

DA RUA À OFICINA: O PROCESSO FORMATIVO DA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS

Andrea Abreu Astigarraga*

Este texto visa relatar a pesquisa realizada no Projeto Oficina Escola de Artes e Ofícios (Poeao) como instituição promotora de ação socioeducativa implantada no município de Sobral, no ano 2000 e posteriormente em Fortaleza, Ceará. O objeto da pesquisa foi o processo formativo oferecido pelo Poeao às crianças e adolescentes consideradas em situação de risco (aprendizes).

Uma contribuição imprescindível para analisar os propósitos explícitos e implícitos da Oficina Escola foram as categorias de análise advindas das ideias de “instituição total” de E. Goffman – explicitadas claramente em sua obra *Manicômios, Prisões e Conventos* – e das técnicas disciplinares de Foucault – contidas em seu livro *Vigiar e Punir*. Uma instituição total é um local de residência ou trabalho, onde grande número de pessoas em

situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1999, p.11).

Tomamos como categorias de análise o quadro teórico advindo das ideias de Goffman (1999) sobre carreira moral, hierarquia, táticas de adaptação, desculturação, divisão ecológica, entre outras. Assim como, as categorias “viração” e “circulação”, provenientes de Gregori (2000).

Os procedimentos metodológicos foram: análise de documentos (relatório e folder de divulgação da instituição, jornais locais e estaduais), observação participante, conversas informais, aplicação de questionários e pesquisa bibliográfica.

O Projeto Oficina-Escola de Artes e Ofícios do Ceará¹ direcionam seu atendimento

* Professora doutora da Universidade estadual do vale do Acaraú (UVA) e-mail aastigarraga@ig.com.br

às crianças e adolescentes consideradas em *situação de risco*, mas que, em nossa pesquisa, são concebidos como filhos de trabalhadores. Eles fazem parte da grande maioria da população que vive na miséria ou à beira dela, sem direito ou participação nos benefícios sociais, buscando alternativas de sobrevivência, nem sempre condizentes com os padrões aceitos.

O Projeto possui parceria com instituições nacionais e internacionais e é desenvolvido em dois setores: no Centro Histórico (com atividades experimentais nos imóveis do Sítio Tombado de Sobral) e no Centro de Referência (com atividades experimentais em oficinas de marcenaria, carpintaria, instalações prediais, alvenaria, conservação e restauração de acervos gráficos e artes e papel). Os aprendizes trabalham durante quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira.

O perfil dos aprendizes da Oficina Escola é basicamente constituído por jovens pobres, residentes em bairros periféricos do município de Sobral, entre 14 e 20 anos, vários deles com defasagem entre a idade e a série escolar, tendo em vista que a maioria frequenta o ensino fundamental e possui experiência de trabalho infanto-juvenil². De forma semelhante, o perfil dos jovens aprendizes de Fortaleza é constituído por 51 jovens entre 17 e 21 anos, provenientes de vários bairros da capital cearense, porém o nível de escolarização é mais elevado, tendo em vista que a experiência de “situação de trabalho na rua” é menor.

Para a Oficina Escola, a escolha dos jovens tem como objetivo maior a sua qualificação profissional como mão-de-obra especializada para o trabalho de resgate, técnica de conservação, revitalização e edificação do conjunto urbanístico tombado como patrimônio histórico nacional pelo Iphan, ou seja, a formação de mão-de-obra especializada para a construção civil, viabilizando o futuro profissional dos envolvidos, dando-lhes novas perspectivas de trabalho e renda, certificando-os através do Senai, como mestres-de-obras.

De acordo com análise de documentos da Oficina Escola, a escolha dos jovens tem como objetivo a formação de mão-de-obra especializada para a construção civil, viabilizando o futuro profissional deles, dando-lhes novas perspectivas de trabalho e renda, certificando-os através do Senai.

Uma questão importante na proposta de profissionalização dos jovens é conhecer a demanda do mercado de trabalho local e um planejamento para o desenvolvimento futuro. Em relação ao primeiro item, parece que havia dados plausíveis para a implantação da Oficina Escola em Sobral e em Fortaleza. Em relação ao segundo item e em que medida esse aspecto influenciará no sucesso da proposta pedagógica profissionalizante da Oficina Escola?

A força condicionadora do meio externo sob o indivíduo, especialmente a relação desumanizadora da divisão do trabalho, foi expressa metaforicamente na novela de Kafka *A metamorfose*. Na história, cujo protagonista é um jovem caixeiro viajante, o personagem um dia acorda transformado em um inseto. Assim, a história descreve o “desespero do homem ante o absurdo da existência”. Theodor Adorno quando fala da “liquidação do indivíduo” também utiliza uma metáfora entre homens e insetos – os *jitterbugs*. De um lado, no entanto, na dialética “negativa” de Adorno, ele compara os homens com insetos na tentativa de demonstrar que se:

(...) eles foram privados de sua vontade autônoma, em conseqüência da enorme quantidade de forças operantes sobre eles, de outro lado eles não reagem de modo completamente passivo, precisam de sua vontade, de um tremendo esforço pessoal para aceitar o que lhes é violentamente imposto. Essa transformação da vontade indica que a vontade ainda está viva neles e que, sob certas circunstâncias, ela pode ser forte para livrá-los das influências que lhes foram impostas (PUCCI, et all., 1999, p.146).

Tendo em vista essa ambiguidade do comportamento político dos indivíduos, es-

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

pecificamente dos jovens, questionamos qual o significado do processo formativo profissional para os jovens aprendizes da Oficina Escola de Artes e Ofícios? É possível uma metamorfose ao contrário? Considerando esses pressupostos, questionamos ainda em que medida a proposta pedagógica profissionalizante da Oficina Escola pretende impor aos alunos-aprendizes um comportamento meramente adaptativo, com ênfase no treinamento técnico das oficinas ou proporcionar uma real formação pelo trabalho.

A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, em toda sociedade, as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam a prática cotidiana, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruírem a linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano. Esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto do contexto pesquisado para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Adotando uma abordagem multireferencial, complementamos o referencial teórico-metodológico com a etnometodologia (COULON, 1995).

A etnometodologia substitui o estudo das causas ou variáveis determinantes pelo estu-

do do sentido produzido pelos atores em interação. Os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional – professores e alunos, mas também gestores e pais – produzem tais fenômenos reificados: as normas em que se baseia a instituição escolar, em particular, a seleção e exclusão escolares, por exemplo, não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidas, no dia a dia, pelos parceiros do ato educativo (COULON, 1995).

A pesquisa etnometodológica se organiza em torno da ideia segundo a qual todos nós somos “sociólogos em estado prático”. Em relação aos procedimentos metodológicos, consideramos a sinalização de Geertz, quando questiona: *Como atingir a curva da experiência de outro e transmitir pelo menos alguma coisa dessa experiência para outros cujas próprias curvas tenham inclinações diferentes* (1998, p.233). Sendo assim, escolhemos procedimentos metodológicos que viabilizem a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, como *formas de reduzir o espanto diante de maneiras de ver o mundo*.

Portanto, lançamos mão de técnicas de observação participante, com anotações em diário de campo, sobre o dia a dia da Oficina Escola, das aulas teóricas e práticas, a fim de estabelecer um diálogo entre o discurso oral e as ações práticas e como forma de melhor obter caracterização da dinâmica de funcionamento da institucionalização.

As entrevistas realizadas com os jovens aprendizes foram estruturadas com roteiro flexível, previamente elaborado, e procuraram abordar as seguintes categorias teóricas referentes ao processo formativo: concepção sobre trabalho e educação, as competências, os conteúdos e as habilidades desenvolvidas; o processo ensino-aprendizagem; corporação/artesanato; desculturação; despersonalização, carreira moral; sistema de privilégios.

A análise documental incluiu artigos de jornais de circulação no município de Sobral

e no Estado do Ceará, o plano de curso, *folders*, material de divulgação e os relatórios avaliativos elaborados pela Oficina Escola.

A carreira moral dos jovens aprendizes

Inicialmente, tomamos o conceito de carreira apontada por Goffman. Carreira é qualquer trajetória percorrida por uma pessoa durante sua vida. Pode ser inicialmente a história natural do sujeito. É um conceito ambivalente, por um lado, está ligado a assuntos íntimos e preciosos, por exemplo, a imagem do eu e a segurança sentida; outro se liga à posição oficial. O conceito de carreira vai do público para o íntimo e vice-versa, entre o Eu e sua sociedade significativa. Com esse conceito, pode se fazer um estudo institucional do Eu. Os aspectos morais da carreira: a sequência regular de mudanças que a carreira provoca no Eu da pessoa e em seu esquema de imagens para julgar a si mesmo e aos outros (GOFFMAN, 1999, p.111).

Para Goffman, os novatos entram na instituição com diferentes estados de ânimo. Explica que num hospital, por exemplo, na **fase de pré-paciente**, um grupo relativamente pequeno de pessoas vai à instituição por vontade própria, seja porque tem uma ideia de que será bom para ele, seja porque há um acordo com as pessoas significativas da sua família. Presumivelmente, tais novatos verificam que estavam agindo de uma forma que, para eles, era prova de que estavam perdendo a cabeça ou o controle de si mesmos. É a **reavaliação desintegradora** que a pessoa faz de si mesma³.

Essa angústia resultante dessa percepção de si mesmo e as estratégias usadas para reduzi-la podem ser apresentadas por qualquer pessoa socializada em nossa cultura e que chegasse a pensar que está perdendo a cabeça. Pode haver diferentes proporções de autoavaliação. Há um circuito de agentes e agências que participam de maneira decisiva em sua passagem do *status* civil para o de internado.

A carreira moral dos jovens aprendizes pobres atendidos pela EAO tem uma pré-internação bastante longa, na medida em

que muitos se engajam ou são engajados em instituições com propostas profissionalizantes com idade adequada, mas com escolarização regular incompatível com a mesma. A falta de oportunidade de estudos é um dos aspectos sociais da vida desses jovens, aliado a outros, tais como: trabalho na infância, falta de moradia adequada, migração, entre outros, aspectos que na sua totalidade constituem uma vida inteira de “humilhação social”, sem as necessidades básicas de subsistência contempladas.

Os jovens ingressaram na Escola por vários motivos: através de outras pessoas ou instituições: por iniciativa própria, indicados por irmãos e amigos, encaminhados pela escola regular, conselho tutelar ou pelos educadores sociais de rua. O ingresso dos jovens pode acontecer por turmas ou individualmente, por isso há diferenças nos períodos que estão frequentando a escola em um intervalo que varia de um mês a dois anos. Estes dados repercutiram em questões tais como o conhecimento que os jovens têm sobre a proposta de formação profissional da Oficina Escola.

Os jovens aprendizes de Sobral são predominantemente oriundos da experiência de rua, considerados pela instituição como “em situação de risco”. Antes de ingressarem na Oficina Escola, muitos deles disseram: *Eu fazia nada, eu andava pela rua “rapano”, usando drogas, eu também trabalhava de doméstica.*

Gregori (2000) utiliza o termo “viração” para explicar a dinâmica da vida dos chamados “meninos de rua” ou “em situação de risco”. Ela emprega o termo viração tomado do linguajar coloquial referente à prática de “se virar” para sobreviver, conquistar recursos para a sobrevivência. Usualmente, é referido às atividades informais de trabalhar, dar um jeito, driblar o desemprego. Isso significa, que muitas vezes, eles podem se tornar pedintes ou ladrões ou prostitutas (as) ou “biscateiros”. Assim, a viração na rua não vincula apenas à aquisição de bens para a sobrevivência, ela pode fornecer, sobretudo, relações e interações entre parceiros. A viração tem um caráter dúplice – a estratégia

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

ao mesmo tempo de sobrevivência material e mediadora de posicionamentos simbólicos.

Outro termo que “casa” com a viração é o de “circulação” tendo em vista que a movimentação dos meninos é constante. As intervenções ou práticas institucionais encontram dificuldade de reconhecer aspectos como a viração e a circulação⁴. Pode-se observar como um mesmo menino é capaz de mudar inteiramente seu comportamento dependendo do agente ou das instituições pelas quais circula. Os meninos são capazes de conduzir seus gestos e falas como “carentes” e “vítimas” ou se tornar “independentes”. Da mesma forma, as instituições os tratam de maneira diversa – e os meninos sabem disso, e assim, as instituições alimentam o circuito da viração e da circulação⁵. Parece haver certa astúcia. Astúcia em poder transitar, sem consequências danosas, pelas esferas da ordem e da desordem. Para Gregori:

Mais do que meros aspectos, são formas de um viver que aprisionam o destino a uma circularidade. Há nessa circularidade de algo que dificulta a passagem para a vida adulta e para a conquista da cidadania. Trata-se de um trajeto que não desenvolve alternativa (2000, p.160).

O conceito de circulação é fundamental por mostrar uma dimensão da pobreza e, em particular, de uma situação mais absoluta de pobreza que se vê no imediatismo das relações que se travam nas ruas. A circulação é um padrão urbano popular, resultante da pobreza e, em especial, daqueles pobres que não conseguem manter exclusivamente na esfera privada (a casa, o bairro, a comunidade, o trabalho fixo) o espaço de sua reprodução, buscando oportunidades melhores no espaço público – das ruas e das instituições – e junto ao mercado informal de trabalho.

Segundo Goffman, alguns internados que têm larga experiência em orfanatos, reformatórios e outras instituições totais, tendem a vê-la apenas como mais uma, na qual podem aplicar as técnicas de adaptação aprendidas e aperfeiçoadas em instituições semelhantes. *Para essas pessoas, a viração não representa uma mudança em sua*

carreira moral, mas uma tática que faz parte de sua segunda natureza (1999, p.63).

O supracitado autor descreve que a sensação do tempo passado no estabelecimento pelo internado é tempo perdido, destruído ou tirado da vida da pessoa, é tempo que precisa ser apagado, é algo que precisa ser cumprido, preenchido ou arrastado de alguma forma. “Passar o tempo” é algo penoso ou leve. Este tempo é algo que foi posto entre parênteses na consciência constante e de uma forma que o internado dificilmente encontra no mundo externo. É como se sua estada obrigatória fosse um tempo de exílio da vida.

No caso dos jovens aprendizes com experiência de rua, parece que é o tempo anterior à institucionalização que apresenta esse caráter de “perdido”. Alguns dos jovens aprendizes de Sobral estavam inseridos na Febem-CE ou foram encaminhados pelos educadores sociais de rua, *Cheguei ao Projeto através de uma educadora. Ela é da FebemCE; A Febem-CE me ajudou muito, porque sem ela eu acho que hoje eu estava perdido na rua. Portanto, percebe-se que, ao contrário da instituição amplamente fechada, na EAO e anteriormente na Febem-CE, alguns jovens pobres, com experiência de rua, interpretam a estada nessas instituições como uma saída, uma alternativa, uma chance na vida. É como se, aparentemente, concordassem com o descultramento ou o apagamento da cultura de rua pelo qual passaram e aceitassem uma nova personalização laboriosa, pois a motivação principal pelo ingresso na Oficina Escola reside na perspectiva (real ou não) de obter um emprego, como podemos ver no depoimento a seguir:*

Primeiramente foi uma amiga da minha mãe lá na minha casa me convidar para ir no projeto. Depois que eu soube que estavam empregando gente eu fui com duas colegas; Antes de entrar no projeto eu só estudava, mas percebi que precisava me ingressar em alguma coisa para garantir o meu futuro. Eu não sei nada sobre a escola mas o que eu acho é que um dia eu vou conseguir um emprego melhor.

Quando questionamos sobre o conhecimento do processo formativo (detalhado no próximo item) oferecido pela EAO, um jovem novato afirma que desconhece os fatos: *Não conheço muita coisa. Um [dos objetivos] é rebocar, o outro é levantar paredes e o outro é ser monitor.* É um depoimento que caracteriza a fase pré-paciente, do processo de admissão. Esse depoimento é interessante porque demonstra a mudança nos pensamentos e ações dos jovens na fase posterior de internamento que predomina nas falas dos jovens que estão inseridos em um período de tempo maior na Oficina Escola.

Os jovens de Fortaleza descrevem outras experiências profissionais anteriores à Oficina Escola, tais como: trabalho em salão de beleza, em serigrafia, auxiliar de cozinha, electricista predial, garçom e jardineiro. Tomando o perfil os jovens de Sobral e de Fortaleza, podemos perceber claramente que a proposta da Oficina Escola é dirigida especificamente aos jovens provenientes da classe popular.

Encontramos vários jovens com o perfil de pré-paciente em Fortaleza. Pessoas que fazem uma reavaliação desintegradora se sentem “fora do lugar”, com a vida “sem sentido”, uma percepção de si mesmo angustiante que provoca uma decisão voluntária ou induzida por parentes e amigos de ingressar na EAO. Vejamos o depoimento a seguir:

Se não tivessem me chamado eu ia insistir até me chamarem. Fiquei indignada com a merendeira da minha escola que disse: Como é que você vai trabalhar para ganhar R\$ 70,00? (referindo-se a bolsa-auxílio). Eu respondi para a senhora que dinheiro é uma necessidade e que o importante para mim, é o que vou aprender com o curso e não o dinheiro. Trabalho até de graça para ter experiência (jovem da EAO de Fortaleza).

Numa sociedade capitalista, onde cada vez mais se exige uma maior qualificação das pessoas, num mercado competitivo e excludente, ter acesso a oportunidades, em que os jovens possam adquirir experiência profissional, faz-se necessário tanto quanto um trabalho remunerado. Desse modo, o interesse

em estar no projeto está ligado à necessidade de aprender mais e aproveitar as oportunidades, não descartando a possibilidade da ajuda financeira.

Mas, depois da fase pré-paciente, do processo de admissão, como os jovens aprendizes ingressos reagem ao processo formativo recebido na EAO?

Na fase de internamento, o novo internado parece que está despojado de muitas de suas defesas, satisfações e afirmações usuais, e está sujeito a um conjunto relativamente completo de experiências de mortificação; restrições de movimento livre; vida comunitária diferente; autoridade difusa de toda uma escala de pessoas. Percebe-se até que ponto é limitada a concepção de si mesma que uma pessoa pode conservar quando o ambiente usual de apoio é subitamente retirado. Nos hospitais, ao mesmo tempo em que passa por essas experiências morais humilhantes, o paciente aprende a orientar-se no sistema de enfermagem (GOFFMAN, 1999, p.127).

O sistema de privilégios e os processos de mortificação constituem as condições a que o internado precisa *adaptar-se*. Tais condições permitem diferentes maneiras de adaptação, além de qualquer esforço de ação subversiva coletiva. O mesmo internado empregará diferentes táticas de adaptação em diferentes fases da sua carreira moral (GOFFMAN, 1999, p.59).

As táticas mencionadas representam comportamentos coerentes que podem ser seguidos, mas poucos internados parecem segui-los por muito tempo. Na maioria das instituições totais, a maioria dos internados prefere o caminho que eles chamam de *se virar*. Isso inclui uma combinação um pouco oportunista de ajustamentos secundários, conversão, colonização e lealdade ao grupo de internados, de forma que a pessoa terá, nas circunstâncias específicas, uma possibilidade máxima de não sofrer física ou psicologicamente. Então, se Goffman a localiza dentro da instituição total, Gregori⁶ descreve a “viração” na situação de rua. Percebemos isso dentro do Poeao.

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

Para Goffman (1999), a Instituição Total é um híbrido social, parcialmente comunitária de residencial, parcialmente organização formal. Em nossa sociedade, são as *estufas para mudar pessoas*; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer do Eu. É característico dos internados que cheguem à instituição com uma *cultura aparente* derivada de um *mundo da família*, uma forma de vida e um conjunto de atividade aceitas sem discussão até o momento da admissão na instituição.

Qualquer que seja a estabilidade da organização pessoal do novato, ela deve ser vista como parte de um esquema mais amplo, encaixado em seu ambiente civil, um conjunto de experiência que confirmava uma concepção tolerável do Eu e permitia um conjunto de formas de defesa, exercidas de acordo com sua vontade, para enfrentar conflitos, dúvidas e fracassos (GOFFMAN, 1999, p.23.).

Aparentemente, as Instituições Totais não substituem algo já formado pela sua cultura específica; estamos diante de algo mais limitado do que o processo de aculturação ou assimilação. Se ocorrer mudança cultural, talvez se refira ao afastamento de algumas oportunidades de comportamento e no fracasso para acompanhar mudanças sociais recentes no mundo exterior. Por isso, se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado *desculturamento*, *destreinamento*, ou seja, a tentativa sistemática de fazer o indivíduo deixar de ser o que é, ou o que se tornou perante a sociedade porque esta o considera inadequado, inconveniente, errado, desajustado. Nesse perfil de indivíduo, cabe perguntar a quem ou a que o sujeito é desajustado?

O desculturamento pode ser interpretado como técnica de correção. Foucault (1997, p.114) explica que nos instrumentos utilizados na técnica de correção, predominam as formas de coerção efetivadas em repetidos exercícios: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalhos em comum,

silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. O que se procura reconstituir nessa técnica de correção, não é tanto o sujeito de direito, mas o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele e que deve deixar funcionar automaticamente nele.⁷

O fenômeno do desculturamento ou da técnica de correção está muito presente no cotidiano da EAO. É possível detectar isso tanto nos depoimentos da equipe dirigente quanto nos documentos da instituição, jornais de circulação local e nos depoimentos dos jovens aprendizes.

No objetivo formal da instituição, podemos perceber claramente a intenção do desculturamento:

A EAO tem como objetivo a formação, o treinamento e a qualificação de mão-de-obra especializada resgatando as técnicas tradicionais de restauração do patrimônio cultural. Atende jovens, entre 16 a 21 anos, que se encontra em situação de risco psicossocial. O Projeto observa as possibilidades de uma profissionalização e da construção da cidadania, através do aprendizado de um ofício (FOLDER DE DIVULGAÇÃO, 2000).

Em um jornal de grande circulação no Estado do Ceará, lê-se que: *A oficina Escola congrega cerca de 900 meninos e meninas no Brasil inteiro. Todos provenientes de famílias de baixa renda, muitos deles com histórico de uso de drogas e prostituição (DIÁRIO DO NORDESTE, 20 de agosto de 2000).*

Da mesma maneira, lê-se no relatório avaliativo elaborado pela gerente da EAO que:

A EAO vem ao encontro dos anseios e visa à formação de mão-de-obra especializada em conservação e restauração no município (...). Isso trabalhando com jovens que apresentam dificuldade de inserção social, pois se vê claro que os níveis de desigualdade social nos parâmetros brasileiros estão se tornando inaceitáveis e no crescente das exigências de justiça social e cultural, o patrimônio como mercado formador e transforma-

dor pode e deve cumprir papel fundamental de além de resgatar o cidadão – não como um ser passivo da história – mas antes, como agente transformador do seu passado e do seu presente, e contribuir no processo de melhoria de vida dos menos favorecidos (FOLDER DE DIVULGAÇÃO, 2000).

O desculturação, a profanação ou mutilação do Eu e o despojamento do papel estão estritamente vinculados. No despojamento do papel, a instituição total pretende que o internado-aprendiz faça uma ruptura profunda com os papéis anteriores. Isso fica claro no depoimento do coordenador nacional do Projeto Oficina Escola durante a reunião a abertura, organização e estruturação da EAO, em junho de 2000. Segundo ele, os meninos considerados “em situação de risco”, na verdade, já estão “dentro do risco” há muito tempo. Ele complementa dizendo que a concepção sobre os futuros aprendizes de ofício estava equivocada. Fica transparente a concepção de natureza humana subjacente a esse depoimento. O coordenador geral salientou a necessidade de preencher os prontuários sobre os alunos e que era preciso *se meter mesmo na vida dos meninos*.

Do ponto de vista de um jovem aprendiz de Fortaleza, a ideia sobre os sujeitos atendidos pela Oficina Escola também está equivocada. Ele critica a concepção de um dos técnicos da Oficina Escola em uma reportagem no jornal local:

No caso daquela reportagem foi uma falta de respeito com todos os alunos aqui presentes... porque ali a gente foi agredido moralmente. Publicaram no jornal que a gente trocou a cola... e essa pessoa que disse isso tem como provar que todo mundo aqui usava cola? Ele disse que trocamos a cola pelo pincel, trocamos a arma branca... disse que todos nós “andava” armados, generalizou para todo mundo. Agora a gente passa por ali e dizem: olha antigamente ele cheirava cola e agora está fazendo curso de restauração (jovem de Fortaleza).

Nos dois depoimentos anteriores, ficam evidentes as concepções de natureza huma-

na antagônicas entre o coordenador geral e um dos jovens aprendizes.

O coordenador geral fez uma analogia entre os profissionais que trabalham na Oficina Escola e um *personal trainer*. Para ele era primordial constituir um livro sobre a demanda latente, assim como um livro de ata. Para que a Oficina Escola fosse iniciada era preciso que o grupo de profissionais conhecesse melhor os futuros aprendizes, por exemplo, lendo o documento da Oficina Escola de Minas Gerais enviado por ele (que no momento estava extraviado) e melhorar a radiografia da clientela através da reestruturação da ficha prontuário.

Sobre esse assunto, Goffman (1999) compara o trabalho feito com pessoas ao trabalho com objetos. Assim como um material de trabalho, as pessoas podem adquirir características de objetos inanimados. Da mesma maneira que um artigo que está sendo fabricado em uma indústria precisa ser acompanhado por uma papeleta que mostre o que foi feito individualmente e quem teve a responsabilidade final por ele, também um objeto humano, ao passar por um sistema como a instituição total, precisa ser acompanhado por uma série de recibos que digam o que foi feito para o internado e quem teve a responsabilidade com ele.

Em outra ocasião, durante uma reunião com os educadores sociais, o coordenador geral indica como realizar a “aproximação pedagógica” com os meninos considerados em “situação de risco” para ingressar na EAO:

*Os meninos passam muitos anos de vida na rua e é necessário tempo e paciência para “desaprender” as experiências de rua. O menino de rua é quem tem toda a sabedoria. Ele é o oprimido e faz todo o esforço para se parecer com o educador. O educador deve usar táticas, estratégias, **como uma guerra**. Entre as táticas, citam: oferecer comida, roupas, aconchego, e ouvir o menino. O educador deve ser amigo para abrir canais aos meninos de rua, criar laços de confiança. É preciso que o educador ataque os pontos x da vivência na rua, ou seja, a*

vida lucrativa (de ganhar dinheiro “fácil”), quebrar estruturas, valores, fortalecer laços familiares, ou seja, criar um conjunto de ações e ter paciência porque o “tempo” de cada um é diferente. O único caminho [para o educador] de vencer é se informar. Temos tudo para aprender [com os meninos], não temos nada para ensinar. A amizade é a solução porque o tempo todo o menino está pedindo socorro (DIÁRIO DE CAMPO, transcrição da palestra realizada no dia 14 de dezembro de 2000, pelo coordenador geral).

É a descrição pormenorizada do início do processo de institucionalização e o des-culturamento, a despersonalização dos jovens aprendizes. Em nosso contexto socioeconômico e cultural, a ideia de instituição total como a EAO, com objetivo de profissionalização para jovens pobres, é uma iniciativa contraditória, pois, ao mesmo tempo em que pretende “profanar o eu” dos jovens, também oferece uma oportunidade que talvez seja única em suas vidas.

Goffman (1999) destaca a separação ecológica entre equipe dirigente e internos-aprendizes no contexto interno da instituição. Nessa separação, alguém da equipe dirigente precisa ser o representante oficial da instituição nos conselhos da sociedade mais ampla e precisará desenvolver um verniz não-institucional a fim de fazer isso de maneira eficiente, alguém que represente um símbolo pessoal da instituição para os internos, um símbolo em que possam projetar muitos tipos diferentes de emoções.

Na EAO esse representante é, sem dúvida nenhuma, o coordenador nacional do projeto oficina escola. Um monitor e estagiário do Curso de Tecnologia, explica que o coordenador geral vem à escola, geralmente fica uma semana, e nesse ínterim, resolve problemas burocráticos, administrativos, conversa com os aprendizes, verifica como está o encaminhamento das atividades. Segundo o monitor, o coordenador geral *dá reviravoltas no processo formativo dos jovens. Dá palpites nos procedimentos técnicos, ou seja, determina quem deve fazer o que e como.*

A “figura símbolo” da instituição pode representar a bondade paternalista. Os internos obtêm certo sentido de segurança por sentirem, ainda que de maneira ilusória, que embora a maioria da equipe dirigente seja má, o homem de posto mais elevado é realmente bom. Essa é a divisão moral do trabalho. Uma diferença na tarefa realizada pelo indivíduo claramente impõe uma diferença nas características morais que lhe são atribuídas. (GOFFMAN, 1999).

Retomando o papel da “figura símbolo” da instituição, Goffman chama atenção para a “cultura do internado”. Um dos pontos é a preocupação consigo mesmo. O processo de despojamento cria a sensação de fracasso pessoal em que a desgraça se faz sentir constantemente. Como resposta a isso, o internado tende a criar uma “história”, uma tática, um conto triste, uma lamentação de defesa. Essa “história” ele conta constantemente, cria um excesso de piedade por si. É uma forma de explicar sua baixa posição presente na instituição.

No entanto, na EAO, o papel do coordenador geral como “figura símbolo” da instituição foi redimensionado para um efeito contrário. Pudemos constatar esse fato em dois momentos. O primeiro foi em uma entrevista a um jornal de grande circulação no Estado:

*É a si próprio que Júlio Barros vê quando olha para os meninos sujos de tinta, arrancando com a espátula as lascinhas da parede. Há menos de três décadas, Júlio era igual a eles. Sonhava em virar mestre de uma arte que lhe parecia, ao mesmo tempo, **nostálgica e futurista**⁸, a restauração de imóveis. Assim como os aprendizes, ele passou por toda sorte de infortúnios na vida. Dormiu pelos cantos, sentiu fome, sofreu. Graças à restauração, mudou de vida. É destino igual ao seu que ele espera para os meninos (DIÁRIO DO NORDESTE, agosto de 2000).*

O outro momento foi durante uma reunião com os educadores sociais. O coordenador geral iniciou o encontro fazendo um breve memorial biográfico:

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

É de família tradicional de Minas Gerais, viveu o período da Ditadura Militar no Brasil, teve experiência como “correio” no MR8, viveu na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, conheceu o bicheiro e traficante conhecido como Castor, conviveu com o filho do bicheiro na experiência de Boina Vermelha. Viveu em Santa Catarina, Argentina, Pará, Uruguai, Peru. Ficou durante oito meses em Ouro Preto (MG) onde restabeleceu contato com sua família, depois de tantas andanças. Fazia esculturas e foi para a Bahia restaurar prostíbulos, pois segundo ele, as prostitutas preservam o patrimônio. Júlio conta que não teve escola de restauro, mas teve os mestres que conheceu ao longo da vida, principalmente o mestre Jair. Foi para a Bélgica aprender restauração no Instituto Real do mesmo país. O seu ponto de vista sobre cultura é que: O pobre não tem acesso à cultura. A cultura da escola é abstrata. A cultura é o grande nicho da elite. A grande falha da escola é a [ausência do trabalho com] obra de arte. (DIÁRIO DE CAMPO, transcrição da palestra realizada no dia 14 de dezembro de 2000, pelo coordenador geral).

A divisão moral do trabalho pode ser associada à autoridade escalonada (Goffman, 1999) qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a qualquer pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção. Considerando-se a autoridade escalonada e os regulamentos difusos, novos e rigorosamente impostos podemos esperar que os internados, sobretudo os novos, vivam com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas consequências: maus-tratos físicos, degradação, remoção.

Analisando o procedimento da engenheira da EAO e do coordenador nacional – em contextos diferentes, mas que seguem a mesma lógica – podemos perceber tanto a divisão moral do trabalho quanto a autoridade escalonada. Um episódio emblemático sobre isso foi no final da aula teórica.

No final da aula a engenheira pediu licença ao professor mestre para falar com a turma. Ela fez um verdadeiro “sermão”

para os alunos. Estava muito aborrecida porque soube que dois alunos aprendizes haviam pegado dois pães de um vendedor ambulante. Disse que quando soube do fato procurou o homem para ressarcir-lo. Argumentou que os alunos almoçavam muito bem na Oficina Escola e que não havia motivo para tirar dois pães de alguém que precisava deles para viver.

A engenheira desculpou-se com os alunos que não tinham participação no fato. Alertou aos responsáveis pelo ato que não reincidissem, caso contrário, ela tomaria providências mais sérias. Segundo a engenheira, *nenhum grampo tem o direito de ser tirado do ambiente se não for meu*. E seguiu falando que:

A gente defende vocês até quando vocês não têm razão. A idéia em torno de equipe é um se preocupar com o outro. O que um faz, repercute no outro. Todos usam o mesmo uniforme. Todos são absolutamente iguais. Além do mais, muitas pessoas estão apostando em vocês [ela citou o prefeito]. Se vocês não colaborarem, pode vir preconceito contra vocês (DIÁRIO DE CAMPO, transcrição da palestra realizada no dia 14 de dezembro de 2000, pelo coordenador geral).

Um dos alunos argumentou que isso acontecia porque o pagamento da bolsa aprendizagem estava atrasado. O mestre geral responde que isso não era justificativa. Chamou a atenção para o dono de uma residência que havia pedido para que a casa dele fosse restaurada pelos alunos-aprendizes. Para o mestre, isso acontece porque *a sociedade está apostando, acreditando em vocês*.

Explicando o mecanismo disciplinar, Foucault (1997) diz que o controle e a transformação do comportamento dos indivíduos são acompanhados [na instituição] – ao mesmo tempo condição e consequência – da formação de um saber dos indivíduos. Estes são elementos indispensáveis para determinar quais serão os cuidados necessários para destruir os hábitos antigos e, para isso, durante todo o tempo de institucionalização, os indivíduos serão observados e seu compor-

Da rua à oficina:
 o processo
 formativo da escola
 de artes e ofícios

Andrea Abreu
 Astigarraga

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

tamento será anotado dia após dia, para um efetivo controle disciplinar. Essa explicação de Foucault é muito pertinente aos procedimentos da equipe dirigente da EAO.

A Oficina Escola não possui um profissional específico para o cargo de coordenador pedagógico. Por esse motivo, as pessoas que compõem a equipe técnica fazem às vezes da coordenação pedagógica, como no exemplo acima. As orientações psicopedagógicas assumem um caráter baseado no saber de experiência, no senso comum. Percebe-se na fala de engenheira certo “moralismo”, uma tentativa de disciplinar pelo medo, pela coação, pela obediência. Em nenhum momento ela dirigiu-se aos alunos-aprendizes para tentar buscar uma justificativa, ouvi-los, não tentou fazer uma análise para que eles próprios – especialmente os autores do fato – tomassem consciência da dimensão de suas atitudes. Pelo contrário, o discurso generalizou as acusações, as pessoas responsáveis ficaram encobertas.

Um ponto marcante na análise da instituição total é a **separação ecológica** (Goffman, 1999) entre equipe dirigente e aprendizes-internados. Cada grupo tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis. A equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados os vêem como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. A equipe dirigente tende a se sentir superior e correta; os internados tendem a se sentir inferiores, fracos, censuráveis e culpados. A mobilidade entre os dois estratos é limitada. Há uma grande distância social prescrita.

Sobre sua experiência de trabalho na Oficina Escola, um monitor declara que teve “um choque” e sentiu medo quando iniciou o trabalho. Com seu depoimento o monitor ilustra, sem perceber, a separação ecológica dentro da instituição. Para ele, a realidade que passou a vivenciar só era conhecida pela televisão. Descreve os meninos com experiência de rua como ásperos, grosseiros. O monitor descreve a *realidade* dos jovens aprendizes

como irreal: *moram em um quartinho, com apenas uma rede para dormir, vivem com sete reais, compram cola de sapateiro para cheirar e passar o final de semana mais rápido. Na segunda-feira, a aula começa às onze horas, mas eles chegam às nove.*

Há restrição para a conversa entre as “fronteiras”. Também há restrições à transmissão de informações, sobretudo quanto aos planos dos dirigentes para os internados. As restrições de contato ajudam a conservar os estereótipos antagônicos. Desenvolvem-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração.⁹

Outro aspecto do trabalho com pessoas (material humano) é que, por mais distante que a equipe dirigente procure manter-se de tais materiais, eles podem tornar-se objetos de sentimentos de camaradagem e até de afeição. *Existe sempre o perigo de que o internado pareça humano* (GOFFMAN, 1999, p.75). Se for preciso impor tratamento considerado “cruel”, as pessoas da equipe dirigente sofrerão com isso. E, de outro lado, se o internado desobedece a uma regra, o fato de os administradores o considerarem como um ser humano pode aumentar o seu sentimento de um *atentado a seu mundo moral*.

O monitor supracitado diz que ficou em “estado de choque” durante aproximadamente dois meses. Diante de tal situação, recebeu apoio de seu colega de curso, que também é monitor e o acompanhamento de um dos mestres. Para o monitor, o mestre “M” desempenhou um papel importante na sua fase de adaptação à Oficina Escola porque explicava a realidade dos jovens com experiência de rua e orientava a maneira de proceder. O mestre foi “formado” pelo coordenador geral. Não tem prática de ofícios, ensina baseado nas apostilas e nos ensinamentos do coordenador geral. O critério de escolha foi sua vivência parecida com a dos jovens da Oficina Escola. Parece que ele “sabe lidar” com os jovens. Ele é um dos únicos profissionais da escola cuja família é

de Sobral. É uma possibilidade de romper com a separação ecológica.

Goffman descreve a capacidade do internado para tornar-se objeto de interesse afetivo da equipe dirigente está ligada ao que poderia ser denominado um *ciclo de participação*. A pessoa da equipe dirigente descobre que não tem razão para impedir a formação de uma relação afetiva com alguns internados. Essa relação, no entanto, leva a pessoa da equipe dirigente a uma posição em que pode ser ferida por aquilo que os internados fazem e sofrem.

O monitor sugeriu que a Oficina Escola fizesse convênios com os clubes da cidade que estão desativados para realizar atividades quinzenais, tais como jogo de futebol, piscina, atividades de lazer. A resposta que sempre ouviu foi: *Depois a gente vê se dá certo*. Em relação às atividades culturais, a Oficina Escola deu oportunidade aos aprendizes de fazerem um passeio à praia de Camocim e uma visita ao Museu Dom José. Segundo o relatório elaborado pela gerente da EAO, *A excursão (...) foi um passeio que serviu para apresentar um feedback positivo à equipe técnica que compõe o projeto [porque] os alunos tiveram um comportamento disciplinar excelente e o objetivo de integração foi atingido*.

Outro aspecto que caracteriza a instituição total para Goffman e que é compatível com a ideia de disciplinamento de Foucault é o sistema de privilégios. Ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, o internado começa a receber instrução formal e informal a respeito do *sistema de privilégios*. Na medida em que a ligação do internado com seu Eu civil foi abalada pelos processos de despojamento da instituição é em grande parte o sistema de privilégios que dá um esquema para a reorganização pessoal. São três os elementos básicos do sistema de privilégios (GOFFMAN, 1999).

Entendemos que o sistema de privilégios da EAO é composto principalmente pelos recursos da bolsa-aprendizagem. A controversa bolsa-aprendizagem¹⁰ é utiliza-

da na Oficina Escola como uma motivação, um recurso pedagógico, pelos mestres. Ora é criticada pelos jovens aprendizes devido ao seu constante atraso, ora é vista como realmente um incentivo a mais e que não deveria ser encarada pelos alunos como objetivo principal. Vejamos os depoimentos de alguns jovens sobre isso e sobre o que consideram prioritário na Oficina Escola:

Por exemplo, o pagamento que demora a sair. Eu acho que se o dinheiro saísse no dia certo alguns ou todos os alunos se interessavam mais.

Tem alunos que só vêm por causa da bolsa. Tem uns que querem aprender e outros que não querem.

Em primeiro, lugar as refeições porque é boa e por último, as bolsas porque atrasam.

As refeições porque a gente não consegue fazer nada de barriga vazia, ninguém consegue fazer nada com fome.

As refeições porque muitas pessoas aqui são muito pobres e muitas vezes não têm o que comer em casa e também a bolsa-aprendizagem porque incentiva, ajuda muito em casa.

Sobre a contribuição financeira recebida pelos jovens aprendizes, eles afirmam que:

Tem muita gente aí que diz: Ah! Eu fazer o curso porque eu vou ganhar uma bolsa. Mas eu acho que se fosse de livre e espontânea vontade, eles diriam: "Eu vou porque eu gosto". Se fosse assim, acho que a metade das pessoas não faria esse curso.

Muitos procuram pelo incentivo do dinheiro. Eu acho que uma associação poderia propor: Vamos aproveitar vocês em um trabalho voluntário. Quem sabe vocês daqui a um tempo, num futuro mais à frente, venha alguém e queira dar uma bolsa a vocês. Mas não. O pessoal já quer logo começar ganhando um horror de dinheiro. Tem que começar de pouco, devagarzinho.

Ao solicitarmos aos jovens que elencassem as suas prioridades na EAO, a maioria destacou a importância da alimentação e da bolsa-

**Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios**

**Andrea Abreu
Astigarraga**

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

aprendizagem. Em estudo anterior, já havíamos percebido que a materialidade da vida social tem um vínculo com a sobrevivência e faz elaborar sentidos, como por exemplo, compreender a matéria social onde tudo acontece tais como: *comer, ganhar dinheiro, ir à escola* (ASTIGARRAGA, 1997, p. 240). Este fato é bem perceptível nos períodos em que há suspensão/atraso no pagamento da bolsa-aprendizagem, onde se verifica uma elevada evasão dos alunos que retornam quando estas voltam a serem pagas normalmente.

O recebimento da bolsa-aprendizagem está em último lugar, mas na mesma hora, em primeiro lugar, porque é com o dinheiro que a gente se desenvolve mais, porque o dinheiro é muito útil na vida da pessoa, para comer, para vestir, etc.

Eu acho muito chato passar dois meses para receber a bolsa-aprendizagem.

Eu escolhi em primeiro lugar o recebimento da bolsa porque ela atrasa.

A bolsa-aprendizagem em primeiro lugar porque ela ajuda a nossa família.

A bolsa-aprendizagem nos ajuda a aumentar a nossa renda de casa e as refeições porque ela alimenta as nossas estruturas.

A bolsa que atrasa demais e isso é o maior ponto negativo da escola.

O que não estou gostando é da bolsa que está muito pouca. A gente ganhava setenta reais e agora a gente só ganha trinta.

Na Oficina Escola há uma hierarquia simbolizada pela cor dos capacetes, organizada da seguinte maneira: capacetes brancos são utilizados pelos mestres (geral e o da carpintaria); capacetes vermelhos são utilizados pelos contra-mestres e capacetes azuis para os alunos da turma da tarde; capacetes cinza para os alunos da turma da manhã; capacetes amarelos são ocupados pelos próprios alunos-aprendizes que se destacam no curso. São avaliados sob os critérios de: habilidade, liderança, prova de conhecimentos técnicos, patrimônio histórico, alvenaria e conhecimentos sociais (cidadania e sexualidade).

A hierarquia da instituição expressa pelas cores diferentes dos capacetes e, principalmente, por um nível (cor amarela) em que os aprendizes que se destacam a partir de vários critérios. Representa não um fato físico, mas um fato simbólico empregados para modelar a concepção que os aprendizes têm de si mesmos. Sua colocação diferenciada na gradação hierárquica dos capacetes é apresentada não como um prêmio ou um castigo, mas como uma expressão do seu nível geral de *atuação social*, seu *status* como pessoa.

Segundo Goffman, a diferença mais importante entre o trabalho com pessoas e outro tipo de trabalho é que pelo exercício de ameaça, prêmio, ou persuasão, os objetos humanos podem receber instruções e podemos estar certos de que as executarão sozinhos. Embora os materiais humanos nunca possam ser tão refratários quanto os inanimados, sua capacidade para perceber e seguir os planos da equipe dirigente garante que os objetos humanos podem opor-se mais efetivamente à equipe dirigente do que os objetos inanimados, pois estes não podem, de maneira inteligente e intencional, opor-se aos planos (1999, p.75).

Considerações Finais

Nesta pesquisa, encontramos elementos que reiteram estudos anteriores, Castro (1997), Ramos (1999), Mazzoti (1996) e Astigarraga (1997), onde a retrospectiva histórica aponta que, tais programas considerados alternativos como a Oficina Escola, mantêm alguns princípios, tais como: formação profissional aligeirada com objetivo de suprir o tempo “perdido” e oferecer uma ocupação que atenda às necessidades de subsistência imediatas dos jovens, profissionalização restrita aos trabalhos manuais, remuneração ínfima e dicotomia entre escola regular e formação profissional. Este fato é um dos mais preocupantes porque ajuda a manter os jovens na mesma situação de miséria em que vivem, sem uma real perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, à aparente organização racional, conscientemente planejada, administrada da Oficina Escola, tal como uma instituição

total, desvela-se o verdadeiro objetivo, ou seja, funcionar como “depósito” de indivíduos, serem “estufas” de modificação-despersonalização-programação de pessoas, para que estas atinjam determinados fins almejados pela sociedade, tais como o desculturamento.

A Oficina Escola, enquanto uma instituição total e ambiente disciplinar não é diferente. Com seu objetivo de “resgatar” jovens em situação de risco e “restaurar”, simultaneamente, os prédios, as casas do patrimônio histórico e o patrimônio humano (os jovens), a entidade utiliza, muitas vezes sem saber, os mecanismos de desculturamento, principalmente através do sistema de privilégios (prêmios e castigos), deflagrados especialmente no recebimento da bolsa aprendizagem, quando associa atitudes do comportamento dos jovens aos descontos nas suas remunerações, assim como, na hierarquia dos capacetes, no estímulo a galgar os degraus que separam o aluno aprendiz do mestre.

A “boa intenção” de fazer analogia entre o material concreto, árido, rígido dos imóveis ao material orgânico, flexível e cheio de subjetividade dos jovens humanos, faz lembrar a *Educação pela Pedra*, de João Cabral de Melo Neto, que diz: *No Sertão a pedra não sabe ensinar, e se lecionasse, não ensinaria nada; lá não se apreende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma*. A pedra não educa porque não sabe ler a subjetividade humana.

Essa leitura subjetiva é dificultada na Oficina Escola pela separação ecológica entre equipe dirigente e jovens aprendizes. Verificamos isso, principalmente no depoimento de um dos instrutores. Um jovem com idade muito próxima à dos internados, no entanto, com experiências socioeconômica e culturais bem distantes. O instrutor relatou o “choque” que sentiu quando começou a ensinar na Oficina Escola e a conviver com jovens com experiência de rua e miserabilidade.

Essa separação ecológica que, muitas vezes, parece natural na sociedade em que vivemos, tenta ser amenizada com mecanismos artificiais de aproximação, como por exemplo,

inserindo um instrutor sem capacidade técnica, mas com experiência de vida parecida com as dos jovens aprendizes, na intenção de decodificar a linguagem entre seres humanos com experiências de vida diferentes.

Outro mecanismo de aproximação utilizado é a “figura símbolo” da instituição representada pelo coordenador geral. Com sua história dramática, ele tenta criar empatia, identificação, como um modelo para os jovens, persuadindo ao sonho nostálgico de deixar de ser “nada” ou sujeito “em situação de risco” para ser um mestre de obras e, assim, construir uma vida profissional no futuro.

Isso se reflete na forma como os jovens percebem o processo formativo profissional oferecido pela Oficina Escola, pois não há uma concepção homogênea entre eles sobre esse aspecto. Alguns expressam em seus discursos, táticas adaptativas de conversão e de colonização. Na conversão, o indivíduo parece aceitar as regras da instituição (Goffman, 1999). Na colonização, o indivíduo busca recompor o mundo externo na instituição e aproveita o máximo que ela pode dar.¹¹ Nesse aspecto, encontramos depoimentos de jovens que verificam o desenvolvimento de suas habilidades, de aquisição de novos conteúdos, da relação entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, na percepção que a proposta da Oficina Escola é uma oportunidade de adquirir experiências, conhecer e aprender com pessoas interessantes, resgatar o conhecimento histórico do patrimônio.

Há entre os jovens, quem analise criticamente os contextos formativos em que estão inseridos e suas reais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho por meio do restauro e dos ofícios. Então, nesse contexto, percebe-se que os jovens também podem ser protagonistas de sua formação.

Há indícios disso no fenômeno da “viracão” que, na rua, significa “se virar”, buscar recursos para sua subsistência. No interior da instituição total, se *virar* significa dar significado ao acúmulo de experiências aviltantes ao longo da vida (dentro e fora da instituição) e criar novos significados, novos

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

códigos de sobrevivência, nas palavras de Goffman, criar uma *segunda natureza* e, com isso, compreender e saber tirar proveito da lógica hipócrita que a sociedade estabelece, já que espera mudanças nas capacidades adaptativas comportamentais do individual sem alterar a estrutura social.

Isso nos faz concluir que, talvez, a iniciativa da Oficina Escola não tenha contribuído

significativamente para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas pode ter sido uma experiência ambígua para os jovens que vivenciaram oportunidades de ressignificação em suas vidas, de interações entre pessoas, na aquisição de habilidades e conhecimentos novos e que nos faz pensar sobre a “inevitabilidade” da institucionalização em nossas vidas.

Da rua à oficina:
o processo
formativo da escola
de artes e ofícios

Andrea Abreu
Astigarraga

Notas

¹ A Oficina Escola de Artes e Ofícios surgiu na cidade de Ouro Preto, onde nasceu seu idealizador, Jair Afonso Inácio, homem simples, filho de lavadeira, negro, pobre. Cursou apenas o primário e tornou-se autodidata e um especialista em assunto de restauração do patrimônio histórico nacional. Na época em que iniciou as atividades havia um número reduzido de restauradores no país para atender ao grande volume de serviços do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Jair reconheceu a necessidade de formar profissionais para a área do restauro. A primeira turma formou-se em 1972.

² Rendimentos = Até ½ salário mínimo = 52; De ½ a 1 salário = 124; De 1 a 3 salários = 23; Sem rendimentos = 10.

³ Idem, 1999, p. 103.

⁴ Percebemos e descrevemos esses dois fenômenos em nossa dissertação de mestrado “Processos diferenciados de institucionalização da infância de rua em Fortaleza: Projetos “Atleta do Ano 2000” e “Integração da criança à sociedade” (Fortaleza, CE, 1997).

⁵ No capítulo 2 da referida dissertação de mestrado, verificamos que o fenômeno da viração e da circulação não são recentes, perpassam a história da institucionalização das crianças e meninos pobres do Brasil.

⁶ É importante destacar que Gregori (2000) não faz referência às ideias de Erving Goffman.

⁷ Id. Ibid.

⁸ Também encontramos no depoimento de um jovem aprendiz de Fortaleza essa relação de resgate pedagógico histórico. Ele diz que: não é só história... até pelo pessoal que chega aqui, a gente sente... a gente sente um sentimento nas pessoas... uma coisa bem nostálgica... Todo mundo chega aqui e conta uma história e é legal.

⁹ Idem, p. 20.

¹⁰ De acordo com o Projeto, as vantagens oferecidas aos alunos são: bolsa de incentivo no valor de meio salário mínimo; alimentação; seguro saúde e alimento; equipamento individual de segurança; acompanhamento da equipe técnica em formação (assistente social, médico e psicóloga).

¹¹ Idem.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil*. In: Rev. Bras. de Educação, n. 6, set/dez, 1997.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. *Processos diferenciados de institucionalização da infância de rua em Fortaleza: Projetos Atleta do Ano 2000 e Integração da Criança à Sociedade*. Fortaleza – CE. Universidade Federal do Ceará, 1997. (Dissertação de Mestrado).

AUED, Bernardete Wrublevski (org.). *Educação para o (des) emprego: ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CASTRO, Monica Rabello. *Retóricas da rua: educador, criança e diálogos*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária/ Amais, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, Distrito Federal: Flacso, 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp, Distrito Federal: Flacso, 2000b.

COULON, Alan. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). *Entre o Sonho e a Realidade: Educação e perspectivas de trabalho para os jovens*. Fortaleza: Ed. Brasil Tropical, 2004.

DAMASCENO, M. N. & SALES, Celecina (coords). *O Caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIOD, E. G. M. Politecna: “A educação do molusco que vira homem”. In: AUED (org.). *Educação para o desemprego*. Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 (Coleção estudos culturais em educação).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KUENZER, Acácia Z. *O trabalhador e o saber: repensando a relação educação e trabalho*. Universidade Federal do Paraná. Mimeo, 1999.

_____. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LANG, Alice (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992.

SANTOS, Heloísa Helena. “O sujeito nas relações sociais e formativas”. In: FERRETTI, Silva & OLIVEIRA (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai à escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo Social. Revista da Sociologia. São Paulo: USP, nov. 1994.

_____. “Estudo sobre juventude em educação”. In: Rev. Bras. de Educação. Anped, nº. 5, p.37-52. 1997.