontecer, na prática, na segunda metade do Século XIX, quando os trabalhadores organizados exigem a retirada das crianças das fábricas, para que estas não tomassem seus lugares. Essas escolas eram de péssima qualidade e se prestavam mais a tirar as crianças das ruas do que propriamente a educá-las.

O corte radical entre o significado de ser criança, como na propaganda, e ser criança excluída, como na realidade, vai tomando outras roupagens, outros nomes e perpetuando-se pela história.

1.1.4 - Brasil: da legislação menorista à política de proteção integral.

No Brasil, também foram construídos muitos abrigos para crianças e adolescentes em “situação de abandono”²⁴, a partir do segundo Império. O abandono de crianças era tão grande que foram criadas inúmeras instituições e entidades para receberem os recém-nascidos deixados pelas mães. As Santas Casas das cidades passaram a desempenhar o papel de asilo natural das crianças.

Programas especiais, para crianças órfãs e carentes, já eram implementados pelo Estado e pela Igreja, buscando a inserção do “menor” na sociedade. Escolas agrícolas eram especialmente criadas para esse fim. Outras alternativas eram o Exército e a Marinha para onde eram encaminhados adolescentes infratores ou em situação de abandono.

Ao final do Império, a situação econômica do Brasil era crítica. O país não havia se industrializado, prevalecendo uma economia sustentada principalmente pelas monoculturas regionais como o café e a cana. As crianças permaneciam junto com os pais e por isso trabalhavam desde a primeira infância, com cargas horárias exaustivas e falta de condições de trabalho. A delinquência infanto-juvenil era tratada

²³ Philippe Ariés. *História social da criança e da família*. Guanabara. 1981. O conceito de “paparicação” nasce durante o renascimento e é investigado por Ariés.

governamentalmente como um caso de polícia. Crianças eram presas junto com adultos criminosos, tornando as cadeias públicas uma escola de delinquência. A especificidade de ser criança trabalhadora ou criança em abandono ainda não alcançava a consciência social, em especial a classe dirigente, proporcionando um tratamento jurídico e social igual ao dos adultos para os “menores”.

“... as propostas de enfrentamento desta problemática agora oscilavam entre a punição, o castigo, através da detenção em instituições penais e delegacias de polícia, onde as crianças eram colocadas junto a condenados adultos.”²⁵

Com a industrialização de algumas cidades brasileiras no final do último século e início deste, a questão do trabalho e atos infracionais infantis é definitivamente colocada para a sociedade. O peso econômico da indústria na política nacional, a urbanização da produção econômica, a abolição da escravidão e a proclamação da República aceleram a modernização de relações sociais, em especial as relacionadas a infância e adolescência.

No início do século, a “prisão de menores” passou a ser objeto de legislação jurídica e investimento estatal. Até 1921 havia um sentido de “proteção especial” para crianças com menos de 9 anos de idade. As que tivessem mais de 9 anos seriam julgadas e possivelmente aprisionadas junto com adultos. Esse aspecto da legislação brasileira acompanhava o que havia ocorrido em meados do século passado na Europa, chegando aqui com o atraso equivalente ao atraso da implantação da forma industrial e urbana de produção econômica.

A prisão passa a visar o apartamento do criminoso do convívio social. Não há nenhuma alusão sobre um processo educativo, para reinserção social, no sistema carcerário. A prisão tem o papel contrário de formar para o crime.

“A prisão, conseqüentemente, em vez de devolver à liberdade indivíduos corrigidos, espalha na população delinqüentes perigosos. A prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinqüentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras.”²⁶

Ainda na década de 20 são criados vários instrumentos considerando a especificidade de ser criança em termos jurídicos e sociais. O Serviço de Assistência à Infância Abandonada e Delinqüentes, o Juizado de Menores e o primeiro Código de Menores são instrumentos criados nesta época engendrando uma perspectiva

²⁴ Termo contemporâneo.

²⁵ Pedro Cesar Kemp, *Escola Alternativa, Campo Grande, UFMS, 1994, p 92.*

²⁶ FOUCAULT. *Vigiar e punir. 1977, p. 235.*

“menorista” na legislação nacional. O trabalho infantil passa a ser regulamentado nesta época.²⁷

Em 1941 o governo de Getúlio Vargas funda o SAM, Serviço de Assistência ao Menor, que perduraria até a década de 60. Se por um lado o SAM representou uma conquista da identidade pública de crianças excluídas, por outro lado, sua prática não condizia com seus objetivos. A instituição acabou sendo um depósito de crianças e adolescentes “problemas”, servindo apenas para esconder a realidade e garantir a “segurança” das cidades. (Gonçalves, Pedro Cesar Kemp. Escola alternativa, mimeo)

No Rio de Janeiro, o SAM cria uma casa para menores e passa a abrigar centenas de crianças e adolescentes de todo o território nacional. Ali misturam-se adolescentes sancionados judicialmente, com meninos e meninas que, por não ter vínculos familiares, viviam em situação de abandono.

Durante 23 anos o SAM aterrorizou crianças de todo o país, sendo largamente utilizado como meio de repressão. Logo após o golpe militar, ainda no ano de 1964, os militares acabam com o SAM devido a péssima imagem pública nacional e internacional que este gozava. Religiosos uniam-se à imprensa e a intelectuais para denunciar a falta de condições de funcionamento da instituição.

No pós-guerra aconteceram movimentos que espelhavam o debate público sobre a questão da criança, acontecendo com maior vigor nos países economicamente mais avançados. Numa nítida transformação do enfoque sobre a infância, a Assembléia Geral das Nações Unidas firma a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, influenciando a política dos direitos da criança em todos os países do mundo.

*“Trate-se de um formidável avanço no caminho da paz. Regras de Direito estão sendo construídas ao nível planetário da convivência entre os povos. O planeta terra, como um todo, cria normas de conduta para que toda a humanidade zele pela sobrevivência saudável, digna, solidária das crianças em todo o mundo. Pela primeira vez há esse tipo de solidariedade”.*²⁸

Ao final da década de 70, pressões políticas e econômicas obrigam o governo militar a promover a abertura do estado de direito. Os direitos humanos, a anistia, a denúncia aos crimes políticos passam a ser objeto de amplo debate pela sociedade civil e pela mídia. Um dos temas debatidos é a política nacional dedicada às questões relativa à infância e à adolescência. As críticas vêm de todas as partes, forçando o

²⁷ O movimento operário luta pela regulamentação legal dos direitos do trabalho. O trabalho infantil é regulamentado com a proibição do trabalho insalubre, noturno e abaixo de 14 anos. Em 1967 a idade mínima para o trabalho passa a ser de 12 anos e novamente 14 com o ECA. Dados da OIT Organização Internacional do Trabalho mostram que no ano de 1995 existiam quase 9 milhões de adolescentes e crianças trabalhadoras no Brasil.

²⁸ Edson Seda, Introdução ao ECA. Campo Grande, SEMCA, 1995, p. 7.

governo a descentralizar o atendimento, para dividir as responsabilidades sobre a perversidade com que a FUNABEM havia tratado milhares de crianças e adolescentes, durante mais de 20 anos.

*“A cultura do ocultamento e do “seqüestro” dos conflitos sociais se manifestou com toda a intensidade na construção de um monstro bicéfalo indiferenciado que levava a etiqueta de “menor abandonado”.*²⁹

Ao final da década de 70 criaram-se as FEBEM, com uma filosofia de atendimento científico, voltado para os interesses das crianças e adolescentes. Mais um engodo legislativo, que deixava brechas para que a situação continuasse como era na FUNABEM. A diferença é que agora o sistema era administrado pelos governos estaduais, com a participação do Governo Federal, através do PNBEM, Plano Nacional do Bem Estar do Menor.

A violência das FEBEM ganhou notoriedade nacional e internacional. A imprensa noticiava cotidianamente as mortes, extermínio e as rebeliões. A exemplo da FUNABEM, as FEBEM mantinham estruturas carcerárias com centenas de “menores” presos sem as mínimas condições de dignidade humana

A partir do final da década de 70, um intensivo movimento da sociedade civil inicia uma luta nacional pelos direitos da criança e do adolescente. Este movimento desembocaria na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, mudando radicalmente o atendimento à infância no país, e determinando a criação de inúmeras instituições informais de educação à criança e ao adolescente.

Várias iniciativas diferentes são desenvolvidas em vários Estados brasileiros: casas menores com poucos internos, acompanhamento judicial permanente, mais professores, psicólogos e assistentes sociais trabalhando nas casas e muitas outras iniciativas ainda em gestação, na busca de soluções concretas, para o cumprimento das medidas sócio educativas.

*“Temos que trabalhar com a utopia positiva, no sentido de que a melhor instituição para a privação de liberdade é aquela que não existe, e que a melhor sociedade é aquela que supera a necessidade de seqüestrar conflitos sociais que podem ser resolvidos por outras vias.”*³⁰

Inicia-se a consolidação de estruturas de proteção e atendimento à meninos e meninas com direitos violados ou que violaram direitos. Abrigos específicos para cada forma de atendimento, Centros de Atendimento à Crianças e Adolescentes em situação de Especial Dificuldade, Centros de Atividades Ludo-Pedagógicas, Serviço de

²⁹ Emílio Garcia Mentos, Cadernos CBIA, Brasília, 1992, p. 18

³⁰ Mendes, 1982, p: 15.

Acolhimento de Rua, Apoio Sócio-Educativo, Apoio Sócio-Familiar, Centros de Capacitação e Formação Profissional, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, conselhos Tutelares, Juizado e promotorias próprias, Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente envolvido em atos infracionais, etc.

A criança contemporânea, filtrada pelo pensamento neoliberal ³¹ passa a ser tratada como um objeto a ser consumido ou um sujeito que consome. Nos dois casos não há espaço para as crianças em estado de exclusão, que são a maioria, e permanecem totalmente fora do projeto da globalização econômica.

As condições para que um indivíduo possa competir no mercado de trabalho são complexas, exigindo muito mais dos jovens no sentido de sua qualificação profissional. Isso aumenta o abismo entre uma criança em situação de exclusão e a conquista de sua cidadania. O próprio conceito de cidadania é também excluído do projeto neoliberal ou, no limite, é tratado como uma questão de retórica. A infância passa a ser definida apenas como parte do mercado sendo-lhe negada a sua especificidade humana. Ghiraldelli Jr. conceitua esse processo de incorporação da infância unicamente como sujeito e objeto de consumo como “fim da infância”:

*“O que ele pode apresentar é o sujeito reduzido: o indivíduo como consumidor (real ou virtual, real e virtual). (...) Pois, por definição, o consumidor põe e dispõe os objetos - estas são as prerrogativas do sujeito. Como consumidor, o indivíduo recobra a chance de aparecer como sujeito - pelo menos é nisso que acreditamos nos tempos neoliberais.”*³²

Mesmo com os ventos neoliberais, um movimento contrário surge na definição contemporânea de infância colocando-a como “criança cidadã”, como sujeita de direitos e merecedora de “Proteção Especial”. Esses e muitos outros conceitos nascem durante o final da doutrina do “Welfare State”³³ ou estado de bem estar social, com a promulgação da “Declaração dos Direitos da Criança” em 1959, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças” em 1989 e, no Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

A lei, especialmente criada para a proteção integral da criança e do adolescente, nasce sob o novo paradigma jurídico instalado pela Constituição de 1988, como um antagonismo ao próprio modo neoliberal de legislar. A nova legislação inaugura o que

³¹ A abordagem sobre o neoliberalismo, neste artigo, será breve, objetivando unicamente demonstrar o significado contemporâneo de “infância”.

³² Paulo Ghiraldelli Jr, *Infância, educação e neoliberalismo*, São Paulo, Cortez, 1996, p. 3.

³³ “Welfare State” ou “estado de bem estar social” é uma denominação dada ao modo de organização social do capitalismo da última metade desta século. Keynes foi o principal pensador economista responsável pela teoria que fundamentou o estado de bem estar social”, que defende que o crescimento do capital é maior quando a totalidade da população tem acesso a um

Sposati³⁴ (1993, p. 4) chama de “o quarto poder”, que é a determinação legal de serem instituídos mecanismos da sociedade civil organizada, no sentido de traçar políticas e controlar a ação do Poder Executivo, inclusive podendo opinar na planificação do orçamento público.

A concretização de todo o atendimento e defesa de direitos previstos no ECA levaria o Estado a investir mais em políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes. A política do Estado mínimo, é incompatível com o aumento de investimento na área social. Investimento social gera aumento de impostos, e isso leva a uma perda de competitividade de preços no mercado globalizado.

Para o neoliberalismo, o Poder Judiciário deve priorizar a regulação do mercado, enquanto no ECA, o Judiciário tem um importante papel na conquista dos direitos individuais, tendo as crianças e adolescentes direito à proteção especial, garantida, em última instância, pelo poder público. Como prioridade absoluta, as necessidades de atendimento social a crianças e adolescentes, podem intervir diretamente nos orçamentos públicos.

As instâncias de participação das esferas civis e públicas na defesa e controle de direitos da criança e do adolescente, como os conselhos de direitos e tutelares, criam um importante sistema de garantias de direitos, juntamente com as medidas sócio-educativas, que preconizam um atendimento qualificado para adolescentes envolvidos em atos infracionais. A lei é parcialmente cumprida e os resultados do atendimento previsto não atingem os objetivos.

Com a instituição do novo paradigma legal na área da infância inicia-se a construção das redes governamentais e civis de atendimento e defesa de direitos. A efetivação da aplicação da lei é lenta, levando anos até que fossem criadas algumas estruturas de atendimento para sobrepor-se à antiga legislação menorista.

As medidas sócio-educativas, na maioria do Estados, ficou restrita a algumas iniciativas isoladas nos primeiros dois anos do ECA. As medidas em meio aberto começaram a ser efetivadas, em Mato Grosso do Sul e em algumas unidades da federação, apenas a partir de 1995. A internação continuou sendo executada nos parâmetros do Código de Menores, principalmente nos grandes centros urbanos. Em alguns Estados, como São Paulo, as unidades internam mais de mil adolescentes sem separação por compleição física ou gravidade do ato infracional, como prevê o ECA. Mantendo as mesmas condições de internação das antigas FEBEM. Estas unidades têm sido alvos constantes de rebeliões e denúncias de violência contra os internos, fazendo

com que o ECA e as medidas sócio-educativas sejam alvo de críticas freqüentes na mídia.

As unidades de São Paulo e Rio Grande do Sul conservam, inclusive, o nome FEBEM para a designação de suas instituições de internação, mantendo a mesma linha de atendimento com bases na legislação menorista, até 1999. O Estado economicamente mais adiantado da união é, contraditoriamente, o mais atrasado na aplicação da medida de internação. Isto pode ser compreendido pelo antagonismo entre a legislação apregoada pelo ECA e a lógica neoliberal de administrar as questões sociais. Um jogo de avanços e recuos que perpassou toda a década de vigência do ECA.

O CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), durante a sua II Conferência Nacional, estipulou que o número máximo de internos por unidade fosse de 40, para que se evitassem problemas de violência e rebeliões e existisse condições efetivas de socializar e educar os adolescentes. Muitos Estados da União ainda não cumpriram essa orientação, causando uma série de problemas de ordem social e de segurança, e foram amplamente explorados pela mídia, no intuito de acusar o ECA de ineficiente com relação ao atendimento a adolescentes envolvidos em atos infracionais.

A ausência de estrutura de atendimento às medidas em meio aberto, nos Estados menores, inviabiliza a eficiência das medidas sócio-educativas, que foram planejadas para serem utilizadas de forma escalonada pelo Poder Judiciário. O não atendimento de uma medida significa uma ruptura no projeto sócio-pedagógico previsto, comprometendo o resultado da aplicação das medidas. Após 10 anos de existência das medidas sócio-educativas, os poderes executivos estaduais ainda não efetivaram as redes de atendimento aos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas, impossibilitando uma análise exata dos resultados sociais da sua aplicação.

O pensamento liberal avança na mídia e junto à opinião pública, em geral, reforçando a idéia menorista do rebaixamento da imputabilidade legal de 18 para 16 anos ou simplesmente condenando o ECA como uma lei inócua e geradora de impunidade para menores de 18 anos. Neste cenário surge o anteprojeto de Lei de Execuções de Medidas Sócio-Educativas, do Desembargador Antônio Fernando do Amaral e Silva, visando detalhar os procedimentos de atendimento às medidas. Surgem também projetos de diminuição da imputabilidade e de aumento da durabilidade da medida nos casos de crimes hediondos.

O Estado de Mato Grosso do Sul reflete as contradições do debate em âmbito

³⁴ Aldaísa Sposati, Controle democrático e protagonismo popular. Brasília, 1993, P. 4

nacional. As oficinas de arte-educação, objetos centrais desta pesquisa, aconteceram durante estes 10 anos de avanços e recuos na implantação de um novo modelo de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Estado.

1. 2. - Adolescentes em privação de liberdade no MS: a lógica de uma história fragmentada

Desde 1990, a Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho vem implantando um sistema de internação para atender todo o Estado. Na perspectiva de cumprir o ECA, alguns avanços foram conquistados como o das unidades de internação com capacidade reduzida de 15 a 30 internos.

Até 1990 os adolescentes autores de atos infracionais mais graves, no Estado, eram presos em cadeias comuns, nas cidades do interior, ou eram levados para a Penitenciária de Segurança Máxima, em Campo Grande. Em 1989 uma educadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua denunciou a existência de maus tratos e tortura no pavilhão dos adolescentes da penitenciária. O fato gerou problemas pessoais para a educadora, que passou a ser ameaçada pelos funcionários do DSP (Departamento do Sistema Penitenciário do Estado), ligado à Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho³⁵.

Este fato iria repercutir na mídia local e junto ao Ministério Público, que seria acionado no sentido de investigar o fato. Por pressão judicial, em 1991, a Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho inaugura uma unidade específica para internação de adolescentes que receberam medida sócio-educativa de internação, chamada EGAME. Esta Unidade estava localizada no Bairro Jacy e era dirigida por técnicos da área social e considerada como modelo pelas administrações posteriores da Secretaria de Justiça.

A população do bairro não aceitava a presença do EGAME nas proximidades, e pressionou junto à imprensa e políticos para que a unidade mudasse de local, alegando que o bairro era residencial e não deveria abrigar a “detenção de menores”. A unidade foi transferida para a Avenida Bandeirantes. O seu estatuto e a organização institucional também foram modificados, e esta passou a ser chamada de Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente. Enquanto o EGAME tinha uma perspectiva mais voltada

³⁵ Em 1999 a Secretaria de Estado de Trabalho e Justiça passa a ser Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania.

para o processo de socialização e educação dos internos, a Casa de Guarda passou a preocupar-se mais com a contenção dos mesmos.

Os agentes que atuavam diretamente nas unidades eram agentes penitenciários oriundos do DSP, formados na chamada cultura carcerária, construída durante anos de atividades nas penitenciárias do Estado. Estes agentes trouxeram práticas perniciosas e comuns nos sistemas de detenção de adultos. Em vários depoimentos, agentes citam o “truta”, que é a formação de alguns internos para servirem de espiões dos agentes entre os demais internos. Estes “trutas” são os “cagüetas” oficiais da instituição e beneficiam-se com tratamento privilegiado. Esta prática cria uma hierarquia entre os internos da instituição, onde os mais antigos passam a oprimir os mais novos, com o respaldo dos agentes, gerando violência e horror na instituição. Um vocabulário específico da cultura carcerária é utilizado livremente durante os primeiros anos das Casas de Guarda. Palavras como “corró”, “ferro”, “truta”, “de boa”, são amplamente utilizadas no cotidiano das unidades, no início da década, e vão dando espaço aos conceitos pertinentes à doutrina de proteção integral prevista no ECA.

A prática de tortura e maus tratos também acompanhou a vinda dos agentes do DSP. Alguns casos chegaram à Promotoria e à administração da Secretaria de Justiça, gerando a instauração de processos administrativos e inquéritos judiciais contra alguns funcionários, muitos dos quais foram afastados da relação direta com os adolescentes, passando a trabalhar na área administrativa da Secretaria.

Data desta época a oficina de teatro, enfocada nesta pesquisa, na unidade da Bandeirantes. Mesmo com um técnico educacional dirigindo a unidade, as práticas violentas continuaram ocorrendo de forma velada. Este professor seria substituído por um agente penitenciário, um ano depois, consolidando a política do setor que colocou majoritariamente agentes penitenciários nas direções das unidades até 1998. Ainda em 1993, alguns casos mereceram a instauração de inquéritos pelo Ministério Público, com o afastamento de agentes do contato com os adolescentes.

Conforme os interesses momentâneos de cada gestão política no Estado, houve um avanço ou recuo na qualidade dos serviços prestados. Em 1994, ano eleitoral, com a morte de um interno durante uma rebelião, muitas instituições de âmbito nacional e internacional, pressionaram o Governo do Estado com relação aos procedimentos dos órgãos governamentais no atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Durante a rebelião, os adolescentes entrevistados disseram que havia uma distinção na qualidade de tratamento dispensado pelos agentes aos internos, com o consentimento do diretor da unidade. Os melhores dormitórios, iogurte e outras sobremesas eram dadas apenas alguns internos, enquanto os outros faziam a faxina, causando uma revolta com a

situação de discriminação e gerando a rebelião.

O menino M. R. foi morto indefeso, trancado em seu quarto durante a entrada da polícia na unidade. A polícia queria matar outro menino chamado N., que havia baleado um policial e fugido várias vezes desta e de outras unidades. Em 1999, o jovem N. foi visto cuidando de carros na Avenida Afonso Pena, acompanhado da mulher e do filho, ainda em situação de pobreza, mas não em conflito com a lei.

O CBIA (Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) que, nesta época ainda repassava recursos federais para as unidades de internação, exigiu do governo estadual um novo projeto pedagógico para as unidades, desencadeando a entrada de técnicos educacionais e sociais para atuar na área e financiando projetos de capacitação de pessoal. Isto fez com que os serviços prestados nas unidades fossem sensivelmente melhorados, com a contratação de novos professores e técnicos para trabalhar em programas de socialização através das artes e esportes.

A oficina de artes plásticas, objeto de estudo desta pesquisa, aconteceu neste período eleitoral no último semestre de 1994. Com o fechamento da unidade da BR, devido à depredação ocorrida durante a rebelião de junho, a unidade do Bairro Los Angeles ficou superlotada, com uma média de 23 adolescentes internos. A unidade da Bandeirantes passou a atender apenas adolescentes do sexo feminino.

Com a derrota eleitoral do grupo político que estava a frente da gestão estadual até o momento, o projeto pedagógico é abruptamente abandonado, e são colocados nos cargos de confiança daquelas unidades por pessoas sem experiência no setor, segundo interesses eleitorais. Esta fase, de janeiro 1995 até 1997, caracteriza-se orientação de pessoas ligadas a igrejas evangélicas que imprimiram um cunho religioso, em detrimento do técnico.

Com a municipalização do atendimento e a construção do sistema de garantias de direitos previsto pelo ECA, os conselhos de direitos e tutelares, juntamente com a Promotoria da Infância e Juventude e o Juizado da Infância e Juventude, passam e fiscalizar o cumprimento das medidas de internação. As gestões dos governos estaduais anteriores têm melhorado significativamente o atendimento nos períodos que antecedem as eleições, e o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente tem pressionado para que estes investimentos continuassem nos governos posteriores.

Esta prática se confirma durante o ano eleitoral de 1998, quando o então governo do Estado investe no setor, contratando psicólogos, assistentes sociais e professores para trabalhar nas unidades. A coordenação do projeto fica a cargo de um dos mais respeitados profissionais de defesa dos direitos da criança e do adolescentes no

Estado. A Universidade Federal é chamada a capacitar técnicos e novos agentes contratados sem os vícios da cultura carcerária do DSP. Novas oficinas de arte são realizadas nas unidades, com apresentação em dezenas de locais públicos. Muitos cursos profissionalizantes são dados aos internos, possibilitando opções variadas de profissionalização. Todas estas ações faziam parte de um programa denominado Jovem Cidadão, que foi indicado para o Prêmio Sócio-Educando³⁶, e que foi abruptamente encerrado em janeiro de 1999, caracterizando-se como mais um avanço de final de mandato. O Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente enviou vários documentos à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania solicitando a continuidade das ações do programa, mas não foi atendido até agosto de 1999.

Além da contextualização das oficinas, na realidade política e administrativa do Estado, faz-se necessário conhecer as medidas sócio-educativas como instrumentos jurídicos, para apreender o real papel das oficinas de arte na socialização dos internos.

1.2.1 - O ECA e as medidas sócio-educativas

A partir da promulgação do ECA, os adolescentes a que se atribuísem autoria de ato infracional, no Brasil, devem passar a ser atendidos em consonância com as normas internacionais dos direitos da criança e do adolescente, como os princípios da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (artigo 40); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, Regra 7); as Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade (regra 2).

Em consonância com a política de proteção integral, que trata o adolescente como um sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento, o ECA adota “medidas sócio-educativas” em lugar da “pena”. As medidas dão ênfase à educação e integração do adolescente à sociedade, em detrimento do aspecto punitivo. As seis medidas contidas do artigo 112 ao 125 do ECA obedecem a uma escala progressiva, conforme a gravidade do ato infracional cometido.

As medidas sócio-educativas têm sido alvo constante de críticas na imprensa em geral, e principalmente por comunicadores que possuem pouco entendimento sobre

³⁶ O Prêmio Sócio-Educando é dado a profissionais, instituições e programas que se destacam pela qualidade do atendimento às medidas sócio-educativas, no Brasil.

direitos da criança e do adolescente e defendem o aspecto punitivo aos adolescentes envolvidos em atos infracionais, em detrimento dos aspectos sócio-educativos.

Existem casos comuns de aplicação indevida das medidas e, principalmente, da ausência do atendimento em rede e escalonado de todas as medidas. Isso tem prejudicado substancialmente a eficiência do atendimento. No Estado de Mato Grosso do Sul é notória a aplicação sem critérios pela Comarca de Dourados, que em 1998 aplicou mais medidas que todo o restante do Estado. Muitas autoridades judiciárias não foram preparadas para o exercício pleno das medidas propostas no ECA³⁷.

Outro problema sério enfrentado na aplicação das medidas é a ausência de atendimento em rede. A internação continua a ser a segunda medida mais utilizada, quando deveria ser a última. As medidas em meio aberto receberam um relevante incremento nas várias regiões do país nos últimos anos³⁸ mas resta ainda muito a ser feito.

Outro problema detectado por uma pesquisa feita pela PROMOSUL (Fundação de Promoção Social de MS) em 1999 foi o elevado número de aplicação de medidas em algumas comarcas do Estado, demonstrando que muitas vezes a medida é aplicada quando o correto seria melhorar a ação educativa da família, da comunidade e do poder público com relação ao adolescente.

Para que se compreenda corretamente o processo educativo das oficinas de arte nas unidade de internação, é necessário que se conheçam as seis medidas. São elas:

a - Medida de advertência

O Juiz da Infância e da Juventude adverte verbalmente o adolescente e seus responsáveis e lavra um termo que deverá ser assinado pelas partes. É utilizada em casos de pouca gravidade e quase sempre quando o adolescente entra em conflito com a lei pela primeira vez.

b - Obrigação de reparar o dano

A autoridade judiciária determina um valor a ser pago pelo adolescente que cometeu o ato infracional, para repor o prejuízo causado. É utilizada principalmente em caso de roubo, furto ou destruição de algum objeto ou patrimônio de valor. Sua aplicação é calcada na responsabilização unicamente do adolescente sobre o ato cometido, devendo o mesmo cumprir sozinho e integralmente a medida. A medida deve

³⁷ Atendimento à adolescentes em conflito com a lei. Brasília, 1997.

³⁸ Informação retirada do documento preliminar “Reordenamento das Medidas Sócio-Educativas em MS”, elaborado pela Fundação de Promoção Social de MS, Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e Secretaria de Estado de Educação com a consultoria do UNICEF, em 1999.

propiciar que o adolescente perceba os efeitos sociais e econômicos dos seus atos, despertando-lhe o sentido de seus direitos e deveres.

c - Serviços prestados à comunidade

O adolescente deve realizar algum trabalho para a comunidade em horário e local previstos pela autoridade judiciária, não com o objetivo de reposição material do dano, mas com objetivo sócio-educativo. A orientação do FNDCA (Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) é de que órgãos, entidades e a sociedade em geral participem diretamente na aplicação da medida e que o trabalho realizado esteja ligado a um benefício social e tecnicamente acompanhado por orientadores educacionais.

d - Liberdade assistida

É utilizada para adolescentes que, pela gravidade ou reincidência do ato infracional cometido, devem permanecer na residência, na escola e no trabalho, porém acompanhados e atendidos de forma personalizada, por técnicos especializados, numa tentativa de coibir o seu envolvimento em novos atos infracionais.

O poder público deve formar o profissional de orientação que deverá promover socialmente o adolescente e sua família, informando-os e inserindo-os, se necessário, em programa de auxílio e assistência social; supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho e apresentar relatório de caso.

e - Semiliberdade

É a medida que obriga o adolescente a dormir em estabelecimento próprio para esse fim, com direito a sair para estudar, trabalhar e visitar a família. Mesmo sendo uma medida coercitiva, pelo seu aspecto de restrição da liberdade, não é totalmente vedado ao adolescente o seu direito de ir e vir, devendo o mesmo estudar, visitar a família, preparar-se para o mundo do trabalho, usufruir do direito ao lazer, e outros. Esta medida é utilizada quando o adolescente não consegue deixar de cometer atos infracionais ou precisar de um acompanhamento mais intensivo da autoridade judiciária.

A semiliberdade pode ser usada como primeira medida aplicada a adolescente autor de ato infracional ou pode ser uma medida intermediária entre a internação e a liberdade. Sua função pedagógica, e de controle parcial do adolescente, tem importância relevante no processo sócio-educativo, visando controlar a volta do adolescente para o convívio social. A orientação do FNDCA é de que haja duas estruturas de atendimento diferenciadas, uma como passagem da internação para a liberdade de convivência social

e outra para atender a adolescentes que receberam a semiliberdade como primeira medida.

f - Internação

É a medida mais severa, destinada aos adolescentes que cometeram atos infracionais mais graves ou são reincidentes e representam algum nível de periculosidade à comunidade. Privados de sua liberdade, eles passarão de 45 dias a três anos em uma instituição sócio-educativa, onde terão direito a atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e o direito de acompanhar todos os passos do seu processo judicial.

As medidas foram criadas de forma a servirem como uma estrutura continuada de atendimento. O adolescente, ao melhorar seu comportamento no regime de internação, pode passar à semiliberdade ou à liberdade assistida. O aspecto gradual das medidas fornece um importante subsídio pedagógico ao Judiciário que pode usá-las em benefício da educação e sociabilização do adolescente.

No Estado de Mato Grosso do Sul existe uma radicalização na aplicação da medida de internação em relação às outras medidas mais brandas. Em comarcas como a de Corumbá, apenas a medida de internação e advertência haviam sido aplicadas até o mês de maio de 1997. Na comarca de Campo Grande, as medidas de serviços prestados à comunidade, liberdade assistida e a semiliberdade foram quantitativamente insignificantes até junho de 1997, se comparadas ao número de medidas de internação aplicadas no mesmo período. Somente a partir de 1998 as medidas em meio aberto passaram a ser mais utilizadas pelo Poder Judiciário.

No Estado de São Paulo a aplicação da medida de LA (liberdade Assistida) foi cinco vezes maior do que as de internação no ano de 1993³⁹. Os resultados alcançados com a LA foram comprovadamente melhores do que com a internação, com um número de reincidência muito menor e com um atendimento realizado sem que fosse preciso isolar o adolescente de sua comunidade de origem, melhorando o aspecto sócio-educativo da medida, além de ter um custo de atendimento muito mais baixo do que a internação⁴⁰.

Segundo a Promotoria da Infância e Juventude de Campo Grande, em junho de 1997, a maior causa da não aplicação das medidas, como prevê o Estatuto, foi a falta de

³⁹ Divisão de Atendimento ao Menor e Comunidade da FEBEM-SP, Secretaria de Estado de Justiça 1993.

⁴⁰ Divisão de Atendimento ao Menor e Comunidade da FEBEM-SP, Secretaria de Estado de Justiça 1993.

estrutura de atendimento do Estado, dos municípios e do próprio Poder Judiciário, que deveriam atuar em conjunto. A orientação do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA) é de que a medida de LA seja executada, normatizada e financiada pelos governos municipais e estaduais e pelo Poder Judiciário, ficando o governo federal com o apoio, a normatização e o financiamento parcial do atendimento.

A medida de internação só deve ser aplicada quando não houver nenhuma outra medida adequada. O artigo 122 do ECA determina que a medida de internação poderá ser aplicada quando:

- I - Tratar-se de ato infracional cometido sobre grave ameaça à pessoa;*
- II - Por reiteração no cometimento de outras infrações graves;*
- III - Por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.”*

O cumprimento das medidas, conforme determina o ECA, ainda vem sendo construído, com dificuldades, em todo o país. A cultura da Legislação do Menor ainda predomina em muitos Estados, que mantêm “complexos carcerários” lotados com a internação de mais de 100 adolescentes no mesmo espaço físico, descumprindo os artigos, 121, 122, 123, 124 e 125 do ECA, que tratam sobre a internação.

Em Mato Grosso do Sul o atendimento público da medida de internação vem sendo executado pela Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho, conforme a orientação do FNDCA de não permitir a execução de programas de internação por entidades não governamentais. A centralização do atendimento na Secretaria de Estado de Justiça deve-se a necessidades de contenção e segurança implícitas à medida de internação.

1. 2. 2 - Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente em MS

Desde 1995 estão em funcionamento sete Casas de Guarda e Assistência ao Adolescente (CGAA) no Estado. Duas masculinas e uma feminina, na capital. No interior, funciona uma unidade em Dourados, uma em Corumbá, uma em Três Lagoas e uma em Ponta Porã. As unidades foram planejadas para atender de cinco a 25 internos, mas mantêm uma média de internação de apenas 10 adolescentes. Em 1999 as unidades masculinas de Campo Grande passaram a um regime de superlotação com até 35 adolescentes por unidade. Todas as CGAA contam com equipes de Agentes que são responsáveis pela segurança interna, ao passo que a Polícia Militar responsabiliza-se

pela segurança externa.

**Capacidade de atendimento para a medida de internação no MS
(maio de 1997)⁴¹**

Ord	Unidades de atendimento (CGAA.)	Capacidade	Regime	Sexo masc	Sexo fem.	Localização
01	BR 262	24	Internação	X		BR 262 - 16 km de Campo Grande
02	Los Angeles	21	”	X		Periferia de Campo Grande
03	Av. Bandeirantes	18	”		X	Bairro Vila Nova Bandeirantes em Campo Grande
04	Dourados	25	”	X		Centro de Dourados
05	Ponta Porã	12	”	X		Periferia de Ponta Porã
06	Três Lagoas	12	”	X		Bairro de Três Lagoas
07	Corumbá	18	”	X		Bairro de Corumbá
<u>08</u>	<u>Coxim (em projeto)</u>	<u>00</u>	<u>”</u>			<u>Não está funcionando</u>
	Total	130		112	18	Atendimento no Estado

Apenas a CGAA da BR foi construída com o fim específico de abrigar adolescentes sancionados judicialmente. Encontra-se a 17 quilômetros de Campo Grande, na zona rural, e mantém um centro de produção de hortifrutis e leite de vaca. A estrutura física, extremamente fortificada, com muitas grades, concreto e arame, não impediu que ela fosse a unidade com mais problemas de segurança do Estado. Duas rebeliões destruíram boa parte das instalações, uma das quais, em 1994, culminou com o assassinato de um interno pela Polícia Militar. Um importante problema, com relação à Casa de Guarda da BR, é que ela fica na zona rural e atende meninos originários da área urbana, dificultando a inserção social dos internos, além do descumprimento do Artigo 124 do ECA, que determina o internato do adolescente na mesma localidade de seus pais ou responsáveis.

Todas as outras CGAA do Estado são residências comuns que passaram por uma pequena reforma. A unidade de Três Lagoas chama a atenção por não manter nenhuma grade nem muros altos e porque só houve uma fuga nos últimos três anos de atendimento, sendo a mais disciplinada do Estado. Em Corumbá, a CGAA tem sérios

⁴¹ Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho.

problemas de estrutura, mas o atendimento, improvisado pelos técnicos e agentes, tem conseguido um bom resultado sócio-educativo, com uma porcentagem mínima de reincidência.

Durante os últimos anos, muitos problemas de violência contra os internos foram detectados nas unidades. Na maioria dos casos, a violência foi cometida pelos agentes que, vindos do Departamento do Sistema Penitenciário, mantêm vícios profissionais de relação com os internos. A diretoria estadual das CGAA tem conseguido identificar e afastar os profissionais que negligenciam os direitos dos internos, coibindo a violência no interior das unidades.

Para cada CGAA são lotados um psicólogo e um assistente social, que ocasionalmente são dispensados deixando a unidade sem o atendimento até o final de gestão estadual, quando a situação é normalizada. As duas oficinas enfocadas nesta pesquisa aconteceram com a presença destes técnicos nas unidades, mas houve muitos momentos em que estes serviços não foram prestados. Os professores que se responsabilizam pelo trabalho educacional voltado para a escolarização do adolescente são contratados e orientados pela Secretaria de Estado de Educação. A educação formal para os internos só foi instituída a partir de 1998. Até o ano anterior só existiam ações educativas informais, prejudicando a socialização dos internos, que tinham sua escolarização interrompida durante a internação.

Os principais problemas enfrentados, para o bom funcionamento das Casas de Guarda, são as mudanças de políticas que acontecem em decorrência da mudança da gestão na Secretaria de Estado de Justiça. Ao final de 1994, as unidades mantinham um pessoal qualificado e identificado com o trabalho, além de um projeto pedagógico definido de atendimento ao interno. Com a mudança no governo do Estado, no início de 1995, muitos funcionários foram trocados e novos agentes contratados, desmobilizando o projeto de trabalho anterior. Isso fez com que a qualidade dos serviços prestados fosse temporariamente prejudicada após os períodos eleitorais.

A descontinuidade dos planos de trabalho, interligada às mudanças do Executivo estadual, tem significado um dos piores entraves à realização de um bom e continuado atendimento aos internos das Casas de Guarda de MS. Compete ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) fiscalizar a continuidade dos programas de atendimento no âmbito estadual, em parceria com os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de cada município.

1. 2. 3 - O perfil sócio-econômico dos adolescentes em privação de liberdade.

Para que se analise a importância pedagógica das experiências de arte-educação para adolescentes em privação de liberdade, é necessário que se compreenda a origem sócio-econômica dos internos. Em Mato Grosso do Sul, a grande maioria dos adolescentes em privação de liberdade vem de famílias economicamente muito desfavorecidas. Essa média se confirma na maioria dos estados brasileiros, como assinala Volpi⁴² (1997, p: 68) em seu livro “O adolescente e o ato infracional”

As medidas em meio aberto continuam sem atendimento sócio-educativo por parte dos poderes Executivos do Estado e dos municípios. Mesmo sem um serviço de retaguarda, a cada ano que passa, o Judiciário aplica mais medidas em meio aberto, conforme demonstram as pesquisas e levantamentos realizados nos últimos anos. Nos anos de 1993 e 1994, quando aconteceram as oficinas de arte enfocadas nesta pesquisa as medidas em meio aberto quase não eram utilizadas pelo Poder Judiciário. Isto fez com que a grande parte dos alunos das oficinas fosse de meninos em situação de abandono que cometiam pequenos furtos pela cidade. A ausência das medidas em meio aberto fez com que se repetisse o erro da legislação menorista, nesta época, colocando adolescentes que realizaram pequenos furtos com outros que cometeram atos infracionais graves e criando uma situação de opressão nas unidades.

Ao contrário do senso comum e que inúmeras vezes é erroneamente divulgado pela mídia, o número de adolescentes envolvidos em atos infracionais é proporcionalmente muito menor que entre os adultos. Segundo relatório do INESC (Instituto de Estudos Sócio-Econômicos), de agosto de 97, existe uma média de 103 adolescentes envolvidos em atos infracionais para cada 100 mil jovens, no Brasil. Segundo o próprio INESC, esse número é muito menor que o relativo aos adultos.⁴³

No Estado de Mato Grosso do Sul, a média de privação de liberdade de adolescentes foi de 87 em dezembro de 1995 e de 86 em março de 1997. Segundo informações dadas pela Promotoria da Infância e da Juventude, esse número tende a diminuir ainda mais, quando as outras medidas sócio-educativas como a semiliberdade e a liberdade assistida, começarem a ser efetivadas no Estado. Em relação ao número nacional de internação de adolescentes, MS se mantém na média. Segundo dados pesquisados por Volpi (1997, p: 68) o número de adolescentes privados de liberdade em todo o Brasil, de outubro de 1996 a março de 1997, é de 4.245. Isso prova que o Estado

⁴² Mario Volpi, Adolescentes e o ato infracional, São Paulo, Cortez, 1997.

⁴³ Relatório apresentado pelo INESC, Instituto de Estudos Sócio-Econômicos durante a II Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em Brasília, agosto de 1997.

de MS contribui com aproximadamente 2% do total nacional de adolescentes privados de liberdade.

A história de vida desses adolescentes não se distancia da média comum no restante do Brasil. A grande maioria, 97% dos internos em março de 1997, situa-se numa faixa de renda familiar muito baixa, de 0 a 3 salários-mínimos; 16% desse total nem sequer têm renda familiar. Outro dado que demonstra a situação de exclusão em que se encontra a maioria dos internos é que 96% destes, nesse período, ainda não terminaram o ensino fundamental; 17% desses adolescentes são analfabetos; 87% não estavam freqüentando a escola por ocasião da aplicação da medida. Segundo pesquisas do FONACRIAD (Fórum Nacional dos Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) e da FEBEM de São Paulo, em 1999 a escolarização e a origem sócio-econômica dos internos têm se elevado sistematicamente nos desde 1997. A média de salários mínimos por família dos internos e a sua escolarização, em 1999 já é bem maior do que em 1997.

Em 1997 funcionários da CGAA da BR gravaram uma entrevista com 10 internos que bem caracteriza as condições de exclusão econômica, entre os internos⁴⁴. Entre os entrevistados seis já estiveram nas ruas pedindo ou exercendo alguma atividade que ajudasse o orçamento familiar e nove nunca freqüentaram uma creche. Quanto as condições de salubridade de suas residências, nove entre os dez questionados responderam que as condições de moradia da Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente (CGAA) são melhores do que sua casa de origem.

Mesmo com a comprovação numérica da relação entre a privação de liberdade e a exclusão sócio-econômica no Estado, não se pode, mecanicamente, relacionar a aplicação da medida ao estado de exclusão econômica e social. Em alguns casos, comprova-se a dissociação entre a exclusão social e a internação. Entre dez entrevistados, em 1987 pelos funcionários, um adolescente vinha de uma condição sócio-econômica relativamente equilibrada, com renda familiar de mais de seis salários-mínimos e com o primeiro grau completo. Também não se pode associar mecanicamente o número de famílias excluídas com o número de adolescentes em privação de liberdade. Existe uma série de fatores culturais e sociais que também são determinantes para o comportamento do adolescente envolvido em atos infracionais, tais como: gênero, violência doméstica, trabalho infantil, motivos familiares, gangues, quadrilhas e muitos outros.

⁴⁴ 10 adolescentes responderam verbalmente a um questionário que foi gravado e posteriormente registrado em quadro constante dos anexos desta dissertação

De 38 adolescentes entrevistados⁴⁵, 19 em dezembro de 1995 e 19 em maio de 1997, apenas três nunca tiveram problemas financeiros familiares e não precisaram realizar alguma atividade para complementar a renda da família. Todos os outros 35 adolescentes trabalharam em inúmeros e diferentes locais. As atividades de rua são as que mais aparecem: 33 adolescentes internos já exerceram pequenas atividades nas ruas como: cuidar carro, pedir esmola ou outras atividades; 15 internos foram para as ruas em busca de uma complementação da renda familiar antes dos nove anos de idade; três internos foram para as ruas desde os seis anos. Entre os entrevistados, 17 não associam sua atividade de rua com trabalho, mas com aventura, brincadeira e lazer.

Dose adolescentes já trabalharam na construção civil e oito já trabalharam no comércio; apenas dois já tiveram carteira assinada, e os demais trabalharam informalmente em condições irregulares. Um dos entrevistados já trabalhou em cinco lugares diferentes e outros cinco entrevistados já trabalharam em três locais distintos.

Há casos dignos de nota, como o do adolescente R.S., 17 anos, que aos 9 anos foi trabalhar em uma floricultura. Os donos do estabelecimento eram traficantes e usavam a floricultura como fachada. R.S. passou a fazer pequenas entregas de papetes de cocaína, ainda sem entender muito bem do que se tratava, para ganhar um pouco mais. Três anos depois, com 12 anos, ele foi “preso” em Bauru por tráfico de drogas. Aos 14 anos ele foi preso novamente em Cassilândia, também por tráfico. Numa cadeia de adultos ele cometeu um homicídio, juntamente com outros encarcerados, e só então foi mandado para a Casa de Guarda da BR em Campo Grande.

Dos dez internos entrevistados pelos funcionários, seis iniciaram sua atividade infracional com o uso e tráfico de drogas. A esses adolescentes só é possível o consumo de drogas se eles realizarem também o tráfico. Através do tráfico pode-se conseguir um pouco da droga para o consumo, e assim eles deixam de ser vítimas passivas de um problema social e passam a ser parte integrante de quadrilhas e do crime organizado. Apenas um adolescente afirma que participava ativamente da organização de uma quadrilha, fazendo viagens para realizar negócios com droga. Os outros cinco, na época que começaram a traficar, não tinham a menor noção da organização que trazia a droga até suas mãos e que os usava para realizar pequenas entregas.

Entre os 10 entrevistados, quatro afirmaram que compravam as drogas e revendiam como forma de conseguir um pouco para o uso próprio, sem nunca se envolverem diretamente com uma quadrilha. cinco entrevistados disseram que vendiam a droga sem saber exatamente das conseqüências que isso poderia trazer-lhes, como ato infracional passível de sanção judicial. Para eles, que no início da atividade fizeram o

⁴⁵ As entrevistas foram gravadas e registradas em quadro constante dos anexos desta dissertação.

tráfico para conseguir a droga ou dinheiro, a atividade é mais associada a uma forma de trabalho do que a uma contravenção.

A Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho documentou que entre os 48 internos em maio de 1997, 14 foram sancionados por envolvimento direto com drogas. 13 foram sancionados por furto ou roubo e, destes, a maioria também faz uso de drogas. nove foram sancionados por homicídio e quatro por tentativa. Os estupros e assaltos também somam quatro casos cada. É importante frisar que consideramos nesta relação de envolvimento infracionais também a CGAA feminina, onde o envolvimento com drogas é de oito para um total de 11 internas. As meninas são muito utilizadas na fronteira como “mulas” que bandeiam pequenas quantidades de droga da Bolívia para o Brasil. Veja a tabela sobre os atos infracionais cometidos.

**Atos infracionais cometidos pelos internos
das CGAA de Campo Grande (maio de 1997)⁴⁶**

Especificação	Bandeirantes	BR 262	Los Angeles	Total
Furto	-	09	03	09
Roubo	01	-	01	02
Ameaça de morte	-	-	01	01
Tráfico de drogas	08	02	03	13
Assalto	-	04	-	04
Tentativa de homicídio	-	02	01	03
Homicídio	02	02	05	09
Estupro	-	01	03	04
Soma	11	20	17	45

O ato infracional cometido varia entre os internos de ano para ano. O envolvimento com a droga não é relativo ao ato infracional cometido, já que a maioria dos adolescentes envolvidos em outros tipos de infração, também faz uso de drogas.

Analisando-se as respostas, conclui-se que 35 são oriundos de famílias com estrutura econômica miserável: 32 moraram em barracos, favelas e cortiços. As perguntas sobre água encanada e esgoto não puderam ser sistematizadas porque a maioria dos entrevistados não sabia sequer a diferença entre água de poço, água

⁴⁶ Fonte Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho/MS.

encanada, fossa e esgoto.

Quando indagados sobre os hábitos alimentares de suas famílias, a grande maioria disse que comia bem, mas apenas três admitem que comiam melhor do que na Casa de Guarda, o que demonstra uma certa contradição nas respostas.

Quanto à presença paterna na família, de 20 entrevistados, 11 dizem que viviam com o pai. Desses, oito disseram ter uma boa relação com o mesmo, dois não quiseram responder e apenas um falou que o pai era violento. Com relação às mães, 18 entrevistados disseram ter uma boa relação com suas mães.⁴⁷

O nível de escolaridade dos internos é baixíssimo, variando entre o analfabetismo e o ensino fundamental, sempre com um grande atraso por motivo de repetência e evasão. Em março de 1997 existiam nas Casas de Guarda do Estado 12 analfabetos, 40 cursando da 1ª à 4ª série e apenas 42 cursando da 5ª à 8ª série. 82% dos internos possuía de 15 a 18 anos e já deveria estar cursando o 2º grau. Os internos, numa maioria esmagadora, têm sua escolaridade atrasada em relação à sua idade.⁴⁸

Mais de 60% dos internos possuía renda familiar inferior a dois salários-mínimos quando foram internados. 14% nem renda possuíam e foram conceituados como oriundos de famílias indigentes. Apenas 13% possuíam renda familiar acima de três salários-mínimos. Mato Grosso do Sul não se difere da média nacional, em que a internação acontece apenas com adolescentes vindos de famílias miseráveis. Casos de adolescentes de classe média serem internados acontecem esporadicamente, sendo incomum a existência destes nas CGAA até 1997.

Este perfil sócio-econômico, dos adolescentes nos anos de 1995 e 1997, dão a dimensão aproximada dos internos durante a realização das oficinas em 1993 e 1994 procurando preencher a lacuna deixada pela falta de dados oficiais sobre os internos. Durante este período, a maioria dos internos deveria cumprir medidas de proteção ou medidas sócio-educativas em meio aberto e recebia medidas de internação por falta de informação do Poder Judiciário ou por falta de estrutura de atendimento do Executivo. O nível de escolarização e o sócio-econômico eram muito baixos se comparado aos de 1998 e 1999.

Na oficina de teatro de 1993, na unidade da Bandeirantes, participaram aproximadamente 24 internos. Apenas 14 participaram das apresentações finais, e muitos dos alunos saíram antes do término da oficina ou foram internos já no final, sem poder participar como atores, pois não haviam ensaiado a peça. A própria temática da

⁴⁷ O SOS Criança de Campo Grande atendeu a 2.637 casos de violência contra crianças e adolescentes no ano de 1997.

peça demonstra a situação de exclusão que a maioria vivia antes da internação. A miséria e o abandono familiar, as vivências de dor e violências nas ruas e as drogas como fuga da realidade foram temas amplamente repetidos durante as oficinas de criação de situações pessoais marcantes da vida de cada um.

O nível de analfabetismo era perceptivelmente muito alto, mesmo sem os dados oficiais. Os resumos das situações criadas, que eram escritos no papel manilha, não eram lidos pela maioria dos alunos, que precisavam de explicações verbais para entender os cartazes. Entre os alunos estavam quatro meninos que já haviam participado de trabalhos desenvolvidos pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, e viviam uma situação de total abandono familiar e social. A faixa etária também era muito baixa: identificamos, pelo menos, nove meninos com menos de 14 anos.

Os maiores, na grande maioria dos casos, haviam cometido homicídio pela primeira vez e vinham de um contexto sócio-econômico mais favorecido. Pelo menos sete alunos enquadravam-se nesta perspectiva. O resultado desta mistura de realidades era uma pesada opressão dos maiores, com melhor formação escolar e social, sobre os menores que não conseguiam respeitar regras básicas de comportamento e, por isso, estavam sempre “pagando castigos” para os agentes e os outros internos.

Na oficina de artes plásticas da unidade do Bairro Los Angeles, em 1994, a situação ainda é a mesma, com uma maioria de internos em situação de vulnerabilidade social que mais necessitavam de medida de proteção ou, no máximo, uma medida sócio-educativa em meio aberto. Pela imagens gravadas em vídeo pudemos identificar seis alunos nesta situação e cinco cumprindo medida por atos infracionais mais graves, como homicídio. Um fator que mudou muito, nesta época, foi o grande número de internos por motivo de tráfico de drogas. Estes dados não são oficiais, foram identificados através dos vídeos gravados com a participação dos então diretores das unidades.

A idade continuava variando em mais ou menos 50 % com menos de 15 anos e 50 % com mais de 15. Um nível de idade muito baixo se comparado aos números de 1998, quando apenas 12 % dos adolescentes que receberam medidas sócio-educativas em Campo Grande tinham menos de 15 anos. Outro dado sobre o perfil destes internos é de que seis deles, continuaram vivendo longe de suas famílias e eram encontrados novamente em situação de rua pelo Serviço de Acolhimento Municipal nas ruas da cidade quando saíram da internação. quatro adolescentes foram identificados como sendo oriundos de outras comarcas, dificultando o processo de levantamento de informações sobre os mesmos.

⁴⁸ Fonte Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho, 1997.

O perfil dos alunos que participaram das oficinas em 1993 e 1994 é parecido, tendo em vista a postura do Poder Judiciário, a estrutura de atendimento à medida e a falta de entendimento sobre as medidas pelas instituições de atendimento e a sociedade em geral. Mais da metade dos internos eram adolescentes, com idade variando entre 12 e 15 anos, e tendo em comum um longo período de vivência como indigente pelas ruas da cidade. Eram adolescentes quase sem escolarização, higiene e respeito às normas de convivência sociais comuns a esta idade.

Deveriam estar num abrigo provisório e receber medida de proteção com apoio sócio familiar, bolsa-escola, estudando e matriculados em projeto de ensino complementar.

Segundo o depoimento do então diretor da unidade da Bandeirantes, em 1993 apenas 30% dos internos haviam cometido atos infracionais mais graves, como grave atentado à vida, e estes adolescentes, em geral, eram mais velhos, com idades variando entre 17 e quinze anos, e vinham de famílias com menos problemas sócio-econômicos, em relação aos mais novos.

Durante a oficina de 1994, o perfil dos internos continuou com as mesmas características. Nas duas oficinas havia muito conflito entre esses dois grupos no início das atividades, o que foi superado nos primeiros meses de trabalho.

1. 2. 4 – A educação dos internos nas Casas de Guarda

O número de funcionários que atendem -a Casas de Guarda no Estado é alto, em relação às unidades de grandes centros, como o Rio de Janeiro e São Paulo. Em Campo Grande, nas três unidades de atendimento, o número total de funcionários que atuam dentro das casas, em maio de 1997⁴⁹ foi de 76, mais os coordenadores que atuam na Secretaria de Justiça, para um atendimento total, no mesmo mês, de 48 internos. Considerando que durante o referido mês houve uma série de entradas e saídas de internos, e que 48 é o número máximo de todos os atendimentos, pode-se deduzir que existe uma média de dois funcionários trabalhando para cada interno.

⁴⁹ Com ausência de dados sobre os anos de 1993 e 1994, optamos por demonstrar as informações colhidas junto à Secretaria de Estado de Justiça em 1997, porque o quadro de funcionários quase não foi alterado no período.

Quadro de funcionários nas três CGAA de Campo Grande.⁵⁰
(maio de 1997)

Função	Bandeirantes	BR 262	Los Angeles	Total
Professor de educação física	01	01	01	03
Professor de alfabetização	01	02	01	04
Professor de educação artística	01	01	01	03
Professor de técnicas agrícolas	-	01	-	01
Assistente social	01	01	01	03
Psicólogo	01	01	01	03
Agente de segurança	17	16	16	49
Auxiliar administrativo	01	01	01	03
Chefe da unidade	01	01	01	03
Outros	02	02	-	04
Total	26	27	23	76

Mesmo com um farto número de funcionários para o atendimento, os resultados, do ponto de vista pedagógico, não foram satisfatórios. Os policiais militares são responsáveis pela guarda externa das unidades, devendo entrar em ação sempre que a segurança dos internos ou dos funcionários da casa esteja ameaçada. O contato desses policiais com os internos tem causado uma série de problemas. Na CGAA de Ponta Porã, um interno assassinou outro com a arma do policial de plantão. Muitos casos de violência policial foram registrados nas CGAA nos últimos anos e são raros os casos de policiais que se dedicam à educação dos internos.

Existem exceções, como a do Cabo Moreira, que, em vez de atuar na segurança externa da CGAA BR, é o instrutor responsável pela orientação dos internos nas atividades da horta, criação de porcos e galinhas da unidade.

Os agentes de segurança, responsáveis diretos pela disciplina interna, são os funcionários que convivem mais tempo com os adolescentes. A falta de capacitação sistemática desses agentes, permite que, muitas vezes, eles tenham um comportamento prejudicial à sociabilização dos adolescentes. Na época das oficinas os agentes eram capacitados basicamente pelo próprio DSP, reforçando o aspecto carcerário do atendimento.

⁵⁰ Fonte: Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho de MS; Coordenadoria Geral das Casas de Guarda de MS.

A falta de unidade metodológica, na concepção de atendimento dos agentes, é facilmente identificável ao analisarmos as respostas de 10 agentes que atuam na CGAA BR às perguntas feitas durante um curso de capacitação. três responderam que os internos podem ser reeducados durante a internação através de um programa pedagógico que valorize o amor e a liberdade na relação educativa; dois responderam que, com muita disciplina e comando, os adolescentes podem ser reeducados; cinco responderam que acham que os adolescentes têm um envolvimento irreversível com a delinquência.

O atendimento psicológico sofreu uma série de mudanças entre 1992 e 1999. Os psicólogos concursados ganham apenas R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) por mês, para trabalhar quatro horas diárias. O baixo salário gerou a falta de interesse na função e um grande rodízio de profissionais. Em 1988 novos psicólogos e assistentes sociais são contratados para trabalhar nas unidades como professores, porque o salário é mais vantajoso. A ação dos psicólogos nas unidades visa mais o acompanhamento técnico dos adolescentes, informando ao judiciário as condições psíquicas dos internos. Algumas psicólogas têm trabalhado com atividades em grupo e até psicodrama, como forma de atendimento aos internos.

As assistentes sociais, que ganhavam o mesmo que os psicólogos na época das oficinas, não conseguem realizar as atividades planejadas porque não dispõem de meios como transporte, que é fundamental na retomada das relações familiar, profissional e educativa pelo interno. Atividades que contam com a participação da comunidade e dos familiares dos internos são eventuais, sem uma ação sistemática de relações com o mundo exterior. Não há um projeto claro de atendimento sócio-familiar, preparação para o mundo do trabalho, acompanhamento escolar e convivência comunitária. As ações são desenvolvidas conforme surgem as oportunidades. Todos os técnicos que atuavam em 1993 e 1994 foram substituídos.

O acompanhamento dos casos que necessitam de atendimento de saúde tem sido feito em parceria com as secretarias de saúde do Estado e do município. Segundo o relatório anual de atendimento de 1996, todos os casos de doença foram encaminhados imediatamente aos postos de saúde e atendidos com prioridade. Até este ano não existia registro nem projeto de um trabalho sistemático de prevenção e educação sanitária relacionado às DST/AIDS e outras práticas na área de saúde.

Os professores, que são em número de quatro a cinco em cada CGAA, passam por dificuldades no sentido de efetivar um programa pedagógico conseqüente nas unidades. Não há uma tradição de atendimento, pois a maioria está há pouco tempo nesta atividade e a instituição, até julho de 1998, não tinha definido uma prática pedagógica de atuação. Vem reforçar essa deficiência o fato de que não existe uma

sistemática de avaliação e planejamento educacional resultando em atividades isoladas. Na época das oficinas, as aulas não eram consideradas, para título de frequência, na educação formal.

Até 1997, os adolescentes não passavam por uma avaliação quando eram internados. Não há um levantamento e registro da etapa de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo em que se encontram os internos, para que se possa planejar uma ação didática compatível com as necessidades dos alunos. Os anexos escolares instalados pela Secretaria de Estado de Educação em todas as unidades, a partir de 1998, somente passaram possibilitar a progressão de níveis de ensino a partir de 1999. Em 1993 e 1994, o ensino ministrado nas unidades era informal.

Cada professor trabalha individualmente alguns conteúdos desvinculados de uma ação do grupo de educadores. Não há um estudo dos conteúdos mínimos, conforme orientação do MEC e diretrizes da Secretaria de Estado de Educação para cada série em que se encontram os alunos. Também não há uma separação dos conteúdos por disciplina. Os conteúdos são superficiais e dissociados da série que deveria estar cursando o interno. Nos anos em que foram ministradas as oficinas a prática educativa era ainda mais solta e considerada pelo então diretor da unidade como atividades para preencher o tempo dos internos.

O processo de ensino-aprendizagem não valoriza a participação do educando na elaboração e escolha de conteúdos. A alfabetização é feita através de livros e textos que na maioria das vezes nada têm em comum com a experiência de vida dos internos, desestimulando a leitura, a interpretação e a escrita. Conteúdos de outras disciplinas, como matemática, ciências e estudos sociais quase não foram trabalhados até 1996.

Também não existe uma regra única e definida de comportamento durante as aulas. O aluno que não quer assistir a uma aula pode retirar-se e ficar ocioso pela casa. O resultado é o esvaziamento das salas-de-aula, pois a maioria se nega a participar, além de não servir como instrumento de aprendizagem dos alunos presentes às aulas.

Até 1997 não havia qualquer ação educativa formal nas CGAA. Todos os adolescentes perderam o ano letivo durante a internação, contrariando os artigos 53 e 54 do ECA.

A rotina das CGAA é estabelecida por um documento que prioriza os aspectos de segurança em detrimento dos aspectos sócio-educativos, contrariando a essência das medidas sócio-educativas previstas no ECA. Os horários, as saídas da unidade, a participação em atividades externas e a elaboração conjunta de muitas normas internas são condições para que a internação eduque o adolescente, e são permitidas pelo ECA.

Como prevalece o caráter de segurança, essas ações sociabilizadoras deixam de ser utilizadas na prática cotidiana das unidades.

A rotina das CGAA determina o horário de acordar, as atividades da manhã, o horário do almoço, as atividades da tarde, os horários de lazer, televisão, jogos, horário de jantar e de dormir e permite um grande espaço de tempo destinado ao ócio, já que muitas atividades são facultadas à participação dos internos.

A ruptura causada pela internação na vida dos adolescentes representa um momento intenso de repensar e reorganizar a vida. Interno, a segurança passa a ser o fundamental enquanto ações educativas e o contato afetivo são menos presentes em suas vidas do que quando estavam em liberdade. É neste ambiente de carência e abandono que aproximadamente 35 adolescentes participaram de duas oficinas de arte, de teatro em 1993 e de artes plásticas em 1994.

CAPÍTULO II

DUAS EXPERIÊNCIAS COM ARTE-EDUCAÇÃO EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO DE CAMPO GRANDE

Duas serão as experiências relatadas a seguir. A atividade arte-educacional com teatro, que aconteceu no primeiro semestre de 1993, envolvendo diretamente 16 internos na CGAA da Avenida Bandeirantes, que apresentaram uma peça teatral na própria CGAA e no teatro Aracy Balabanian. Naquela época, essa unidade atendia a adolescentes do sexo masculino e, a partir de 1994, passou a atender apenas a meninas.

A outra experiência arte-educacional, aconteceu no segundo semestre de 1994 consistindo na realização de oficinas de artes plásticas durante quatro meses e uma exposição final no Centro Cultural José Otávio Guizzo. Ao final os trabalhos foram fotografados, facilitando a pesquisa dos mesmos.

As duas atividades foram gravadas em vídeo e amplamente registradas pela equipe executora e pela imprensa local, facilitando o levantamento e sistematização das informações. As outras formas de registro analisadas foram as anotações de todas as atividades, feitas pelo coordenador das oficinas e o projeto inicial de trabalho.

As atividades arte-educacionais que fazem parte da rotina das unidades podem ser consideradas como atividades manuais e não especificamente como arte-educação, pois não trabalham com produção artística propriamente dita. No planejamento anual das CGAA para 1997, observa-se a utilização do conceito “arte” com o sentido de atividades manuais ou, no máximo, folclore. As atividades eram passadas já desenhadas e apenas finalizadas pelos alunos, impedindo a sua interferência estética sobre o resultado final dos trabalhos. A arte-educação com o sentido mais amplo da

alfabetização estética, necessita de possibilidade de criação e produção de formas materiais voltadas para a emoção humana além do estudo de outras obras produzidas pela humanidade ⁵¹.

**Atividades relativas a arte-educação realizadas
nas CGAAS de Campo Grande (maio de 1997)⁵²**

CGAA.	Atividades
Bandeirantes	- Confecção de cartazes, cartões, pinturas, bordados em ponto-cruz, tapetes de crochê, colares, brincos, bonecas de lã, caixas para presentes e cestas. - Apresentação de poemas e cantos no dia das mães.
BR 262	- Confecção de cartazes, cartões e rosas em papel para o dia das mães. - Arranjos para festa junina
Los Angeles	- Cartões e cartazes para o dia das mães

Em 1998 a Secretaria de Justiça Trabalho e Cidadania implementou o projeto “Encantando”, que contratou três professores de educação artística, inclusive a mim, para trabalhar na formação de grupos de expressão através da dança, da música, do teatro e das artes plásticas. Foram montados três grupos de dança, duas peças de teatro, dois corais, e quatro grupos de desenho e pintura. Os grupos mostraram seus trabalhos em escolas, órgãos públicos, praças, hotéis, igrejas e eventos políticos e culturais. Mais de 40 apresentações foram realizadas, incluindo a exposição de desenhos e pinturas realizada no Centro de Capacitação Profissional da Prefeitura, e de dança, teatro e música durante dois dias no teatro Aracy Balabanian.

2.1 - Teatro na Casa de Guarda da Avenida Bandeirantes.

No mês de fevereiro de 1993 a Sociedade de Proteção à Infância e à Juventude (SPIJ), entidade não-governamental que atende adolescentes usuários de drogas em situação de dificuldade social e pessoal, iniciou um trabalho de atendimento aos internos

⁵¹ Francisco Duarte Jr, Fundamentos estéticos da educação. Uberlândia, 1981. A obra aponta o sentido cultural da atividade criadora permeada pela cultura. As atividades manuais de repetição, portanto, não são artísticas.

⁵² Fonte: Secretaria de Estado de Cidadania Justiça e Trabalho; Diretoria de Ações de Proteção à

da CGAA da Avenida Bandeirantes. Esta, na época, era a única unidade de privação de liberdade de adolescentes em Campo Grande.

Eu era o técnico responsável pela arte-educação na equipe multidisciplinar de atendimento na clínica e em atividades externas e fui indicado para coordenar o trabalho de contato, sensibilização e construção de vínculo afetivo com os usuários de drogas da Casa de Guarda da Bandeirantes. A equipe escolheu trabalhar com teatro, justificando a escolha pelo interesse dos internos à atividade.

A CGAA viveu um momento de grande abertura, em 1993, com a maioria dos internos trabalhando e estudando fora, além da liberdade de fazer compras e sair para visitar a família. Essa flexibilização da rotina da casa só aconteceu porque o diretor da unidade, professor Washington Luiz de Oliveira, apostava em métodos pedagógicos participativos como instrumento de sociabilização dos adolescentes. Os internos e funcionários tinham direito a participar das reuniões nas quais tomavam decisões sobre questões referentes à unidade. As questões mais sérias eram levadas ao grupo, que discutia e deliberava sobre as possíveis soluções.

2.1.1 - Grupo: ponto de partida e de chegada para o exercício da sociabilização

Eu me apresentei ao grupo durante uma reunião matinal de rotina, em fevereiro de 1993. Todos se apresentaram por meio de uma dinâmica. A proposta da SPIJ, de criar uma oficina permanente de teatro com os internos, foi debatida, questionada e aprovada. Marcaram-se as realizações das oficinas para todas as terças e quintas-feiras das 8h00 às 11h00.

Na primeira oficina utilizamos o método Facuri, cuja dinâmica consiste em manter todo o grupo em movimento, com leves toques corporais que exercitam a respiração. Formaram-se grupos para debater, momentaneamente, temas anteriormente levantados. Os grupos rearticularam-se em novos grupos para discutir os temas. Ao final, dois grupos maiores apresentaram, cada um, uma situação criada coletivamente.

Logo após os ensaios era realizada a avaliação e o planejamento das atividades do grupo. Os encaminhamentos práticos eram discutidos coletivamente e os pontos polêmicos eram colocados em votação. Durante algumas ocasiões alguns alunos se exaltaram e chegaram a se agredir durante um ensaio. O grupo sempre aceitou de volta

os que provocaram alguma confusão e se afastaram temporariamente. O retorno acontecia com muita conversa e muitos “combinados”⁵³, visando estabelecer o respeito a determinados comportamentos. As situações de conflito eram debatidas apenas ao final das oficinas para não prejudicar o andamento dos trabalhos e garantir um espaço para que os adolescentes tivessem direito de defender suas posições no coletivo.

A prática da avaliação e decisão em grupo possibilitou, a alguns adolescentes oprimidos pelos mais “espertos”, o direito de defender verbalmente suas posições. Muitos problemas que estavam acontecendo entre os internos, fora das atividades das oficinas, como violência entre os mesmos, violência de um funcionário, uso de maconha por alguns internos durante a noite, planos de fuga, armas escondidas, e outros, foram trazidos para discussão no grupo durante as reuniões de avaliação e planejamento.

Esta prática participativa das oficinas de teatro serviu como base para que, em outros momentos como a reunião diária onde se organizava a rotina do dia, os internos, juntamente com os funcionários, utilizassem a mesma dinâmica.

2.1.2 - Oficina de textos: o drama e a reconstrução da realidade

O objetivo das oficinas de texto era discutir a história de vida dos participantes, estimular a imaginação e registrar formas de expressão que misturassem aspectos de sua vida real com criações imaginadas pelos alunos. Nas oficinas todos os alunos se apresentavam de forma lúdica e faziam referência a um momento de suas vidas, recontado através de personagens imaginários como animais, mágicos, etc.

A primeira dinâmica foi a “estrada da vida”. Cada aluno, individualmente, desenhava um caminho atravessando um papel tamanho A-2. Depois ele trocava de papel e colocava um desenho no meio do caminho, simbolizando um momento importante de sua vida. Depois de trocar de papel três vezes, cada caminho tinha três desenhos simbolizando momentos vividos pelos participantes do grupo. Os caminhos eram apresentados pelo participante com a ajuda do grupo e do coordenador.

Músicas intimistas de Kitaro, Andreas Wollenweider e até cantos gregorianos eram usados nos momentos de criação e produção dos desenhos, ajudando a desenvolver a concentração e expressão dos alunos. A música proporcionava o ritmo do trabalho,

⁵³ Combinado aqui tem o sentido utilizado na educação infantil compreendendo o processo de organização pedagógica entre o professor e seus alunos.

sempre intercalado por três momentos diferentes. O primeiro, quando eu apresentava a dinâmica e organizava a turma. O segundo era o momento de produção individual, em que a música estimulava a concentração do grupo. O terceiro momento era o das apresentações de cada um ao grupo e de dinâmicas coletivas de troca de idéias e informações.

Cada oficina era uma nova dinâmica de expressão registrada em cartazes e painéis. Ao final de 4 semanas, o grupo expôs os painéis e elaborou um roteiro de situações através da eliminação dos casos repetidos e da incorporação das situações semelhantes. As situações que permaneceram foram amplamente discutidas e transformadas pelo grupo antes de formarem o roteiro básico, com o qual, o grupo trabalhou durante 3 meses, a montagem de uma peça.

Alguns temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola e o trabalho foram pesquisados e estudados por a partir do estudo sobre os temas orientados pela coordenação. A palavra solidariedade foi trabalhada como um contraponto dramático, em quase todas as oficinas. Com o passar do tempo e dos ensaios, o grupo optou por colocar essas temáticas como um símbolo de esperança, que viria se constituir em um momento épico ao final do espetáculo. Dessa forma o roteiro, construído por um processo de criação coletiva, tornou-se uma síntese das principais situações vividas pelos internos.

O jornalista Maranhão Viegas definiu o roteiro, em uma crônica, de 1º junho de 1993, no JBC (Jornal do Brasil Central) da seguinte forma:

“O enredo, que eles conhecem muito bem, mostra como tudo se dá. A mãe alcoólatra briga com o pai. O pai bate no filho. O filho foge de casa e, na rua, encontra outros meninos e marginais de verdade. Está pronta a alquímia. Daí para o roubo, para as drogas e para o inevitável confronto com a polícia é um pulo.”⁵⁴

Ao final da peça o protagonista do drama é internado numa casa de guarda, conhecendo a malandragem das relações cotidianas onde, muitas vezes, os mais espertos exploram os mais ingênuos. Na casa, ele faz amizade com um agente e com outro interno que o ajudam a se concentrar para conseguir o que ele mais quer, a liberdade, a família, o estudo, o trabalho e a alegria perdida.

Na hora da concentração, o colega diz que “a liberdade está dentro de cada um e que é preciso muita vontade para arrancá-la das profundezas da alma”. Quando todos se concentram, surge uma espécie de objeto não-identificado que pousa no palco trazendo os principais direitos da criança e do adolescente previstos no ECA: saúde,

⁵⁴ Maranhão Viegas, *Alquímia de uma sociedade falida*, Campo Grande, Jornal do Brasil

educação, convivência familiar, trabalho e alegria.

O objetivo principal das oficinas de texto não era fazer um roteiro para ser apresentado ao público, mas criar um meio de conhecer suas histórias de vida, procurando valorizar sua identidade cultural e melhorar sua auto-estima. Quando surgiam as situações, o grupo comentava-as, uma por uma, colocando o tema como uma realidade do grupo e não de um indivíduo. Durante 4 meses o grupo reelaborou situações vividas, sobre as quais muitos deles nunca haviam conversado e até pensado no assunto.

Na mesma matéria do jornal JBC, o jornalista define o roteiro como uma metáfora da realidade, que proporciona uma avaliação distanciada de suas próprias vidas.

2.1.3 - Amor e limites: os corpos se entendem.

Desde a primeira oficina, todos os temas e processos criativos foram elaborados a partir de um trabalho de expressão e contato corporal. Os cumprimentos sempre foram conduzidos de formas variadas, como encostar testa com testa olhando nos olhos; tocar ombro com ombro; quadril com quadril; reconhecer os colegas, com os olhos vendados apenas com o tato das mãos sobre os rostos e muitos outros.

Pequenas situações cotidianas como um homem carpindo, um bêbado, um motorista louco, um vendedor de biju e outras foram interpretadas muitas vezes pelos alunos, ajudando a desenvolver um ritmo corporal diverso do que se vivia na dinâmica da CGAA. Também realizamos sistemáticos estudos sobre os movimentos dos animais e dos funcionários da unidade.

Sempre buscando o lado engraçado das representações, os alunos faziam a roda e interpretavam, com o corpo, as mais variadas situações. Os que não estavam participando da representação assistiam e esperavam sua vez. Os exercícios de mímica também ajudaram a trabalhar o aspecto estético do movimento corporal.

O ritmo foi trabalhado através de exercícios de movimento com música, que variava repentinamente de um tom bem lento e poético para um tom bem rápido e marcado como música carnavalesca ou baiana. Essa quebra de ritmo acontecia durante pelo menos meia hora em todas as oficinas. No primeiro mês de trabalho, essa etapa

durava até uma hora e, às vésperas da apresentação final, diminuiu, chegando a ser de apenas 15 minutos nos últimos ensaios.

Os exercícios de respiração antecederam todos os demais. Além do exercício em si, o coordenador orientava o grupo sobre a forma mais eficaz de respirar. Alguns exercícios específicos de respiração foram feitos várias vezes, como o respirar segurando o abdômen, esticar os braços e todo o corpo para cima durante a inspiração e soltar lentamente todas as partes do corpo abaixando a cabeça até arrastar as mãos no chão, durante a expiração. Ao som de uma música bem lenta e profunda, os alunos eram convidados a prestar atenção a sua respiração durante alguns minutos.

Outra tática utilizada pelo coordenador, para melhorar a respiração dos que tinham mais dificuldade, foi o toque direto no corpo do aluno, de forma rápida, enérgica, mas em tom de brincadeira. Esses toques corporais funcionavam como uma massagem e foram usados até a última oficina como meio de relaxar os alunos mais tensos, principalmente antes das apresentações. Os jogos corporais de grupo eram variados em quase todos os ensaios.

As dinâmicas que envolviam mais relações corporais coletivas tiveram que ser substituídas por exercícios de expressão corporal e verbal, por causa de algumas brincadeiras violentas, e só foram retomadas nos últimos meses que antecederam a apresentação, quando o grupo estava mais unido, disciplinado e maduro.

A expressão corporal individual e coletiva foi exercitada em quase todas as oficinas. A diferença de movimentação e representação corporal do início das oficinas para o final fica evidente nas imagens de um vídeo gravado nos dois tempos. Após as primeiras 4 semanas de oficinas, o aquecimento inicial do grupo era feito através da dança em ritmos variados e, por vezes, sem música.

Os exercícios de reconhecimento corporal a dois ficaram sendo os mais utilizados, pois não geravam tantos problemas. Um exercício bastante utilizado e de formas variadas foi o reconhecimento das posições do corpo com os olhos vendados. Um aluno fica numa posição fixa e complicada. Outro, de olhos vendados, apalpa todas as partes do corpo do colega para identificar sua posição. Por fim esse aluno tira as vendas e tem que colocar o colega na mesma posição em que estava com suas próprias mãos. Todos os demais ficam assistindo e brincando com os dois.

Em um ensaio geral, num domingo de abril, um adolescente acertou com um cabo de enxada, um colega que precisou ser imediatamente atendido no pronto socorro. Esse fato chocou o grupo que precisou de um encontro extraordinário durante a noite da segunda-feira para debater a questão. A agressão tinha origem numa provocação feita na

noite anterior e o adolescente que se sentiu humilhado atacou o outro durante o ensaio.

Muitos outros incidentes corporais aconteceram durante as oficinas como brigas e brincadeiras violentas. Cada vez que isso acontecia o grupo parava para discutir a questão. Os alunos, muitas vezes, sugeriam sanções para os colegas como a perda do direito de comer, o isolamento, a expulsão do grupo e até castigos físicos. Nesses casos eu tinha que intervir, buscando um posicionamento mais equilibrado do grupo.

Após dois meses de oficinas, o grupo demonstrou mais maturidade nas relações corporais e solidariedade entre os participantes. Alguns dos alunos aprenderam a se encostar no corpo dos colegas sem medo. Durante as apresentações, os que assistiam, no chão, ficavam emboçados, se encostando uns nos outros, concentrados na atividade e sem manifestações de violência corporal. Esta disposição de toque corporal é comum nos grupos de teatro amador e todos os integrantes, incluindo os convidados e eu, mantínhamos esta postura.

2.1.4 - Jogos dramáticos: a antecipação lúdica da vida

Durante os quatro meses de oficinas, o grupo participou das mais variadas formas de jogos dramáticos. Representou em diferentes formas de expressão, histórias e histórias contadas pelo grupo e elaborou narrativas para serem interpretadas segundo a forma de compreensão de cada um.

Os exercícios de adivinhação foram trabalhados de várias formas diferentes. Um participante era voluntário para ficar um minuto fora da sala. Quando ele voltava, um dos alunos começava contar uma história. Logo outro continuava contar a história, e outro e mais outro, até que o observador pudesse identificar quem é que determinava a pessoa que continuaria a contar. Depois que o voluntário consegue descobrir quem ordena a mudança do contador, ele tem que recontar toda a história, desde o início, com a ajuda de quem inventou. Se ele não conseguir recontar um determinado momento do enredo, o responsável pela criação, daquele momento, ficava no seu lugar.

Durante uma oficina, todos os participantes do grupo colocaram uma etiqueta colante na testa. Cada etiqueta continha uma cor diferente. Cada cor solicitava de quem a lesse uma determinada postura como: ria de mim, chore para mim, fuja de mim, olhe para mim, etc. Todos os alunos ficavam andando dentro de um círculo e tinham que descobrir qual é a etiqueta que está na sua testa. Após descobrirem trocam de etiqueta e

continuam no jogo. A utilização das cores foi necessária pelo fato de que muitos dos alunos não eram alfabetizados e poderiam associar o comportamento ao símbolo da cor.

Alguns jogos eram trabalhados como tarefa de casa. Os alunos tinham que observar um determinado comportamento peculiar de um colega ou de um funcionário da unidade e expressar dramaticamente esse comportamento na próxima oficina. Os demais tinham que identificar quem e que situação estava sendo representada.

Objetos vivos é o nome do jogo que permitiu que cada aluno, a partir de um objeto, criasse e representasse espontaneamente uma situação. Uma vassoura virou um colega de bar; um garfo virou uma arma mortal; uma cadeira virou um carro; e muitos outros objetos contracenaram com os alunos, durante os quatro meses de trabalho.

Um exercício que foi repetido cinco vezes, de forma variada por solicitação do grupo, foi o da situação interpretada por palavras que não tem nada a ver com o tema. Dois amigos se encontraram e brigaram porque um deles não queria pagar o dinheiro que devia ao outro. Depois de xingamentos e sopapos o devedor olha para o chão e acha um dinheiro, com o qual paga o colega, fazendo as pazes e retirando-se abraçados. Só que a cena foi integralmente interpretada com os dois atores falando apenas números e nem mais uma palavra. Ao final outra dupla teve que recontar a estória falando apenas nomes de cores. Outra falando nome de frutas, etc. O resultado desse jogo, junto ao grupo, foi hilariante e até os guardas e agentes participaram.

Em cada oficina um novo jogo era trabalhado pelo grupo. Todos os alunos participaram de todos os jogos. Quando um aluno se negava a participar, o grupo e o coordenador lembravam do combinado escrito na parede, que dizia que todos têm que participar dos exercícios. Em nenhuma ocasião alguém se absteve da participação.

Quando o grupo estava mais maduro, um pouco antes da apresentação da peça, as dinâmicas eram rapidamente compreendidas e jogadas pelos participantes. Criou-se uma relação de duração imediata entre eu e o grupo. A toque de palmas, assovio e palavras-chave, os alunos corriam para executar as tarefas associadas ao símbolo. No início, as resistências eram maiores, nas últimas semanas a relação era muito harmônica e os ensaios bastante produtivos.

2.1.5 - Teatro: a expressão de uma realidade dramática

A realidade dos educandos expressa na peça “O Canto da Cidade” não estava

contida apenas na objetividade do texto. Suas características interiores estavam representadas na maquiagem, no cenário, no figurino, nos adereços cênicos, no tom das vozes e na sonoplastia. Para cada uma dessas formas de expressão, aconteceram oficinas específicas de criação.

Aconteceram três oficinas de maquiagem além das realizadas para as duas apresentações do grupo. A primeira consistiu em apresentar ao grupo algumas possibilidades de colorir o rosto bem como as maneiras e materiais usados. Depois, separados em duplas, cada um maquiou o outro de forma livre, com uma música de fundo para estimular o processo criativo e a concentração. Revendo a gravação em vídeo dessa primeira oficina de maquiagem, percebe-se um grande exagero principalmente na utilização de cores fortes.

Na terceira oficina de maquiagem o grupo demonstrou mais sensibilidade criando expressões mais sutis e menos circenses. O resultado, no palco, foi uma mistura de maquiagens mais sutis de alguns personagens com o colorido circense de outros. Um aluno do grupo, num depoimento gravado em vídeo, diz o seguinte: “*Quando a gente pinta a cara tem mais coragem de subir no palco*”. O gesto delicado de pintar o rosto do colega representou, por si só, um importante momento de interação e afeto entre os adolescentes. Antes das oficinas suas relações eram mais agressivas e o toque corporal entre os internos era considerado um tabu, onde o toque tinha uma conotação unicamente sexual. A maquiagem do rosto proporciona um momento profundo e íntimo de toque e carinho, quando um aluno tinha que ficar muitos minutos sendo desenhado pelo outro.

O cenário foi construído a partir da narrativa dramática criada pelo grupo. O início da peça mostrou um menino brincando num balanço imenso, num fundo de neblina, feita com fumaça. A iluminação aos poucos, foi acendendo e permitindo ao público perceber a figura do menino balançando.

A segunda cena mostra uma casa apenas com uma mesa e uma janela colada no fundo do palco. A janela foi fruto de uma oficina de colagem de papel, onde os quadrados, que representavam os vidros da janela, foram feitos de um papel mais transparente que deixava passar um pouco de luz.

A terceira cena mostra a rua, as bebidas, as drogas e a polícia e é identificada por uma rua pintada no chão, uns prédios ao fundo e uma vitrine que acaba sendo arrombada pelo protagonista. Os prédios foram feitos a partir de oficinas de colagem de papel e a vitrine foi feita com uma armação de ferro, coberta por um tecido pintado pelos alunos. Muitas garrafas compunham a vitrine.

A última cena, na casa de guarda, mostra as grades onde dormem os adolescentes. Essas grades foram construídas a partir de tubos de PVC preto, amarrados no formato desejado. A grade era baixada do fosso superior, durante a cena da chegada na casa de guarda.

Na cena final, um grande objeto não-identificado desce no meio do palco, simbolizando a esperança de uma vida digna. Este objeto foi feito com papelação. Múltiplas comadas de papel e cola formando uma nave com aproximadamente maior metro de altura por um metro e meio de diâmetro. Na parte inferior e superior foram deixadas partes abertas e posteriormente fechadas com papel colorido. Uma lâmpada foi ligada a um fio, no interior do objeto, que aparentava ter muitas janelinhas na parte superior e inferior. O objeto demorou semanas para ficar pronto e era trabalhado durante os finais de semana por um grupo de alunos que não ia apresentar-se no palco.

Todos esses adereços cênicos foram idealizados pelos alunos, durante as oficinas. Durante a confecção dos cenários, muitas idéias tiveram que ser abandonadas, por causa da impossibilidade prática da construção dos mesmos. Todos os alunos participaram na confecção dos cenários, inclusive dois meninos que saíram da internação, durante o desenvolvimento do projeto, continuaram vindo à unidade nos dias de oficina, até a apresentação final da peça

O figurino foi bastante improvisado e criativo, já que não houve recursos para confecção do mesmo. Algumas roupas, como a dos policiais e do médico, foram emprestadas de médico e policiais de verdade. Já a roupa da mãe do protagonista foi feita a partir de uma série de panos sobrepostos, resultando em um figurino inventivo e totalmente diferente de uma roupa de mulher comum. As roupas dos meninos de rua foram representadas com farrapos por cima das melhores bermudas e camisas que os adolescentes tinham.

A dicção e a colocação da voz foram trabalhadas durante todas as oficinas, mas foi nos últimos dias de ensaio que o grupo interessou-se mais pela atividade. Depois de um ensaio no teatro Aracy Balabanian, duas semanas antes da apresentação, o grupo tomou consciência da necessidade de melhorar a interpretação vocal e propôs que eu trabalhasse mais exercícios de dicção e entonação de voz.

Conversar à distância, de cabeça para baixo, correndo com uma música alta ou equilibrando um objeto na cabeça passaram a fazer parte dos ensaios. Uma das dinâmicas fez com que duas pessoas conversassem numa sala, com todos os demais fazendo barulho e tentando impedir a conversa. Só que, repentinamente, um dos atrapalhadores teria que saber o que se conversava na sala. Se não soubesse assumiria o

lugar de um dos dois conversadores.

Paralelamente aos exercícios específicos para dicção e voz, trabalhamos objetivamente, orientando sobre a forma correta de dizer as palavras e dando exemplos de pronúncia. O trabalho não foi suficiente para que os atores pronunciassem um português correto no palco, mas proporcionou o estudo da pronúncia correta de um amplo vocabulário. A expressão vocal foi trabalhada como o centro das preocupações do grupo.

A sonoplastia foi escolhida entre as músicas utilizadas durante as oficinas, e algumas indicadas pelos internos. Uma das músicas, “O canto da cidade” de Daniela Mercury, foi ensaiada com um violonista contratado e com a percussão feita pelos internos com um pandeiro e um surdo. Em um determinado momento da apresentação, os atores desciam à platéia e convidavam o público para juntos cantarem e dançarem a música com eles.

2.1.6 - Na mídia: da página policial para a página cultural

Além das encenações para os colegas e funcionários da entidade, o grupo fez duas apresentações abertas à comunidade. A primeira aconteceu no dia 23 de abril, dentro da Casa de Guarda, com a participação de autoridades da área da criança, entidades de defesa de direitos, familiares dos internos, funcionários, a comunidade em geral, a imprensa e, praticamente todos os técnicos da SPIJ. Cadeiras foram colocadas no pátio interno, onde se improvisou um palco com iluminação e os recursos cênicos necessários para apresentação do espetáculo.

Ao final do espetáculo, a platéia aplaudiu de pé os 10 atores que se posicionaram à frente do palco e deram início ao debate. O público perguntou como fizeram o roteiro, o cenário, o figurino e como os atores prepararam-se. Alguns familiares falaram emocionados da importância daquele dia e o diretor da unidade encerrou, convidando a todos para frequentarem e ajudarem a Casa de Guarda. A TV Campo Grande e a TV Morena cobriram o evento, que também foi filmado em VHS. Uma matéria no Correio do Estado, editada na véspera, convidou o público para participar do evento.

A apresentação no teatro Aracy Balabanian, numa terça-feira dia primeiro de junho, teve uma ampla cobertura da imprensa local. Ainda na manhã do dia primeiro, o

jornal Correio do Estado e o Bom Dia MS na TV Morena, Globo local, onde fui entrevistado, convidaram o público para o evento. 300 folhetos foram confeccionados e distribuídos pela Secretaria de Justiça para divulgar o espetáculo. Também foi editado um livreto de 16 páginas contando todos os passos das atividades artísticas da unidade e outras atividades importantes. Depois de cinco dias, a peça ainda era notícia de meia página no jornal JBC. (ver anexos)

*“Uma noite completa. De artista de verdade. No palco, um grupo de sete meninos, menores de idade, infratores, recolhidos à Casa de Guarda de Campo Grande. Uma instituição que se propõe a recuperar menores punidos pela justiça. Uma das poucas experiências que vem mostrando algum resultado positivo aqui no Estado.”*⁵⁵

Oito alunos participaram da montagem do cenário e da iluminação, durante nove horas, das 8h00 às 17h00, horário também em que aconteceu o último ensaio, com a participação de todos os internos e dos funcionários de plantão. Não houve nenhuma tentativa de fuga ou problema de comportamento.

Apresentaram-se 10 atores, sendo que dois não eram mais os mesmos da vez anterior. Os familiares dos internos tinham sido especialmente convidados para o evento. Durante o debate, duas mães se emocionaram e choraram, falando de seus filhos. Um dos protagonistas da narrativa, o adolescente R. S., também se emocionou e deu entrevistas para dois canais de televisão e o jornal Correio do Estado. A ampla cobertura da imprensa e a repercussão nos meios que atuam na área da criança e do adolescente, foi muito positiva, demonstrando ser uma alternativa de atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

2.1.7 - Como estão alguns alunos da oficina quatro anos depois:

É difícil ter notícias dos adolescentes que não mais se envolveram em atos infracionais, pois os serviços de apoio sócio-familiar não têm disponibilidade material, de tempo e pessoal para esta ação. Apenas são atendidos os adolescentes que continuam envolvidos em abandono ou conflito com a lei. Obtivemos informações esparsas de apenas 11, dos 19 adolescentes que participaram das oficinas. O objetivo destas informações é ilustrar a compreensão do comportamento posterior dos internos, sem pretender responder objetivamente como comportamento generalizado dos meninos que

⁵⁵ Maranhão Viegas, Alquimia de uma sociedade falida, Jornal do Brasil Centrl, 1994.

participaram das oficinas.

Três, dos adolescentes atores, eram da cidade de Bonito. Eles receberam a medida de internação porque saíram juntos uma noite, beberam, se drogaram e acabaram matando alguém. Desses, dois continuam morando em Bonito e não tiveram problemas com novos envolvimento em atos infracionais. Sobre o terceiro não há informação. Eles eram filhos de famílias com relativo poder aquisitivo e estruturadas. Tinham o primeiro grau completo e suas idades variavam de 17 a 18 anos. Mantinham na unidade um poder muito grande junto aos internos mais novos e aos próprios funcionários da unidade, mantendo uma relação de privilégio durante a internação.

O adolescente R. S. que foi entrevistado, voltou a ser internado outra vez. Foi atendido pelo Serviço de Acolhimento da SEMCA (Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente) no final de 1995 e início de 1996. Foi visto pela última vez por um técnico da SAST em Corumbá em 1996. Durante esse período o adolescente demonstrava sérios problemas de saúde, com dependência crônica de “pasta base”. De lá para cá, não há informações. Este adolescente destacou-se como o ator mais talentoso do grupo, arrancando aplausos pela sua interpretação. Desde 1989 era atendido por instituições que trabalham com crianças em situação de vulnerabilidade social.

O adolescente R. N. voltou a ser internado na Casa de Guarda do Los Angeles no segundo semestre de 1995, onde fez 18 anos. Em 1996 esse adolescente foi preso e levado para a Penitenciária de Segurança Máxima. Segundo informações obtidas por um assistente social do PROAM, ele foi morto pela polícia no final de 1997.

O interno A. S. fez 21 anos em 1997, e cuida carros nas avenidas centrais da cidade. Não mais recebeu medida sócio-educativa e parou de usar drogas, mas ainda passa fome e não tem onde morar.

O adolescente apelidado de Japão, voltou para sua casa um mês antes da apresentação, mas continuou ensaiando e apresentou-se nas duas vezes. Esse adolescente casou-se em 1995. Atualmente não há notícias.

O aluno R. O. saiu da internação e voltou imediatamente para a gangue da Barão, onde foi visto até 1995. Segundo A. S., ele foi preso e levado para a Penitenciária de Segurança Máxima em 1996 e morreu assassinado pela polícia em 1997. A informação é bastante vaga.

O adolescente I. foi encontrado pelo então diretor da CGAA em 1996 e falou que está casado e trabalha como motorista de táxi em Dourados. I. foi jurado de morte pela gangue da Barão depois de matar um de seus integrantes. Durante sua internação na Bandeirantes, ele tinha que dormir em quarto separado, porque havia dois integrantes da

ganguê internos.

O adolescente N. S. foi atingido por uma enxada durante um ensaio e teve que ser socorrido no Pronto-Socorro. Voltou a ser internado duas vezes e fugiu nas duas ocasiões. Na segunda atirou em um policial e foi jurado de morte pela polícia. Fez 20 anos em 1997 e está casado, em situação econômica precária, trabalhando como cuidador de carro nas avenidas centrais da cidade. No início de 1998 denunciou que sofreu maus tratos por policiais da cidade. A notícia foi divulgada no jornal *Correio do Estado*.

Um outro, de codinome Formiga, foi visto pela última vez carregado por um policial no início de 1995. Dois internos na Casa de Guarda da BR, em julho de 1995, falaram para um representante do Movimento Nacional de Meninos de Rua que Formiga foi morto pela polícia.

Quatro anos depois não se tem conhecimento sistematizado sobre os integrantes do grupo de teatro da Bandeirantes de 1993. Sabe-se que após a internação, eles quase não receberam apoio sócio-familiar e que a maioria continuou vivendo em situação de indigência.

2.2 - Oficina de artes plásticas na CGAA do Bairro Los Angeles

O projeto chamado “Expressão de Menino” foi financiado e coordenado pelo CBIA, pela PROMOSUL e pela Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho. Foi executado do início de agosto a 20 dezembro de 1995, por educadores do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. O projeto atendeu ao todo 22 meninos, entre os que entraram no meio do trabalho e os que saíram antes do seu término. Apenas 15 adolescentes participaram de toda a atividade.

Do dia 5 ao dia 12 de dezembro, os alunos expuseram seus trabalhos na galeria Vega Nery, no Centro Cultural José Octávio Guizzo. A abertura da exposição contou com a participação direta dos internos na apresentação dos trabalhos expostos, em atividades culturais paralelas e no coquetel. Para montar a exposição, seis adolescentes ficaram o dia todo trabalhando no Centro Cultural.

O projeto aconteceu em um momento bastante complicado para a coordenação das Casas de Guarda da Secretaria de Estado de Justiça e Trabalho. O projeto dos técnicos do Movimento estava há meses na Secretaria de Justiça esperando aprovação.

Em julho, durante uma rebelião, um grupo da Polícia Militar entrou na unidade e um policial, até hoje não identificado, atirou e matou o interno Márcio Ribeiro, que estava trancado e indefeso dentro de seu alojamento. Até o início de 1998 nenhum dos policiais envolvidos tinha sido condenado pelo crime.

O incidente gerou uma pressão nacional e internacional, com telegramas enviados ao Governo do Estado de várias partes do país e do mundo pedindo providências. A então presidente da PROMOSUL e esposa do governador Pedro Pedrossian, aceitou que técnicos do movimento participassem da elaboração e implantação de um Programa Pedagógico para as Casas de Guarda de MS, buscando melhorar o atendimento que, na época estava comprometido, pela atuação violenta e negligente de inúmeros agentes e policiais.

Eu fui convidado para coordenar o Projeto Expressão de Menino e também a implantação do Programa Pedagógico Alternativo em todas as Casas de Guarda do Estado. Isso possibilitou a interação entre as atividades artísticas e as demais atividades pedagógicas da CGAA do Los Angeles. No início, as oficinas aconteciam às terças e quintas pela manhã, depois, com a entrada de mais dois coordenadores, a oficina passou a ser realizada também nas tardes de domingo.

2.2.1 - Variação temática: do cotidiano ao abstrato

Durante as primeiras oficinas, não houve trabalho com tintas e papéis. O grupo trabalhou especificamente com dinâmicas de interação, reconhecimento e relaxamento. Outro ponto desenvolvido inicialmente foram as histórias de vida que foram escritas ou desenhadas e fixadas em um quadro, servindo de base para um estudo sobre a origem dos alunos.

A expressão de suas histórias foi opcional, já que quem quisesse poderia expressar-se sobre alguma estória conhecida ou inventada. Várias dinâmicas foram feitas buscando resgatar essa temática e integrar o grupo. A música era utilizada como subsídio durante os momentos de expressão dos internos. Ao final de cada oficina era realizada uma reunião para debater e decidir sobre os encaminhamentos das atividades pertinentes ao grupo.

Essa reflexão mais aprofundada sobre o histórico de cada um aconteceu de forma mais intensa apenas no início trabalho. Quando chagaram as tintas o grupo teve

ampla liberdade para criar fugindo ao tema inicial. Foi nessa época que três alunos pediram para fazer um trabalho coletivo no mesmo papel sulfite 40 tamanho A1. Como eles fizeram o trabalho brincando, o resultado foi uma sobreposição de traços e cores sem a pretensão de retratar qualquer figura. Foi assim que os alunos descobriram o abstrato. A partir desse momento vários alunos se dedicaram a expressar formas sem identificação com figuras definidas. A técnica da monotipia também foi bastante utilizada e um importante meio de contato dos alunos com a expressão plástica abstrata.



Ilustração 2:

Este painel foi pintado por três adolescentes ao mesmo tempo, misturando técnicas e estilos diferentes. Desde abstrações construídas pelo simples prazer em compor o espaço com as cores até estereótipos infantis como flores e corações. Se observado rapidamente, o painel pode dar a impressão de sujeira e falta de cuidado técnico, porém, a obra foi executada com precisão e zelo, sendo que cada detalhe expressa um determinado sentimento que compõe o trabalho como um todo. Guache sobre papel tamanho A-0.



Ilustração 3:
 Com extrema simplicidade, este trabalho expressa o sentimento de frustração e a desconfortável situação da privação de liberdade. Guache sobre papel.



Ilustração 4:
 Este desenho mostra, com riqueza de detalhes, a cidade, que representa a liberdade e as grades rompidas da Casa de Guarda. Novamente a liberdade e a prisão são a temática da obra. Grafite sobre papel.



Ilustração 5:
Fruto da influência de professoras primárias, os temas bucólicos com imagens estereotipadas são também muito comuns. Os adolescentes que se expressavam desta forma eram considerados os melhores diante do grupo.



Ilustração 6:
Influenciados principalmente pela mídia e por artistas regionais, os animais do Pantanal também foram exaustivamente representados. Pintado sobre papel reciclado feito pelo próprio autor.



*Ilustração 7:
Pela leitura das obras expostas, foi possível perceber a cultura rural presente em muitos dos adolescentes. Pintado sobre papel reciclado feito pelo próprio autor.*

2.2.2 - Pesquisa de formas e materiais

Durante as primeiras oficinas, o grupo não pesquisou sobre nenhum outro trabalho de desenho ou pintura. Trabalhou livremente a partir do conhecimento que já possuía anteriormente. Os coordenadores limitavam-se a comentar os trabalhos produzidos e incentivar a produção sem impor uma proposta estética aos alunos.

O material que o grupo possuía para pintar e desenhar era composto de folhas de sulfite A-4 e folhas de sulfite 40, tamanho A-1. A única tinta era a guache e os pincéis, de segunda linha, variavam do número 00 a trinchas de cinco centímetros de largura. No início, os alunos cortavam os papéis e faziam trabalhos menores. Com o tempo, eles passaram a usar os papéis A-1 inteiros e fazer painéis grandes, com a colagem de vários papéis.

Como as oficinas aconteceram até três vezes por semana, os alunos passaram a ter uma relação mais íntima com os materiais, pintando com as mãos, e com outros materiais como panos, folhas, bom-bril e até com os pés. Na quarta semana de oficina o grupo iniciou a confecção de papel reciclado. Esse papel, depois de pronto, era pintado e colado no sulfite 40, que lhe servia de suporte ou era usado como colagem parcial de um trabalho maior.

Logo no primeiro mês de oficina, nós repassamos a técnica da monotipia ao grupo. Os alunos utilizavam azulejos ou outros objetos de superfície plana e lisa onde faziam uma composição de cores com as tintas. A consistência das tintas também influenciou no resultado dos trabalhos. Por último, os alunos pressionavam um papel sobre a superfície pintada e estampavam a tinta sobre o papel. Maravilhados com o resultado, os adolescentes fizeram mais de 100 monotipias com as mais variadas composições materiais e temáticas.

A possibilidade da abstração produziu, entre os alunos, uma facilidade muito grande de expressão plástica. Houve uma quebra dos preconceitos quanto a própria falta de habilidade dos alunos. Eles ganharam confiança e aprenderam a fazer a defesa oral de suas propostas de trabalho. Isto aconteceu depois que os alunos aprenderam os conceitos de abstrato e figurativo e tiveram contato com obras de arte abstratas e figurativas. Liberaram-se da concepção de que o bom e o correto são as expressões mecanizadas de casinhas e árvores que viam nas escolas por onde passaram.

A pesquisa de outras formas de expressão plástica foi limitada à observação de alguns livros de história da arte e a uma visita ao MARCO (Museu de Arte Contemporânea), onde alguns alunos puderam contemplar uma exposição coletiva de

artistas sul-mato-grossenses, como Ilton Silva, Miska, Jonir, Heron Zanatta, Carlos Nunes, Henrique Spengler, Terezinha Neder, e outros. Apenas sete internos puderam participar da atividade. Os demais foram impedidos pelo diretor da casa que achava muito arriscado que alguns meninos saíssem da unidade com acompanhamento de poucos agentes.

Uma descoberta que mudou substancialmente a estética dos trabalhos foi a utilização de madeiras e pequenos objetos, como espátula, para espalhar a tinta no papel. Os alunos passaram a utilizar essa técnica como fundo ou sobreposta a outras formas de expressão pictórica. Em alguns trabalhos coletivos um aluno fazia fundos cromáticos com tinta espalhada por uma madeira e outros alunos desenhavam por cima, criando um efeito plástico novo na expressão dos trabalhos.

Sucatas de madeira foram aproveitadas como suporte para as pinturas. Alguns foram pintados dos dois lados e até nas laterais. Carteiras velhas e prateleiras estragadas viraram obras de arte.

As colagens foram outro tipo de expressão utilizada pelos internos, que misturavam figuras recortadas de cartazes e revistas com suas pinturas. Outras vezes recortavam algum detalhe de uma pintura realizada anteriormente e a colavam em outro trabalho.

As oficinas de papel reciclado foram realizadas a partir de técnicas diversas. Produzimos papel de casca de cebola, folhas de palmeira e múltiplos papéis coloridos. Depois de prontos, os papéis eram cortados e transformados em cartões ou obras de expressão plástica para serem comercializados. Os cartões, geralmente abstratos, tinham muita saída. quase todos foram vendidos durante a exposição.

A dança também foi uma forma de expressão desenvolvida paralelamente em quase todas as oficinas. Alguns alunos ensaiavam um *RAP* para apresentarem durante a exposição, mas também dançavam pagode e vários outros ritmos levados pelos coordenadores. A escolha da atividade em que o aluno iria participar era feita antecipadamente nas reuniões anteriores, não sendo permitida a participação em várias atividades numa mesma oficina.

O registro em vídeo também virou uma atividade artística. Alguns alunos aprenderam a utilizar a câmera de VHS e criaram roteiros que foram dramatizados e filmados, paralelamente, durante os horários das oficinas. Alguns desses trabalhos também foram mostrados em TV, durante a exposição final.

2.2.3 - O grupo produzindo e avaliando sua plasticidade

No início de cada oficina eram distribuídas as tarefas necessárias ao andamento dos trabalhos, como cuidar e guardar as tintas, os papéis, os pincéis e os demais materiais, bem como cuidar da limpeza do salão e dos móveis. Ao final de cada oficina era realizada uma avaliação para que se detectasse casos de trabalho bem feito ou se identificasse algum aluno que não deu conta do trabalho sob sua responsabilidade, além de planejar e contribuir para a continuidade dos trabalhos.

Os internos participaram integralmente dos trabalhos, com exceção de um único adolescente, que nunca quis pintar, desenhar ou participar das reuniões do grupo. Esse interno cursava o 2º grau e era o único que tinha uma família de classe média e bem estruturada afetivamente.

Durante as primeiras oficinas gastava-se mais tempo com conversas do que com a produção pictórica em si. Depois do primeiro mês de trabalho, o grupo assimilou uma sistemática funcional de controle do trabalho tornando possível que a oficina fosse conduzida de forma harmoniosa, sem muita intervenção dos coordenadores. Durante as avaliações finais, o grupo já decidia quem iria atuar na próxima oficina tornando desnecessário que o grupo se reunisse no início de cada dia de trabalho.

Quando os educadores chegavam, imediatamente o grupo responsável pegava os materiais e a oficina começava em pleno ritmo de produção. Mais de 300 obras foram produzidas. Só com papel reciclado foram feitos 78 trabalhos e com o sulfite A-1 foram feitos 45 trabalhos. O gosto dos alunos pela oficina estava diretamente associado à organização e desenvolvimento dos trabalhos. Quando alguém não cumpria bem o seu papel, a oficina ficava prejudicada também em seu resultado, diminuindo a produção e o prazer no trabalho. O caso era discutido e avaliado na reunião final, onde buscávamos soluções para o problema.

Ao final de cada oficina, os trabalhos eram expostos num varal e avaliados pelo grupo. Os coordenadores eram os que mais teciam comentários, buscando orientar a construção de uma concepção estética pelos alunos. Avaliavam-se os materiais utilizados, as temáticas, os suportes, os traços característicos, a composição de cores e o conjunto das obras. No segundo mês da atividade os alunos ficaram mais à vontade para também tecerem comentários sobre seu próprio trabalho e o dos colegas.

Aconteceram duas exposições dos trabalhos. A primeira, na própria Casa de Guarda e a segunda na galeria do Centro Cultural. A organização dessas exposições foi planejada durante as reuniões do grupo, de forma a fazer com que os alunos

participassem das decisões referentes à atividade. A escolha dos trabalhos que iriam ser expostos foi feita coletivamente e sem maiores problemas. O grupo aceitava com carinho as propostas dos coordenadores.

Depois do encerramento da exposição o grupo ainda se reuniu durante três vezes para definir o que faria com o dinheiro arrecadado com a venda das obras e para avaliar a exposição. Decidiu-se pela compra de um aparelho de som para ser usado coletivamente pelos internos e avaliou-se que as oficinas e a exposição foram um sucesso. Mesmo assim, o trabalho não continuou. No início do ano seguinte houve uma mudança na gestão política do governo estadual e o projeto nunca mais foi retomado.

2.2.4 - Mais que uma simples exposição, um exercício de interação social

Todos os 19 adolescentes que estavam internos na CGAA Los Angeles, no início de dezembro, receberam autorização para participar do vernissage da exposição. Também participaram todos os funcionários da unidade, mesmo os que não estavam de plantão no dia. O evento contou também com a apresentação de teatro de bonecos, um vídeo e um *RAP* apresentado pelos próprios alunos da oficina e por um grupo convidado. No coquetel foram servidos refrigerante com salgadinhos e esteve lotado até as 22 horas, quando os meninos voltaram para a Casa de Guarda.

A exposição foi dividida por ordem temática, com textos produzidos pelos alunos, configurando a temática e dando um toque poético aos trabalhos expostos. Os trabalhos abstratos continham textos ilustrativos, falando sobre a relação do aluno com os materiais utilizados e o prazer em expressar algo indefinível.

Estiveram presentes autoridades e técnicos do CBIA, da PROMOSUL da Secretaria de Estado de Justiça, da SEBEM, da UFMS e de inúmeras entidades não-governamentais de atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Também os familiares dos internos foram especialmente convidados para o evento posando para inúmeras fotos com os artistas expositores. Autoridades do judiciário como o Juiz da Infância e da Juventude e o Promotor da Infância e da Adolescência estiveram presentes e receberam dos internos explicações alegres sobre seus trabalhos, mudando o costume habitual de só conversar com o Juiz e o Promotor durante as audiências formais.

A imprensa deu ampla cobertura através de 4 emissoras de televisão e dos

jornais Diário da Serra e Correio do Estado. Vários trabalhos foram fotografados e mostrados no jornal no dia da exposição. Alguns alunos deram entrevista sobre a exposição. Mais uma vez a imprensa foi orientada para não mostrar os alunos como infratores em privação de liberdade, mas como adolescentes expondo trabalhos artísticos. Uma matéria do Correio do Estado diz o seguinte:

“A exposição Expressão de Menino conta através de várias linguagens, um pouco da vida, da história, e dos sonhos desses menino que, mesmo estando tão próximos, parecem viver uma realidade que a sociedade, em geral, finge não existir.”⁵⁶

Uma matéria de jornal foi lida durante uma avaliação, na semana seguinte, servindo como tema para elaboração de um trabalho de expressão que foi feito através de textos e desenhos.

2.2.5 - Os alunos da 4 anos depois

São poucas as informações sobre o destino dos alunos que freqüentaram as oficinas de artes plásticas. As informações levantadas são esparsas e, muitas vezes, carecem de confirmação. As principais fontes de pesquisa foram o PROAM ⁵⁷ (Programa de Assistência às Medidas Sócio-Educativas, mantido pela Secretaria de Estado de Justiça), Serviço de Acolhimento (mantido pela Secretaria de Ação Social e Trabalho da Prefeitura de Campo Grande) e através de conversas informais mantidas com adolescentes que freqüentam o centro da cidade.

R. foi meu aluno pela primeira vez no núcleo central do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua em 1991. Ele e seus dois irmãos viviam num abrigo municipal chamado Projeto Gente, no centro da cidade. Em 1992, ele fazia parte do um grupo de teatro Renascer, montado na clínica de tratamento a usuários de substância psicoativas. Participou das primeiras oficinas de teatro da unidade de internação da Bandeirantes, em 1992, e participou durante toda a oficina de artes plásticas na unidade do Los Angeles, em 1994.

Um mês antes da exposição, o interno R., que já havia completado 18 anos, teve

⁵⁶ Jornal Correio do Estado, 5 de dezembro de 1994

⁵⁷ O Programa de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas foi criado para realizar o apoio sócio-familiar e atender as medidas em meio aberto em 1994. Até 1999 o PROAM é a única instituição do Estado a realizar este atendimento, o que acontece apenas em Campo Grande, com apenas seis técnicos lotados na instituição.

suspensa a sua medida de internação. Mesmo assim, R. continuou freqüentando quase todas as oficinas e participou ativamente da organização da exposição. Em uma entrevista para o jornal Correio do Estado, dia 5 de dezembro de 1994, ele disse o seguinte: *“eu acostumei viver na Casa de Guarda e tinha medo de sair porque não sabia o que ia acontecer lá fora”*. Menos de um ano depois Ronaldo foi preso e enviado para a Penitenciária de Segurança Máxima por envolvimento em quadrilha e roubo. Segundo depoimento do diretor da unidade, na época, a sua família era envolvida em quadrilhas de roubo e tráfico de drogas. R. manifestou o desejo de permanecer na unidade porque seria muito difícil não envolver-se com as ações criminosas da família.

A história de vida de R. pode ser considerada como uma referência para identificação da história de vida de mais da metade dos internos nas Casas de Guarda entre 1993 e 1994. Campo Grande formou toda uma geração de meninos que viveram literalmente nas ruas centrais da cidade, onde usaram drogas, cometeram furtos e desenvolveram uma linguagem marginal de relação com a sociedade. Eles eram primeiramente atendidos pela Casa Dom Bosco, que os mandava embora assim que cometessem alguma falta grave. Depois eram atendidos pelos abrigos da Prefeitura e do Estado, e, por último, eram mandados para a Clínica Renascer e para as Casas de Guarda. Em todas estas instituições eram atendidos pelos educadores do Movimento, que mantinham um vínculo afetivo com a maioria deles.

Segundo informações colhidas com a PROAM R. foi assassinado no final de 1997 numa briga de gangues. R. fez vários trabalhos com grafite e carvão sobre papel, tendo a prisão e a liberdade como temas centrais de seus trabalhos. A figura , desenho, número quatro, demonstrada anteriormente é de sua autoria.

L., mais conhecido como Chaninha, foi atendido várias vezes pelo Serviço de Acolhimento da SAST, como adolescente de rua, usuário de drogas e de difícil socialização. Uma assistente social, que trabalhou com os alunos da oficina e foi coordenadora do PROAM, entre 1996 e 1997, ficou sabendo, através de outros adolescentes, que L. morreu assassinado pela polícia no interior de São Paulo.

O adolescente C. já tem 19 anos e foi encontrado na Rua Dom Aquino, Centro, pedindo para ser internado em uma clínica de recuperação de usuário de drogas, no início de 1998. Em janeiro de 1999, ele foi visto trabalhando em uma loja de escapamentos e disse estar muito feliz com o trabalho e com o retorno ao convívio familiar. Durante a internação C. era considerado como “boneca” da unidade, servindo aos desejos sexuais dos internos maiores e mais experientes. Após duas internações breves na Casa de Guarda ele não mais foi preso.

Segundo informações do PROAM, M. foi morto num conflito de gangues.

M. R. foi encontrado cuidando carros na Avenida Afonso Pena e A. cuidando carros na Rua Dom Aquino. O registro de suas entrevistas estão relatados a seguir.

C. atualmente é jogador do Botafogo no Rio de Janeiro e foi plenamente socializado. (PROAM)

J. é vendedor de calçados, casado e socializado. (PROAM)

R. morreu assassinado numa briga de gangues no bairro Santo Amaro. (PROAM)

C. e J. estão jogando futebol num time de Curitiba-PR. Há mais de um ano não se tem notícia. (PROAM)

A. M. foi assassinado no bairro Tiradentes, no início de 1998, durante uma briga de gangues. (PROAM)

S. morreu em 1996, em conflito com a polícia. (PROAM)

Apenas 21 alunos expuseram seus trabalhos no Centro Cultural, mas o número de alunos que participaram das oficinas é muito maior. Muitos passaram pouco tempo internos ou saíram antes do final das oficinas. Muitos dos alunos, retratados acima, não expuseram seus trabalhos por não estarem internos durante o período final das oficinas. Os cinco, entre os 12 meninos que obtivemos informações, sofreram morte violenta. Estes registros não são oficiais e não podem ser considerados para efeito de calcular a porcentagem de alunos que morreram.

Não existe um acompanhamento dos alunos que foram socializados. Encontramos alguns jovens que foram nossos alunos nas unidades de internação, a partir de informações dadas por técnicos que atuam na área social. Isso fez com que restringíssemos o universo pesquisado aos meninos que continuam em situação de dificuldade social. Aqueles que conseguiram um maior grau de socialização ficaram fora do levantamento.

Conseguimos entrevistar dois jovens que foram nossos alunos nas oficinas de artes plásticas. As entrevistas aconteceram dia 2 de outubro de 1999, sendo que N. escreveu as respostas e A. pediu para que eu escrevesse para ele, que, depois da oficina, me disse que sabia escrever mas tinha preguiça. O questionário foi composto de cinco perguntas relativamente simplificadas, para facilitar as respostas. Mesmo assim, muitas questões geraram embaraço, necessitando da minha intervenção para as respostas.

A primeira pergunta indagava sobre alguma coisa boa que aconteceu durante a internação e eles responderam que foram os vários cursos, o respeito ao próximo e a ter

mais higiene. Quando indagados sobre o porquê dos internos nunca fugirem das atividades artísticas, eles responderam que foi devido ao respeito com o educador e para conquistar a confiança, para mostrar que eles querem mudar de vida.

Com relação às oficinas de arte eles responderam que o que mais gostavam eram os exercícios de relaxamento, a dança e as artes plásticas. Com relação a influência das oficinas de arte na sua vida atual, N. respondeu que não foi influenciado porque ele não trabalha com arte e A. respondeu que sim “porque tudo que aprendemos servirá para algo mais tarde”.

O contato com os ex-alunos foi muito breve para que pudéssemos detectar a real influência das oficinas em suas vidas. O que pôde ser detectado com clareza é o vínculo criado entre os alunos e eu como educador.

Eu não posso mais identificar os alunos porque eles cresceram e mudaram sua aparência. Quando eles me reconhecem sorriem fraternalmente e deixam imediatamente de fazer o que estão fazendo para me cumprimentar com sua forma peculiar de bater as mão cruzadas e depois apertá-las. Os dois jovens entrevistados estavam ocupados na hora do encontro, inviabilizando um contato mais proveitoso. Não consegui marcar uma reunião entre os dois. Quando perguntei se eles gostariam de encontrar os colegas para uma conversa, os dois foram objetivos em dizer que não. Também senti que eles não gostaram da idéia de responder ao questionário e o fizeram somente após a minha insistência.

Tanto N. como A. vivem uma situação de quase indigência. Cuidam carros nas ruas centrais da cidade. Nos últimos meses, eles foram obrigados, pela polícia, a deixar os seus pontos, de N. na Afonso pena e de A. na Dom Aquino, durante o horário comercial. Como era sábado, após as 12 horas, eles estavam cuidando carros na porta de restaurantes.

N. casou-se e mora na saída para São Paulo, com a mulher e a filha, nos fundos da casa da sogra. Ele relatou que sua fonte de renda é cuidar e lavar carros, nas ruas centrais e numa oficina próxima a sua casa. No início da conversa N. mostrou-se muito contente em me ver. Quando comecei a fazer muitas perguntas, senti que ele passou a não gostar da conversa.

A. cuida e lava carros nas ruas centrais e mora num quartinho no Bairro Santo Amaro. Há três anos ele converteu-se para a igreja Presbiteriana, e atua na igreja, que o ajuda, contratando-o para pequenos trabalhos. Ele participa ativamente das atividades religiosas e fez muitos amigos no grupo de jovens. Disse que às vezes passa necessidade e até fome. Pediu várias vezes que eu arrumasse um emprego para ele. Afirmou que hoje

“sou um cara renovado. Deus é que me ilumina. Pode confiar em mim”.

Quanto ao outro grupo de adolescentes que cometeram infrações mais sérias, e que são oriundos de famílias mais estruturadas, não consegui manter contato com nenhum.

A partir de algumas informações obtidas no SOS Criança, fui a alguns bairros e regiões da cidade. Além de A. e M. encontrei três adolescentes que foram meus alunos de teatro na Casa de Guarda da BR, em 1998. F., D e L. mostraram-se muito felizes com o encontro e me pediram para conseguir uma vaga em algum curso. F. atualmente é instrutor de dança em programas de educação complementar na Fundação de Assistência Social. L trabalha no SOS Criança e D faz uma aprendizagem profissional remunerada no Projeto SABER do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador.

A influência das oficinas de arte na vida destes jovens não pode ser aferida quantitativamente. Este objetivo requer um mergulho no conceito de arte-educação e em um referencial metodológico que ancore a avaliação dos dados levantados.

**“Penso que existe em
cada personalidade humana
uma necessidade de prazer
artístico e de entrega à arte
e que esta necessidade
é justa e deve ser satisfeita.”**

(Tolstoi, Como escrevemos.)

CAPÍTULO III

ARTE-EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: Análise crítica de uma experiência

A função da arte na educação tem sido objeto de estudo de inúmeros especialistas no decorrer da história. Há milênios, durante a Grécia Clássica, Platão afirmava que “a arte deve ser a base da educação”. Depois dele inúmeros filósofos e educadores debruçaram-se sobre o tema aprofundando o conhecimento humano sobre a influência da estética na aprendizagem, como Hegel e o próprio Marx. Foi Herbert Read, na Inglaterra, durante os difíceis tempos da primeira metade deste século, que deu sustentação metodológica a quase tudo que se produz sobre arte-educação nos dias de hoje.

Read define o objetivo da educação como “...desenvolver ao mesmo tempo que a singularidade a consciência social ou reciprocidade do indivíduo”. Ele define singularidade como uma individualidade que ao mesmo tempo que tem um valor incalculável para a humanidade é um valor prático isoladamente.

“Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social.”⁵⁸

⁵⁸ Herbert Read, *A educação pela arte*. Lisboa, 1958, p. 18. A obra “A educação pela arte” de Herbert Read, escrita durante a II Guerra Mundial, é considerada como uma marco na história da

A arte-educação para adolescentes em privação de liberdade não pode ser abordada diferentemente da arte-educação para o restante da sociedade. A necessidade de expressão é condição para a vida social de todo ser humano. No caso de adolescentes, restritos por barreiras físicas e culturais de ter contato com seu meio social, esta necessidade faz-se ainda mais presente. A educação artística abrange todos os modos de auto-expressão, seja ela verbal, poética, auditiva, visual ou outra, seu exercício já é uma forma de educação estética, em particular, e de educação de forma mais generalizada.

A especificidade de educar adolescentes, que sofreram de forma mais radical e violenta a exclusão, o abandono e a marginalidade, torna a educação pela arte um instrumento específico para desmontar os muros culturais que se interpõem entre esses adolescentes e seu contexto social desde seu nascimento, ou muito antes dele, como mostramos no primeiro Capítulo.

Quanto mais estudamos a especificidade social dos adolescentes privados de liberdade mais encontramos justificativas para a utilização da arte-educação nas palavras de Read, que afirma:

*“Parte-se do princípio de que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento, daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.”*⁵⁹

O processo de educação estética ajusta os sentidos do indivíduo ao seu meio objetivo, porém, este meio não é inteiramente objetivo e nem a sua experiência é inteiramente empírica. Para Read os “estados subconscientes da personalidade mental têm influências somáticas e sensíveis que podem ser exteriorizadas pelo auxílio das faculdades estéticas.

Buscando afrontar os modelos educacionais identificados com o autoritarismo vigente, na primeira metade deste século, Read fundamenta seu pressuposto educacional em autores como Dewey, Piaget, Jung e muitos outros que revolucionaram a educação ao romper drasticamente com os métodos ambientalistas tradicionais, onde o aluno é considerado um mero depósito passivo de conhecimentos.

Ele chega a admitir que seria melhor que os professores de arte soubessem menos e falassem menos aos alunos, dando a estes a oportunidade de descobrir sozinhos sua própria concepção estética. Ele reforça dizendo que a formação técnica e acadêmica

arte-educação, constituindo-se, ainda hoje, como referência obrigatória para os estudiosos desta disciplina. Dezenas de outras obras sobre estética, arte, história da arte e educação pela arte também foram publicadas pelo autor.

⁵⁹ Herbert Read, A educação pela arte. Lisboa, 1958, p. 43.

é desnecessária e que o importante é construir uma atmosfera criativa onde o aluno sintá-se amparado para criar seus próprios processos criativos.

Nos tempos atuais muitos outros arte-educadores têm produzido conhecimento nesta área e, muitas vezes, discordando destes pressupostos. No caso das oficinas de arte nas unidades de internação, o clima de aconchego e liberdade, gerado durante as aulas, é fundamental, mas não poderíamos dizer o mesmo sobre uma aula de artes em um bom colégio da cidade. Mesmo o desenvolvimento sobre a história da arte, para ser ministrado, necessita de alguém, o professor, que em muitos momentos dê aulas expositivas, para que os alunos tenham acesso a esta área do conhecimento humano. Negar aos alunos o direito a este conhecimento é negar o seu acesso a uma compreensão estética de tudo que já foi, que é e que será produzido em arte, limitando a visão dos alunos sobre a sua própria percepção e produção artística.

No Brasil os produtores de conhecimento em arte-educação buscaram uma série de referenciais teóricos diferentes para ancorar suas perspectivas. Dentre os brasileiros que estudam o tema destaca-se a professora Ana Mae Barbosa, considerada uma das maiores especialistas sobre arte-educação no país. Ela foi uma das precursoras da “metodologia triangular”, um sistema ordenado de conceber a arte-educação.

*“... a proposta triangular , como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais.”*⁶⁰

A proposta triangular designa três ações como seus principais componentes: o fazer, a leitura e a contextualização. Ela ressalta que a metodologia é uma autonomia do professor em sala de aula e que a proposta triangular pode enriquecer este processo ampliando as possibilidades de relação entre sua prática e diferentes enfoques teóricos presentes na arte-educação.

A proposta triangular tem sido uma referência presente no ensino das artes em quase todo o país. A proposta cristaliza, de modo bem brasileiro, a tendência que existe em vários países do mundo onde a arte é vista como parte imprescindível da educação de uma forma geral, ao mesmo tempo em que tem um sentido de educação estética em si mesmo. Sua aplicação pressupõe o trabalho em oficinas de criação e produção de arte, a capacidade de leitura e interpretação dos códigos contidos nas obras de arte e a relação entre a estética e o contexto sócio-cultural que a produziu.

Mae defende que “a arte na educação não é mero exercício escolar” e dá o exemplo da necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano como a

⁶⁰ Ana Mae Barbosa. Tópicos utópicos. Belo Horizonte., 1998, p. 57.

alfabetização e a adolescência⁶¹. Estes dois temas são bastante pertinentes na educação de adolescentes em unidades de internação pelo alto grau de analfabetismo que encontramos durante as duas experiências realizadas e porque todos os internos são adolescentes.

A condição específica do adolescente como um ser que ainda não é adulto, mas que também já não é mais criança, é causa de uma singularidade de comportamento, muitas vezes incompreendido e até negado pela sociedade. O desenvolvimento do corpo, aliado à incapacidade de auto-sustentação e direcionamento que um adulto possui, causa conflitos existenciais. O ser adolescente não tem espaço social para se apoderar do ser único que ele é, tornando-se, muitas vezes, estranho a si mesmo. Quando o adolescente pode expressar seus sonhos, angústias e preocupações ele constrói, para si, uma imagem carregada de significação própria, reforçando sua identidade de cidadão adolescente na sociedade em que vive.

*“...só existe crise na adolescência em nosso mundo, porque tal crise não é ritualizada por nenhum rito de passagem. A arte cumpriria um importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através de sua expressão, confrontar-se com suas crises.”*⁶²

Ainda falando sobre a arte para adolescentes, Ana Mae fala sobre a profissionalização, tão presente no universo do adolescente que, no futuro breve, estará assumindo um posto de trabalho num mundo cada vez mais exigente de sua formação. Além das formas indiretas com que a arte pode desenvolver a criatividade ou a capacidade de utilização dos sentidos, para compreensão de situações ou para expressão e relação com o mundo, ela afirma que a arte é um instrumento diretamente utilizado por profissões dos mais variados campos do trabalho.

“Mais de 25% das profissões deste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes. Quando o adolescente teve a oportunidade de experienciar com profundidade a educação pela arte, seu desempenho profissional terá mais qualidade. A propaganda, as editoras de livros, jornais e revistas e a indústria de discos e fitas constituem-se em mercados profissionais com demanda de mão-de-obra especializada em ascensão, em todo o mundo, e estão diretamente relacionadas à arte.

Além da arquitetura, dos *designers* de objetos fabricados e da indústria têxtil, o cinema e a televisão são espaços profissionais abertos aos alunos mais sensíveis à arte e que estão em crescimento, mesmo nestes tempos de crise. Mae cita pesquisas nos EUA que comprovam que profissionais que tiveram curso de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos e dominam melhor as imagens:

⁶¹ Ana Mae Barbosa. A imagem no ensino da arte. Belo Horizonte. 1988, p. 29.

“Todos os trabalhadores de TV seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam melhor preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens.”⁶³

Uma das maiores contribuições que o ensino de arte pode trazer aos adolescentes em privação de liberdade é a construção de uma ligação cultural e viva entre o indivíduo jovem e o todo social, pelo qual, na maioria dos casos, ele foi marginalizado. Dentro da multiculturalidade brasileira existe uma identidade específica que pode e deve ser construída através da leitura de obras de arte, sejam elas de artes plásticas, teatro, música ou outra. A tarefa de proporcionar o contato com as obras e subsidiar uma capacidade de leitura entre os alunos é demorada. Mas, mesmo com o pouco tempo em que deram-se as oficinas nas unidades, algumas ligações foram construídas, entre a arte produzida durante a história e os internos.

O isolamento e a marginalização dão-se, entre outros motivos, pelo isolamento cultural e a negação do acesso ao conhecimento. Os adolescentes têm direito à sua própria cultura e também têm direito à cultura da elite, que se apropria sistematicamente da cultura produzida pelas massas.

“O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular.”⁶⁴

Outros autores como João Francisco Duarte Jr., Maria Fusari, Fayga Ostrower, Maurice Barrett, Maria Heloísa Ferras e dezenas de outros afirmam, com a mesma convicção, o grande poder mobilizador e educador que a arte tem junto a qualquer indivíduo. Resta-nos saber quais determinantes educacionais e históricos construíram esta realidade específica, de ser humano em situação marginal, e inter-relacionar os fatores pessoais, históricos e sociais que podem, e devem, ser modificados através da educação pela arte nas duas experiências em foco nesta pesquisa.

3. 1. - Arte: aprendizagem e desenvolvimento

O objetivo de compreender o papel da arte-educação, na formação individual dos adolescentes em privação de liberdade, não pode perder de vista que estes são

⁶² Ana Mae Barbosa. P. 30.

⁶³ Ana Mae Barbosa. P. 31.

construídos coletivamente por determinantes históricos e sociais que existem fora de seu espaço individual de ação transformadora de sujeito.

Os autores que citamos anteriormente para definir o papel e o alcance da educação pela arte têm em comum uma mesma referência epistemológica, bastante utilizada em nosso século. Tanto Mae, no Brasil, quanto Read, no mundo, buscaram sustentação para suas teorias em pressupostos que consideram o indivíduo isoladamente ou, no máximo, dentro de seu pequeno círculo de vivência sensorial, resultante de uma concepção de educação onde o indivíduo já possui as condições fundamentais de desenvolvimento dentro de si, sendo o meio externo apenas um facilitador ou mediador deste processo. Nesta perspectiva o professor não é aquele que ensina. Ele cria uma atmosfera de liberdade e comunhão, onde o aluno desenvolve-se por si mesmo.

Esse pressuposto que se dá, da aprendizagem acontecer de dentro para fora, surgiu revolucionariamente no último século, contrapondo-se a uma concepção de desenvolvimento tradicional que postula que o ser humano é uma tábula rasa que deve ser preenchida pelo educador. Tendo em Skinner e Pavlov, alguns de seus principais autores, esta concepção de desenvolvimento sustentou hegemonicamente a teoria e a prática educacional até a década de 60 no Brasil. Os novos movimentos educacionais, sejam eles escolanovistas, humanistas, construtivistas ou outros, realizaram um papel histórico relevante de retirarem o centro do processo de desenvolvimento do meio para o indivíduo.

Outros movimentos condenam tanto uma quanto a outra forma de conceber o desenvolvimento, defendendo que os meios materiais e a cultura historicamente construídos é que são preponderantes na formação dos indivíduos. Após anos de trabalho e estudos buscando interpretar da melhor maneira o real impacto das oficinas de arte no desenvolvimento dos alunos internos, concluímos que precisaríamos analisar o desenvolvimento individual, a partir da permanente transformação determinada pela sua ação como sujeito da realidade histórica e social. A consciência individual não é fruto preponderante do que o indivíduo já possui, mas, fundamentalmente de sua relação com uma cultura específica, antes de seu nascimento e em permanente estado de reconstrução.

Escolhemos a obra de Lev Semenovich Vygotsky⁶⁵ como referência

⁶⁴ Ana Mae Barbosa. P. 33.

⁶⁵ Vygotsky foi um soviético que direcionou sua obra na área da psicologia no sentido de construir um arcabouço metodológico que negasse a psicologia dita marxista, na época, mas que tinha bases comportamentais em Pavlov e no próprio Skineer. Ele partia do pressuposto materialista histórico de que a consciência individual é fruto de uma construção histórica, mas que apenas se constrói na medida em que o sujeito age no meio sócio-cultural dado, inter-relacionando-se com este. Vygotsky morreu precocemente em 1936 e deixou uma extensa obra

fundamental para instrumentalizar a análise dos dados levantados. Outros autores que estarão servindo com referência, e que compartilham dos mesmos pressupostos de Vygotsky, são: Lúria, Leontiev, Rubinstein, Templov e os brasileiros, Marta K. de Oliveira, Maria Tereza Freitas e Tereza Cristina Rego. É importante salientar que o próprio Marx será também citado, por constituir a principal base epistemológica da obra de Vygotsky, que soube transmutar para a psicologia e a pedagogia os princípios norteadores do materialismo histórico e do materialismo dialético.

A vertente teórica iniciada por Vygotsky foi denominada de “sócio-cultural ou sócio-histórica”, e é a partir de seus pressupostos que buscaremos evidenciar os avanços e recuos constituídos pelas oficinas de arte na socialização dos adolescentes. Nesta perspectiva o ato infracional não deve ser considerado como um fato isolado, cometido por um indivíduo doente, mas como resultado de uma complexa trama de relações produzidas social e historicamente, conforme explicitamos no primeiro Capítulo.

“... Essa soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo a cada geração encontrou como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representam como “substância ou essência do homem.”⁶⁶”

O homem é um ser histórico que muda e reconstrói a realidade, melhorando as condições ambientais para o seu convívio no decorrer do tempo. Esta ação sobre o meio é o que produz a sua singularidade individual. Ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo e constrói sua consciência. Para Marx, a consciência está diretamente relacionada ao que se denominou essência do homem.

Para Vygotsky a consciência modifica-se a cada contato, recebendo influências do meio, principalmente da complexidade social, e construindo-se a partir dessas influências. Há na consciência individual, uma profunda identificação com a totalidade histórica. No caso dos adolescentes privados de liberdade, analisar a sua aprendizagem e desenvolvimento, desconsiderando sua condição histórica, de ser em estado de exclusão, seria omitir a principal determinante de sua formação individual.

Para Vygotsky todas as vivências geram consciência. Não nos referimos ao conceito de consciência elaborado dentro de algumas concepções pragmáticas de esquerda, nas últimas décadas, que definem consciência como a tomada de uma posição pelo bem-estar coletivo de um indivíduo. Nesta perspectiva o conceito de consciência é

inacabada, Após sua morte seu pensamento seria suprimido pela repressão cultural comunista e somente seria mostrada ao grande público no final da década de 70 por intermédio de traduções realizadas pelo colaborador M. Lúria, que foi morar nos Estados Unidos. Hoje, no mundo todo sua obra é uma grande referência na prática e construção do conhecimento no campo da educação e da psicologia.

⁶⁶ Karl Marx, A ideologia alemã, São Paulo, 1982, p. 19.

visto como todas as aquisições culturais feitas pelo indivíduo, sem distinção teórica, estética ou moral.

Na Psicologia Sócio-Histórica⁶⁷, entende-se consciência, não como algo isolado que acontece na mente humana mas, como “um produto social”. Também é importante salientar que o fato de ser um produto social não significa que o homem tenha de ser passivo diante da realidade, muito pelo contrário, é somente através da atividade humana no meio, e entre os outros homens e a sua cultura, que se dá a construção da sua consciência.

O ser biológico, individual, histórico, coletivo e cultural é sujeito da atividade que forja a consciência humana. Não há dicotomia entre o individual e o todo, assim como também não há atividade possível sem um sujeito singular. A consciência individual é necessariamente uma unidade orientada por interesses coletivos em permanente transformação.

“ ... Com o termo “unidade” queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que se as perca.”⁶⁸

A consciência dos adolescentes envolvidos em atos infracionais está inter-relacionada ao todo social. A língua, os costumes, a música, a cultura humana e a própria singularidade “marginal” são produtos coletivos, onde o indivíduo participa, construindo sua consciência a partir do que já existe. O reinventar constante da sua cultura é a atividade humana desses adolescentes, sobrevivendo criativamente ao seu estado de exclusão.

Se, por um lado há uma identidade coletiva, por outro, há a singularidade de excluído, que é muito presente na sua formação. A consciência do adolescente envolvido em atos infracionais é construída no desenvolvimento de atividades específicas, muitas delas identificadas com a condição de exclusão. Quase todos os internos passaram por um processo de exclusão acentuado desde o nascimento, sendo a privação de liberdade o ápice dessa trajetória. Não houve uma atividade específica que, num momento “mágico”, tirasse-os do “bom caminho” e colocasse-os na “marginalidade”. Ocorreu um processo contínuo de “marginalização”, onde esses sujeitos construíram, com suas atividades singulares, uma consciência de excluído em conflito com a lei.

Ao investigar até que ponto uma oficina de arte pode subsidiar a construção de

⁶⁷ A Psicologia sócio-histórica foi iniciada por Vygotsky nas décadas de 20 e 30 na União Soviética, e teve vários continuadores, entre os quais, Leontiev, Luria e Rubinstein, que serão citados posteriormente. Durante 30 anos esta linha de pensamento psicológico permaneceu apenas em meios restritos no ocidente, passando a ser largamente difundida na década de 70.

uma consciência individual buscaremos identificar quais as qualidades desta construção. Se as oficinas ajudarem o indivíduo a identificar seu grupo sociocultural específico, dentro do contexto mais amplo da sociedade, já cumpriram um papel. Se ajudá-lo a compreender as injustiças a que esse grupo foi submetido cumpre um outro papel. Se através da arte-educação seja capaz de subsidiar atividades coletivas de transformação de padrões de comportamento, buscando a construção de um bem-estar individual e coletivo, este seria um outro objetivo alcançado. O próprio conhecimento e habilidades trabalhadas são objetivos educacionais implícitos.

A consciência produz-se quando o sujeito reflete o meio para o próprio meio, buscando sua transformação. A arte age neste sentido, na medida em que é uma forma de expressão por si só, numa representação informal do meio e para o meio, dando-se “através do sujeito, numa relação concreta com a realidade. Sobre esta força da arte como atividade humana e educativa Templov diz o seguinte:

*“A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da auto-consciência, na educação moral e na formação da concepção da vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa.”*⁶⁹

Através de avaliações mais qualitativas do que quantitativas objetiva-se compreender até quando o processo educativo gerado pelas oficinas pode favorecer ou restringir a exclusão, já que não há ação absoluta em um ou outro sentido, e as ações são também construções históricas carregadas de intenções e contradições.

Ser, ou estar excluído, implica necessariamente uma inter-relação entre o estado social e histórico da exclusão e o sujeito individual exercendo atividades de “excluído”. A realidade histórica reflete a consciência individual. Ambas coexistem e se alimentam mutuamente, uma da outra. Esta cadeia de relações entre o indivíduo e o todo social deve ser observada no projeto educacional, para que seja objetivamente quebrada. Nem todas as ações violentas do indivíduo, que pertence a este grupo, devem ser condenadas. A moral que condena todas as formas de violência do grupo é uma moral construída historicamente e possui nítidos interesses dominantes. Também não se pode achar que a violência deve ser liberada sempre que o indivíduo assim o desejar. São necessários padrões de avaliação históricos para abordar o problema de forma a objetivar o seu desenvolvimento como indivíduo, o do grupo singular e o avanço das transformações no todo social. As outras abordagens, sejam elas ambientalistas ou inatistas, não nos dão

⁶⁸ L. R. Vygotsky, *A função social da mente*. São Paulo 1984, p. 48.

⁶⁹ Templov. *Aspectos psicológicos da educação artística*. Lisboa, 1977.

instrumental para perceber e avaliar estas características específicas.

A unidade de todas as partes não se opõe à existência da singularidade que cada ato humano representa. As especificidades muito contribuem na construção da totalidade histórica. Quanto maior for o sentido e o significado da atividade para o indivíduo que a executa, mais possibilidades pessoais ele terá de se inserir como um elemento transformador da totalidade histórica, produzindo cultura humana.

Como e quando a arte é um instrumento de sociabilização que constrói junto ao educando uma consciência comum, entre este sujeito e o meio socio-histórico promovendo sua interação social? Este processo de inserção social não seria mais uma forma de educação domesticadora do que libertadora do sujeito? Como situar as duas oficinas de arte neste contexto?

A atividade arte-educacional pode ser um instrumento de alienação a esconder a realidade e o processo de exclusão ou pode ser um instrumento de discussão e debate sobre a realidade promovendo a tomada de consciência por parte dos internos, educadores e a comunidade em geral sobre as origens sociais da questão e a busca de soluções concretas.

A construção da consciência, numa perspectiva sócio cultural, considera alguns pontos mais importantes como elos de sua construção entre o indivíduo e seu meio sócio-histórico. São conceitos formulados por Vygostsky e seus colaboradores em suas pesquisas sobre a construção da consciência. Estes conceitos centrais e que serão utilizados na análise do impacto das oficinas na formação dos educandos são: “mediação simbólica”, “atividade humana” e “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

3.2. - Atividade humana e arte-educação durante a internação

Ao exercer uma atividade, o homem toma contato com a realidade física e abstrata. Física porque entra em contato diretamente com substâncias materiais da natureza que precisam ser transformadas para o seu conforto. Abstrata porque encontra condições culturais prontas, elaboradas social e historicamente que indicam os objetivos e os procedimentos da atividade. Uma atividade humana, por mais simples que seja, está inter-relacionada à totalidade histórica das relações sociais. A ação do sujeito sobre a cultura, os materiais da natureza, as ferramentas, as máquinas e seus pares constrói, com seu gesto na realidade, ao mesmo tempo ao mundo e a si mesmo.

*“É na atividade que a transição ou translação do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal, tem lugar, ao mesmo tempo é também na atividade que a transição do ideal para os resultados objetivos da atividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhando neste ângulo a atividade é um processo de trânsito entre pólos opostos, sujeito e objeto.”*⁷⁰

É justamente esta atividade externa que descortina o círculo dos processos mentais internos, abrindo-os para o mundo objetivo. A atividade humana não é um ato isolado, é uma ação contextualizada no amplo espaço das relações sociais e historicamente construídas. Estas ações atingiram um alto grau de complexidade e sofisticação, passando a ser a principal influência na formação da consciência humana. No caso dos adolescentes em privação de liberdade, as oficinas de artes significam uma atividade humana possível dentro da unidade.

Os adolescentes em privação de liberdade sofrem um abrupto processo de diminuição de sua atividade humana durante o tempo que passam nas unidades. O tempo destinado à contemplação, ou a atividades que realizam mecanicamente é muito maior do que quando estavam em liberdade. O próprio ato de roubar um carro ou traficar uma droga é uma atividade do homem.

O fazer artístico, durante a internação, é uma forma de atividade humana elaborada, onde o fazer interage com outros sujeitos sociais que participam do seu ato como observadores participantes ou co-autores.

De nada adiantaria a arte ter um grande poder educativo se ela não fosse acessível aos educandos em questão. A arte é uma atividade muito buscada pelos adolescentes, que passam a ter nela uma forma de realização pessoal. Vygotsky reconhece este potencial da arte quando fala que ela é precisamente: “...la fuente del placer estético”.⁷¹ Por isso a atividade artística é sempre bem-vinda e possível com mínimos recursos materiais.

Por outro lado, o fazer artístico não representa apenas o prazer ou desfrute estético, muito pelo contrário, ele exige uma atividade laboriosa. A realização de um projeto artístico exige, além do acúmulo de variadas impressões, uma ação concreta na realidade. Esta ação é a própria “atividade humana”, condição para que o homem construa sua consciência. A arte, como meio de produção material que é, humaniza o ser, proporcionando uma relação de mão dupla entre o aluno e seu meio social.

A arte, como atividade humana, possui um aspecto estético do ponto de vista de

⁷⁰ Leontiev. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, 1978.

quem a observa. O conteúdo educacional a ser extraído das obras de arte, produzidas pelos próprios educandos, representa um recurso didático, que pode ser mediado através de um tema específico, alternado com a livre escolha do tema pelo educando. É como se sua ação no mundo material presente trouxesse também, a possibilidade de elaboração de situações vividas e sentidas que o autor não teve oportunidade de elaborar de outra maneira. Uma melhor percepção significa um melhor entendimento de sua relação social, tecendo atividades sobre ele e ainda elaborando um conhecimento sobre si mesmo e sua relação com o mundo.

*“A educação artística deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção. Esta é uma das razões da sua importância para a educação geral; educando a capacidade de “ver” e “ouvir”, a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo.”*⁷²

As oficinas de arte mantiveram todos os internos envolvidos na atividade. A prática participativa nas oficinas acontecia como meio de tornar o aluno sujeito do processo, porém, questões como participar da aula e respeitar as normas da unidade, não estavam abertas ao livre arbítrio dos alunos. A disciplina sempre foi ponto central do processo pedagógico durante as oficinas. Os alunos trabalhavam com materiais caros e sensíveis e tinham de sair da casa para executar tarefas externas e essas ações exigiram muita disciplina para que nada de errado acontecesse.

Durante as reuniões de avaliação e planejamento, que ocorriam ao final das oficinas, a disciplina era o objeto central da atividade. A distribuição e a cobrança das tarefas era feita com a participação de todos, mas, com a observação do educador. A vivência lúdica produziu um grande interesse dos adolescentes pela atividade, melhorando as possibilidades de negociação de produção e disciplina com o grupo. Nas oficinas o conceito de atividade humana emergia da mera ação individual para uma ação coletiva e ordenada onde todos faziam parte de uma ação maior e eram responsáveis pela conquista dos objetivos do grupo.

A atividade humana é um campo de domínio temporal, onde a partir de uma experiência passada projeta-se o futuro.

Assim como esses educandos não “tiveram passado”, eles também não “têm futuro”. Não aprenderam a planejar e nem sequer pensar no dia de amanhã. Suas atenções se ligam no aqui e agora, sendo que esta capacidade de antever e planejar o amanhã é fundamental para que um indivíduo contemporâneo conquiste sua cidadania.

⁷¹ Vygotsky. Psicologia Del Arte. Barcelona, 1970.

⁷² TEMPLOV. Aspectos psicológicos da educação artística. Lisboa, 1977.

A atividade artística exige planejamento e execução detalhada. Cada material, as formas e os significados são pré-estabelecidos e organizados previamente, proporcionando uma iniciação no processo de planejamento do futuro. Esse “antever” é característico do existir humano, criado pela imaginação em contato com a realidade.

3.3. - *Mediação simbólica: as oficinas de arte criando e reconhecendo significados*

O conceito de mediação simbólica ocupa uma posição central, na psicologia sócio-histórica proposta por Vygotsky, como um elemento intermediário de relações. A ação de um sujeito sobre um objeto, como exemplo de relação, deixa de ser direta e passa a ser indireta, pois, intermediada por esse elemento, os símbolos, a linguagem e a cultura, que passam a mediar a relação do indivíduo com seu meio, permitindo uma ação mais complexa do sujeito sobre o objeto.

Um homem não nasce sabendo utilizar um instrumento de trabalho, ele aprende no decorrer de sua atividade, através de outras pessoas que sabem realizar a operação. Para que esta passagem de conhecimento seja transmitida é necessário que haja um conjunto de símbolos capazes de expressar as peculiaridades do instrumento e de sua manipulação. As palavras, sons, figuras e outros símbolos passam a ter uma função imprescindível tanto para que ocorra o aprendizado quanto para que o próprio trabalho seja executado.

A complexa trama simbólica que precede e acompanha a execução de uma atividade é a mediadora entre o sujeito que a executa e o meio social, objeto de sua ação. O registro e a troca de informações é fundamental para que o conhecimento adquirido por um indivíduo seja levado até outros e repassado às gerações posteriores. Para João Francisco Duarte JR, em sua obra fundamentos estéticos da educação, “a linguagem, ela mesma, é uma ferramenta para interferência direta num mundo social”.

Quando nasce um ser humano ele já encontra pronta toda essa complexa rede de relações, instrumentos e símbolos, inter-relaciona-se com ela, assimilando e remodelando a natureza, a si mesmo e aos outros, os de seu tempo e os que virão depois. A sua assimilação do que já está pronto, antes de seu nascimento, só é possível graças à mediação simbólica. No caso dos adolescentes que receberam a medida de privação de liberdade, essa mediação diverge da mediação da maioria das crianças e adolescentes no decorrer de suas vidas.

“O homem age, mudando o meio. E modifica o meio não apenas com o uso da tecnologia, por meio de mudanças físicas, mas básica e fundamentalmente através da palavra, dos símbolos que cria para interpretar o mundo.”⁷³

Quando nasce um bebê ele não possui nenhuma identificação com os processos culturais humanos desenvolvidos historicamente. As suas ações respondem a um caráter exclusivamente biológico, instintivo e reflexivo. Quando necessita de algum cuidado chora, quando sente sono dorme, quando sente fome mama. O que humaniza a criança é fundamentalmente o acesso à cultura, que se dá através dos símbolos.

Uma criança de seis meses ao querer pegar uma chupeta que não está ao seu alcance, olha e estica as mãos naquela direção, emitindo sons, chamando a atenção do adulto que, aproxima o bico das mãos da criança. Gestos simples como este levam a criança a atividades de interação humana, iniciando-a no complexo mundo das relações culturais. Quando esta criança desejar mostrar algo que está longe ela irá apontar com as mãos e falar.

O que antes era um balbuciar ininteligível, uma imitação sonora da fala dos adultos, passa a ter sentido específico, o sentido da palavra. Inegavelmente, a maior forma de mediação simbólica da humanidade, a linguagem falada e escrita possibilita a comunicação entre a criança e sua mãe, sua família, sua comunidade e a complexa cultura da humanidade. A arte trabalha a partir de um reordenamento pessoal e criativo desse universo simbólico. A matéria-prima do teatro e das artes plásticas são os símbolos. No caso das oficinas, são símbolos carregados de significados expressivos para os alunos, ao mesmo tempo que são uma linguagem universal.

A sociedade possibilita o desenvolvimento de uma consciência específica com caráter de exclusão à medida em que proporciona uma vivência radical de criança excluída com uma mediação simbólica também diferenciada.

“O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá de fora para dentro. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.”⁷⁴

Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram pesquisas junto a crianças de

⁷³ DUARTE JR. Fundamentos estéticos da educação. Uberlândia 1981, p. 15.

⁷⁴ Maria de Lourdes Oliveira. Infância e historicidade. São Paulo, 1995, p. 34.

origens culturais diferentes para compreender como se dá o diferenciamento do desenvolvimento destas crianças. Descobriu-se que, fases de assimilação de linguagens comuns para um determinado grupo cultural não obedeciam à mesma determinação em outro grupo. Por exemplo, crianças de zona rural, que não haviam tido contato com a cultura urbana, apresentavam formas diferenciadas de associação de conjuntos de objetos e idades diferentes na assimilação da fala.⁷⁵ Da mesma forma que dentro de uma mesma sociedade encontram-se indivíduos com uma gama de compreensão simbólica muito diferente. É o caso dos nossos alunos internos, que passaram por um radical processo de exclusão desde o início de suas vidas.

Para Vygotski, a fala é uma mediação simbólica desenvolvida pela ação da criança e não passivamente, sendo impossível aprender a falar apenas escutando. Primeiramente a criança aprende a falar imitando os adultos e objetivando desejos. Como no exemplo citado ela balbucia quando quer alguma coisa. Sua imitação inicial da fala será ininteligível, mas atrairá a atenção dos que estão à sua volta, estabelecendo uma relação. Na constante busca da imitação, expressando grunhidos para os outros à sua volta, a criança passa a repetir alguns vocábulos. Enquanto o vocábulo não tiver sentido ainda não é palavra, esta só passa a existir quando ganha um significado.

A ausência de pessoas para refletir as ações da criança leva-a a um atraso na sua capacidade de associação de sons e significados específicos, dificultando a sua apropriação da palavra. A palavra por ser a mais importante forma de mediação simbólica, tem uma importância vital para a inserção da criança no mundo cultural. A ausência da palavra é uma forma de violência, cometida pela sociedade, contra milhões de crianças em exclusão, dentre elas a maioria dos alunos das unidades de internação.

A oficina de teatro reproduz, dentro de sua dinâmica de sala, situações importantes onde a fala tem papel preponderante diante de outras formas de expressão. Os alunos passam a assumir papéis que nunca lhe couberam, como o das autoridades. Em sua representação eles acentuam o tom de autoridade no timbre da voz e também expressando palavras que simbolizam o exagero e o abuso de poder ao conversar sobre o tema. Depois têm a oportunidade de elaborar conceitos definidos e coletivos com a coordenação do professor, sobre aspectos injustos de seu mundo que eles nunca haviam percebido. São os símbolos verbais sinalizando as posições a serem assumidas na vida. Os símbolos carregam valores que podem ser melhores compreendidos através das oficinas de arte.

A utilização da fala como um suporte ao pensamento é defendida por Vygotsky, ampliando a importância da mediação simbólica como instrumento intelectual do

⁷⁵ Pesquisa desenvolvida por Luria, na Ásia Central.

indivíduo em seu meio. A criança passa a controlar, a si mesma e ao ambiente, através da mediação simbólica, que pode ser a fala, reorganizando seu próprio comportamento. A criação desse comportamento caracteristicamente humano produz, mais tarde, o intelecto.

“... o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então, duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.”⁷⁶.

O espaço físico também carrega uma complexa simbologia que define comportamentos específicos a serem lidos e compreendidos pela criança. Como deve ser a conduta do aluno dentro da sala de aula, no pátio, na rua ou na sala da diretora. A representação simbólica espacial serve como mediadora entre o sujeito criança e seu meio sociocultural. A unidade de internação do Los Angeles é carregada de um sentido ao mesmo tempo doloroso e de horror, fazendo com que muitas pessoas que vão lá para visitar não consigam permanecer no local, passando mal imediatamente. Se estes símbolos visuais de uma habitação fazem passar mal uma pessoa, o que não estarão produzindo na consciência dos que ali moram? As artes plásticas atenuaram esse processo visual doloroso, colocando trabalhos coloridos no lugar das paredes sujas. O interno passa a reconstruir o universo simbólico e estético que é sua casa, de forma lúdica.

Assim como a fala, a escrita e a leitura são imprescindíveis na nossa sociedade escolarizada. Adolescentes não-alfabetizados passam por dificuldades maiores na adaptação e sobrevivência no meio social. A escrita foi trabalhada em todas as oficinas justamente com símbolos visuais básicos, buscando fazer com que as palavras grafadas pudessem ser compreendidas e lidas pelo aluno.

A maioria dos adolescentes internos nas casa de guarda tem muita dificuldade de leitura dos símbolos espaciais, comportando-se de forma inadequada. O interno R. S. não soube se comportar numa audiência, no Juizado da Infância e da Juventude, prejudicando o andamento do seu processo. O livro de registro, onde se descrevem todos os fatos ocorridos na unidade, aponta seis casos como esse em 1994.

O signo pode estar num objeto, som, cor, gesto, figura, etc., que representa uma outra coisa, servindo como auxílio da memória e da atenção. O signo vermelho no código de trânsito significa que o motorista deve parar. Assim, a sociedade urbana está cheia de signos que devem ser interpretados para que se consiga compreender as relações comunitárias. Os símbolos que indicam proibição de determinadas condutas são

imprescindíveis para a organização da vida em sociedade.

“A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de idéias, significados e sentidos, no interior de uma cultura, e o acesso a essa circulação compreendem pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos. Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos.”⁷⁷

Para os adolescentes em privação de liberdade estes signos, muitas vezes, não foram sequer elaborados conscientemente, por causa da ausência de contato com as regras sociais. Outras vezes, os símbolos foram conhecidos e depois negados, como uma forma de negação do que está estabelecido, como uma devolução da violência sofrida ao meio que o violenta.

Os jogos violentos são preponderantes neste meio infantil. As crianças aprendem a se defender/agredir física e verbalmente, para que consigam sobreviver afetivamente no grupo, por causa da ausência de um mediador adulto. O conflito é, também, uma forma de linguagem, necessária às suas condições de sobrevivência.

Fora da escola, as ruas passam a ser um lugar privilegiado da vivência dessas crianças e adolescentes. Vendendo coisas, fazendo alguma atividade que renda algum trocado ou apenas se deleitando com o ócio da rua. As drogas, o furto, a prostituição e as gangues constroem com estes adolescentes uma identidade radicalmente marginal, expressa através de uma simbologia, também marginal.

O processo de exclusão está presente nas formas de trabalho, nas famílias, na pré-escola, na escola de forma mais velada. Quem olha não vê. Na rua, ele se escancara para quem passa, transformando-se num símbolo visual de desgraça, que de tão comum é banalizado. Ali a criança ou o adolescente simboliza corporalmente a miséria. Sua ação concreta de existir esfomeada numa esquina, passa a ser sua atividade humana, onde se usam instrumentos específicos que são mediados por significado, forma e expressão.

O jeito de falar, as palavras, o movimento do corpo e toda uma singularidade expressiva compõem a imagem geral desses meninos e meninas que vivem pelas ruas, e que se tornaram nossos alunos nas oficinas. A especificidade está ajustada à necessidade de não se identificar com a autoridade socialmente constituída, como o pai, o diretor, o professor, o policial, o juiz, e uma série de técnicos que trabalham no atendimento à

⁷⁶ Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo, 1994. P. 33.

⁷⁷ Duarte. Fundamentos estéticos da educação. Uberlândia 1981, p. 15.

criança e ao adolescente.

“A linguagem utilizada por determinada comunidade humana, como vimos, permite que as ações sejam conjugadas a partir da interpretação comum do mundo que ela fornece. Indivíduos de um mesmo grupo social possuem basicamente a mesma estrutura de valores, dados através da língua por ele empregada.”⁷⁸

Na rua, as relações não são institucionalizadas. As crianças e adolescentes sentem-se “iguais”, lutando pela sobrevivência. Nesta atividade cotidiana passam a simbolizar tudo a que se relacionam, de uma forma radicalmente diferente do que fazem as crianças e adolescentes em estado de cidadania. Tudo isso os afasta mais ainda de uma possível comunhão com os valores socialmente estabelecidos. Nesse momento a agressão ao estabelecido passa a ser cultuada e transforma-se numa complexa inter-relação de símbolos, mediadores de suas relações com o mundo.

Os atos infracionais cometidos são os mais variados possíveis como homicídio, estelionato, roubo, assalto e, o mais comum deles, o tráfico de drogas. Seja lá qual for o ato cometido, é um momento marcante na vida de um adolescente, que registra e simboliza esta ação múltiplas vezes. Só há linguagem onde houver significado, no caso, signos carregados de medo, dor e violência. Assim formam suas consciências e quando mais precisam de ajuda, são privados de liberdade e levados a uma vida indigna de mais violência e “marginalização”.

“Indivíduos carentes de sentidos próprios tornam-se desorientados e confusos, necessitando que autoridades, que especialistas, lhes tracem os caminhos. Isto é compreensível: a cultura invasora cria na invadida uma certa vergonha de seus valores originais classificando-os como “atrasados ou incivilizados”.⁷⁹

Para os policiais, agentes penitenciários e até alguns educadores, os grupos de convivência, como gangues e grupos de rua, geram a consciência específica de um jovem potencialmente preparado para o ato infracional. Isso é parcialmente verdadeiro porque é ali que eles se iniciam na prática de pequenos furtos, uso de drogas e outras práticas infracionais. Por outro lado a formação do próprio “grupo marginal” é decorrência de fatores anteriores que remontam o modelo econômico, a história da sociedade e a história do indivíduo desde o início de sua formação. O “grupo marginal” é parte de uma trajetória em desenvolvimento, que merece ser analisada também internamente, enquanto um espaço de relações operando na construção da consciência de quem dele participa.

Um código de comunicação vai sendo paulatinamente criado pelos grupos

⁷⁸ Duarte JR. Fundamentos estéticos da educação. Uberlândia 1981, p. 37.

⁷⁹ Duarte E JR. Fundamentos estéticos da educação. Uberlândia 1981, p. 61.

buscando ingenuamente uma unidade em si e uma diversidade com o globalmente aceito. A criação de uma estrutura vocabular própria obedece também à necessidade de negação da cultura dominante, como forma de permanecerem escondidos e incompreendidos.

O vocabulário alternativo por eles produzido, caracteriza-se pelo permanente estado de transformação, propiciando ao ingressante sua participação criativa na construção de novos vocábulos, numa postura interativa entre o indivíduo e o grupo. Esta vivência permite um aproveitamento do potencial criativo do adolescente na construção da identidade do grupo, coisa que lhe é negada em muitas instituições por onde ele passa, como a escola e o trabalho.

As roupas, o jeito de andar, o cumprimento e todo um universo de expressões e relações vão permanentemente sendo criados pelos integrantes, acelerando seu aprendizado, não no sentido do social, mas na negação deste. O que a escola e o trabalho não souberam fazer os “grupos marginais” o farão, criando uma forma de resistência não-organizada, alienada e profundamente violenta contra o sistema social vigente. As oficinas de teatro mostraram estas cenas permanentemente e os trabalhos plásticos ressaltaram a prisão e a morte.

Toda esta especificidade simbólica foi respeitada durante as oficinas. Quando eles interpretavam a si mesmos podiam explorar livremente sua linguagem específica. Somente quando representavam autoridades ou pessoas de outros grupos sociais nós fazíamos as correções, tanto do ponto de vista da lógica da expressão quanto da utilização do português correto. Isso foi feito já no final das oficinas, no início todas as expressões eram livres.

O contato com a polícia é o último passo no caminho da delinqüência e é sem dúvida um dos mais marcantes. Em exercícios de teatro espontâneo com adolescentes da Casa de Guarda da Bandeirantes, o momento da prisão foi encenado dezenas de vezes por grupos diferentes e de formas diferentes, demonstrando um momento inesquecível e marcante de suas vidas. Mais uma vez a cultura estabelecida vem atuar em suas vidas de forma violenta, reforçando uma compreensão de mundo que a maioria deles já vinha construindo desde a primeira infância.

Quando, finalmente, são privados de sua liberdade, vão para as Casas de Guarda e se misturam sem escolha a seus semelhantes sociais, sedimentando ainda mais sua consciência específica e “marginalizada” da segregação social. Ali eles convivem com outros vindos de outros grupos, muitas vezes rivais, banalizando ainda mais a violência. Passam a conviver com adolescentes inimigos de seu grupo e os internos

reincidentes, que por terem muita experiência de privação, dominam os iniciantes. Os internos mais antigos passam a uma relação inter-grupal, recriando novos vínculos de grupo de acordo com as necessidades imediatas, desincompatibilizando-se de sua organização grupal anterior ao internamento.

O retorno à família, à escola e ao trabalho passa a ser um sonho para a maioria dos internos que se expressam nesse sentido sempre que atividades pedagógicas livres são ministradas. O sentimento de abandono e o desejo de liberdade os fazem desenvolver o desejo de voltar para a família, à escola e ao trabalho. Por mais diversa que tenha sido sua educação, o adolescente sempre terá vínculos profundos com a cultura dominante e relutará entre a “marginalidade” e a identificação cultural com a sociedade estabelecida. Esta penosa luta interior foi mostrada no texto do espetáculo teatral através de um personagem que “apronta” mas sempre se arrepende e busca soluções

Voltando ao sentido do significado do trabalho artístico produzido, identifica-se o potencial artístico no sentido de se constituir um sensível registro de vida dos educandos. Os adolescentes em privação de liberdade tiveram negado o direito de registrar qualquer coisa durante suas vidas, o que, junto com a falta de vontade de recordar objetivamente seu passado “doloroso” os impede de organizar o conhecimento sobre si. A arte representa um poderoso meio de registro e estudo sobre seu passado, ajudando-os no processo de identificar o passado contribuindo para a elaboração de uma identidade consciente.

Toda essa alfabetização estética é fundamental como estímulo ao desenvolvimento do processo de construção da consciência, não apenas de quem participa diretamente dela, como também a todo o público, que pode entrar em contato com os trabalhos produzidos, tomando consciência de uma realidade negada e escondida socialmente.

Durante quase toda sua formação os adolescentes tiveram acesso a uma mediação simbólica diferenciada em relação aos seus pares integrados socialmente. As oficinas de arte utilizaram-se de uma rica simbologia para demonstrar uma leitura muito própria e complexa sobre a sua realidade. Em todos os itens levantados acima existe uma rica aquisição da simbologia produzida pela cultura humana, uma interação social através de múltiplas linguagens.

3.4. - Zona de Desenvolvimento Proximal e a aprendizagem dos adolescentes

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi criado pela psicologia socio-histórica e servirá como instrumento de análise da pesquisa para melhor identificar os processos de aprendizagem durante sua formação e as oficinas de arte.

A ZDP, demonstrada por Vygotsky, tem uma íntima relação com o processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky e seus colaboradores o desenvolvimento real ou aquele que a criança já domina integralmente tem uma importância secundária. O processo de desenvolvimento não pode ser tomado como um ponto estático, pois toda criança e a sociedade estão em permanente estado de transformação. O que caracteriza fundamentalmente a ZDP é um espaço de múltiplas relações, onde o social e historicamente construído entra em contato dinâmico com o indivíduo que, por ser também sujeito, constrói a si e ao mundo através da atividade.

Para eles o mais importante é o que existe em potencial para ser assimilado àquilo que estão preparados para compreender em uma determinada etapa de sua vida. Uma atitude de todo inútil do ponto de vista educativo seria ensinar uma criança escolarizada e ocidental de 9 anos a amarrar os sapatos, porque ela já sabe desenvolver a atividade. Também seria de todo inútil tentar ensinar um bebê de 6 meses a amarrar os sapatos, porque é impossível que este aprenda uma atividade tão complexa para sua idade. Esta atitude educativa só tem sentido desde que seja ensinada a crianças que ainda não saibam desenvolver a atividade e que, por outro lado, tenham condições, desenvolvidas anteriormente, de aprender a tarefa.

O que é aparentemente impossível de ser realizado por uma criança pode facilmente ser resolvido, desde que ela seja ajudada por alguém, em geral, mais experiente que ela. Essa ajuda caracteriza-se apenas em elucidar alguns aspectos da ação, deixando à criança a efetivação da tarefa em si. Isso significa que a criança estava em condições de assimilar aquele conteúdo naquele momento. A atividade estava em sua ZDP, considerando seu estágio de desenvolvimento específico, suas possibilidades de desenvolvimento imediatamente posterior e as relações socialmente construídas que ela teve de assimilar.

O conceito de ZDP vem de uma forma mais estrita de captar o momento de uma possível inter-relação do sujeito com sua realidade sócio-histórica, do ponto de vista de quem se preocupa com o aprendizado. Compreende, no movimento de um processo em transformação, quais as possíveis ações que, ao serem desenvolvidas por

um educador, podem obter resultados favoráveis do educando, no sentido de antecipar o seu desenvolvimento. É na ZDP dos internos que deve atuar o processo educativo desencadeado pelas oficinas de arte.

A compreensão da ZDP dos educandos permite ao educador maior precisão ao escolher conteúdos e processos educativos a serem ministrados em suas aulas. Para que se compreenda a realidade concreta simbolizada pelo conceito de ZDP é preciso ancorá-la no conhecimento real que uma criança já possui e buscar a compreensão do que ela já está preparada para assimilar, fundamentando uma concepção de aprendizado projetado no tempo. Tanto as oficinas de teatro quanto de artes plásticas partiram de uma formulação em palavras das vivências e criações dos alunos, facilitando o processo de organização dos conteúdos básicos a serem desenvolvidos.

A imitação não é uma reação mecânica da realidade, mas a elaboração de um novo aspecto do objeto imitado, que projeta a criança para além de suas possibilidades iniciais, trabalhando a ZDP. Na imitação o aluno vai além de suas possibilidades concretas de vivência social, assumindo papéis fictícios impossíveis de serem vividos na sua condição presente, mas que levam a uma projeção vivencial de uma realidade que poderá ser vivida posteriormente, ajudando na sua organização da concepção de mundo e remetendo-a a noção de ZDP. Quando os alunos visitaram o Museu de Arte Contemporânea, ou quando observaram reproduções de obras clássicas em nossos livros de história da arte, buscaram imitar esses autores. Nós impedimos a cópia, porém deixamos que os alunos fizessem uma releitura das obras através de sua lembrança.

Vygotsky afirma sistematicamente em sua obra que o desenvolvimento infantil, e notadamente a sua ZDP, está intimamente relacionado aos aspectos sociais de sua vivência concreta, que por sua vez é fruto de um processo histórico em permanente transformação. A maioria dos nossos alunos viveu uma situação de abandono, sem que sujeitos mais experientes participem e direcionem seu processo educativo em algum momento de suas vidas.

A relação comprometida do adulto, de qualquer nível sociocultural, resulta em uma prática ingênua de aproveitamento da ZDP da criança e do adolescente. Sem saber, o adulto interfere construtivamente na ZDP dos jovens, fazendo carinhos físicos, emitindo sons com significado, ajudando em alguma atividade, etc. Todas essas ações cotidianas e espontâneas atuam na ZDP infantil ajudando a antecipar o seu desenvolvimento. As oficinas de arte buscaram intencionalmente obter o máximo dos alunos no sentido dos conteúdos sociais estudados, da estética das obras produzidas e da qualidade das relações desenvolvidas durante as aulas, construindo situações de desafio e ajudando a superar as dificuldades.

Vitrines, cartazes e televisão atuam na ZDP da criança excluída como um exercício de antiética ou desrespeito pela convivência comum, que tudo mostra mas nada dá. Joga com o prazer infantil distorcendo a realidade e confundindo seu senso de justiça nas relações. Esta temática foi exaustivamente trabalhada e elaborada durante as oficinas. Na peça de teatro o personagem principal é preso ao quebrar uma vitrine para pegar uma roupa.

Os principais temas retratados entre os alunos das duas oficinas foram: dinheiro, história pessoal de aventura, objetos de consumo, sexo, luta e armas⁸⁰. Ao agir dentro de sua ZDP, a partir dos temas acima, o jovem constrói sua consciência distanciando-se das necessidades urbanas atuais de inserção social. No teatro foi possível elaborar esses valores através de jogos dramáticos. Nas oficinas de arte mantínhamos, todos os dias, conversas sobre os temas expressos.

A formação do grupo caracteriza-se pela relação entre iguais, ou seja, por adolescentes em situação de exclusão social, com um histórico de injustiças e violência muito acima da média social⁸¹. Em um determinado momento na vida de um adolescente ele está preparado para entrar num grupo desses, sua formação anterior faz com que a violência, o roubo e as drogas estejam enquadrados em sua ZDP. Esse é o aprendizado, que durante quase toda sua vida, o adolescente foi preparado para vivenciar no momento de sua entrada no grupo. Não apenas o grupo é o elemento desencadeador da personalidade do infrator, ele já vinha se preparando anteriormente para mais esse passo em sua formação.

Essa identidade proporciona uma atuação recíproca na ZDP dos participantes, não no sentido de buscar a sua identificação com a cultura histórica e social, mas de negar os valores estabelecidos. Atuando na ZDP do adolescente, onde todas as condições são favoráveis à negação e violência contra o estabelecido, os grupos criam um universo estético, simbólico, onde o conflito com a lei tem um valor relevante.

As oficinas também demonstraram uma grande versatilidade para conseguir trabalhar na faixa da ZDP dos adolescentes. No primeiro dia os alunos não tinham a menor noção de como se monta uma exposição de artes plásticas ou um peça de teatro. Quando mostraram seu trabalho final dominavam todos os momentos da execução da atividade. Venceram paulatinamente o desafio de aprender de forma sistemática e

⁸⁰ Esses seis temas foram levantados junto a meninos de rua de 8 a 14 anos, durante o primeiro semestre de 1995, no Centro de Atendimento Bem Viver da SEMCA em Campo Grande, através de reuniões realizadas duas vezes por semana, para a dramatização de suas próprias realidades.

⁸¹ Não nos propomos aqui a estudar o fenômeno dos grupos de rua, gangues ou quadrilhas, mas somente analisar alguns aspectos das relações internas das mesmas, buscando compreender o papel destas relações na formação da consciência individual dos adolescentes.

orientada, fazendo exercícios que estavam dentro de suas possibilidades mas que continham um certo grau de dificuldade.

O mesmo aconteceu nas oficinas de artes plásticas. No início eles achavam que era brincadeira que sua produção seria exposta no Centro Cultural. Quando os trabalhos produzidos começaram a ganhar qualidade, o grupo passou a acreditar em si e perseguir melhores resultados. As dificuldades de coordenação motora, concepção estética ou mesmo de mostrar o próprio traço expressivo de alguns alunos, individualmente, foram, paulatinamente, vencidas. Todos os alunos das oficinas expuseram.

3. 5. - O impacto sócio-educativo da arte nas unidades de internação

O prazer artístico é como um rapto, onde o desfrute estético exerce um fascínio que justifica o pensamento de Vygotsky, segundo o qual o ponto de partida para a compreensão de uma obra de arte é a emoção à forma. Mesmo que o significado de uma expressão artística seja utilizado como conteúdo mais amplo, de um fazer educativo, o que identifica fundamentalmente a arte é seu aspecto emocional, e é justamente este aspecto que rapta e fascina os educandos nas unidades de internação.

A obra de arte expressa seu significado e suas formas através de uma inusitada unidade estética, onde não só o admirador se deleita, como também o autor já a executa por prazer. O autor de uma obra é surpreendido com o significado do trabalho que ele mesmo terminou de fazer. Há uma inter-relação entre o objetivo final e o motivo pessoal no fazer artístico, pois o prazer não está ligado apenas ao objetivo final, mas ao próprio ato de executar a atividade. Como autores e observadores de arte, os alunos das oficinas foram sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem.

Durante a internação as oficinas tiveram um grande impacto positivo no sentido de harmonizar as relações entre os internos e destes com os funcionários das unidades. Diríamos que, em muitos casos, as oficinas agiram, harmonizando a relação do adolescente interno consigo mesmo e com o grupo. Tanto nos relatos dos alunos quanto dos funcionários a melhoria da qualidade das relações é sempre citada.

Numa síntese dos itens estudados no último capítulo podemos concluir que as relações passaram a ser melhor compreendidas tanto subjetivamente, através do extravasamento das emoções quanto na objetividade dos diálogos em grupo, uma prática comum nas oficinas de arte e que passou a ser utilizada em várias outras relações das

casas.

Além da auto-estima melhorou também a visão que a sociedade tem dos internos, vendo-os como pessoas integradas e produtivas na mídia ou nas apresentações das obras produzidas.

A exclusão de crianças e adolescentes dá-se, ao nível de sua relação com a sociedade, como uma forma de impedimento da expressão destes para com o pensamento dominante. São as elites que têm suas expressões artísticas mais divulgadas. Quando os adolescentes internos expressam-se e são vistos, ouvidos e sentidos pela comunidade, estão quebrando momentaneamente uma hegemonia. Estão construindo uma via de relação concreta com o todo social.

A expressão artística, por si só, representou um importante meio de interação com o todo social. A realidade histórica e estética dos internos foi a matéria prima das obras produzidas, que influenciou o público com relação a uma realidade que a sociedade, em geral, evita conhecer. Suas obras influenciaram também professores, psicólogos, assistentes sociais e agentes, que puderam conhecer um pouco mais sobre os meninos, através da observação de suas obras.

A divulgação, através dos jornais e emissoras de rádio e televisão, ajudou a debater o assunto sem sensacionalismo. Adolescentes envolvidos em atos infracionais, que costumam freqüentar a mídia nas páginas policiais, desta vez estiveram na primeira página e no caderno cultural. Foi uma ação concreta dos meninos, no sentido de mudar a opinião pública sobre adolescentes em conflito com a lei.

Se, por um lado a arte tem um grande poder pedagógico para proporcionar a socialização do jovem, por outro lado sua ação isolada não pode ser responsabilizada pelo fracasso educacional de dezenas de alunos das oficinas que não tiveram garantidos seus direitos à cidadania. A arte deve estar associada a uma série de medidas e ações que possibilitem a integração social do adolescente, e muitas delas não aconteceram aos nossos alunos. São elas:

- 1- O escalonamento das seis medidas sócio-educativas, não aconteceu no Estado. Os adolescentes saíram da internação e voltaram direto para as ruas, sem que a justiça funcionasse no sentido de garantir um processo de integração gradual e acompanhado. O apoio sócio-familiar não tem condições materiais e humanas de acompanhar os adolescentes e suas famílias, no trabalho e na escola.

- 2- Serviços como atendimento psicoterapêutico e grupo terapêutico para os pais que estiveram com dificuldades em educar os filhos quase não existem.

- 3- A escolarização dos adolescentes foi interrompida quando ele estava

internado, pois a grande maioria dos internos não tem autorização para estudar e porque a Secretaria de Educação do Estado não montou os anexos escolares nas unidades. O vale-cidadania, que funciona como uma bolsa de estudos tem períodos de carência e por isso nem sempre chega ao ex-interno. O adolescente envolvido em atos infracionais deveria ter prioridade no acesso ao serviço.

4- As oficinas de arte não têm continuidade nas Casas de Guarda. Vez por outra, dependendo de interesses políticos, a oficina de arte volta a ser financiada. Esta descontinuidade demonstra a pouca ação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, do Ministério Público e do Juizado da Infância que deveriam zelar pela continuidade dos serviços prestados.

É inquestionável o poder educativo e socializador das oficinas de arte para adolescentes em privação de liberdade.

A arte, esta expressão de si ao mundo, acontece no momento em que o indivíduo transforma o meio ao mesmo tempo em que é “formado” por ele, através da influência da linguagem nas relações sociais. Um fluxo e refluxo indistinto, entre sujeito e objeto, construindo a consciência; assim pode ser definido o trabalho artístico com adolescentes em privação de liberdade.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Gilberto Luiz. Teses acerca da produção material da escola contemporânea. Campo Grande, UFMS, 1992 mimeo.

AQUINO, São Tomás de. Súmula contra os gentis. São Paulo, Odeon, 1976.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed., Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga. Sobre o viver da criança e do adolescente em Campo Grande - MS. Campo Grande, UFMS, 1996. Mimeo.

Atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Revista idéias e debates. Brasília, Ministério da Justiça, 1997.

BACON, Francis. Novum Organum,. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (coleção Os Pensadores)

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

_____. A imagem no ensino da arte. Belo Horizonte, C/ Arte, 1988.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Brasil Criança Urgente. São Paulo, Columbus

Cultural, 1989.

_____. De menor a cidadão. Brasília, CBIA, 1988.

DESCARTES, R. O discurso do método São Paulo, Abril Cultural, 1984.
(coleção Os Pensadores)

DILTHEY, Guilherme. História de la pedagogia. Buenos Aires, Editorial Losa SA, 1957.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. Por que arte-educação? Campinas. Papyrus, 1983.

FABI, Solange Gattass. A psicologia sócio-histórica: considerações preliminares. Campo Grande, UFMS, 1994. Texto não publicado.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. Considerações sobre o processo contra Galileu. Campo Grande, UFMS, 1993. mimeo.

_____. A Educação de Um Ponto de Vista Histórico. Revista Intermeio, n.2 , Campo Grande, UFMS, 1996.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Infância Educação e neoliberalismo. São Paulo, Cortez, 1996.

GOMBRICH, E. H. História da arte. São Paulo, Zahar, 1972.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro,

Civilização Brasileira, 1982.

HAUSER, Arnold. A arte e a sociedade. Lisboa. Editorial Presença, 1973.

DUBY, Georges. História da vida privada.. São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

HOFF, Sandino. O homem como ser natural, social e consciente. Campo Grande, UFMS, 1994. (texto não publicado)

HOPPE, Marcel Esquivel. O Estatuto Comentado. Porto Alegre, Tribunal de Justiça, 1992.

HUBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

KEMP, Pedro Cesar Gonçalves. Escola alternativa: experiência de uma proposta pedagógica para crianças e adolescentes de rua. Campo Grande, UFMS, Dissertação de Mestrado, 1994. (texto não publicado)

LAUAND, Luiz Jean. Educação, teatro e matemática medievais. São Paulo, EDUSP, 1986.

LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo, Mestre Jou, 1986.

LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública; a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1983.

LIMA, Hélio de. A invasão das gangues. Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1994. (texto não publicado)

LUZUIAIGA, Lovareazo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo,

Nacional, 1984.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. & ENGELS, Friederic. Crítica da educação e do ensino. São Paulo, Moraes, 1983.

_____ & _____. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo, Hucitec, 1982.

MARX, K. O manifesto comunista. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

MENDES, Emílio Garcia. Notas para uma história da privação de liberdade. Brasília, CBIA, 1992.

NETO, Wanderlino Nogueira (org). Atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Revista coleção garantia de direito, nº 1. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos/Ministério da Justiça. Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. Infância e historicidade. São Paulo, PUC, 1989. (Tese de doutorado não publicada)

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 1987.

PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. São Paulo, Cortez, 1983.

READ, Herbert. A educação pela arte. Lisboa, Martins Fontes, 1958.

_____. O sentido da arte. São Paulo, Ibrasa, 1978.

ROTTERDAN, Erasmo de. O elogio da loucura. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. **Civilidade Pueril**. Campo Grande MS. Revista Intermeios, n. 2.

UFMS, 1996

RUBISTEIN, S. L. Princípios de psicologia geral. Lisboa: Estampa, 1972. V. 2.

SEDA, Edson. Criança educação e direito: introdução ao ECA. Campo Grande, Prefeitura Municipal, 1995.

SILVA JR, Celestino A. da. Infância Educação e neoliberalismo. São Paulo, Cortez, 1996.

SILVA, Fernando de Barros. Globalização pode ameaçar a democracia. São Paulo, Jornal Folha de São Paulo, 24 de novembro de 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1998.

SPOSATI, Aldaisa. Controle democrático e protagonismo popular. Brasília, Revista Fórum DCA, 1993.

TEMPLOV, M. R. Aspectos psicológicos da educação artística. Lisboa, Estampo, 1977.

URT, Sônia da Cunha. Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens. São Paulo, UNICAMP, Tese de doutorado, 1989.

VAZQUES, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1977.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia del arte. Barcelona, Barral Editores, 1970.

_____. Obras Escogidas. Madri (Volumes I e II), Centro de Publicaciones del M.E.C. y visor Distribuciones, 1991.

VOLPI, Mario (Org.). O adolescente e o ato infracional. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. Adolescentes Privados de Liberdade: a Normativa Nacional e Internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo. Cortez, 1998.

ANEXOS