

# **ARRASTÃO OU LAGARTEADO? DINÂMICAS EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE NA FUNDAÇÃO CASA <sup>1</sup>**

*Mauricio Bacic Olic*

*(UNESP/Araraquara)*

Desde o ano de 2004 tenho freqüentado como professor da escola formal as unidades de internação do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), mais especificamente as unidades que funcionam dentro do Complexo Raposo Tavares. Nesta última década transformações ocorreram, em artigo escrito anteriormente (Olic, 2009) destaco como mudanças na esfera administrativa afetaram o cotidiano no interior das unidades entre os anos de 2004-06; o descontrole institucional levou, por um lado, a crescente influência de agentes da Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) sobre a rotina dentro dos complexos. Neste mesmo período pôde ser observado que entre os próprios adolescentes começou haver um movimento mais coordenado de organização em *sintonia* com os enunciados do coletivo político Primeiro Comando da Capital <sup>2</sup>.

Em artigo mais recente (2013), busco mostrar como a partir de 2007 a Fundação CASA passa atualizar seus dispositivos <sup>3</sup> no sentido de tentar desterritorializar os enunciados do PCC do interior das unidades de internação. Por meio de um conjunto de ações, a instituição tem procurado controlar a rotina dos adolescentes buscando evitar que se organizem em torno do mundo do crime, ao mesmo tempo em que, por meio do emprego da medida socioeducativa, almeja-se incutir nestes jovens uma outra gramática moral ancorada na concepção de “sujeito de direitos”. A mudança de nome da instituição, de Fundação do Bem Estar do Menor para CASA, mais do que uma estratégia de mudar a sua imagem frente a opinião pública, representa o movimento de atualização dos dispositivos institucionais.

---

<sup>1</sup> GT 10: Antropologia e questões infanto-juvenis.

<sup>2</sup> Sobre a territorialização do PCC nas unidades de internação da Fundação CASA, conferir a pesquisa etnográfica de Fábio Mallart (2011).

<sup>3</sup> Os dispositivos são entendidos no sentido Foucaultiano, como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (1979: p. 244).

Frente estas transformações na gestão de como o poder público têm lidado com este segmento da população juvenil, uma questão permanece central na rotina das unidades: o embate entre a ordem institucional e o mundo do crime. Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo problematizar os desafios enfrentados pelos educadores, em especial a atuação dos professores da escola formal, frente a esta realidade marcada por uma “fronteira de tensão” (Feltran, 2011) que expõe os docentes a um campo de lutas envolvendo premissas institucionais e códigos específicos de socialização dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei.

É importante ressaltar que embora a polarização entre estas duas ordens seja colocada desde o início como uma condição na descrição etnográfica, isto não quer dizer que estas posições antagônicas sejam preexistentes, tampouco se configuram como arranjos estáticos. Pelo contrário, o embate travado entre estes dois campos é constantemente negociado e redistribuído de acordo com os arranjos provisórios que se formam fruto da luta envolvendo o coletivo de funcionários e adolescentes em busca pelo controle da rotina institucional.

### **A pesquisa em instituições prisionais e o desafio de “estar dentro”**

De maneira geral, as instituições de privação de liberdade são locais de difícil acesso e “extremamente avesso a ‘invasores’, isto é, pessoas, como o pesquisador, que vêm de fora e que tentam decifrá-lo, entendê-lo, para quem sabe pensar uma maneira de melhor estruturá-lo” (Dias, 2006: p. 41). A princípio, sua presença é vista com desconfiança e preocupação pelos administradores destes espaços, sobretudo pela ameaça de que se tornem públicas os defeitos e problemas encontrados na instituição. Neste contexto, a entrada de estranhos costuma ser dificultada ou mesmo barrada pelas autoridades. Logo, para os pesquisadores que queiram realizar seu trabalho de campo em espaços de confinamento torna-se necessário, geralmente, algum tipo de contato prévio com autoridades que abram a possibilidade de sua entrada nestes locais.

Mesmo ultrapassando esta dificuldade inicial na pesquisa, novos desafios surgem logo ao entrar no interior da instituição. Isto porque, a circulação costuma ser limitada e, em muitos casos, a pesquisa se detém a entrevistas realizadas em salas isoladas do cotidiano prisional. Em alguns casos ainda, estas entrevistas são observadas ou intermediadas por um agente da instituição, o que acaba interferindo na relação do

pesquisador com seu entrevistado. Outro obstáculo ainda é a desconfiança que existe dentro dos ambientes prisionais por parte daqueles que se encontram privados de liberdade. Esta é uma espécie de estratégia de sobrevivência entre aqueles que vivem no mundo do crime (Feltran, 2011). Neste sentido, ultrapassar esta desconfiança que acaba fazendo com que os internos apenas reproduzam “discursos prontos” como forma de não atrasar sua *caminhada*, torna-se um segundo obstáculo ao adentrar no universo prisional.

Estas dificuldades, portanto, acabam fazendo com que, muitas vezes, os estudos no campo dos agenciamentos prisionais sejam realizados por pessoas que já possuem algum tipo de relação a priori com estes espaços. De maneira geral, este acesso privilegiado apresenta novas possibilidades para construção da descrição etnográfica, sobretudo, na medida em que garante um maior acesso ao cotidiano institucional por um período maior de tempo. No entanto, esta posição de estar dentro, trás novos desafios à pesquisa, sobretudo no que diz respeito a construção da relação de alteridade durante o estudo.

Muito já se escreveu sobre os dilemas que circundam o fazer etnográfico, sobretudo no que diz respeito a relação de alteridade na pesquisa. Observação, conversação e transformação (Goldman, 2006) foram os principais caminhos metodológicos trilhados pelos antropólogos para construir uma descrição etnográfica fruto do encontro entre o pesquisador e os respectivos “nativos” estudados. Na segunda metade do século XX, novas abordagens passaram apontar para o caráter “criativo” que envolve a descrição etnográfica, ou seja, não se trata mais de elaborar uma representação do “nativo”, mas sim inventar uma cultura (Wagner, 2011). Esta perspectiva, portanto, segundo Marcio Goldman (2008: p. 08), encara o fazer etnográfico como “o estudo das experiências humanas a partir da experiência pessoal (do etnógrafo)”. Logo, a alteridade e a posição de estar entre, em relação, torna-se fundamental para construção da pesquisa, na medida em que orienta e limita o estudo. Orienta no sentido de seguir as interações em campo, mas limita, pois determina até que ponto o pesquisador consegue seguir o outro sem se filiar ao seu ponto de vista (Goldman, 2008).

A posição como professor permite, como veremos, seguir as diferentes forças que atravessam a instituição, orientando a prática docente ao mesmo tempo em que também

a limitam na medida em que buscam capturar e agregá-lo a uma determinada coletividade. Assim, mais do que uma prática narcisística, buscar-se-á realizar uma “descrição tensa” (Pereira, 2009) dos fluxos instáveis de poder que atravessam as unidades de internação, e coloca o professor em meio a um conflito entre dois mundos que acabam se polarizando.

### **A escola na Fundação CASA**

A presença da escola, ou melhor, de salas de aula nas unidades de internação, é uma prerrogativa do Estatuto da Criança e do Adolescente que determina ser dever do Estado garantir que todos os adolescentes, independente se estão privados de liberdade ou não, tenham o direito de estar matriculados em um estabelecimento de ensino. Para atender a esta exigência legal, todos os Centros de Atendimento da Fundação CASA oferecem matrícula aos jovens que estão cumprindo medida socioeducativa de internação. Entretanto, como não há uma estrutura viável para locomovê-los cotidianamente para as escolas, salas de aula foram criadas dentro de cada unidade para que não haja a necessidade deste deslocamento. No caso do complexo Raposo Tavares, as salas de aula estão vinculadas à E. E. Prof. Oswaldo Walder.

Por ser uma atividade que acontece diariamente, além de ocupar um período inteiro do dia, e de se estender por todo o ano letivo e ter a participação obrigatória de todos os adolescentes, a escola é considerada a principal atividade pedagógica que norteia a medida socioeducativa de internação. Ao contrário dos cursos profissionalizantes ou culturais que são realizados em pequenos grupos e de forma descentralizada facilitando assim sua realização, a escola, por ser uma atividade centralizadora que mobiliza toda a unidade, acaba se transformando em um dos momentos nevrálgicos onde os conflitos entre adolescentes e funcionários acabam se manifestando de uma forma mais intensa. Deste modo, a rotina das aulas (se estão ou não ocorrendo) é um importante indicativo que mensura se a *casa está andando*. Ou seja, para o corpo gestor da Fundação CASA, um dos principais elementos para se avaliar a eficácia do cumprimento da aplicação da medida socioeducativa é a frequência com que acontecem às aulas nos Centros de Atendimento. Isto faz com que a direção e o corpo funcional das unidades busquem garantir que o dia letivo aconteça normalmente. Os adolescentes, por sua vez, sobretudo das unidades em que a rotina institucional não consegue se estruturar, cientes da importância que a escola têm para a boa reputação da direção, utilizam as aulas como

instrumento de barganha nas negociações com a direção. Com isso, a frequência e o respeito ao ambiente escolar dependem de acordos firmados entre os adolescentes e a direção.

Geralmente, nestas negociações os adolescentes buscam tornar a unidade em um espaço *favorável*, ou seja, pleiteiam uma série de “direitos” com o objetivo de transformar a rotina institucional um pouco mais próxima da vida que levavam no lado de fora. Deste modo, reivindicam desde o aumento no *jumbo* (conjunto de bens trazidos pelos familiares no dia de visita) até uma maior liberdade dentro das unidades (aumento no tempo de visitas, visita íntima, livre circulação pelas dependências da unidade e a aquisição de aparelhos eletrônicos). Em Centros de Atendimento onde o controle institucional é mais fragilizado, especialmente nos locais que abrigam adolescentes reincidentes, este tipo de negociação torna-se, praticamente, a única estratégia para que as atividades socioeducativas aconteçam. Caso não chegue a um consenso, os adolescentes deixam de frequentar a escola e cursos como forma de pressionar a direção a ceder às reivindicações.

Por outro lado, se as reivindicações forem atendidas, os próprios adolescentes passam a organizar a rotina escolar. Para isso, ganham destaque os adolescentes que ocupam cargos de agenciamento político entre os internos, os *disciplinas*, que passam a ter a *responsabilidade* de administrar a escola, assim como as demais atividades no interior da unidade. Colocam os alunos dentro da sala, se responsabilizam pelo material escolar e cumprem o papel de mediadores quando há algum problema na escola. Contudo, dificilmente participam das atividades socioeducativas, isto porque, em seu ponto de vista, é incompatível conciliar o “trabalho” que exercem para manter a rotina da unidade com os estudos. Para eles, o “trabalho” não é entendido como um ofício ou profissão, mas como uma *responsabilidade* depositada por outros adolescentes em gerenciar a rotina da unidade. Ao invés de ganho monetário, ocupar esta posição pode trazer reconhecimento, status e prestígio caso o jovem demonstre ter *uma mente* (Malvasi, 2011) que o abona para o cargo.

É importante ressaltar que em unidades onde os funcionários controlam a rotina institucional este tipo de situação não ocorre, pois são os agentes que controlam a rotina dos internos. Nestes ambientes, a suspensão das aulas é uma determinação exclusiva da direção do Centro de Atendimento, jamais é fruto da vontade dos internos. Assim, a

escola não é utilizada como um instrumento de barganha por parte dos adolescentes. Todos são obrigados a entrar em sala e caso cometam um ato de indisciplina, podem sofrer uma série de sanções prevista no Regimento Interno da Fundação que variam de acordo com a gravidade da falta. Neste tipo de unidade, portanto, busca-se ao máximo evitar que a resolução dos conflitos fique a cargo dos adolescentes, pois, quando isto acontece, é um indício de lacunas nos dispositivos institucionais de controle, e são nestas brechas que os adolescentes passam a organizar seu coletivo. Logo, independente do *ritmo* da unidade, pode-se observar que a escola encontra-se em meio a um campo de disputas em que tanto a instituição, como os adolescentes, buscam se articular no sentido de territorializar<sup>4</sup> uma organização específica de coletividade que coloca em um mesmo espaço a justiça criminal e o mundo do crime.

### **Simetriações assimétricas**

Na medida em que a escola se configura como um espaço de tensionamento de diferentes forças que atuam no interior da unidade, a posição de professor possibilita “conferir a todas as histórias que escutamos o mesmo valor” (Goldman, 2003: p. 456). Neste sentido, realizar a pesquisa a partir da prática docente permite ocupar uma posição de estar entre, situação esta que é difícil manter em instituições prisionais, seja pela posição ocupada no interior da instituição, seja pelas forças gravitacionais representadas pelos coletivos de funcionários e adolescentes que buscam capturar tudo que lhe escapa como uma forma de aumentar seu volume e poder dentro da instituição.

No entanto, para potencializar esta posição de deriva do professor, torna-se necessário desenvolver uma abordagem simétrica como modo de experimentar as diferenças e assimetrias que afetam a prática docente, buscando capturá-la a uma determinada coletividade:

“O objetivo do princípio de simetria não é apenas o de estabelecer a igualdade – esta é apenas o meio para regular a balança no ponto zero – mas também o de gravar as diferenças, ou seja, no fim das contas, as assimetrias, e o de compreender os meios práticos que permitem aos coletivos dominarem outros coletivos. Ainda que sejam semelhantes pela co-produção, todos os coletivos diferem pelo tamanho” (Latour, 1994: p. 105).

---

<sup>4</sup> A concepção de território será entendida como o “conjunto dos projetos ou das representações sobre as quais vão se desenvolver pragmaticamente uma série de comportamentos e de investimentos, no tempo e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Goldman, 2008: p.3).

Mais do que uma posição estática no meio, a simetria deve ser pensada como um movimento de simetrização (Goldman, 2008), ou seja, como uma postura de se colocar à deriva em constante negociação com forças que a qualquer momento podem por em risco a potencial posição mediadora do professor. Para isso, torna-se necessário descrever os possíveis movimentos de “assimetrias iniciais e compensatórias” (Idem, 2008) que envolvem a prática docente. A “assimetria inicial” pode ser entendida como uma posição primeira ocupada pelo professor que o coloca dentro do campo institucional da justiça criminal, pois, assim como os demais funcionários, ele participa da rotina da unidade como um profissional responsável pelo cumprimento da medida socioeducativa. Entretanto, ele não é um funcionário da Fundação, e sim um profissional que atua na Fundação. A diferença reside no fato de que, embora atue profissionalmente na instituição, o professor não é parte integrante do corpo funcional, mas sim um dos *parceiros* que atuam no cumprimento da medida socioeducativa.

Esta posição como “alguém parcialmente de fora da instituição”, ou seja, como um profissional que atua, mas não é vinculado a Fundação, torna-se o caminho privilegiado para um possível movimento de “assimetria compensatória” que coloque o professor não só em uma situação de deriva entre funcionários e adolescentes, como também abre a possibilidade de uma comunhão afetiva (Favreet-Saada, 2005) entre professor e aluno. Segundo Favreet-Saada, a comunhão afetiva é um modo de construção do conhecimento por meio da relação de alteridade em que é desenvolvida uma comunicação involuntária<sup>5</sup>, que, por sua vez, permite conhecer os afetos do outro. Ou seja, a comunhão afetiva é o caminho pelo qual se constrói o conhecimento a partir não do discurso ou da representação, mas sim da relação, dos vínculos criados pelo professor e como eles afetam o seu corpo.

Esta perspectiva faz com que a construção do conhecimento seja encarada como um movimento sinestésico, em que as idéias construídas são inseparáveis dos afetos vivenciados. Contudo, é importante ressaltar que estes afetos serão encarados como modos que podem compor ou decompor o corpo do pesquisador a partir das relações vivenciadas em sala de aula. A etnografia, portanto, assume a dinâmica de uma

---

<sup>5</sup> Segundo a autora ainda, este conceito busca dar uma maior importância para a participação como instrumento de conhecimento. Esta postura busca apontar para um outro caminho de construção do conhecimento etnográfico, que geralmente valoriza a observação e a “comunicação ordinária” (intencional e verbal) como forma científica de construção do saber.

“descrição tensa” na medida em que os vínculos que envolvem a prática docente podem gerar bons e maus encontros, tanto com adolescentes, como com funcionários. Logo, o movimento de simetria permite, portanto, “explorar as afecções produzidas pelas relações estabelecidas no trabalho de campo na subjetividade do pesquisador, desterritorializando-a e conduzindo-o a busca de uma reterritorialização na escrita etnográfica” (Goldman, 2003; p. 472). Este é o caminho que o professor – pesquisador produz os novos territórios existenciais por meio da experiência da prática docente nas unidades de internação da Fundação CASA.

Neste sentido, mais do que uma condição dada de antemão, a situação em que o professor pode se colocar a deriva é resultado de uma constante negociação que transita pelas “fronteiras de tensão” entre a justiça criminal e o mundo do crime. A qualquer momento, a posição de deriva corre o risco de ser desestabilizada por forças gravitacionais que buscam agregar a professor a um determinado lado da “fronteira”. Quando isto acontece, o professor deixa de se colocar como uma espécie de mediador “dotado de capacidade de traduzir aquilo que ele transporta, de redefini-lo, desdobrá-lo e também traí-lo” (Latour, 1994: p. 80), que atravessa os diferentes coletivos, para transformar-se em um intermediário que “nada faz além de transportar (...) ele não possui competência original. Na pior das hipóteses, são bestas ou escravos, a na melhor, servidores leais” (1994: p. 79). Na medida em que se transforma em um intermediário, o professor pode se transformar em um *arrastão* ou em um *lagarteadado*. No primeiro caso ele acaba se filiando ao coletivo de funcionários, enquanto no segundo adere e fortalece o coletivo dos adolescentes. Em ambos os casos, a simetria corre o risco de ser perdida, visto que, o professor deixa de se conectar parcialmente e a assimetria se torna absoluta. Com isso, o vínculo é estabelecido apenas em um determinado campo.

### ***Arrastão ou lagarteadado?***

Todos os profissionais que atuam nas unidades da Fundação CASA, independente se são funcionários ou *parceiros*, devem seguir uma série de normas que balizam a postura a ser adotada junto aos adolescentes. Deste modo, todo professor que inicia seu trabalho na instituição é recebido por membros do corpo gestor, que orientam o docente sobre as regras da unidade. Embora todos os Centros de Atendimento estejam submetidos ao Regimento Interno que legisla sobre as políticas sociais e o regulamento disciplinar, cada unidade possui um *ritmo* (particularidade) diferente, ou seja, uma

dinâmica de funcionamento que varia de acordo com a unidade. Logo, a posição de *parceiro* é justamente a postura esperada pela direção da instituição quando o professor passa atuar neste espaço. Espera-se que ele se integre ao coletivo de funcionários.

Esta situação faz com que, inicialmente, o professor esteja vinculado a um determinado pólo do campo de lutas pela organização da rotina institucional; o pólo dos funcionários. Contudo, ao adentrar no pátio e nas salas de aula, passa-se a entrar em contato com um universo “paralelo” de socialização dos adolescentes, que possui suas próprias normas e regras de conduta. Assim, a prática docente passa a se articular por uma “fronteira de tensão” entre duas formas de organização que não são apenas diferentes, mas também conflitantes. Sendo assim, a escola é antes de tudo um espaço do choque, em que cada coletividade busca se fortalecer por meio de micropolíticas (Foucault, 1979) que atravessam o cotidiano em sala de aula.

Os funcionários buscam manter a ordem represando todos adolescentes para dentro das salas e vigiando seus gestos. Para isso, costumam mobilizar funcionários da área de segurança e pedagógica para acompanharem de perto às aulas, controlando e impedindo que os alunos saiam das salas. Os adolescentes, por sua vez, enxergam legitimidade nesta adesão à escola quando a mobilização parte de arranjos estabelecidos previamente por seu coletivo, caso contrário, quando a permanência é uma imposição dos funcionários, o espaço escolar, muitas vezes, se transforma em um espaço onde os jovens buscam articular seu coletivo e enfraquecer o controle exercido pelos funcionários. Esta situação acaba fazendo com que a escola seja um espaço de potencial conflito, e o professor se transforme em um dos agentes que pode aumentar ou não o controle sobre a conduta dos seus alunos, a depender de sua postura em sala.

Nesta perspectiva, caso encare a “assimetria inicial” que marca sua inserção na rotina institucional como uma forma de filiação ao território institucional, o professor, na medida em que não cria um vínculo por meio do movimento de simetriação em sala de aula, acaba se articulando a uma rede de dispositivos que visa aumentar o controle e a presença institucional sobre a rotina dos adolescentes. Ou seja, caso opte por estabelecer uma relação de maior distanciamento dos alunos em sala de aula, o docente tende a manter uma postura institucional com os jovens, afastando assim qualquer possibilidade de vínculo que transcenda a dimensão meramente instrumental (“relação genérica entre professor e aluno”). Esta falta de aproximação do professor é interpretada

pelos adolescentes como características de alguém que não tem *humildade* e que *corre junto com os funcionários*. Quando isto acontece, portanto, ele passa a ser estigmatizado pelos jovens como sendo um *arrastão*, termo que é empregado para caracterizar qualquer pessoa, sejam funcionários, professores ou mesmo internos, que realizam algum tipo de atitude que possa eventualmente prejudicar a *caminhada* dos adolescentes no período em que estão internados.

É importante ressaltar que no entendimento dos adolescentes, além deles, os professores também podem ser considerados vítimas de atitudes que levem a ser *arrastados*, isto é, que os prejudique. O mesmo não acontece com os funcionários, pois são classificados como os algozes do *arrastão*, jamais vítima. Esta diferenciação no tratamento aponta para a existência de uma maior possibilidade de vínculo entre os *parceiros* e os adolescentes. Assim, quando um adolescente comete uma ação que pode prejudicar o trabalho do professor na unidade, os próprios jovens buscam mediar e resolver a situação para que ele não seja *arrastado*. Esta situação pode ser observada, por exemplo, quando há o sumiço de materiais escolares que são de responsabilidade do professor. Ao notar a ausência, os adolescentes, que muitas vezes se responsabilizam em recolher o material, passa cobrar de seus pares a diferença na quantidade do material. Em unidades que se encontram sob o controle institucional, caso o material não seja encontrado, um funcionário de segurança intervêm para resolver a situação. Neste momento, toda a sala é *arrastada* para se apurar as responsabilidades. Já nas unidades em que a presença dos adolescentes como agentes organizadores da rotina escolar é mais forte que a presença dos funcionários, o *disciplina* é acionado para resolver a situação.

Sendo assim, a existência do vínculo pode ser percebida na medida em que os adolescentes buscam não *arrastar* o professor, mesmo que ele esteja agindo de acordo com as normas institucionais que, por sua vez, são combatidas e negadas pelos internos. No entanto, este vínculo em torno da possibilidade de serem *arrastados*, atinge cada corpo de uma forma diferenciada. Caso o professor seja *arrastado*, como consequência, sua avaliação poderá ser prejudicada, e, em casos de maior gravidade, ele pode ser afastado da unidade. Já no caso dos adolescentes, sobretudo nas unidades que se encontram na *opressão*, as consequências podem variar desde uma sanção multidisciplinar presente no Regimento Interno da Fundação, até no prolongamento de

seu período de internação. Todavia, o possível vínculo entre professor e adolescente é fruto de uma construção que demanda um movimento de “assimetria compensatória” do professor. Ou seja, sem perder os parâmetros das normas institucionais, ele deve construir uma “comunhão afetiva” que crie o vínculo com os jovens em sala de aula. A não realização deste movimento, portanto, faz do professor apenas um intermediário da instituição aos olhos dos adolescentes. Para o coletivo de funcionários, por sua vez, esta postura do professor como intermediário da instituição garante um maior controle sobre a rotina na unidade. Isto porque, a sala de aula costuma ser um local onde a vigilância não consegue ser tão intensiva, pois os funcionários não podem se sobrepor a autoridade do professor em sala. Esta situação, inclusive, costuma ser um ponto central de discórdia entre educadores e funcionários, pois ela incide sobre o direito docente da liberdade de cátedra, que, muitas vezes, coloca a prática docente em conflito com o *ritmo* da unidade.

Geralmente, o estigma de *arrastão* costuma ser atribuído ao professor que leciona em unidades que se encontram na *opressão*, pois nestes locais são orientados pela direção a agir com maior rigor no que tange a disciplina em sala de aula. Pede-se também para que evitem conversar sobre assuntos que extrapolem o conteúdo da disciplina, especialmente assuntos que de alguma forma se relacione ao mundo do crime. Outra orientação passada é que caso percebam alguma situação considerada suspeita ou que fuja da rotina da sala de aula, informem o ocorrido aos funcionários. Em contrapartida, a presença do corpo funcional mais próximo das atividades garante a integridade física e psicológica do professor, já que a presença constante de um agente inibe a possibilidade de algum adolescente buscar intimidar (*psicar*) o professor. Contudo, se esta presença garante maior segurança, por outro lado, dificulta o vínculo do professor com o adolescente, visto que ambos estão sujeitos a vigilância exercida pelos funcionários que ficam postados na porta da sala de aula.

Por fim, a postura em que o professor acaba sendo identificado como *arrastão* pode colocar sua integridade física e psicológica em risco quando é praticada em Centros de Atendimento que não estão sob o controle dos funcionários. Em muitas unidades o regime de *opressão* sofre um desgaste frente às *disposições* empregadas pelos adolescentes que buscam *tirar a casa da mão* dos funcionários. Logo, nestas unidades em que o poder do coletivo de adolescentes se equivale ou mesmo superam a força de

articulação dos funcionários, a atitude de *arrastar* passa a ser não só mal vista, como também reprimida pelos adolescentes, pois entendem que o professor age de forma arrogante e sem *humildade*, características estas que são centrais no *proceder* que modula as interações em instituições prisionais e nas periferias.

Se nas unidades que se encontram *na mão dos funcionários* os adolescentes pouco podem fazer contra um professor que julguem ser um *arrastão*, nas *unidades dominadas* por eles, por sua vez, este comportamento tende a ser reprimido pelos jovens. Caso um docente tenha uma atitude que caracterize como uma afronta a sua organização, ou seja, que *bata de frente* com seus códigos, os jovens determinam que o professor passe a *pisar fofo* ao adentrar na unidade. Este termo soa como um aviso e uma ameaça frente a todos aqueles que não acatam as normas que são estipuladas pelos adolescentes como forma de organizar a rotina da unidade. Ao determinar que *pise fofo*, os adolescentes expressam um descontentamento diante uma postura que consideram autoritária (“pisar duro”) do professor. Se nas unidades na *opressão* esta atitude é tolerada, pois o coletivo dos jovens não está articulado e os funcionários que dominam a rotina institucional, quando existe a formação de posições de agenciamento político entre os adolescentes, portanto, o *arrastão* passa a ser não apenas mal visto, mas sua permanência no pátio se transforma em um risco.

Neste sentido, eventuais problemas e conflitos em sala de aula devem ser mediados por um adolescente que está ocupando a posição de *disciplina*, jamais o professor de vê se indispor com seus alunos, muito menos repreendê-los. Esta função é de *responsabilidade* do *disciplina* da escola, este é o seu trabalho e ele é constantemente avaliado por seus pares na forma como lida com estas questões. Para isso, ele deve *ser estruturado* (Olic, 2013), *ter uma mente*, predicados que demonstram seu *proceder* e sua *cabulosidade* <sup>6</sup> (Biondi, 2010) em lidar com situações de conflito sem que o uso da violência seja o recurso principal. Geralmente, o jovem que está na posição de *disciplina* acaba deixando de ocupar o lugar de aluno, e, conseqüentemente, de adolescente cumprindo medida socioeducativa (como propõem o ECA), e passa para a condição de trabalhador, como eles mesmos se referem ao seu cargo. Entre as principais responsabilidades de seu ofício, cabe ao *disciplina* impedir que os funcionários exerçam qualquer papel protagonista na organização da rotina na unidade.

---

<sup>6</sup> Esta característica consiste em agir como um igual, na *humildade*, com seus pares, independente da posição ocupada, e, ao mesmo tempo não se deixar oprimir e ser subjugado por outro interno.

Na medida em que neste tipo de unidade a mediação dos agentes institucionais é fraca ou inexistente, a construção de vínculos por parte do professor se transforma em uma importante estratégia não só para viabilizar a aprendizagem dos alunos, mas também para garantir sua integridade física. Todavia, o desenvolvimento de vínculos com os jovens em um espaço dominado por eles apresenta seus riscos, pois a maior proximidade, somada a uma ausência de funcionários por perto, pode levar o professor ser vítima de ações que buscam tanto desarticulá-lo das normas institucionais, como de convencê-lo a cumprir uma série de favores aos adolescentes. Quando isto acontece, o professor passa a ser *lagarteadado*.

Segundo os adolescentes, o termo *lagarteadado* se refere a situação em que uma pessoa é dominada pelas vontades de outra, ou seja, passa a cumprir uma série de “favores” em troca da promessa de uma suposta proteção. Quando o professor é convencido por determinados adolescentes a lhe cumprir uma série de favores, como levar recados (*pipas*) para outras unidades ou trazer produtos proibidos de entrar na Fundação, como aparelhos celulares, drogas, cigarros e isqueiros, em troca, os internos prometem não transformá-lo em refém durante rebeliões, e, algumas vezes, oferecem dinheiro para realizar este tipo de serviço.

Portanto, na medida em que o professor é desassistido da presença mais próxima do corpo funcional da unidade, os adolescentes, muitas vezes, passam a *testar a mente* do professor durante as aulas como forma de encontrar uma brecha por onde consigam *lhe dar um psicão*. Assim que os adolescentes *entram na mente* e passam a *lagartear-lo*, o professor se transforma em um novo tipo de intermediário, oposto ao *arrastão*. Quando isto acontece, o coletivo de adolescentes além de mostrar sua força de articulação e dominação sobre a rotina institucional, torna evidente também como a unidade se transforma em um local de maior permissividade frente às normas institucionais. Ao ser *lagarteadado*, o professor acaba entrando em um ambiente de ilegalidade que coloca sua posição em risco, tanto frente aos adolescentes, como diante os funcionários. Ao ser convencido a trazer produtos ilícitos para dentro da unidade, na perspectiva dos adolescentes, ele passa a ser obrigado a atender aos pedidos dos jovens todas as vezes que for acionado, caso contrário poderá sofrer as *conseqüências* perpetradas pelos adolescentes. Por outro lado, quando esta atitude chega ao conhecimento dos funcionários e da direção da unidade, medidas legais são tomadas para que o professor

seja afastado imediatamente do Centro de Atendimento, podendo, inclusive, responder a um processo criminal.

Nesta perspectiva, para evitar que seja *lagartado* o professor deve adotar a estratégia de *blindar a mente*. Atitude esta que busca impedir que o *psicão* tenha êxito por meio de uma postura pelo qual o professor não se deixa subjugar frente às ameaças desferidas pelos adolescentes. Esta ação demonstra que ele também possui sua *cabulosidade*, na medida em que não se deixa oprimir, tampouco demonstra ficar em *choque* (com medo) após o *psicão*. Ao *blindar a mente* o professor garante que o vínculo com os adolescentes não ignore sua posição de *parceiro* responsável pela execução de atividades socioeducativas. Ou seja, a aproximação do coletivo de adolescentes não implica que o docente se desarticule das normas institucionais. Neste sentido, a prática docente por uma linha tênue entre se transformar em um intermediário (*arrastão* ou *lagartado*), ou conseguir se manter na deriva como um mediador “dotado de capacidade de traduzir tudo aquilo que ele transporta, de redefini-lo, desdobrá-lo e também traí-lo” (Latour, 1994: p. 80). Assim, ao invés de filiar-se a um determinado coletivo, a prática docente pode criar novos territórios existenciais.

## **Bibliografia**

BIONDI, Karina. *Junto e misturado*. São Paulo: Terceiro nome, 2010.

DIAS, Camila Nunes. *A igreja como refúgio e a bíblia como esconderijo*. São Paulo: Humanitas, 2006.

FAVRETT-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. In: *Cadernos de campo, volume 13*. São Paulo: USP, 2005, p. 155- 162.

FELTRAN, Gabriel. *Fronteiras de tensão*. São Paulo: UNESP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOLDMAN, Marcio. “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos”. In: *Revista de Antropologia, vol. 46*. São Paulo: USP, 2003.

\_\_\_\_\_. “Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia”. In: *Ponto Urbe, versão 3, ano 2*. São Paulo: NAU/USP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Como funciona a democracia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MALLART, Fabio. *Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da FFLCH/USP, 2011.

MALVASI, Paulo Artur. “Choque de mentes: dispositivos de controle e disputas simbólicas no sistema socioeducativo”. In: *R@U - Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCAR*, v. 3, n. 1, 2011, p. 331-352.

OLIC, Mauricio Bacic. “A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de unidades de internação destinada a jovens infratores”. In: *Cadernos de campo*, volume 18. São Paulo: USP, 2009, p. 107-126.

OLIC, Mauricio Bacic. “Entre os dispositivos e as disposições: relações de poder em tempos de Fundação CASA”. No prelo, 2013.

PEREIRA, Alexandre. *Quando o antropólogo quer saber o que é ser um professor: uma descrição tensa*. 26º Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro/ Bahia, 2009.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naif, 2011.