

ESCOLA DE “BORRACHA”: DESAFIOS E VIVÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO CONTEXTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

“RUBBER” SCHOOL: CHALLENGES AND LIVING OF STUDENTS AND TEACHERS IN THE CONTEXT OF SOCIO- EDUCATIONAL MEASURES

Leonardo Régis de Paula **1**
Camila dos Santos Pereira **2**

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência de alunos bolsistas de extensão universitária. O relato é o resultado de uma intensa reflexão acerca do projeto de extensão intitulado *Cotas universitárias: explorando caminhos para jovens em contextos de medidas socioeducativas*, realizado em uma escola das unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A partir de questões sobre as relações raciais e de classe e as políticas de ações afirmativas, foi trabalhado com professores e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas novas perspectivas para o futuro. Desta forma, apresentamos uma intensa reflexão acerca das vivências e desafios de alunos e professores no contexto de cumprimento de medidas socioeducativas.

Palavras-chave: Medidas socioeducativas. Ações Afirmativas. Adolescente em Conflito com a Lei.

Abstract: This article presents an experience report of scholarship students of university extension. The report is the result of an intense reflection about the extension project titled *Cotas universitárias: explorando caminhos para jovens em contextos de medidas socioeducativas*, carried out in a school of the units of the Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) in the city of Porto Alegre, Rio Grande Sul. From questions about race and class relations and affirmative action policies, new perspectives for the future were presented to teachers and young people in compliance with socio-educational measures. In this way, we present an intense reflection about the experiences and challenges of students and teachers in the context of fulfilling socio-educational measures.

Keywords: Socio-educative measures. Affirmative action. Teenager in Conflict with the Law.

Possui Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019) com um semestre de mobilidade acadêmica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI). Integrante do Grupo de Estudos em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividades (GEPS/UFRGS). E-mail: leonardoreggis@gmail.com **1**

Formada em Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Formada no Magistério, Curso Normal. Integra o grupo de pesquisa GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão e participa como bolsista voluntária da pesquisa Faced para Licenciandos. É professora voluntária de Sociologia no Pré-Vestibular Popular Minervino de Oliveira e atua como Técnica em Educação Básica no município de Canoas, Rio Grande do Sul. E-mail: fycamila@gmail.com **2**

Introdução

O presente artigo é o resultado de uma intensa reflexão acerca do projeto de extensão *Cotas universitárias: explorando caminhos para jovens em contextos de medidas socioeducativas*, realizado em uma das unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O projeto está inserido em uma das temáticas do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH/NUPSEX). O CRDH é um programa de extensão universitária do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criado pelo Núcleo de Pesquisa de Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) existente desde 2012. O programa CRDH/NUPSEX visa à promoção dos Direitos Humanos, sobretudo em relação ao racismo e à violência contra mulheres cissexuais¹ e transexuais, transgêneros, lésbicas, travestis, gays e trabalhando com a perspectiva teórico-metodológica da interseccionalidade² e a abordagem freiriana, pois entendemos ser fundamental dialogar com as propostas de educação popular e de extensão de Paulo Freire (1988), em virtude das contribuições desse autor para a educação brasileira.

A temática referente às cotas universitárias já vinha sendo divulgada em escolas públicas desde 2014 pelo CRDH. No final deste mesmo ano, houve demanda para discutir sexualidade na FASE. Nesta ocasião, compartilhando com a FASE nossos demais projetos, o CRDH foi convidado ingressar também com a temática de cotas universitárias com os jovens em medidas socioeducativas. Neste momento, foi desenvolvido um projeto específico no portal de extensão da UFRGS para a FASE. Neste mesmo projeto, as atividades foram pensadas com o intuito de atingir tanto os adolescentes, como também formações para professoras/es da escola que era responsável pelo ensino dos jovens.

As medidas socioeducativas são aplicáveis a adolescentes/jovens adultos de 12 a 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos, autores de atos infracionais, e estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na teoria, as medidas socioeducativas apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo.

O que são cotas universitárias? Quem pode ter cotas? E o que as medidas socioeducativas têm a ver com isso?

As cotas universitárias são reservas de vagas que fazem parte de uma política de ações afirmativas, ou seja, de medidas especiais para combater desigualdades históricas, com propósitos compensatórios. Esta reserva de vagas é hoje determinada pela Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que visa a aumentar o acesso às instituições federais de ensino superior (IFES). Hoje, essa lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (EJA).

O projeto *“Cotas universitárias: explorando caminhos para jovens em contextos de medidas socioeducativas”* surgiu a partir das vivências compartilhadas pelos alunos de graduação que nele atuavam como bolsistas de extensão, entre os quais havia cotistas e não cotistas, negras e negros, que residiam na periferia de Porto Alegre e região metropolitana. A vulnerabilidade e falta de informação sobre a universidade, o vestibular e as cotas eram comuns em seus relatos. Sendo assim, entendendo o seu processo e conscientes da maior vulnerabilidade em jovens que cumprem medidas socioeducativas, o projeto começou a atuar a partir do debate e de reflexões sobre os conflitos raciais, as relações de classe e as políticas de ações afirmativas, com o objetivo de, ampliar as possibilidades de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas traçarem novas perspectivas para o futuro e romper com a violação de seus direitos.

Essa demanda também nasceu a partir das vivências na universidade. A ampliação da representatividade negra e pobre nas instituições públicas de ensino superior foi um dos grandes

1 A categoria de cissexualidade remete as pessoas que não são transexuais, transgênero e travesti, e tem o peso teórico-político de visibilizar que toda identidade de gênero é construída.

2 Interseccionalidade é uma ferramenta de análise que nos ajuda a perceber como diferentes conjuntos de identidades têm impacto na forma como se acede aos direitos e às oportunidades. É nos pontos de intersecção que nos apercebemos das diferentes experiências de opressão e de privilégio.

fatores motivacionais para executar o projeto. Existe uma grande carência de se enxergar na universidade como negro e pobre. A universidade, cuja diversidade social se ampliou por conta da política de cotas, é cada vez mais um espaço de confronto de realidades de contato entre grupos sociais com diferentes níveis de acesso a direitos sociais. A realidade vista na universidade é radicalmente distinta daquela que vivenciamos na FASE.

Na escola, a rotina dos professores e professoras da FASE é diferente das escolas regulares. Uma das principais diferenças são as circunstâncias necessárias para a aula acontecer. As aulas não acontecem na sede da escola, mas nos prédios onde os jovens estão internados, que são quatro no total na unidade em que realizamos as oficinas. A rotina das/os professoras/es seria chegar na escola, recolher os materiais e seguir para dar aula nos prédios da FASE. Ao chegar no prédio as/os professoras/es passam por uma rápida inspeção para entrar e aguardam os monitores levarem os internos de suas celas para a sala de aula. As salas de aula são pequenas e geralmente cheias de escritos nas paredes, na maioria com nome de bondes³. Outro fato importante é que as aulas só acontecem se houver monitores da FASE presentes.

A primeira etapa do trabalho com a escola foi com as professoras e professores. Nossos encontros com as/os professoras/es foram pensados para iniciar um contato com a escola e proporcionar um espaço de escuta de suas vivências e desafios em lecionar em uma escola que trabalha com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Tivemos dois encontros para cumprir com essa proposta. O primeiro encontro foi conduzido apenas pelos alunos extensionistas com a seguinte didática:

“Fizemos uma apresentação bem resumida com somente nossos nomes e nosso curso na UFRGS, pedimos então que todos os professores e técnicos que estavam presentes se apresentassem falando um pouco do seu percurso na FASE, sua motivação em trabalhar lá, nome, formação e sua atividade atual na fase. Nem todos falaram exatamente o que foi pedido, creio que também não pedimos tão formalmente, a nossa posição lá não era formal, então ficou meio que uma sugestão do que a gente queria que eles falassem. Surgiu de fato, muita coisa.” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 3).

Inicialmente, as/os professoras/es usaram um discurso bem comum, mas que depois se aprofundou, trazendo vivências e termos que nos surpreenderam. Não apenas de suas experiências com os alunos, mas também do descaso com que elas/es são tratadas/os. O ambiente de trabalho, as salas de aula, as péssimas condições dos prédios, a falta de cuidado com o cuidador, entre outras situações. Alguns relatos chamaram a nossa atenção, como os seguintes que abordam o cuidado com o cuidador e as condições físicas da escola:

“Uma das professoras ressaltou a importância do afeto na educação, e disse que o papel dela não era de professora, mas que ora era de mãe, ora psicóloga, ora de irmã mais velha, ora de amiga e que estava sempre oscilando dependendo da situação em que cada aluno se encontrava. No final essa professora e a outra que citei anteriormente vieram nos abraçar e pedir uma ajuda, que pudéssemos ver se teria como elas terem atendimento psicológico gratuito pela universidade devido à grande necessidade que elas sentem de ter alguém e/ou um ambiente para desabafar ou de um atendimento de acolhimento mesmo, e na fala de muitas eu senti essa necessidade e um pedido de ajuda (...).” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 5).

[...] uma professora de matemática, já aposentada, e que

³ Bonde é também uma gíria usada nos bairros da periferia e favelas, e serve para designar grupos de amigos que estão sempre juntos, além de ser um termo muito utilizado em letras de funk. As pessoas tornam-se conhecidas por serem membros de um determinado bonde, e geralmente há rixas entre eles.

foi diretora durante muito tempo no Morro da Tuca trouxe uma impressão de uma senhora bem vivida e com bastante propriedade do que estava falando quando dizia sobre as vilas e da sua trajetória, ela falou muito das condições físicas das salas de aula da FASE e do quanto isso influenciava na sua motivação em trabalhar. No verão, ela conta que foi um período que não conseguia dar aula, era muito quente e que a FASE não tinha ventilador nas salas de aula, muito menos nas celas para os jovens. Ela contou que muitas professoras passavam mal e que isso influenciava muito no desempenho de quem estava lá para dar aula e de quem estava lá para ter aula também. ” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 7).

Já no segundo encontro, a formação sobre cotas universitárias foi conduzida pela professora e coordenadora do projeto de extensão. Após a leitura prévia dos diários de campo dos bolsistas, dirigiu algumas dúvidas e apontamentos para as/os professoras/es. Uma das questões ressaltadas foi a definição de “escola de borracha”:

“O nosso primeiro tópico de discussão é sobre uma frase dita semana passada no primeiro encontro “Somos uma escola de borracha” dita por um dos professores. A coordenadora queria saber o que significava ser uma escola de borracha e surgiu muitas falas de extrema importância, não só pela perspectiva dos professores, mas também pela realidade das limitações que é imposta para ser uma “escola de borracha”. O quanto o sistema da FASE não deixa a escola ser autônoma em poder dar aula, ele quebra e priva os jovens do seu direito à educação. É importante que isso venha na fala dos professores porque a escola é a única coisa que os jovens têm lá dentro, e o sistema é totalmente autoritário ao ponto de quebrar esse elo como uma punição. ” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 8).

Ou seja, a escola de borracha foi um disparador para entendermos o funcionamento da escola e suas limitações. Como já citado neste artigo, as/os professoras/es vão até os alunos para dar aula, sendo passivos de burocratizações da FASE. Nesse mesmo contexto, para realizarmos as oficinas com os alunos, também entramos nessa lógica de burocratização para ter contato com os internos. Com isso, a escola, que tem um grande potencial de capturar positivamente e transformar as/os jovens pela educação, não têm autonomia para colocar em prática esse processo. Em uma das histórias contadas pelas/os professoras/es, de jovens que tinham possibilidade de atividade externas, era que eles pediam para levar seu caderno para casa a fim de mostrar para os pais que eles estavam estudando, pois era uma forma de se orgulhar e orgulhar os seus pais. Muitos dos alunos se alfabetizam pela escola durante seu período de medida na FASE. Desta forma acreditamos e apostamos muito na educação, e no potencial das/os professoras/es.

A “escola de borracha” também é citada nas formações das/os professoras/es por eles como aquela que apaga a teoria. A escola trabalha de uma forma de acompanhar o desenvolvimento e desempenho do aluno sem ser por avaliações pelo fato dos alunos não poderem levar materiais de estudo para os bretes⁴. E posteriormente, foi um dos pontos levantados pelos alunos o fato de não ter livros disponíveis fora do horário de aula para eles lerem.

No primeiro dia nas dependências da FASE, além de fazermos as oficinas com os jovens, fomos convidados para conhecermos o local onde os adolescentes ficam e têm suas rotinas durante a internação. Chegando no prédio, passamos por muitos portões, grades, cadeados, corredores e monitores, e realmente nos sentimos dentro de uma prisão. Conhecemos todos os espaços do prédio, menos as celas, que são chamadas de “brete” pelos internos e funcionários. Quando questionamos o porquê de não poder visitar o lugar que eles passam a maior parte do tempo e que seria muito interessante para o nosso trabalho conhecer suas condições de moradia, fomos informados que era para nossa segurança. Para além dessa informação, a técnica pedagógica da FASE que estava

4 Brete é uma forma que os adolescentes costumam se referir ao local dos dormitórios.

conosco, começou a contar relatos de agressões que aconteceram com pessoas que foram visitar os bretes. Que algumas pessoas foram pegas como reféns, e que isso poderia acontecer conosco. Neste momento, fomos subjetivados⁵ a não olhar mais aqueles jovens como apenas adolescentes em medidas socioeducativas, mas como adolescentes em medidas socioeducativas violentas. Sendo assim, contribuindo para um estigma⁶, características que influenciaram no andamento da nossa oficina, como pode ser ilustrado no diário de bordo de um dos extensionistas:

“Eu na hora fiquei muito nervoso, com um grau de ansiedade muito elevado. Eu não parava de tremer e toda aquela segurança e domínio no assunto que eu tinha foi destruída em segundos. Logo, entramos para sala de aula e começamos a nos organizar e organizar a sala de aula em forma de círculo com as cadeiras. Desta forma, poderíamos todos olharmos uns para os outros, o que facilitaria a comunicação. O professor que estava conosco pediu nossos nomes, colocou no quadro negro junto com o nome do projeto. Aos poucos foi chegando os guris, uns nos cumprimentavam, outros nem nos olhava, outro nos olhavam e ficavam nos analisando e assim foi até chegar os oito meninos. [...] Eu nesse momento estava muito nervoso, muito nervoso mesmo. Eu não conseguia parar de tremer e na hora que eu comecei a falar, eu esqueci tudo, tudo se apagou. A única coisa que eu lembrava era da cena que a técnica pedagógica nos relatou. Aquela cena não sai da minha cabeça. Ela disse que eles pegam as pessoas pelo pescoço e fazem de refém para sair do ambiente. Eu entrei em pânico, ainda mais porque eu estava no lado deles na roda, meus outros colegas não estavam tão perto quanto eu estava...” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 11).

Por conta de nosso sentimento de insegurança, demoramos para estabelecer um vínculo com os adolescentes. Solicitamos às/aos professoras/es que introduzisse o tema de cotas universitárias até que nos sentíssemos confiantes para dar continuidade. Porém, quando começamos a falar, e assumir nossa posição de representatividade com eles, foi surgindo muitas dúvidas, curiosidades, interesse e identificação conosco. Neste momento, ficou muito óbvio para nós o quanto aqueles trabalhadores estão institucionalizados e o quanto esses discursos replicados criam estigmas sobre os adolescentes.

Em alguns momentos, notamos que houve uma dificuldade em conseguir explicar como se dava a entrada na universidade através das cotas, e que todos eles poderiam ser cotistas. A demanda muitas vezes era tornar mais didático e criar uma história para poder transmitir uma ideia, conforme o exemplo tirado do Diário de Bordo de um dos extensionistas:

“Eu estava falando da UFRGS e que agora a forma de ingresso é 50% para playboys e 50% para pobres (e isso foi surgindo com a necessidade de comunicação mesmo, pois eles não entendiam o que a gente falava, então era preciso meio que criar um teatro). [...] foi questionado por eles se esses 50% de pobres sofria algum tipo de discriminação pelos playboys e eu fui bem sincero, sim, tem situações que sofremos preconceitos e que nos sentimos diminuídos, mas que também tínhamos um coletivo que nos abraçavam e a gente se juntava e fortalecia como uma rebelião contra o preconceito. Na mesma hora que surgiu a palavra “rebelião” eles se animaram e teve um guri que disse “vários pentes de trinta” fazendo gestos com a mão

5 Subjetividade sob o prisma de Foucault (1994) é a experiência que o sujeito faz de si mesmo. Nas formas morais acentua-se o elemento dinâmico dos modos de subjetivação: as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e procedimentos mediante os quais elabora essa relação, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento.

6 O estigma, segundo Goffman (1975) é definido como uma relação entre atributo e estereótipo, que signifique uma profunda desqualificação daquele atributo.

imitando armas. Nesse momento nós arregalamos os olhos e largamos um sonoro NÃO coletivo. Um dos colegas disse que os playboys usam outra forma de nos fazer mal e que essa forma era com as palavras, pois eles são inteligentes e lêem muitos livros e que nós tínhamos que ganhar deles com o vocabulário, com a força das palavras e não força física. Na mesma hora eu notei que conseguimos de certa forma contornar a situação. Conseguimos mostrar uma outra perspectiva de confronto e que para eles fizeram sentido, ou ao menos, fez parecer ter feito [...].” (PAULA e SANTOS, 2015, p. 14).

Para além da atividade, quando paramos para compartilhar nossas impressões sobre a oficina, sentimos vergonha de ter sentido medo daqueles adolescentes que são quase da mesma idade que nós e se mostraram em todos os momentos muito interessados na nossa proposta. Temos consciência que existe um perigo, mas também temos consciência que eles estarem na FASE são faltas de oportunidades. Não se escolhe estar em privação de liberdade. Gilead Tavares (2011) aponta que as instituições e políticas sociais são perpassadas pelo dispositivo da criminalidade que produz efeitos nos corpos suspeitos. Ou seja, a estratégia principal não seria de fato transformar a realidade social, e sim de localizar, separar e identificar aqueles que passarão a ser chamados de violentos e perigosos.

Considerações Finais

O trabalho que realizamos na FASE nos proporcionou experiências e diálogos que superaram todas as expectativas. Ouvimos discursos carregados de preconceito, de proteção aos seus privilégios, e em defesa da meritocracia. Discurso esse que entendemos ser muito danoso para os jovens que estão nesse lugar. Por outro lado, também tivemos muitos discursos que nos fizeram se orgulhar da educação e de profissionais que diante de tantas limitações, sempre acreditam no potencial de seus alunos. Se aproximar da FASE com o tema Cotas Universitárias, não é apenas de pensar junto com os adolescentes outras perspectivas de futuro. O nosso papel ele se faz necessário para desestabilizar uma zona de conforto e criar alguns questionamentos da prática socioeducativa dentro da instituição. O Estado produz lacunas e negligência que ao não dispor no espaço público o debate da produção social da violência, produz-se um sujeito que carrega o crime em sua própria alma; no limite da sujeição criminal, o sujeito criminoso, potencialmente perigoso, pode até mesmo ser morto, pois não é uma vida legítima (MISSE, 2010). Contudo, a construção de atividades com as/os professoras/es foi de extrema importância para problematizar, acolher e promover debates de intensa aprendizagem tanto para nós quanto para eles. Por fim, o trabalho com os adolescentes foi extremamente importante para abordar questões de raça, classe, educação, futuro e oportunidades. As cotas universitárias existem através de muita luta de coletivos negros, nós não tivemos a chance de lutar por essa conquista, mas temos orgulho de poder levar para os nossos pares essas informações. Neste contexto, é importante salientar o poder que a extensão universitária produz no público externo da universidade. E que essa via é uma via de mão dupla, pois os efeitos são para ambos lados, da universidade para a comunidade e da comunidade para a universidade.

Agradecimentos

Os autores agradecem a PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS pelas bolsas de extensão que possibilitaram a execução do projeto e ao Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça pelo acolhimento do projeto *Cotas universitárias: explorando caminhos para jovens em contextos de medidas socioeducativas*.

Referências

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MISSE, M. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova*, São Paulo, n. 79, p. 15-38, 2010.

PAULA, L. R.; SANTOS, C. **Diário de Bordo – Cotas Universitárias: Explorando Caminhos para Jovens em Contexto de Medidas Socioeducativas**. Manuscrito. 23 p, 2015.

TAVARES, G. M. **O dispositivo da criminalidade e suas estratégias**. *Revista de Psicologia*, 23, 123-136, 2011.

Recebido em 3 de julho de 2019.
Aceito em 10 de dezembro de 2019.