


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAROLINA CUNHA SEIDEL

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTOS
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ARARAQUARA – S.P.
2009

CAROLINA CUNHA SEIDEL

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM
CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2009

CAROLINA CUNHA SEIDEL

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira

Bolsa: CAPES

Data da qualificação: 05 / 03 / 2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dra. PAULA RAMOS DE OLIVEIRA
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. DENIS DOMENEGHETTI BADIA
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. SILVIO GALLO
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu filho Gabriel, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar e de maneira muito especial à Paula Ramos de Oliveira, orientadora impecável, por sua paciência, carinho, confiança e cuidado.

Aos professores Dr. Denis Badia e Dr. Silvio Gallo pela leitura atenta e por terem aceito participar da Banca Examinadora. Agradeço novamente ao professor Denis e à Profa.Dra. Sueli Itman pela participação na Banca de Qualificação.

Agradeço à Fundação CASA pelo espaço concedido e pela acolhida desde o início.

Aos amigos integrantes do GEPFC, pelas discussões e companheirismo, em especial à Ligia e ao Alexandre pelo apoio incondicional.

Agradeço à Christina, Raphael e Beatriz, minha querida família que mesmo longe, sempre esteve por perto, com seus sorrisos e alegria.

Ao querido Walber pela paciência e amor.

À CAPES pelo apoio financeiro recebido ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

[...] é incrível quanto as pessoas gostam de julgar. Julga-se em todo lugar, continuamente. Provavelmente, para a humanidade, é uma das coisas mais simples a fazer... Não posso deixar de pensar em uma crítica que não procure criticar, mas fazer existir uma obra, uma frase, uma idéia; acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e imediatamente tomaria a espuma do mar para a dispersar. Reproduziria, ao invés de juízos, sinais de vida; invocá-los-ia, arrancá-los-ia do seu sono. (Michel Foucault, 1994, p. 138)

RESUMO

A partir da experiência vivida como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia para Crianças (GEPFC-Unesp de Araraquara), surgiu o interesse de investigar como se dá a constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade. De início, realizamos uma série de encontros de filosofia com adolescentes infratores cumprindo medidas socioeducativas, prática essa desenvolvida através do contato com textos literários e obras de arte. Nossa hipótese era a de que esses encontros nos ajudariam a compreender - e a tornar compreensível - como se dá a formação da subjetividade neste grupo, investigando, em seus discursos, as práticas vividas por eles e para eles, os olhares deles e para eles, os espaços, as relações, a compreensão e elaboração de novos códigos de conduta e comunicação, a formulação de mecanismos de resistência, entre outros. Duas perspectivas nos chamaram atenção: percebe-se o olhar da instituição centrado no discurso da cidadania, da inserção social, da normatização e homogeneização de comportamentos; já pelo olhar dos adolescentes a violência física e simbólica aparece como possível forma de emancipação e resistência. No cruzamento desse olhar de dentro e desse olhar de fora, nota-se ainda a escola enquanto um forte dispositivo disciplinar, que compõe as experiências vividas pelo grupo, uma vez que a presença ou ausência neste espaço é levada em consideração de forma decisiva no curso dos processos judiciais. Temos então a materialização da oposição proposta entre a formação da subjetividade pelo assujeitamento ou pela busca de práticas de liberação. Buscamos na obra de M. Foucault alicerces teóricos que venham a elucidar essa experiência, ajudando-nos nessa reflexão sobre essas criações singulares que constroem outros espaços, tempos e práticas em relação ao contexto referido, e na identificação de processos que reproduzem, mas que também constroem movimentos de libertação e autonomia.

Palavras-chave: privação de liberdade, filosofia, subjetividade, Foucault, violência, adolescentes.

ABSTRACT

Based on the experience as member of the GEPFC (Group for Studies and Research of Philosophy for Children – São Paulo State University of Araraquara), the interest to investigate how is being formed the state of a subject in the context of imprisonment, was developed. First, we carried out a series of encounters of philosophy with adolescent violators of the law, who were serving socio-educative penalties. The practice was realized by contact with literary texts and with pieces of art. Our hypothesis was that these encounters would help us to understand – and to turn comprehensible – the process of formation of the group's subjectivity. Investigated, besides others, were in their discourses: the practices lived by them and for them; glances, cast between and at them; spaces; relations; the comprehension and elaboration of new codes of conduct and communication; and finally the formulation of mechanisms of resistance. Two perspectives attracted our attention: The institution's eye, centred in the discourses of citizenship, of social insertion, and of standardization and homogenizing of comportment, is being perceptible; Already by the look of the adolescents, physic and symbolic violence appears to be a possible form of emancipation and resistance. At the tangential point of the two eyes – one intern and the other extern – can still be noticed the school as a strong disciplinary institution which organizes the experiences lived by the group, once the presence or absence in this space is taken in consideration in a decisive way in the course of legal proceeding. We find then the materialization of the proposed opposition in subjectivity, formed by subjugation or by the search for practices of liberation. We searched the works of Michel Foucault for a theoretical basis which would explain our experience, helping us reflect on these singular creations which offer new space, time and practices in relation to the concerning context, as well as on the identification of the processes that reproduce, but also build: movements for release and autonomy.

Key words: imprisonment, philosophy, subjectivity, Foucault, violence, adolescents

SUMÁRIO

<u>OLHARES DE DENTRO, DE FORA E CONSTRUÇÕES (OU INTRODUÇÃO).....</u>	<u>11</u>
<u>1 OLHARES DE FORA: A PERCEPÇÃO DO EU ATRAVÉS DO OLHAR DO OUTRO.</u>	<u>19</u>
<u>1.1 Formas discursivas: Mídia e Construção de Identidade.....</u>	<u>19</u>
<u>1.2 Assujeitamento e Liberdade</u>	<u>37</u>
<u>1.3 Adolescentes Marcados.....</u>	<u>42</u>
<u>2 OLHARES PARA DENTRO: (DES)ENCONTROS.....</u>	<u>53</u>
<u>2.1 Encontro com a Instituição - Onde Essa História Começa?.....</u>	<u>54</u>
<u>2.2 Encontros (Filosóficos) com os Adolescentes.....</u>	<u>71</u>
<u>3 OLHARES DE DENTRO: ADOLESCENTES MARCADOS X A MARCA DOS</u>	
<u>ADOLESCENTES.....</u>	<u>81</u>
<u>3.1 Olhar da Instituição CASA - o Discurso da Cidadania como Problemática do Contem-</u>	
<u>porâneo</u>	<u>82</u>
<u>3.2 O Olhar da Escola : do Cumprimento das Medidas Socioeducativas.....</u>	<u>93</u>
<u>3.3 O Olhar dos Adolescentes: a Violência como Forma de Emancipação.....</u>	<u>109</u>
<u>CRUZANDO OLHARES (OU CONCLUSÃO)</u>	<u>115</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>123</u>
<u>ANEXO A - Diário de Campo.....</u>	<u>130</u>
<u>ANEXO B - Textos utilizados.....</u>	<u>140</u>
<u>ANEXO C - Imagens utilizadas.....</u>	<u>147</u>

OLHARES DE DENTRO, DE FORA E CONSTRUÇÕES (OU INTRODUÇÃO)

A infância vem se transformando: acontecimentos são antecipados, o tempo tem se tornado mais curto, e há maior necessidade de estímulos. O constante apelo da mídia e os avanços tecnológicos são aspectos que compõem esta sociedade do consumo e da exclusão, e as crianças e adolescentes se tornam suscetíveis, já que este período de formação é fortemente marcado pela necessidade de sentir-se aceito, de fazer parte do grupo, de copiar modelos.

Porém, diante de todos estes apelos e de uma crescente homogeneização de comportamentos e desejos, temos grupos que não possuem bens materiais para se inserirem nestas normas construídas socialmente, o que os torna excluídos e por vezes desviantes.

A partir de nossa experiência como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia para Crianças (GEPFC)¹, que vem procurando um caminho alternativo para se fazer filosofia, surgiu o interesse de entender os processos de subjetivação de adolescentes em contextos de privação de liberdade. Para tanto, procuramos pensar esta questão com um grupo particular formado por adolescentes infratores cumprindo medidas socioeducativas, com o objetivo de compreender de que forma a percepção destes sujeitos sobre eles mesmos é permeada por este contexto e suas implicações.

Em relação ao grupo referido, nos perguntamos então: Como a imagem do adolescente marginalizado, privado de bens culturais e materiais, se constrói socialmente? Sua história está sendo contada por quem? Para quem? Com que objetivo? E ainda: como estes adolescentes, privados de tantas coisas, se percebem, constroem - se é que constroem -, suas identidades, se enxergam através de seus olhos e dos olhos dos que o observam? Onde essa história começa?

Procuraremos refletir sobre as perguntas arroladas acima, que nos servirão de suporte para a delimitação de outras questões que envolvem nosso objeto e, ao mesmo tempo, possam nos direcionar para uma maior profundidade do campo de estudo. Para tanto nos pareceu interessante

¹ O GEPFC produz histórias e poesias, mas também procura nas diversas linguagens artísticas um caminho para as aulas de filosofia.

realizar encontros de filosofia com tais adolescentes como um modo de nos aproximarmos deste universo.

Utilizaremos também a legislação básica nacional dirigida à faixa etária dos indivíduos focados por este trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos atendo primeiramente aos direitos básicos – os chamados “Direitos fundamentais” - que esse documento se propõe a assegurar à criança e ao adolescente:

ART. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- e) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

ART. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Segundo o ECA, as crianças e adolescentes que têm algum destes direitos negligenciados, bem como aqueles que cometem infração, têm garantido atendimentos e cuidados provenientes do poder público e que devem ser assegurados por um empenho de toda a sociedade civil.

Para compreender num plano mais amplo o papel do Estado neste contexto e o modo como a família vai perdendo a sua autonomia, traremos à tona alguns conceitos trabalhados por Foucault utilizados para discutir o processo de fabricação desta sociedade que está sendo ilustrada.

Foucault (1999, p. 277-293), em seu artigo “A governamentalidade”, afirma que existem três tipos possíveis de governo que se interligam de forma contínua:

- a ciência de bem governar o Estado, tendo como plano de relação a política;
- a capacidade de administrar bem a família, em que a economia é a forma de gestão;
- o governo de si mesmo, em que a moral se coloca presente.

Estas três artes de governar adquiriram sentidos diversos conforme o período histórico. Do século XVI ao XVIII, o ato de bem governar estava focado primeiro em como o soberano administrava a sua própria vida e de sua família para, assim, demonstrar que pode ser capaz de governar com responsabilidade o Estado. Já no período moderno esta ordem se inverte e a arte de governar está em criar a necessidade de o cidadão governar sua família e suas propriedades, seu trabalho e seu lazer em benefício do que o Estado precisa para manter o bom funcionamento da sociedade. Durante o processo desta transformação histórica a família muda de papel social.

Entre os séculos XVI e XVII, uma Razão de Estado já sinalizava para uma reformulação do contrato social para manter o regime de soberania. O Estado deveria atuar da maneira racional que lhe é própria, sem se deixar conduzir por emergências militares, preceitos morais ou regras transcendentais. Era preciso perceber esta racionalidade do Estado para colocá-la em prática no cotidiano. O Estado não mais deverá apenas conquistar, mas, além disso, bem administrar o território. Para isto, não será mais suficiente sustentar-se apenas pelo modelo da família; outras técnicas se fazem necessárias, pois a diferença entre conquistar e administrar está em ampliar o poder sobre o território para o poder sobre a população.

Neste contexto, a estatística torna-se aliada do Estado para provar que problemas como fome, violência, acidentes e outros, transcendem o âmbito da família. Logicamente, a família tem ainda um papel importante, mas apenas no sentido de ajudar o Estado a sanar estes problemas; no entanto, localizados agora dentro de uma população e como um instrumento para o benefício social.

Foucault (1999, p. 281), após fazer esta descrição histórica, afirma que o problema da arte de governar na modernidade está em definir os meios pelos quais o Estado pode conduzir as ações do sujeito e de como ele administra as riquezas, bens e costumes da família para garantir um bem-estar social.

O Estado se preocupa com o bem-estar da sociedade e para isto não é mais preciso garantir o território como patrimônio, mas sim garantir que a produção de riquezas e as relações deste território se desenvolvam para um progresso do modelo de funcionamento social moderno.

Trata-se não mais de um governo limitado a conquistas territoriais, mas de *governa(r)mentalidades*². É preciso governar as coisas e não mais os territórios e, neste meandro, o sujeito também é objetivado. Suas relações, seu comportamento, suas crenças e seus saberes são direcionados para um bem maior, a sociedade.

Neste cenário de grande contradição, em que o papel da família vai se modificando, nota-se que as relações e resoluções de problemas são regulamentadas por legislações, entre as quais está o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA prevê a possibilidade de internação do adolescente infrator, mas, em que pese o avanço que este estatuto significou em relação ao Código de Menores, de 1927, acaba sendo mais uma forma de controle, de objetivação do sujeito e de assujeitamento através da privação, do cerceamento da liberdade. Este documento indica os casos em que a aplicação da medida é possível:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (BRASIL, 1990)

Ao se referir no inciso II a infrações "graves" e no inciso III ao descumprimento "reiterado", o ECA cria significativa margem de erro na atuação da autoridade responsável pela internação na Fundação CASA³ - única entidade em que a internação é possível -, além de deixar sem solução os casos de reiteração de infrações de menor gravidade (via de regra, e paradoxalmente, aquelas cometidas sem violência ou grave ameaça à pessoa: pichações, furtos,

² Conceito trabalhado por Abussafy, em sua dissertação de mestrado "Subjetivações e tecnologias da cidadania: cartografia sobre uma rede social", 2006, p. 47.

³ Centro Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente, nova denominação para antiga FEBEM (fundação do bem-estar do menor).

ameaças, danos materiais, tráfico ilícito de entorpecentes, etc.) e de descumprimento de medidas impostas.

No mais, a chamada custódia provisória, que ocorre antes do processo e sentença, quando, por exemplo, o adolescente é surpreendido em flagrante ato infracional, somente pode ser feita em estabelecimento especial, segundo estabelece o ECA. Entretanto, considerando que nos municípios, geralmente não existem tais estabelecimentos, pede-se vaga na Fundação já que poucas são as cidades que contam com entidades de abrigo e proteção, denominadas pelo Estatuto de unidades de atendimento (UAs).

A centralização no CASA gera algumas distorções no sistema, a começar pela violação do seguinte direito contido no artigo 110: “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.”⁴

Então, nos casos de internação, a responsabilidade de assegurar tais direitos é transferida à instituição de atendimento, a saber: o CASA. Porém, pela inexistência de outras formas de atendimento, podemos observar que nem sempre o processo se vê concluído, mas o adolescente é encaminhado a tal atendimento, o que agrava a situação de superlotação e a pretensa reeducação torna-se um espaço permeado por privações de várias naturezas, um presídio para crianças e adolescentes. Isso se evidencia num relato feito por Marcílio⁵ (2000, p. 12):

No curto momento em que pude visitar o módulo, a sensação foi de um misto de terror, de dor, de espanto, de incredulidade e de indignação, ao constatar que em plena entrada do século XXI, em um país democrático, e no século dos direitos humanos e dos direitos da criança pode-se ainda assistir a cena digna das masmorras da Antiguidade ou do período medieval.

A partir daí podemos então pensar nessa lógica como análoga à lógica do discurso penitenciário como um todo.

⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p.22

⁵ Maria Luiza Marcílio é pesquisadora do Instituto Fernand Braudel, professora titular do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e presidente da Comissão de Direitos Humanos da USP. Membro do Condepe e da Comissão de acompanhamento do Programa Estadual de Direitos Humanos.

O tema privação de liberdade está aqui relacionado a duas ideias - a de disciplina e a de controle - trabalhadas por Michel Foucault, especialmente em seus trabalhos da fase genealógica. Traremos ainda alguns conceitos trabalhados por Erving Goffman, por os considerarmos pertinentes, uma vez que sua obra é dedicada ao estudo de grupos semelhantes e suas representações.

Delineado o pano de fundo composto pelos referenciais em que o trabalho está pautado, traremos os relatos do contato que tivemos com os adolescentes. Nossa experiência como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC), vinculado à Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, em Araraquara, e atuando desde 2003 como monitora de projetos de extensão universitária ligados ao ensino de filosofia, em contextos como o da Casa da Criança Lar Cristo Rei (instituição de abrigo ligada ao conselho tutelar) e o da EMEF Waldemar Saffiotti, percebemos ser possível consolidar com os adolescentes um processo do diálogo investigativo, aprofundando reflexões, buscando a coerência dos argumentos e a autocorreção em grupo. Percebemos ainda que com a filosofia a capacidade de abstração, criatividade, cooperação e autoconhecimento desenvolve-se de forma crescente.

Partindo destas observações, podemos transpor o cenário e pensar apenas nos processos de representação ali envolvidos. Será possível pensar nesta mesma lógica para o caso de adolescentes em um contexto específico, onde há inúmeras formas de privação? Acreditamos que sim. Julgamos que a partir do momento em que estes sujeitos tomam consciência do processo em que estão envolvidos, fazem parte, conseguiriam descobrir em si diversas respostas, tornando-se mais críticos, reflexivos, criativos, tal como observamos estes anos em outros contextos. Quanto ao que diz respeito às nossas questões, julgamos que elas também seriam clareadas por estes encontros.

Em Filosofia para Crianças, as aulas ocorrem de forma dialógica, e há a necessidade de abrir o diálogo a todos os membros da comunidade, enfatizando a investigação compartilhada.

Como esses sujeitos, privados de suas liberdades tão precocemente, percebem seus corpos, se relacionam com sua identidade? Como pensar em seus corpos reprimidos, docilizados? Tentaremos, assim, responder a essas questões nessa pesquisa a partir da prática filosófica com

esses sujeitos marginalizados, mesclando as pistas que esta prática nos traz e aprofundando-as conceitualmente.

Pareceu-nos, portanto, pertinente dividir o trabalho em três momentos distintos. O primeiro, intitulado “olhares de fora”, busca compreender como este grupo tem sido visto e percebido socialmente, através da produção midiática, que noticia constantemente acontecimentos relacionados à instituição, formando assim opiniões carregadas de suposições, distorções e imaginações.

Tentaremos também neste primeiro momento, elucidar os mecanismos de subjetivação utilizados pelos adolescentes, seja através de práticas de libertação, ou de assujeitamento, dialogando assim com conceitos trabalhados por Foucault em suas principais obras. Far-se-á necessário refletir, a partir daí, sobre as marcas que esses meninos levam e levarão, tornando-se constitutivas de suas histórias e trajetórias.

No segundo momento, tratado aqui de “olhares para dentro”, o olhar da pesquisadora evidencia-se, a partir das leituras e do contato teórico e prático com a instituição, com os adolescentes, em seu diálogo com a filosofia, buscando movimento entre os diversos elementos que delineiam a investigação.

Já o terceiro momento se propõe a investigar os discursos e práticas que acontecem cotidianamente na instituição. De dentro para dentro, temos a fala da instituição através de seus técnicos, manuais, documentos, legislações. A busca pela reinserção, ressocialização, resgate, recolocação é repetida e retomada, porém através de procedimentos burocratizados e normativos, que tratam de forma homogênea e verticalizada os envolvidos.

Temos também o posicionamento dos jovens que fazem parte desta complexa engrenagem, numa busca incessante por visibilidade, por ouvidos que sejam capazes de escutar seus gritos.

Por fim, tentamos cruzar esses vários olhares, essas diversas perspectivas com a intenção de refletir sobre todo o caminho percorrido, identificando os elementos constituintes desses

sujeitos, como se dá este processo de subjetivação e quais os componentes produtores deste palco que é a Fundação CASA.

1 OLHARES DE FORA: A PERCEPÇÃO DO EU ATRAVÉS DO OLHAR DO OUTRO

Procuraremos no decorrer deste primeiro capítulo investigar e refletir a respeito dos olhares externos à instituição, que são, porém, determinantes para compreensão do grupo, uma vez que se dirigem a ele. Como isso acontece e o que gera será abordado para que essa compreensão se amplie, para que através do olhar do outro, ou dos outros, possamos nos aproximar dos mecanismos utilizados pelos adolescentes em seus processos de subjetivação.

Para isso traremos dois referenciais distintos - M. Foucault e E. Goffman -, porém importantes para a análise. Observamos que alguns conceitos são conflitantes nessas duas teorias, como os de sujeito/subjetivação para Foucault e os de identidade/individualidade para Goffman; porém, acreditamos que ambos propõem percursos interessantes de análise e, com as devidas ressalvas, podem compor um diálogo bastante fértil.

1.1 Formas discursivas: Mídia e Construção de Identidade

As identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. No caso da identidade pessoal, esses interesses e definições podem surgir antes mesmo de o indivíduo nascer e continuam depois dele haver sido enterrado, existindo, então, em épocas em que o próprio indivíduo não pode ter nenhuma sensação inclusive as sensações de identidade. Por outro lado, a identidade do eu é, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo [...]. É claro que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, mas ele tem uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora. O conceito de identidade social nos permitiu considerar a estigmatização. O de identidade pessoal nos permitiu considerar o papel do controle de informação na manipulação do estigma. A ideia de identidade do eu nos permite considerar o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua manipulação, e nos leva a dar atenção especial à informação que ele recebe quanto a essas questões. (GOFFMAN, 1988, p. 91-92)

Propomos um exercício simples para compreensão mais ampla dos conceitos que serão discutidos. Pensemos num muro, e suponhamos que ele seja tão alto e tão espesso que nenhum ruído ou imagem seja acessível. Porém lá está ele, e todos quando por ali passam desejam saber

quem e o que se passa do outro lado. O muro intriga e geralmente um posicionamento sobre o que ele esconde é construído, independente de sua transposição.

Ao pensarmos numa situação específica, que se mantém distante do contato com a sociedade, vemos que a imagem criada para e pelas pessoas é construída através do acesso às informações que dizem respeito àquele espaço, tempo ou ação.

Para compreensão de um destes grupos, neste caso adolescentes infratores cumprindo medidas socioeducativas, pensamos ser pertinente também a reflexão sobre a produção jornalística atual e a maneira como ela interfere nas relações sociais, bem como a relação destes sujeitos com suas próprias imagens.

Os sujeitos em questão experimentam ao longo de sua vida a situação de invisibilidade social. Para compreensão desta situação, trataremos deste conceito, sob a perspectiva de Braga⁶ (2004). De acordo com o autor, invisibilidade pública⁷ vem de uma percepção humana prejudicada e condicionada à divisão social do trabalho, ou seja, enxerga-se somente a função e não a pessoa. Porém, acreditamos que tal fenômeno não se limita somente à divisão social do trabalho, mas se estende às relações sociais como um todo.

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma⁸ que decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Quando isto é feito, a pessoa passa a ser vista como reflexo do nosso etnocentrismo, pois se ignora tudo aquilo que o sujeito é enquanto alguém carregado de subjetividade (coletiva), idiosincrasias, enfim tudo aquilo que faz dele um ser único.

O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. Esta imposição é feita, de acordo com Norbert Elias (1990, 2000), pelo grupo estabelecido⁹, que naturaliza a ação invisibilizadora sofrida pelo outro,

⁶ Psicólogo social que varreu as ruas da USP para concluir sua tese de mestrado da “invisibilidade pública”.

⁷ Termo utilizado pelo autor.

⁸ Trataremos do conceito de estigma mais adiante, sob a perspectiva de E. Goffman.

⁹ Termo usado por Norbert Elias, traduzido aqui, do termo inglês *established*, usado para se referir ao grupo pelo qual o poder se manifesta de forma clara, impondo seu modo de ver a outros grupos.

pertencente ao grupo *outsider*¹⁰. Outra forma de invisibilidade é, ainda citando Braga, a causada pela indiferença, e esta atinge a maioria da população.

Existe uma relação de jogo entre a invisibilidade social e a construção da identidade do sujeito. Esta última só existe no espelho, que é o olhar dos outros, o reconhecimento dos outros. O próprio autorreconhecimento do eu, construído socialmente, depende do reconhecimento do Outro.

Olhar que vê, mesmo sendo um gesto simples, banal, mas não mecânico, enfim, consistindo na mais importante manifestação gratuita de solidariedade e generosidade que um ser humano pode prestar a outro (SOARES, 2005, p. 5). A invisibilidade que anula é sinônimo de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor, falta também desse olhar, que, ao acontecer, é capaz de restituir ao outro, potencialmente, o privilégio da comunicação, do diálogo, da troca de sinais e emoções, da partilha de valores e sentido, da comunhão da linguagem. Um excelente exemplo desta relação pode ser percebido no documentário “Ônibus 174”, baseado no sequestro do ônibus no Rio de Janeiro, no qual é notória a busca pela saída da condição de invisibilidade.

Tomando como ponto de partida a invisibilidade social discutida, temos a mídia como principal formador de opinião, uma vez que os membros do grupo em questão não são vistos e percebidos individualmente,

[...] embora muitos fatos particulares sobre um indivíduo sejam também verdadeiros para outros, o conjunto completo de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa. Algumas vezes esse complexo de informações está vinculado ao nome da pessoa, como ocorre no dossiê policial; outras vezes está vinculado ao corpo, como quando chegamos a conhecer os padrões de conduta de uma pessoa que conhecemos de vista mas cujo nome ignoramos; frequentemente essa informação está vinculada tanto ao nome quanto ao corpo. (GOFFMAN, 1988, p. 51)

¹⁰ Termo também usado por Elias para caracterizar o grupo que sofre a imposição, estigmatizado como anormal pelos estabelecidos.

Os sujeitos passam então a compor um grupo, e sua identidade passa a identificação, como observou Goffman:

O processo de identificação pessoal pode ser observado claramente em ação se, se toma como ponto de referência não um pequeno grupo, mas uma grande organização impessoal, como o governo de um Estado. É atualmente uma prática organizacional padronizada que se registre de maneira oficial todos os elementos que servem para identificação positiva do indivíduo, ou seja, utiliza-se um conjunto de marcas para diferenciar a pessoa assim marcada de todos os outros indivíduos. Como se sugeriu, a escolha da marca é, em si mesma, bastante padronizada. (GOFFMAN, 1988, p.52)

Para compreender as relações estabelecidas nos meios de comunicação de massa, é importante que se compreenda como eles se relacionam e intervêm nos grupos em que estão inseridos. A interação social é uma das principais características da mídia, que é vista como refletora da sociedade por alguns e como interventora por outros. As teorias do jornalismo apresentam discussões e embates sobre o papel dos *media* na sociedade. Sousa (2002, p.119) lembra que as teorias dos efeitos dos meios jornalísticos têm intensas variedade e contradição.

[...] podemos intuir que a comunicação jornalística é um elemento importante na organização da vida cotidiana. De alguma forma, as notícias, entre múltiplas outras funções, participam na definição de uma noção partilhada do que é atual e importante e do que não o é, proporcionam pontos de vista sobre a realidade, possibilitam gratificações pelo seu consumo, podem gerar conhecimento e também sugerir, direta ou indiretamente, respostas para os problemas que quotidianamente os cidadãos enfrentam. As notícias, ao surgirem no tecido social por ação dos meios jornalísticos, participam da realidade social existente, configuram referentes coletivos e geram determinados processos modificadores dessa mesma realidade.

As discussões mais intensas referem-se à diferenciação entre o jornalismo como mediador dos fatos e o jornalismo como interventor na realidade social em que se insere. A importância

desta discussão está em apontar a característica da mídia como interventora, através do que produz e do que tem contato quando constrói sua informação, nas definições sociais.

Rubim (2002) aponta a sociedade atual como a Idade Mídia¹¹, um período em que a sociedade é “transbordante de comunicação e de informação”. O mesmo autor enumera tópicos que caracterizam a contemporaneidade e que confirmam a sua conceituação.

A atual sociedade da informação, ou Idade Mídia, com sua potencialização, mostra, através das relações que presencia, um aumento nas influências geradas pelos *media* nos grupos sociais e vice-versa. Elencamos alguns tópicos apresentados pelo autor que discutem a relação mídia e sociedade, entre eles: a expansão quantitativa da comunicação, assim como a diversidade das modalidades midiáticas; a mídia como elemento evidenciador da sua supremacia sobre outros grupos sociais.

Mas é determinante apontarmos a mídia como um dos representantes do poder que age nas sociedades. Portanto, a ideia da mídia como simples espelho da sociedade, como mera reprodutora e mediadora de fatos e realidades, pode ser posta à prova. Os conceitos apresentados Barros Filho, Rubim e Sousa, relacionados à noção de poder em Foucault, tornam mais próxima e evidente a estrutura da mídia como elemento interventor na constituição social.

A ideia aqui não é, simplesmente, questionar posturas éticas e condenar a imprensa por seu viés manipulatório, generalizando posturas isoladas, mas sim buscar identificar como o poder e a imprensa se relacionam na sociedade ocidental, centralizando as discussões na mídia brasileira.

Assim, o mito jornalístico da objetividade deve ser posto de lado, levando-se em consideração que a total isenção na transmissão e construção da informação jornalística é inviável, e que tal pretensão é, portanto, ingênua.

[...] a ideia de que eles [os grandes veículos de imprensa] “retratam a realidade” não faz sentido. Faria mais sentido dizer que eles consolidam a realidade, ou aquilo a que chamamos, muito precariamente, de realidade. [...] Por melhor que

¹¹ Rubim apresenta a Idade Mídia como “uma sociabilidade estruturada e ambientada pela comunicação, especialmente em sua versão mediatizada” (In: BARROS FILHO, 2002, p. 47).

ela seja [a ética na imprensa], por mais equilibrada e mais correta, há algo na natureza do fato (e do fato jornalístico em especial) que já é, desde sempre, relato. Quer dizer: o fato já nasce como relato. Ele não acontece assim puramente como fato, um dado do mundo concreto, do mundo independente de qualquer linguagem, para, só depois, ser traduzido num relato. Este é o problema. Os fatos acontecem, no instante em que acontecem, já como relatos. Ou, se quisermos, como elementos discursivos. Um fato ambiciona a condição de relato – pois só o relato dará a ele, mero fato, um sentido narrativo. (BUCCI apud GOMES, 2003, p. 9).

Esta discussão apresentada pelo professor Eugênio Bucci fortalece a máxima do jornalismo brasileiro, de que um fato só passa a existir como tal e, portanto, só passa a representar a verdade, a partir do momento em que se torna notícia, em que está registrado pela mídia, sustentado pela capacidade da imprensa de garantir a veracidade do que é apresentado. Desta maneira, o discurso apresentado pela mídia, seja ela impressa ou eletrônica, passa a constituir-se como um instrumental de busca, manutenção e interferência do poder na sociedade. O maior exemplo desta realidade, como apresenta Gomes, é a “criação” de fatos para que eles possam ser divulgados pela mídia. Assim, discurso e fato jornalístico caminhariam juntos; não seriam consequência um do outro.

É importante, para dar seguimento a esta discussão, tratar da aplicação de conceitos de verdade na comunicação social e, mais especificamente, no jornalismo.

Ressonâncias sociais da comunicação midiaticizada sobre a produção da significação (intelectiva) e da sensibilidade (afetiva), sociais e individuais; [...] Mutações espaciais e temporais provocadas pelas redes midiáticas, na perspectiva de forjar uma vida planetária e em tempo real. (RUBIM apud BARROS FILHO, 2002, p. 49)

Identificando e adotando as conceituações e estratégias geradas, será possível estabelecer uma ponte entre a comunicação e as microrrelações sociais de poder, como apresenta Foucault (2003).

O jornalismo, por se tratar de uma estrutura que intervém nas demais estruturas sociais, busca, para instituir ou manter o poder através da mídia, convencer o público a partir de uma

dada utilização do discurso. O falante sempre adequa seu discurso ao seu auditório. Assim também acontece no discurso jornalístico. Tenha o falante a intencionalidade do convencimento ou da persuasão com seu texto, ou simplesmente objetive ele a informar, a adequação ao auditório é característica do comunicador. Muitas vezes esta adequação acontece com a intencionalidade de, através da constituição de um dado discurso e da organização de um meio de comunicação, manipular e/ou persuadir, o que muitas vezes faz com que distintas ‘verdades’ sejam apresentadas e até mesmo aceitas pelo interlocutor.

Seja através da capa, dos elementos de destaque ou do texto jornalístico em si, a busca pela verdade ou a instituição de distintas verdades é um forte elemento de persuasão e manutenção do poder. Muitas vezes, nesta busca pelo poder, a mídia utiliza-se de estratégias de pressão e instituição de medo e temor, como a vigilância e o controle das fontes, dos conceitos e dos interlocutores do discurso apresentado.

Focando na situação da infância e adolescência brasileira, percebemos que na última década esta tem tido foco com bastante frequência na mídia, sobretudo na imprensa escrita. Possivelmente isso se deva aos recentes avanços dos direitos desse grupo específico, respaldados pelo esforço de vários atores sociais para a conscientização da sociedade a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem força de lei. O tema do adolescente infrator também ganhou destaque entre as notícias das tragédias sociais das grandes regiões metropolitanas, tanto na mídia impressa como na televisionada, evidenciando o foco que a sociedade nacional, a partir dos anos 80 (que configuram o início do processo de democratização pós-ditadura militar), passou a dar à problemática da violência social.

A década de 1980, na verdade, marca uma inflexão no aumento da mortalidade por violência e da criminalidade urbana, em todas as faixas de idade e especialmente entre os jovens. Houve também grande aumento no número de jovens envolvidos em atos infracionais.

Estudos recentes de Assis (1999) têm demonstrado que o crescimento dos números e das taxas de delitos se deu principalmente pela inserção de crianças e adolescentes no mercado varejista do tráfico de drogas, enquanto a face mais exposta da delinquência juvenil sempre foi representada pelos roubos, furtos e, de forma pouco significativa, por homicídios ou tentativas de

homicídio. Às transgressões desse grupo social, a imprensa tende a reagir, qualificando-os como "pequenos predadores", "pivetes", "futuros bandidos" (VOLPI, 1997).

O ECA, no artigo 104, cujo texto é frequentemente criticado por muitos jornalistas e, de forma muito severa, por alguns segmentos da sociedade, prevê que menores de 18 anos de idade são penalmente inimputáveis. Constatada a prática de atos infracionais, a eles poderão ser aplicadas de acordo com o artigo 112 “medidas socioeducativas tais como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990) e outras, voltadas para inserção na família, na escola e na comunidade. A internação só deve ocorrer, segundo o ECA, em algumas situações em que seus atos configuram grave violência contra a pessoa. O tempo de cumprimento das medidas de internação é variável, não podendo ultrapassar três anos.

Embora as medidas preconizadas pelo Estatuto estejam sendo implementadas pelo poder judiciário, houve pouca modificação no que se refere aos instrumentos sociais que dariam suporte às ações determinadas pelo Estatuto. Agravando esse fato, encontra-se a frágil atuação de muitos Conselhos de Defesa e Tutelares, instâncias de proteção também previstas pelo ECA. Assim, o estado real de precariedade do cumprimento das medidas socioeducativas contribui para o quadro atual de questionamento, discriminação e, por vezes, de rejeição por parte de vários segmentos da sociedade, às propostas constitucionais de direitos das crianças e dos adolescentes.

No caso da imprensa, há duas tendências mais evidentes em relação à infração juvenil, tal como tratada pelo ECA. Uma afirma a incapacidade do Estatuto para resolver o problema da criminalidade. A segunda busca ressaltar a complexa realidade da infância e da juventude brasileiras, sobretudo os problemas dos segmentos empobrecidos e miseráveis. A primeira tem muito mais força e apelo. Essa postura não foge ao que foi já observado teoricamente, ou seja, a imprensa tende a repercutir as ideias dominantes da sociedade.

As discussões sobre a redução da maioria penal de 18 para 16 anos refletem o quanto os comportamentos de transgressão dos jovens incomodam - mormente no caso dos das classes populares – e, ao mesmo tempo, o quanto está arraigada na sociedade a ideia de que mais repressão diminui a violência.

É importante assinalar também que a cobertura jornalística da violência contra crianças e adolescentes está muito mais centrada na delinquência que na vitimação; centra-se no indivíduo e não no contexto. Por exemplo, o número de notícias divulgadas sobre os assassinatos cometidos contra esse grupo é muito pequeno quando comparado com as taxas de homicídios. Nos noticiários, os casos que merecem menos destaque são os crimes cometidos contra crianças e adolescentes das camadas populares.

Por outro lado, os holofotes da imprensa se colocam sobre os crimes cometidos pelos jovens infratores pobres. Isso reafirma o pensamento de Champagne (1997) segundo o qual a atenção da mídia, do ponto de vista da imputação do crime, dirige-se às populações socialmente marginalizadas. Trata-se de uma relação de poder desigual, pois a construção discursiva dos acontecimentos que as atinge fica totalmente nas mãos dos jornalistas, geralmente de classe média e distanciados espacial e culturalmente da realidade que constitui seu modo e suas condições de vida.

Foucault, em “Vigiar e Punir” (2002), nos apresenta também a ideia do controle pela instituição do medo, do temor, da insegurança - realidade que pode também ser discutida e identificada na mídia atual. Quando se refere aos rituais de suplícios realizados na antiguidade, o autor já inicia uma relação entre a instituição e a manutenção do poder e a mídia.

Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa medir ou ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: “[...] destina-se a tornar infame aquele que é a vítima. [...] E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo.” (FOUCAULT, 2002, p. 32-33).

Esta necessidade de ostentação dos suplícios, das penas impostas aos condenados, seguia a ideia do exemplo, da representação das posturas adotadas em relação a um determinado fato. É muito importante, no entanto, ter em mente que as análises e os conceitos apresentados pelo autor se propõem a não estarem restritos ao poder como elemento determinado ou diretamente relacionado com o Estado. Acima de tudo, Foucault (2002) destaca que o que sustentava o

suplício era a política do medo, reativando o poder. Hoje, na mídia, a identificação das manifestações de poder e a representação da sustentabilidade destas determinações estão evidentes.

A transmissão de noções de poder e a manutenção destas relações através da instituição do medo já, na época dos suplícios, era realizada e evidenciada pelo jornalismo. Os suplícios são, na verdade, uma manifestação do poder de um dado grupo a partir de cerimônias e/ou rituais.

Entretanto, pode-se apontar distintas microrrelações de poder em um único suporte: os meios de comunicação de massa. Para que estas ações sejam verdadeiramente eficazes, mesmo que o façam de maneira inconsciente, os *media* utilizam-se do poder disciplinar apresentado por Foucault. O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem a função maior de “adestrar”; e sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

“Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2002, p.143)

Se, como dito anteriormente, Foucault não considera o poder como um elemento do Estado, é necessário ter em mente que o poder é constituído por relações de força, constituindo assim verdades e levando em conta as implicações que isso traz. Se as relações de poder são determinadas por relações de força – esta podendo ser apontada em distintos níveis – é possível dizer que o discurso (incluído aqui o discurso jornalístico) é um dos principais instrumentais de inserção de noções de verdade na realidade social em que se insere, nas microrrelações e/ou nos grupos em que se enquadram. Estas relações de força, que podem acontecer de maneira eficiente no campo do discurso, podem ser identificadas nas distintas etapas dos processos de interação social, como as identidades, as relações de troca, etc.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p.10)

O discurso, segundo Foucault, pode ser interpretado de distintas maneiras, assim como as consequências que ele gera no cotidiano social. A perspectiva repressiva do discurso, por exemplo, é determinante para a eficácia da sua intencionalidade, permitindo ou evitando a formulação de verdades e/ou mentiras determinadas, geradas pelos efeitos de poder.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

A conceituação de discurso como prática social sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes de “História da sexualidade”, é possível perceber o duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não-discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto

de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Tudo é prática e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Pluridiscursividade, heterogeneidade discursiva, interdiscurso são algumas palavras ou expressões que se referem, basicamente, à dispersão dos enunciados e, portanto, dos discursos; referem-se à ideia de que eles são, antes de mais nada, acontecimentos.

Quando analisamos um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Foucault (1986, p. 89-100) multiplica o sujeito: a pergunta “Quem fala?” Desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciadador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito, suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes.

É assim que se destrói a ideia de discurso como expressão de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra.

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 1986, p.61-62)

A mídia, ao mesmo tempo em que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade, também se impõe como criadora de um discurso próprio. Porém, pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação.

Foucault trata teoria e prática sem colocá-las em campos separados. E ele o faz duplamente: de um lado, talvez por uma necessidade vital, afirma a precariedade do seu próprio discurso, vive-o como processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si mesmo e empreender um esforço de se pensar diferente do que pensa; de outro, no tratamento dos dados e no trabalho sobre os documentos, Foucault aplica esse mesmo modelo, mostrando que há antes possibilidades de discursos e que os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não- discursivas.

Uma prática discursiva, segundo Foucault, toma corpo em técnicas e efeitos. Como se trata de uma via de mão dupla pode-se dizer que as técnicas, as práticas e as relações sociais, em que estão investidos os enunciados, constituem-se ou mesmo se modificam exatamente através da ação desses mesmos enunciados. Com isso Foucault quer dizer que as coisas não têm o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas. (FOUCAULT, 1986, p.143).

Se essa atenção conduz a investigar a evidente centralidade da figura adolescente nos textos da mídia, em nossa época, temos por sabido que esse discurso, como qualquer outro, tem também uma história. Sabe-se, por exemplo, que foi a partir do início do século XX que se

começou a falar de adolescente como classe de idade, fase de transição entre a infância e a idade adulta. Mas que enunciados foram registrados sobre essa categoria “adolescência”, desde que foi criada? De que posições e de que lugares se falava nos adolescentes, nas primeiras décadas do século? Quais os momentos de transformação do discurso que se ocupa do jovem, desde esse tempo até nossos dias? Que dizem os textos deste final de século, tão ocupado com a adolescência? Que rupturas instauram? Que efeitos esse discurso vem operando sobre os corpos, especialmente nos nossos dias?

Baseado nos estudos de Canguilhem, Foucault mostra que os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações e que a trajetória de um conceito é na verdade a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado. Desse ponto de vista, não haveria nem conceitos, nem categorias essenciais ou ideais, mas sim, descontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, sem ter medo de pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento.

Nesse sentido, o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um antes, agora, depois, dispostos numa linearidade fundamental. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo.

Ainda segundo Foucault (1986), é importante observar que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer sequência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante.

Não se trata de acionar uma memória psicológica, nem de despertar os textos de seu sono, como diz Foucault. É preciso levantar os temas relacionados aos esquecimentos e mostrar qual o

modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais.

Em sua aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada no dia 02 de dezembro de 1970 – posteriormente publicada sob o título de *A ordem do discurso* -, o filósofo Michel Foucault (1996, p. 9) inicia sua discussão sobre o discurso alertando que “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”.

Como o próprio título da obra anuncia, Foucault apresenta sua preocupação em demonstrar como o discurso passa por um processo de ordenação e a partir de suas palavras podemos constatar que em todas as sociedades a produção dos discursos não é espontânea - ao contrário: é regulada, selecionada, organizada e redistribuída. Desta forma, os discursos sofrem uma interdição, uma vez que não temos o direito de dizer tudo o que queremos ou pensamos em qualquer circunstância ou em qualquer lugar. A nós, sujeitos do discurso, é imposto um conjunto de regras que definem o que podemos ou não dizer.

Foucault apresenta a “vontade de verdade” como um dos sistemas de exclusão do discurso e que se caracteriza por ser um tipo de separação historicamente construída; ela exerce sobre os discursos um poder de coerção, pois delimita, através de todo um arsenal composto por livros, bibliotecas, textos, etc. o que pode e/ou deve ser dito. Podemos dizer que é uma das práticas de exclusão advindas da exterioridade e que afetam o indivíduo. Assim, só conhecemos uma única verdade, aquela que nos é oferecida pelas instituições e aceita como inquestionável. Segundo Foucault, essa vontade de verdade exclui aqueles que com ela não concordam.

Conforme o autor, nem todas as regiões do discurso são abertas a todos os sujeitos que falam. Ele apresenta a ideia de um policiamento discursivo que nos obriga (mesmo que não percebamos) a obedecer a um conjunto de regras que é reativado em cada um de nossos discursos. Deste modo, os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais se interligam para garantir a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a sua apropriação, configurando-se assim como grandes procedimentos de sujeição do discurso.

Desta forma, as interdições, as supressões e os limites existem para assegurar o controle da grande proliferação do discurso. Mas é importante destacar que as interdições não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo nos diferentes discursos. E essas diferentes regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira (FOUCAULT, 1996).

Diante dessas discussões, o autor alerta que é preciso não ficar à mercê das interdições impostas ao discurso e que devemos, para isso, tomar três decisões: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Uma análise do discurso como Foucault propõe em *A Ordem do Discurso* (1996), não se preocupa em desvendar a universalidade de um sentido; ela questiona o jogo da rarefação imposta e a consideração de que o discurso apresenta uma quantidade de significações prévias, cabendo a nós somente decifrá-las. A significação do discurso não está no seu interior, escondida, esperando para ser encontrada - analisar o discurso seria, portanto, dar conta das relações históricas, das práticas vivas nos discursos, da sua relação com a exterioridade e com as condições de produção em que esses estão inseridos.

Nesse sentido, discurso não é mera referência a coisas. Ele ultrapassa a simples utilização dos recursos linguísticos - letras, palavras e frases -, e não se constitui como um fenômeno de expressão de algo ou de um pensamento apenas. Daí a concepção foucaultiana conceber que o discurso sempre se produz em razão das relações de poder e que estas não funcionam dissociadas de um funcionamento do discurso. Para o autor, a sociedade é uma construção histórica atravessada por práticas discursivas, as quais têm sua produção controlada, selecionada, organizada e redistribuída pelos procedimentos coercitivos já elencados anteriormente, tendo por função primordial evitar os poderes e perigos do discurso.

Foucault torna claras as relações de poder que coexistem na sociedade e aponta como tais relações surgem, se estabelecem, são mantidas e também aceitas pelos sujeitos. Esclarece também sobre a forma que a subjetividade dos sujeitos é formada através, principalmente, da disciplina e nos mostra que para estudarmos o poder é preciso nos ater à discussão sobre o conhecimento, uma vez que é por meio dele - de sua apropriação e manipulação -, que se exerce

controle. Daí a importância de se compreender como o poder historicamente se constituiu, fazendo com que quem não se enquadre nos padrões estabelecidos pela ordem social seja excluído socialmente. Assim, poder e discurso estão estreitamente ligados: a análise do discurso propõe-se a analisar os discursos a partir das relações de poder socialmente estabelecidas e, ao mesmo tempo, as relações de poder determinam a produção destes discursos.

Assim, na perspectiva foucaultiana, a análise do discurso procura ressignificar a concepção de um poder centralizado na figura do Estado para um poder que se propaga, que está em todos os lugares e atravessa todas as relações. Abandona-se a ideia de um poder que se baseia na dominação em seu sentido literal, de um poder localizado em um ponto fixo. Reconhece também que onde há poder, há possibilidades de resistência, pois esta se configura como parte constitutiva do próprio poder.

Vemos que a noção de relações de poder é extremamente produtiva, pois nos faz refletir que o poder, da forma como é apresentado através de suas relações, não é algo necessariamente negativo. Sendo assim, não há a necessidade de nos libertarmos dele - podemos participar desse jogo, usando como instrumentos certas práticas de liberdade, que configuram a preocupação consigo e o cuidado de si. O homem é sujeito e objeto de conhecimento; é resultado de uma produção de sentido, de uma prática discursiva e de intervenções de poder. Não existe um sujeito pronto, constituído, acabado e verdades a serem encontradas em uma forma de razão considerada universal. O indivíduo torna-se sujeito à medida que consegue relacionar-se com os saberes que o objetivam.

Dos conceitos propostos por Michel Foucault para se estudar o discurso, acreditamos que o de enunciado é que o sintetiza melhor a elaboração deste autor sobre uma possível teoria do discurso. Para o filósofo, o enunciado não se constitui como uma unidade, uma vez que se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem.

Dessa forma, ele é um acontecimento que não pode ser esgotado inteiramente nem pela língua nem pelo sentido – é constituído por palavras, por signos. Entretanto, interessa sua condição mesma de enunciado e não seus aspectos puramente linguísticos. Diante disso, analisar um enunciado é reconhecer suas especificidades, é apreendê-lo como um acontecimento situado no tempo e no espaço e que pertence a uma dada formação discursiva.

Foucault ressalta que a condição para que haja um enunciado não é a presença de uma estrutura proposicional definida e explica que sempre que existe uma frase gramaticalmente isolável, podemos reconhecer que existe nela um enunciado independente; contudo, é comum encontrarmos enunciados que não correspondam à estrutura linguística da frase. Em sua concepção, não se pode definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase.

Não há enunciado livre, neutro e independente. Ele não é puramente a utilização por um sujeito falante de um conjunto de elementos e de regras linguísticas, mas sim a unidade elementar dos discursos. Para exercer sua função deve respeitar as modalidades particulares e obedecer a estratégias enunciativas específicas para cada discurso.

Enfim, no que diz respeito às estruturas midiáticas da sociedade, vê-se que este jogo entre discurso e poder está fortemente presente nelas, a ponto de terem se transfigurado no próprio *panopticon*¹² discutido por Foucault (2002, p. 209-211). Os sistemas de “vigilância” da mídia permitem que, a cada momento mais, a sociedade e os cidadãos sejam controlados e acompanhados em seu cotidiano. Os meios de comunicação têm se tornado tão comuns no cotidiano e suas características de mediador e refletor da sociedade têm sido tão aceitas – embora algumas linhas teóricas questionem a mediação sem interferências do comunicador – que o *panopticon*, a vigilância eficaz e o controle pelas estratégias de instituição e manutenção do poder têm, a cada dia, se legitimado mais.

Se, conforme dito anteriormente, as relações de poder se instituem a partir de relações de força entre as partes, entre os interessados, o poder tem uma relação estreita com a dominação, com o controle dos grupos sociais e, conseqüentemente, com a regulamentação das relações, contatos e negociações que se dão entre eles. No que diz respeito ao controle, nos meios de comunicação de massa, pode-se discutir duas vertentes: o controle da mídia e o controle pela mídia. Quando a mídia tem o controle de uma determinada situação, busca mantê-lo, essencialmente através do convencimento dos interlocutores, da transmissão de sua ideologia, que, aceita pelos receptores, auxiliará no processo de manutenção de uma estratégia de poder vigente.

¹² Este conceito será melhor discutido posteriormente.

1.2 Assujeitamento e Liberdade

Na perspectiva foucaultiana, as relações se estabelecem por tensões, nas quais indivíduos assumem papéis determinados e determinantes. Faz-se necessário perceber, portanto, como atuam, quais são seus interesses e o que fundamenta suas práticas que acontecem a partir do tecido de relações que vai sendo construído por e para cada um dos interessados, de que forma cada indivíduo “torna-se” sujeito.

É através das relações e práticas que o constituem que podemos chegar aos sujeitos em si. Portanto, essas devem ser tomadas como ferramentas operadoras – quer de dominação, quer de libertação – moldando relações de poder cujo resultado final será uma dada forma de sujeito. Se for por operação dominadora, a modalidade que produz o sujeito será a do assujeitamento; se for libertadora, será a da subjetivação. Nos dois casos sempre se supõe práticas tomadas por elas mesmas, e nunca a partir de sujeitos plenamente reconciliados consigo mesmos.

Como podemos identificar essas relações e práticas numa instituição onde adolescentes, com todas as questões relativas à idade, em um momento marcado pelas constantes descobertas, são submetidos a uma reinserção social e educacional, proposta por especialistas que na verdade têm a função principal de docilizar e normatizar, com ações travestidas de conscientizadoras? É possível encontrar um espaço, por menor que seja, para ações libertadoras? O que neste contexto seriam ações libertadoras? O encontro com a filosofia pode ser considerado como tal? A tomada de consciência do processo de normatização, onde há reflexão sobre as ações, antes vazias, é libertadora? O contato com a produção de mídia sobre o grupo do qual faz parte é um possível processo de des-objetivação? A subjetivação pode ser germinada num ambiente árido? O delito pode ser considerado uma forma de resistência? A violência pode ser considerada uma forma de resistência? Ao dizer preferir apanhar da polícia ao delatar um companheiro do grupo, podemos considerar que o adolescente está subjetivando-se, principalmente por esta ser uma ação/prática realizada por ele mesmo, por um código de conduta próprio, não subjugado ao código “jurídico”?

A subjetividade, segundo Michel Foucault, não consiste no ato individual de atingir a essência de si mesmo a partir da suposição de uma verdade interior. É inútil pensar que, para

além de qualquer vigilância exterior, encontramos um eu verdadeiro reduzido à essência de sua existência. Uma das colocações mais importantes no pensamento de Foucault é a constatação de que não há sujeito na origem a ser resgatado e atirado para longe de toda e qualquer dominação externa. Se a questão do sujeito permeou a obra de Foucault, foi, como ele próprio avaliou, para dar início ao projeto de “promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (1995, p. 239). Nas palavras de Foucault:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004, p. 291)

O trabalho de Michel Foucault em torno da questão do sujeito tem o foco nas práticas ditas de autoformação do sujeito, mediante instrumentos para que cada indivíduo elabore a si mesmo como sujeito. Nesse momento cabe problematizar: - O que podemos neste contexto considerar instrumentos para tal elaboração?

Vemos uma proposta mais de desconstrução que de construção do sujeito - este tomado como um modo fabricado de ser. Não importam, para Foucault, as práticas normatizadoras que produzem sujeitos, mas sim investigar o modo de relação que o indivíduo mantém consigo mesmo, o qual chamou de relação ética. Trata-se de saber como o indivíduo constitui-se como o sujeito de suas próprias ações.

O estudo do autor se coloca em torno de questões acerca das condições em que se esculpam práticas de liberdade nas quais o sujeito transforma a si mesmo em um processo no qual a subjetividade não é efeito de uma determinação moral, mas um conjunto de diferentes instâncias de enunciação que, no limite do código moral, descrevem um movimento incessante de subjetivação.

O interesse, portanto, nunca é saber o que é o sujeito humano em si mesmo, mas sim como o indivíduo torna-se sujeito perante as mais variadas práticas - de modo que fazer a experiência de si não significa colocar-se a procura de um eu livre de qualquer contaminação produzido por um regime de poder/saber. Assim é que ninguém é e nem nasce sujeito - seja sob a forma mais libertária, ou sob o modo mais submetido. Historicamente, não há um momento onde o indivíduo seja capaz de dizer que está livre ou que é capaz de simplesmente ser livre, uma vez que esse eu não existe, a não ser como modalidade histórica de fabricação, que pode dar conta de definir não o que é, mas como se constitui a si mesmo.

Diferente do existencialismo, proposto principalmente por Sartre, Foucault propõe um modo de pensar que rompe com as filosofias voltadas para o sujeito ou para o ser em si e para si. No lugar dessa filosofia, sugere a genealogia das subjetividades (SENETT e FOUCAULT, 1988, p.165-189), ou seja, os jogos e relações de força que produzem diferentes modos de ser em diferentes épocas. Contemporaneamente esses jogos podem corresponder a regimes morais de subjetividades pelos quais se designa o ser amigo, o ser gente, o ser humano, o ser livre, o ser irmão, o ser responsável, o ser autêntico, o ser solidário, etc. Cada um desses adereços de ação moral refere-se a uma unidade de conduta moral que, por sua vez, implica a constituição de si mesmo como sujeito moral, tomado como efeito de subjetivação, sustentado em exercícios e práticas de si histórica e socialmente localizáveis.

A análise dessas modalidades de subjetivação nunca deve ter o próprio sujeito como elemento preliminar à compreensão das práticas que nos conduzem a ele. Sabe-se que sempre que tentamos compreender formas-sujeito em qualquer âmbito das relações sociais – trabalho, política, sexualidade – a tendência é partir do sujeito.

Não acreditamos ser possível compreender estes processos de assujeitamento perguntando ao sujeito, mas sim num percurso que revele quais são suas práticas e ações. Foucault sugere “[...] não perguntar aos sujeitos como, por que, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas mostrar como são as relações de sujeição efetiva que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 1988).

Não se trata de determinar quem ou a que o sujeito resiste, mesmo que Foucault tenha se referido ao corpo e seus prazeres como ponto de resistência. Trata-se sim de descrever a dinâmica

das práticas que podem ser lidas como resistência ou assujeitamento. Indica-se não o que, mas a que se resiste, apontando o viés analítico para o lugar onde é possível observar o acontecimento de rupturas, outras formas válidas de existências, outros modos de ser. O que delinea a resistência não é um movimento do sujeito em direção a si mesmo. É justamente o contrário.

Cabe aqui fazer um parêntese e indicar que esse é o ponto que sustenta o percurso escolhido neste trabalho, quando optamos por investigar os diversos elementos e olhares para compreender os mecanismos de subjetivação do grupo em questão.

Resistir não é deter-se em si como origem de subjetividade, mas enveredar-se para outros modos de subjetivação. Certamente a resistência tem um eu como ponto em que se sustenta sua elaboração. Mas este eu é refletido em seu limite exterior porque não se trata de o sujeito negar-se ou afirmar-se e sim de tomar o ponto do reconhecimento de si como um entre outros, sobretudo os não conhecidos, os a inventar. Resistir é dispor-se a reverter e subverter a linha do reconhecimento de si, deixar-se afetar por forças exteriores a este reconhecer que é efeito de assujeitamento.

Seria numa tomada de consciência do contexto a que pertence, num movimento de tornar-se parte como autor e ator, que o sujeito é capaz de lidar com as relações e tensões colocadas, e não apenas ser ou sentir-se parte de uma engrenagem em funcionamento incessante, mas sim num processo individual de liberação de si, de formas múltiplas que constituem formas historicamente válidas.

No contexto das práticas de liberdade o conceito de resistência em Michel Foucault mostra-se assim diretamente ligado ao de subjetivação na medida em que resistir e subjetivar-se remetem a um modo de produção de sujeito cujas relações de força agem tensionando-se, mas nunca rompendo-se. Este é o movimento próprio da liberdade que abre espaço para a subjetivação e não para o assujeitamento. Se o assujeitamento é um fato historicamente inquestionável, não deixar-se assujeitar é resistir, é abrir-se a outros modos de ser sujeito, ainda que desconhecidos.

Há um tipo de ação autorreflexiva, ou seja, uma dinâmica em que a subjetividade é resultado de um ponto em que uma linha de força dobra sobre si mesma. Neste sentido é que o

sujeito, na concepção de Foucault, é efeito da internalização de relações de poder. Mas o mais importante, conforme foi dito antes, é que tais relações não se reduzem à pressão, ao controle, ao comando, à disciplina, aos dispositivos de obstrução e, portanto, de dominação. De natureza mais complexa, as relações de poder no interior das quais as subjetividades se efetivam, podem também adotar a forma da instabilidade, abrindo para estratégias possíveis de desmobilização e saída de um estado de dominação, bem como para circulação livre das diferentes possibilidades de ser sujeito. Foucault propõe uma forma de pensar que elege como objetivo fundamental a conversão de práticas políticas de dominação em jogos estratégicos abertos e imparciais.

Se as práticas de dominação produzem sujeitos, também o fazem as práticas de liberdade. Mas nestas o problema é dispor de relações que permitam a circulação de novos modos de ser sujeito, que se relacionam e se contrafazem pela disputa, pelo embate.

A resistência comparece então como parte constitutiva dessa relação. “Onde há poder, há sempre resistência, sendo um, co-extensivo ao outro [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 337). A resistência está sempre presente e configura-se como o grito do descontentamento, anunciando o exercício da liberdade. Criativa, a resistência apresenta-se sob várias formas de expressão - seja de forma tímida, espontânea ou organizada, coletiva ou solidária -, no enfrentamento aberto e direto, em espaços institucionalizados ou não. Segundo Foucault, os pontos de resistência também propiciam deslocamentos que permitem outros reagrupamentos. “E é certamente a codificação estratégica destes pontos de resistência que torna possível uma revolução.” (1995, p.107). Afirma ainda:

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta... em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder, e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistência frontais, a tornar-se estratégia vencedora. (FOUCAULT, 1995, p.248)

Podemos dizer que assim é feita a história do sujeito, de um povo, numa constante relação de incitação entre relação de poder e resistência. Deste modo podemos afirmar que a dinâmica das práticas que podem ser entendidas como resistência diz respeito à rupturas com o

estabelecido, levando à configuração de outras formas válidas de existência, outros modos de ser. Souza (2003, p.2), afirma que “[...] se assujeitamento é um fato historicamente inexorável, não deixar-se assujeitar é resistir, abrir-se a outros modos de ser do sujeito, ainda que desconhecidos”. A resistência é compreendida então, como um campo aberto de respostas, reações, efeitos e possíveis intervenções nas formas de relação do sujeito com seu corpo, com as regras, com os regimes de verdade e com o esperado que levam obrigatoriamente à mudança nas relações de poder.

1.3 Adolescentes Marcados

Durante o período em que aconteceram os encontros, retomamos alguns conceitos de E. Goffman, uma vez que percebemos certas confluências entre diversas afirmações e reflexões dos adolescentes e as explicações deste autor.

Em um dos encontros com os adolescentes discutimos a imagem formada pela comunidade a partir de publicações em mídia– com perspectivas diversas - e a imagem formada por eles mesmos, como reflexo. Todos os meninos contaram histórias de suas vidas com as quais narravam discriminações sofridas por estarem cumprindo medida sócio-educativa, seja por parte da escola, da família, dos vizinhos, ou de outros grupos.

M., 13 anos, conta que uma rádio local chegou a invadir sua residência por atribuir a ela um delito ocorrido no bairro, porém este delito aconteceu num momento em que ela nem estava presente. Além disso, contou ser agredida por policiais na frente de sua mãe, com tapas no rosto, e que todos os vizinhos presenciaram a cena, julgando-a mesmo antes de saber o que de fato havia acontecido.

Outro menino contou que a diretora da escola comentou sobre sua situação numa reunião e que, depois disso, os professores passaram a tratá-lo diferente. Enfim, várias histórias foram compartilhadas com o grupo, compondo um posicionamento geral, de auto-imagem muitíssimo comprometida, baixa autoestima, medo de se expor e agressividade como única forma de defesa.

O estigma é uma característica que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; em situações extremas, é nomeado como "defeito", "falha" ou desvantagem em relação ao outro - isso constitui uma discrepância entre a identidade social virtual¹³ e a identidade real. Para esses grupos, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém a ela. O social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder, anulando todos os que rompem ou tentam romper com esse modelo. O diferente passa a assumir a categoria de "nocivo", "incapaz", fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Ele fica à margem e passa a ter que dar a resposta que a sociedade determina.

O social busca conservar a imagem deteriorada com um constante esforço por manter a eficácia do simbólico e ocultar o que interessa, que é a manutenção do sistema de controle social. Para Goffman (1988, p.6), os atributos indesejados são considerados estigmas:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável, num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Observe-se que há outros tipos de discrepância entre a identidade social real e a virtual como, por exemplo, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria socialmente prevista, colocando-o numa categoria diferente, mas igualmente prevista e que nos faz alterar positivamente a nossa avaliação. Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo. O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem.

¹³ Estamos cientes de que há um conflito no que diz respeito às abordagens de Foucault e Goffman, uma vez que o primeiro fala em sujeito e subjetividade, e o segundo em individualidade e identidade. Entretanto, como consideramos relevante o conceito de estigma de E. Goffman surge a evidente necessidade de apresentá-lo de acordo com a perspectiva do autor.

Retomando o conceito de individualidade virtual e identidade real do sujeito, o autor destaca que quanto mais discrepante for a diferença entre as duas identidades, mais acentuado o estigma; quanto mais visual, quanto mais acentuada e recortada a diferença, mais estigmatizante; quanto mais visível a diferença entre o real e os atributos determinantes do social, mais se acentua a problemática do sujeito regido pela força do controle social. A discrepância entre as duas identidades é prejudicial para a identidade social; o sujeito assume uma posição isolada da sociedade ou de si mesmo e passa a ser uma pessoa desacreditada. Em consequência, passa a não aceitar a si mesmo. O sujeito passa a ser o diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece, na semelhança, as diferenças. Sem espaço, sem voz, sem papéis e sem função, não pode ser nomeado e passa a ser um "ninguém", "um nada", nas relações com o outro. Não pode ser o sujeito da ação.

Os estigmatizados assumem um papel fundamental na vida dos ditos normais, pois colaboram estabelecendo uma referência entre os dois e demarcam assim as diferenças no amplo contexto social. Segundo Goffman (1988), outra possibilidade de os estigmatizados demarcarem seu papel social é quando sua diferença não se revela de modo imediato. O desacreditado não necessita manter somente o controle da tensão emocional diante dos controles sociais, mas um bom controle da informação acerca dos estigmas, como, por exemplo, dizer a verdade ou mentir a quem, como, onde e quando queira, em determinada situação ou momento.

O autor conceitua a informação social como uma representação social do sujeito, com suas características mais ou menos permanentes, contrapostas aos sentimentos, estados de ânimo e à intenção que o sujeito pode ter em dado momento. São signos que o sujeito transmite para o outro através da expressão corporal. O autor denominou "social" a tal informação, que pode ser de frequência acessível e recebida de forma rotineira.

A visibilidade do estigma constitui um fator decisivo e aqueles que convivem com o indivíduo podem exercer influência na apreensão da sua identidade social. Em um primeiro momento, é necessário diferenciar o que o autor denominou visibilidade ou evidências do estigma e "conhecimento". Em um sujeito portador de um estigma muito visível, o simples contato com o outro dará a conhecer o estigma. O conhecimento que os outros têm do

estigmatizado pode ser baseado nos rumores ou nos contatos anteriores – tal como a produção midiática.

A identidade social estigmatizada destrói atributos e qualidades do sujeito, exerce o poder de controle das suas ações e reforça a deterioração da sua identidade social, enfatizando os desvios e ocultando o caráter ideológico dos estigmas. A sociedade impõe a rejeição, leva à perda da confiança em si e reforça o caráter simbólico da representação social segundo a qual os sujeitos são considerados incapazes e prejudiciais à interação sadia na comunidade.

A sociedade limita e delimita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado, marca-o como desacreditado e determina os efeitos maléficos que pode representar. Quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas inter-relações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social.

A escola, muitas vezes percebida de forma positiva, pode parecer inacessível àqueles que não podem participar dos logros construídos pela sociedade, pois estão excluídos do processo de desenvolvimento humano.

Quando os lugares e os papéis não são definidos nas relações sociais, as histórias se mesclam e as funções são invertidas. Instaura-se a violência que, vivida na sua história particular, perpassa as fronteiras e vai perpetuar-se na história do sujeito. A ausência de vínculos inscreve a desordem, a ausência da autonomia e da referência do ser individual no contexto do grupo social. A história pessoal pode ser uma mera repetição da relação com o grupo.

Buscam-se componentes marcados pela impossibilidade de estabelecer vínculos com o grupo de referência; instaura-se o registro da violência nas relações, estrutura-se o ciclo da repetição dos componentes destrutivos, que atravessa os espaços, as fronteiras do individual para o coletivo e, em decorrência, contribui para os desvios dos sujeitos envolvidos na trama.

A busca por outros vínculos que não com o grupo de origem acontece, mas a discussão de questões mais íntimas é compartilhada somente com o grupo. As experiências acontecem coletivamente; um novo grupo se constitui, como forma de proteção e troca.

Nesse ponto, o mais privado e embaraçoso é o mais coletivo, porque os sentimentos mais profundos do indivíduo estigmatizado são feitos do mesmo material que os membros de sua categoria apresentam numa versão escrita ou oral bastante fluente. E já que aquilo que está ao alcance do estigmatizado está necessariamente ao nosso alcance, é difícil que esse tipo de apresentações evite o surgimento da questão da exposição e da revelação involuntária, embora o seu efeito último seja, provavelmente, útil à situação do estigmatizado. (GOFFMAN, 1988, p. 96)

Pensando na situação do agrupamento gerado através da interação, podemos pensar que:

Quando o estigma de um indivíduo se instaura nele durante a sua estadia numa instituição, e quando a instituição conserva sobre ele uma influência desacreditadora durante algum tempo após a sua saída, pode-se esperar o surgimento de um ciclo específico de encobrimento. (GOFFMAN, 1988, p. 82)

Essas situações fazem com que cada vez mais os grupos se formem e se fortaleçam, uma vez que são aceitos entre aqueles que já viveram algo semelhante e que desenvolvem mecanismos de autoproteção e encobrimento:

Uma estratégia amplamente empregada pelo sujeito desacreditável é manusear os riscos, dividindo o mundo em um grande grupo ao qual ele não diz nada e um pequeno grupo ao qual ele diz tudo e sobre o qual, então, ele se apoia; ele co-opta para exibir sua máscara precisamente àqueles indivíduos que, em geral, constituiriam o maior perigo. No caso de relações próximas que ele já tinha na época em que adquiriu o seu estigma, pode imediatamente "pôr a relação em dia" por meio de uma calma conversa confidencial; posteriormente ele pode ser rejeitado, mas conserva a postura de alguém que se relaciona "de maneira honrada". (GOFFMAN, 1988, p. 83)

E ainda:

Deve-se acrescentar que as pessoas íntimas não só ajudam a pessoa desacreditável em sua simulação mas também levam essa função além do que suspeita o beneficiário; elas podem, de fato, servir como um círculo protetor que lhe permite pensar que é mais amplamente aceito como uma pessoa normal do

que ocorre na realidade. Portanto, elas estarão mais atentas a sua qualidade diferencial e seus problemas do que ele próprio. Aqui, certamente, a noção de que a manipulação do estigma atinge exclusivamente o indivíduo estigmatizado e os estranhos é inadequada. (GOFFMAN, 1988, p. 85)

Porém, neste caso, não consideraremos pessoas íntimas seus familiares, uma vez que a relação estabelecida com eles é na maioria das vezes formal, já que os códigos são incompatíveis e o afastamento acontece a partir do momento em que se sentem estigmatizados também em casa.

Ainda no campo das relações afetivas, ao falarem sobre a relação com a mãe, trouxeram sensações como proteção, carinho, cuidado, alimentação, ajuda e respeito, mas falaram também sobre um estranhamento e sobre um distanciamento delas, que não entendiam seus desejos, necessidades e comportamentos. Já em relação à figura paterna, falaram sobre repulsa, agressão, violência física e verbal, alcoolismo, entre outros, e afirmaram terem contatos esporádicos ou ausentes com os mesmos¹⁴.

Este terceiro tópico procurou evidenciar o modo como estes adolescentes já estão marcados, porém gostaríamos de pensar mais aprofundadamente nestas marcas. É possível que as experiências vividas por estes sujeitos venham a fertilizar práticas emancipatórias? De acordo com a perspectiva de Foucault, movimentos de resistência e libertação podem ser gerados pela reflexão das próprias marcas. Mas, como se relacionam a questão do estigma e a da subjetivação em Foucault e Goffman? Para pensarmos neste tema, propomos explorar agora o conceito de instituição total, retomando a instituição CASA como um cenário no qual estas marcas são produzidas.

Todos os estabelecimentos sociais possuem um grau de abertura maior ou menor em suas instituições. Alguns institutos estão abertos para quem quer que se comporte de maneira adequada, e aí outros exigem um grau maior de comprometimento de seus membros, restringindo um pouco mais o fluxo social existente internamente e o resto da sociedade. Devemos indicar que o mundo do cárcere guarda seus códigos, sua moralidade, dinâmica interna e traumas internalizados nos ex-reeducandos cujas especificidades não aparecem em qualquer documento escrito.

¹⁴ Como citado no anexo A.

Toda instituição tem tendências de "fechamento", sendo algumas mais "fechadas" do que outras. Segundo Erving Goffman (1974, p. 9):

Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas, pântanos.

Num grau máximo de restrição, podemos dizer que se encontram as "instituições totais". Ainda de acordo com Goffman (1974, p.11):

[...] uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Essas instituições totais não permitem qualquer contato entre o internado e o mundo exterior, até porque o objetivo é excluí-lo completamente do mundo originário, a fim de que o internado absorva totalmente as regras internas, evitando-se comparações, prejudiciais ao seu processo de "aprendizagem", hoje também chamado de reeducação, reinserção, recolocação.

Há um tipo de instituição total organizada para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Sobre o aspecto de instituição total, "transformadora de indivíduos", podemos também retomar Michel Foucault:

Mas a obriedade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho de transformar os indivíduos. Como não seria a prisão

imediatamente aceita, pois se só o que ela faz, ao encarcerar, ao retrainar, ao tornar dócil, é reproduzir, podendo sempre acentuá-los um pouco, todos os mecanismos que encontramos no corpo social? (FOUCAULT, 2002, p. 76)

Nas prisões temos um grupo enorme de internados e uma pequena equipe de supervisão. O internado vive na instituição e tem contato restrito com o mundo existente fora das suas paredes, não possuindo, muitas vezes, a possibilidade de enviar ou receber uma simples carta do mundo externo, sem passar pela "supervisão". Dentro da instituição carcerária, o ser humano é "desprogramado" por um processo desumano, que começa com sua recepção, por meios de rituais, conhecidos, como "boas vindas", onde a equipe de supervisão, o grupo de internados, ou ambos, procura deixar de forma bem clara a sua situação inferior no grupo em que estão adentrando.

Ao ser "admitido" no presídio após passar pelo seletivo processo de recrutamento do sistema penal, entre as pessoas mais pobres, minorias, humildes e sem instrução, o indivíduo é despido de sua aparência usual, ele é identificado, "recebe um número", é tirada a sua fotografia, impressões digitais, distribuídas roupas da instituição, resumindo, um verdadeiro processo de "despersonalização". O indivíduo não é mais um indivíduo - ele passa a ser uma peça no sistema da instituição, que deverá obedecer todas as regras da mesma e, caso não o faça, será "reeducado" pelos próprios companheiros ou pela equipe de supervisão. A máquina da instituição total não pode nunca parar.

Além da deformação pessoal que decorre do fato de a pessoa perder seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal que decorre de mutilações diretas e permanentes do corpo – por exemplo, marcas ou perda de membros devido às rebeliões (GOFFMAN, 1974, p. 29). O importante é deixar claro ao indivíduo que o mesmo está num ambiente que não garante sua própria integridade física. Entretanto, seguindo o sistema, poderá não lhe ocorrer nada.

Refletir sobre como este sistema perverso causa transtornos e não melhora o adolescente infrator, alertar as instituições que este modo de operação somente piora o indivíduo em seu processo de humanização são ações importantes para o terceiro setor e defensores dos Direitos Humanos.

A teoria das instituições totais traz para a sociedade o retrato do funcionamento dessas instituições (neste caso, a fundação CASA). Retomando as palavras de Goffman (1974, p.108):

[...] penso que elogiaremos e condenaremos menos determinados superintendentes, comandantes, guardas e abades, e teremos mais tendências de compreender os problemas sociais nas instituições totais através da estrutura subjacente a todas elas.

Outro ponto que chama a atenção no estudo das instituições totais é o caráter absoluto de sua "impermeabilidade". No caso da "recuperação" dos internos, a impermeabilidade que é indispensável para a manutenção da moral. A "recuperação" do interno passa pela manutenção de sua referência com o mundo exterior, tais como a família, o meio de trabalho, o bairro onde reside - quanto mais esses referenciais forem afastados, mais difícil será sua readaptação à sociedade, pois ele perde sua identidade com a família. Pode ser que, após um longo período, adaptado pelas forças de sua instituição total, o mesmo já não consiga se adaptar a uma sociedade livre e sem violência. Esse "processo de mortificação" leva o internado a se afastar de problemas, a fim de evitar incidentes, relevando sua autonomia de vontade, recebendo sua instrução formal e informal, buscando sempre um comportamento mecânico que o afaste de sofrimentos físicos e psicológicos.

Uma vez que o sistema não ressocializa, a tendência é dessa readaptação se agravar e em sua dinâmica ainda reúne adolescentes que cometeram diferentes atos infracionais, de diferentes níveis. No período de internação alguns cometem delitos e é comum ver, nestes casos, meninos com penas leves assumindo os crimes praticados por outros, o que agrava as penas deles, retirando a sua esperança de redução de tempo na instituição, o qual, muitas vezes, acaba por ser aumentado. Este fato dificulta uma possível readaptação e este adolescente, que cedo ou tarde será devolvido à sociedade, está agora com chances menores de readaptação por estar traumatizado com o sistema e ter sido reprogramado para mais violência.

Esse processo de "desprogramação do indivíduo" é tão violento, que, não raro, na época de saída da instituição são relatados casos de ansiedade, angústia e medo em relação à adaptação à sociedade, haja vista que já estão perfeitamente adaptados às regras de sua instituição total.

A "docilidade" expressa, nas vias formais, como um atestado de "boa conduta carcerária" pode, na verdade, estar escondendo um indivíduo muito mais perigoso para a sociedade (e perfeitamente enquadrado nas regras da instituição total em que se insere) em detrimento daquele preso-rebelde, que tenta pelas suas ações não ser 'programado" pela instituição, a fim de não perder suas referências com o mundo externo. São conhecidos casos de indivíduos na literatura criminal que ao não se adaptarem novamente à sociedade cometem crimes a fim de retornarem ao presídio, onde já estariam adaptados.

Parte das análises das observações de Goffman permeia os estudos do Panoptismo. Em suas devidas especificidades, Foucault procura, por meio dos discursos, entender a clausura das instituições totais como ferramenta. A prisão, para este autor, aparece como acontecimento, carregando as condições de produtividade e guardando em seu interior a potencialização dos dispositivos de vigilância, com o esquadramento do corpo e da alma de determinados indivíduos. Cria-se, por meio dos discursos, inúmeros saberes que, aplicados objetivamente sob o estatuto da ciência, da razão e da objetividade, leva ao confinamento dos presos e de todos os indivíduos considerados anormais e desviantes.

Enfim, conseguem estabelecer a dicotomia normal/anormal/saudável/patológico. Dentro do seu potencial analítico, Foucault se preocupa em investigar como e por que os discursos são produzidos, quais as formas de apropriação dos discursos, que indivíduos, que grupos, que classes têm acesso a determinados tipos de discursos e quais seus limites.

Os presídios e os manicômios são definidos por Erving Goffman, como instituições totais, pois exercem um controle absoluto sobre as pessoas a elas destinadas. Foucault, por sua vez, denomina tais instituições como completas e autoritárias, exercendo o máximo de controle e vigilância, disciplinando cada um de seus membros. Internamente, o poder encontra-se diluído pelo espaço, operando na transversalidade das relações: todos controlam os indivíduos a eles carregados, maximizando a eficácia do poder institucional. Se para Goffman "ocorre a mutilação do eu" diluindo a individualidade do interno, para Foucault ocorre o aparecimento dos corpos

dóceis, controlados, vigiados e punidos; tabelas referentes aos itens idade, cor, ocupação, grau de escolaridade, motivo de internação e tempo de institucionalização são montadas com o objetivo de compor o perfil dos institucionalizados.

Entendemos assim, a institucionalização como um conjunto de padrões que foram criados ao longo do tempo, abrangendo diversas instâncias discursivas quando analisamos a situação do interno que se torna objeto a ser analisado e enquadrado em localidades previamente construídas: o olhar de quem fala, como fala e porque fala. Enquanto objeto, o interno não tem nenhum direito: cada gesto, cada ato, confirma a necessidade de sua exclusão social. A institucionalização demarca assim as fronteiras sociais entre o normal e o patológico, o doente e o saudável.

No próximo capítulo dirigiremos o nosso olhar “para dentro”, ou seja: adentraremos na “casa” pensando por meio de uma reflexão sobre a instituição, a prática filosófica e o grupo em questão.

2 OLHARES PARA DENTRO: (DES)ENCONTROS

Como pensar num espaço permeado pelas mais diversas privações? O que ou quais aspectos devem ser levados em consideração nesta análise? Buscamos aqui mais uma possibilidade, qual seja: a de um olhar externo, que se pretende não contaminado pela vivência e contato diário, que acaba por tornar mais endurecida e mecânica a percepção de tal contexto.

Para isso acreditamos ser pertinente retomar o percurso histórico da instituição, para que a estrutura atual possa ser compreendida. Além disso, interessa-nos tratar a respeito do grupo com o qual foi estabelecido contato em campo, delineando a forma como este aconteceu, quem são os componentes deste grupo, o porquê de estarem lá, de que forma as interações acontecem, entre outros.

O encontro com a filosofia, seus caminhos e possibilidades também serão trabalhados neste capítulo, buscando elucidar esta forma de fazer filosófico que busca alternativas para a compreensão de conceitos e vê no processo dialógico terreno para o contato com os sujeitos em questão.

Qual o papel da filosofia em nossa atualidade? Aliás, esta questão implica em outra mais importante e específica: pode a filosofia representar alguma atividade crítica no presente? Para Michel Foucault, a atividade da crítica filosófica precisa se defrontar com a necessidade de um diagnóstico de nossa atualidade ou traçar uma ontologia do momento presente, diferenciando o momento atual do passado.

Como nos vemos? Como nos percebemos? Como nos transformamos a partir de nós mesmos e do que nos cerca? Estas são questões de cunho político e devem ser tratadas por toda a filosofia que, deste modo, identifica a problematização de uma atualidade e a interroga, podendo assim se caracterizar a filosofia como discurso da modernidade e sobre a modernidade.

O poder sempre foi um tema de reflexão e debate ao longo da história do pensamento filosófico e político da humanidade. Foucault percebeu que o foco da crítica filosófica ou da sua análise não pode mais insistir em tratar a questão de modo idêntico ao da filosofia política tradicional: o que é o poder? Esta não é mais a formulação adequada. Agora a tarefa crítica filosófica é de se diagnosticar como se exerce o poder. Foucault vai ainda mais longe: não existe

de fato esta substância referida como poder, mas relações de poder em diversos campos. Significa dizer que a expressão do poder no singular não faz mais sentido. Se tratado desta forma, não passará então de um falso problema, assim como também se demonstrarão infrutíferas as tentativas que buscam sua mera definição teórica, através de uma identidade ou de uma essência. A nova definição foucaultiana de poder compreende um campo múltiplo e diverso de relações de poderes imanentes ao domínio onde se defrontam.

Não há sociedade sem relações de poder e essas relações devem ser entendidas aqui como jogos estratégicos, independentemente de serem desejadas ou não - estratégias de poder voltadas para governar, para conduzir os outros. Deste modo, o termo “governamentalidade”, cunhado por Michel Foucault, serve para identificar o surgimento de um modo de administração dos corpos, tanto individualmente quanto no coletivo presente em nosso momento presente.

Esta nova tecnologia de poder - que sobre o pano de fundo da regularização biopolítica, através das técnicas de biopoder, surge como uma tecnologia de poder centrada na questão da população/economia/segurança - desenvolveu uma norma específica: atuar sobre os fenômenos naturais que se manifestam nas populações de corpos.

Os tópicos a seguir apresentam este cenário como pano de fundo.

2.1 Encontro com a Instituição - Onde Essa História Começa?

Atemo-nos ao seguinte relato:

São em sua maioria negros e todos, sem exceção, pobres. Poucos podem receber visita de familiares, ou porque estes estão muito longe, ou porque a unidade fica tão isolada e distante que dificulta a chegada dos parentes. Muitos destes parentes nem dinheiro têm para o transporte. As visitas que recebem são de conselhos da criança, tutelares, de promotores ou de organizações de defesa dos direitos da criança. São esporádicas, impessoais e rápidas. Nesses segundos que vêm qualquer visitante, os meninos gritam quase todos ao mesmo tempo, pedindo informações de quanto tempo ainda ficarão por lá. A ansiedade justa de cada um é saber quando poderão sair; eles não têm ideia de quanto tempo mais deverão sofrer tamanho suplício e crueldade.

Escrever aos parentes, companheiras, amigos ou namoradas, tão pouco é viável, pois lhes é vedado acesso a qualquer instrumento ou objeto que possa ser transformado em estilete ou em arma, mesmo sendo um lápis ou caneta esferográfica. Se conseguissem escrever, enviar a carta, na prática fica quase impossível, diante da quase incomunicabilidade dos meninos com os adultos, guardiões ou assistentes sociais. Nesse desamparo e isolamento, internos e também seus monitores, em permanente tensão, estão à beira do enlouquecimento. Os internos passam o tempo, em seu total ócio, arquitetando detidamente, meios de fugas ou de rebeliões. Mesmo que estas pareçam para nós impossível, no quadro em que vivem.

O Estado está, com essa arcaica política de repressão, gerando feras de alta agressividade e revolta. Ao sair desse inferno, esse jovem profundamente marcado em sua vida por essa terrível experiência, com certeza, investirá contra a sociedade com todo sadismo, com grande selvageria, com frieza e crueldade. Será a sua vingança! (MARCILIO, 2000, p.12)

Como pensar as práticas descritas no relato acima? Pensamos ser pertinente mais uma vez recorrer às questões trabalhadas por M. Foucault. Dentre tais práticas, podemos enumerar, ilustrativamente, os suplícios, as disciplinas, as disposições do corpo no tempo e no espaço, os métodos de auto-exame e de controle, os mecanismos panópticos de vigilância, os atos e as práticas confessionais (de cunho religioso ou científico), a confecção de laudos periciais e psicológicos sobre as disposições corpóreo-anímicas, os exames médicos (que esquadrinham tanto o corpo como a alma dos pacientes, dos loucos, dos excluídos), conceitos de higiene física e de demografia.

O caminho que parece ter sido encontrado para lidar com a diferença constituída pelo delinquente é o da equivalência com um ato de loucura ou, diante da impossibilidade de tal correspondência, o de recorrer à ideia da malícia, do absurdo, da estupidez.

Foucault discute a loucura na ótica daquele que vê o outro como um ser sem rosto, separado da sociedade pelos muros do internamento. A figura do pobre e do diferente - aquele que rompe com os padrões de “normalidade” tanto nos aspectos físicos como morais - reflete e refrata a ideia da loucura. As metas do internamento podem ser compreendidas como marcas cruéis de um tempo outro. Marcas que são na verdade estratégias de poder centradas num “discurso de proteção” e disciplinarização de corpos para legitimar o isolamento do outro irreverente.

Com base na ideia do parágrafo anterior, passamos a entender o denominado louco, seu internamento, o funcionamento desta estrutura organizacional, bem como a finalidade social para a qual se destina, ou seja, separar do convívio social todos os elementos heterogêneos. Esse caminho foi feito através da distribuição dos “a-sociais” em prisões, casas de correção, hospitais psiquiátricos ou gabinetes de psicanalistas.

Sendo assim, a consciência médica do século XVIII “julgava” através do laudo, aquilo que demonstrava desorganização da família, desordem social, perigo para o Estado, separando todos através do diagnóstico médico. Esse olhar analisava a “loucura” como doença da natureza o que, na verdade, era um mal-estar da sociedade. O liame entre a dimensão do ser e o elemento regulador decidia sobre uma internação ou a liberdade do sujeito. Por essa razão, o objetivo do saber sobre a loucura preexistia em estado de vigília até o despertar total da positividade.

Por tudo isso, o candidato à internação passou da metade do século XVII, para o século XVIII a um personagem contemporâneo. Na realidade todo esse caminho nada mais é que o esquema de exclusão superposta.

De fato, essa segregação dos “desviantes” pode ser comparada com o abrupto esquema que isolou e perseguiu os leprosos, que foram caçados para impedir o contágio. Entretanto, esse gesto tinha outro alcance: transformar sujeitos em figuras bizarras criando alienação.

Outra marca que cabe ressaltar é que a institucionalização não representou apenas um papel negativo de exclusão, mas também um papel positivo de organização. Isso porque ao reorganizar o mundo ético, novas linhas de divisão entre o bem e o mal, o reconhecido e o condenado foram traçadas. O internamento torna-se, dessa forma, apenas o meio desse trabalho que constitui o corpo unitário com todo o conjunto da cultura clássica, sendo, portanto, uma excelente estratégia de disciplinarização de corpos.

A ideia de punição para os diferentes esteve presente em outros momentos da história. Até meados do século XVI penas como golilha, pelourinho, incisão nos lábios com ferro em brasa, seguida pela ablação da língua, chegando à fogueira eram formas de silenciamento. Todos estes tipos de castigo permeavam a loucura e a impiedade, pois a diferença entre ambas era imperceptível.

Além do mais, essa evolução das blasfêmias e das profanações levava ao suicídio, considerado sacrilégio. Nesse caso, o dito louco deveria ser punido com mais crueldade, pois este ato significava a desordem da alma e por consequência levava à condenação do indivíduo.

Outro aspecto importante ocorrido no final do século XVIII está nos rituais e práticas de feitiçarias, adivinhações, ilusão, que defrontavam o sagrado, por isso seus autores deveriam ser diagnosticados e punidos por insanidade. Esses signos se tornariam, a partir da psiquiatria do século XVI, os sintomas inequívocos da doença. Esse quadro permaneceu mais de dois séculos entre a impiedade e a extravagância, entre o profanatório e o patológico.

Além dos apontamentos anteriores, registros escritos também eram julgados e caso considerados incitadores de práticas não condizentes com a moral sofriam punições do mesmo tipo. Então, não só a prática, mas sim qualquer tipo de registro da mesma poderiam ser considerados quadros a serem tratados. O caminho para seu controle era através da internação. O internamento passou a ter a função de reforma moral em prol de um apego mais fiel à verdade.

Voltando a atenção para o delírio da loucura é possível dizer que muitos deles foram ligados à ideia de sexualidade, profanação do sagrado, no que tange às questões de “libertinagem”. Certas formas de sexualidade, como o sodomita, mantêm um parentesco direto com o desatino e a doença mental entrando para os signos maiores da loucura. Foucault vê a concepção atribuída ao desatino como uma justificativa para a fidelidade temporal ao termo loucura.

O desatino seria a grande memória dos povos, a maior fidelidade deles para com o passado; nele, a história lhes será indefinidamente contemporânea. Basta inventar o elemento universal dessas persistências. Mas fazer isso é deixar-se aprisionar nos prestígios da identidade; de fato, a continuidade é apenas o fenômeno de uma descontinuidade. (FOUCAULT, 1978, p. 85)

Seriam as diferentes formas de sexualidade um desatino? No ápice das discussões entre loucura e sexualidade, encontramos os doentes venéreos que são colocados como as vítimas dos

grandes males do mundo. Na era clássica, tal enfermidade tornou-se símbolo da impureza e não uma doença. Para tanto, todos precisavam pagar suas dívidas com a moral pública, e isso só é possível através do flagelo, que marca a culpa e purifica a alma. Assim, deve-se estar preparado para penitência dentro de uma terapêutica que revela cumplicidade da medicina com as práticas de punição. Em outras palavras, os corpos purificam a alma através do castigo e das terapêuticas.

Grosso modo, tal desvio toma caminho do proibido e é visto como desatino. À luz da psicanálise, a loucura se enraíza na possível sexualidade perturbada. Esta cultura faz da sexualidade uma doença social que se integra num sistema de coação entre “razão e desatino”, “normalidade e anormalidade”, legitimando, dessa forma, a exclusão.

Para consubstanciar o movimento social, destacamos mais um dos papéis do internamento: na concepção moral pode ser visto como a solução para controlar a estrutura familiar perturbada pelos ditos desviantes, a fim de que não perturbem as regras sociais implementadas pela lógica da razão. Sendo assim, através do fisco da ética sexual, o amor é dessacralizado por contrato. Por isso, quem perdia a “razão” aos olhos da sociedade e da justiça, através da devassidão, prodigalidade, ligação inconfessável, casamento vergonhoso, era punido com o internamento. Nas palavras de Foucault:

Este parentesco entre as penas da loucura e a punição da devassidão não é um vestígio de arcaísmo na consciência europeia. Pelo contrário, ele se definiu no limiar do mundo moderno, dado que foi o século XVIII que praticamente o descobriu. Ao inventar, na geometria imaginária de sua moral, o espaço do internamento, a época clássica acabava de encontrar ao mesmo tempo uma pátria e um lugar de redenção comuns aos pecados contra a carne e às faltas contra a razão. (FOUCAULT, 1978, p. 87)

As estratégias de poder, desveladas por Foucault, possibilitam a compreensão do que está por trás da loucura: loucos como alienados, colocados nas casas de internação, tornando-se, dessa forma, corpos dóceis. Ao excluir o diferente, nega-se toda a diversidade que constitui a sociedade. Ao nosso ver, o desafio que este filósofo nos coloca é o de tentar compreender o

sujeito diverso nas suas singularidades, nas frestas, nos pequenos espaços deixados por estas estratégias dominantes.

A vertente preponderante no mundo correcional, que quis fazer da loucura uma ciência positiva, ou seja, calar os propósitos do desatino para ouvir apenas as vozes patológicas da loucura na pele da razão, encontrou eco no século XVIII e transita pela atualidade. A loucura como doença mental está presente no discurso de especialistas contemporâneos que diagnosticam, classificam e enquadram a loucura em vários tipos e graus. Diante dos apontamentos de Foucault, que explicita claramente os mecanismos de dominação da modernidade, podemos refletir acerca da importância de atuarmos nos entrelugares do discurso que nomeia o diferente: quem de fato é louco? Que fatores justificam o internamento? Quando internados que tratamento devem receber? Como romper com o silêncio e abrir as portas do isolamento?

Para o autor, provocar essas rupturas requer um olhar para além dos fatores visíveis. É preciso refletir sobre a trama que sustenta a trilogia foucaultiana: disciplina, discurso e poder. Para tal, torna-se necessário pensar acerca dos movimentos de exclusão que fundamentam o papel do internamento / isolamento na atualidade: a quem interessa de fato manter a loucura que nomeia o outro irreverente e marcar a diferença? Ou seja, a quem interessa o “mudo mundo correcional”?

Foucault possibilita a compreensão do sistema penitenciário enquanto aquele elemento do corpo social revestido de toda autoridade e especificidade para falar sobre o delinque, sendo o aprisionamento viabilizador de toda uma sistematização de saberes acerca do que transgride. Uma tal sistematização acaba por nomeá-lo como um ser fora de toda lógica social vigente, colocando-o no lugar da exclusão e da diferença por causa da ruptura de sentido que produz.

Foucault (2002) esclarece ainda que embora haja uma contradição na própria estruturação das prisões, qual seja, produzir delinquência na medida em que se objetiva a ressocialização, é essa mesma contradição que nutre todo o sistema. Para o autor, ao que parece, não poderia ser de outra forma, se o objetivo último da relação com a diferença provocada pela delinquência é a manutenção das relações de poder. Daí precisar se recolocar a todo momento, cada um em seu lugar. Interior e exterior têm que estar bem marcados. E, nesse sentido, aquele que está fora tem

que permanecer lá. Mas até este de fora tem que ser contido. Essa contenção se dá não apenas pela concretude do aprisionamento, mas antes pelo lugar simbólico através do qual ele mesmo passa a se reconhecer. O delinquente está então produzido.

O sujeito ao qual é atribuída tal produção, aparentemente passivo, é reconhecido através de todo um discurso fundamentado na lógica que alicerça aquele corpo social; sua subjetividade é entendida a partir de uma linguagem sobredeterminada, equívoca. A partir daí, surge a necessidade de se buscar uma possível compreensão desta subjetivação vista na perspectiva do sujeito, individual e coletivamente, enquanto atuante.

Essa busca parece encontrar mais sentido num inicial reconhecimento do sujeito, da lógica das possibilidades oferecidas pela liberdade, pela coerção, pela privação e pela significação representativa da separação, do muro.

Após a reestruturação – que se propôs ser documental e atitudinal - da instituição responsável, antiga FEBEM, que passa a se chamar Fundação CASA, pelo atendimento de adolescentes infratores, um novo regime foi formulado em uma portaria normativa, com o objetivo de rever questões evidenciadas por estudos, relatos e denúncias, tendo como data de publicação 28/09/2007. Este documento define sua proposta da seguinte maneira:

Artigo 3º - São princípios do atendimento sócio-educativo ao adolescente:

I – respeito aos direitos humanos;

II – responsabilidade solidária entre a sociedade, o Estado e a família;

III – respeito à situação peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento;

IV – prioridade absoluta para o adolescente;

V - legalidade;

VI – respeito ao devido processo legal;

VII – excepcionalidade e brevidade;

VIII – incolumidade, integridade física e segurança;

IX – respeito à capacidade do adolescente em cumprir a medida, com preferência àquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;

- X – incompletude institucional;
- XI – garantia de atendimento especializado ao adolescente portador de deficiência;
- XII – municipalização do atendimento;
- XIII – descentralização político-administrativa;
- XIV – gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações;
- XV – co-responsabilidade no financiamento do atendimento às medidas sócio-educativas;
- XVI – mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. (SÃO PAULO, 2007)

Neste novo documento, a responsabilidade passa a ser compartilhada pelos governos federal, estadual e municipal. Há, contudo, um grande movimento e pressão para que aconteça a municipalização do atendimento.

No decorrer do período em que realizamos o contato com a instituição, ou seja, o primeiro semestre de 2008, as negociações neste sentido estavam em andamento, o que configurou um cenário um pouco complicado, já que os funcionários já não sabiam o que aconteceria e se suas contratações seriam modificadas. Como podemos observar no texto dos seguintes incisos:

Art. 8 –

§ 1º - A prestação de serviços à comunidade, prevista no artigo 117, do ECA, será executada pelos municípios, com orientação técnica da Fundação.

§ 2º - A liberdade assistida será executada, preferencialmente, pelos municípios, mediante orientação técnica da Fundação. (SÃO PAULO, 2007)

Para que tenhamos clareza do tipo de atendimento contemplado, citamos alguns dos artigos presentes no novo regimento que consideramos essenciais para a compreensão de tal proposta:

Artigo 5º - Constituem medidas sócio-educativas, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, executadas direta ou indiretamente, pela Fundação:

I - prestação de serviços à comunidade;

II - liberdade assistida;

III – regime de semi-liberdade;

IV – internação.

§ 1º - A prestação de serviços à comunidade consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a 6 (seis) meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

§ 2º - A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente e será fixada pelo prazo mínimo de 6 (seis) meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida.

§ 3º - O regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 4º - A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente, como pessoa em desenvolvimento. (SÃO PAULO, 2007)

Quando um adolescente é detido, seu processo passa pela análise do Juiz da Vara da Infância e Juventude, e este indica qual medida considera mais apropriada para aquele caso. Esse julgamento é bastante subjetivo, dado que muitas vezes torna possível que meninos com o mesmo histórico - que tenham cometido o mesmo tipo de infração -, tenham a indicação de medidas diferentes. Contudo, são levados em consideração ainda os pareceres dos profissionais que prestaram atendimento¹⁵, a frequência do adolescente na escola e seu comportamento, a disposição e estrutura da família, entre outros critérios que tal juiz considerar pertinentes.

Ao ser encaminhado para uma unidade, esta deverá ser previamente definida, pois, a exemplo da multiplicidade de medidas, há também uma gama de unidades de atendimento. De acordo com o ECA, temos:

Artigo 8º - São unidades de atendimento:

¹⁵ Quando há caso de reincidência, sendo estes profissionais geralmente pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

I – Unidade de Atendimento Inicial – UAI - ou Núcleo de Atendimento Integral - NAI, para acolhimento de adolescente inserido no artigo 175, do ECA, e recepção de adolescente inserido em internação, semi-liberdade ou internação provisória;

II – Unidade de Internação Provisória - UIP, para atendimento do adolescente, em internação, antes da sentença (artigo 108, do ECA);

III – Unidade de Internação – UI, para atendimento do adolescente em cumprimento de medida sócio-educativa de internação (artigo 122, do ECA);

IV – Unidade de Semi-liberdade – US e Casas Comunitárias, para atendimento do adolescente, em cumprimento de medida sócio-educativa de semi-liberdade, em transição ao meio aberto ou, ainda, como medida inicial (artigo 120, do ECA);

V – Postos, para supervisão, assessoramento e atendimento direto do adolescente em meio aberto, em cumprimento de medida sócio-educativa de liberdade assistida (artigo 118, do ECA). (BRASIL, 1990)

Temos a unidade de encaminhamento e o tempo de medida a ser cumprido, de acordo com a análise citada. Porém, este tempo ou espaço, lógica agora da qual o adolescente faz parte, é transformado por outro conjunto de regras ou normas próprias que é capaz de alterar significativamente tal análise. O tempo a ser cumprido é constantemente negociado e uma conduta desviante durante a medida pode fazer com que o adolescente adquira um tempo equivalente ou até superior ao determinado pelo juiz.

Esse tipo de negociação faz com que os adolescentes entendam que o delito cometido muitas vezes é equivalente a um comportamento que outrora não seria levado em consideração com tanto rigor. Durante o contato com os adolescentes em liberdade assistida pudemos observar no discurso dos adolescentes algumas condutas que ilustram essa situação, tais como: desrespeito ao professor, ausência escolar ou evasão, mau desempenho escolar¹⁶, brigas com colegas, permanência na rua após horário estabelecido, entre outros.

Já nas Unidades de Internação as faltas são classificadas como leve, média ou grave, e estão consideradas no regimento:

Subseção I

Das Faltas Disciplinares de Natureza Leve

¹⁶ As questões relacionadas à escola serão tratadas posteriormente com mais profundidade.

Artigo 55 – Considera-se falta disciplinar de natureza leve:

- I – transitar em espaços da unidade não destinados ao adolescente, sem autorização;
- II – comunicar-se com visitantes sem a devida autorização;
- III – adentrar em alojamento alheio, sem autorização;
- IV – possuir papéis, documentos, objetos ou valores não cedidos e não autorizados pela unidade;
- V – trajar-se sem o vestuário padronizado.
- VI – usar material de serviço, ou bens de propriedade do Estado, para finalidade diversa para o qual foram previstos;
- VII – remeter correspondência, sem registro regular pelo setor competente.

Subseção II

Das Faltas Disciplinares de Natureza Média

Artigo 56 – Considera-se falta disciplinar de natureza média:

- I - desviar ou ocultar objetos cuja guarda lhe seja confiada;
- II – simular doença para eximir-se de dever legal ou regulamentar;
- III – divulgar notícia que possa perturbar a ordem ou disciplina internas;
- IV – dificultar a vigilância em qualquer dependência da unidade;
- V – provocar perturbações com ruídos, vozerios ou vaias;
- VI – impedir ou perturbar a realização de atividades pedagógicas, a recreação ou o repouso noturno;
- VII – praticar atos de comércio de qualquer natureza;
- VIII – trocar de alojamento, sem autorização;
- IX – inobservar os princípios de higiene e asseio pessoal, do alojamento e demais dependências da unidade;
- X – danificar roupas e objetos de uso pessoal, fornecidos pela unidade;
- XI – deixar de atender a ordem de contagem dos adolescentes;
- XII - atrasar, sem justa causa, o retorno à unidade, quando das saídas autorizadas;
- XIII – apostar em jogos de azar de qualquer natureza;
- XIV – deixar de submeter-se à revista pessoal, de seu alojamento, bens e pertences.

Subseção III

Das Faltas Disciplinares de Natureza Grave

Artigo 57 – Considera-se falta disciplinar de natureza grave:

- I – incitar ou participar de movimento para subverter a ordem ou disciplina internas;

II – fugir;

III – possuir indevidamente instrumento capaz de ofender a integridade física de outrem;

IV – inobservar os deveres previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do artigo 17;

V – ter em sua posse, utilizar ou fornecer aparelho telefônico, de rádio ou similar que permita a comunicação com outros adolescentes ou com o ambiente externo;

VI - induzir ou instigar alguém a praticar falta disciplinar de qualquer natureza;

VII - provocar autolesão, devidamente comprovada, atribuindo como ato de outrem, com o intuito de levar as autoridades a erro;

VIII – receber, confeccionar, portar, ter, consumir ou concorrer para que haja em qualquer local da unidade drogas psicoativas ou objetos que possam ser utilizados em fuga ou movimentos de subversão da ordem ou disciplina internas. (SÃO PAULO, 2007)

Várias destas faltas são de interpretação subjetiva, o que acarreta consequências que podem variar por diversos motivos. Além disso, temos o deslocamento da responsabilidade por castigos e repressões de vários tipos, culpabilizando os próprios internos.

Esse novo regimento, que intencionou uma grande mudança após diversas rebeliões e denúncias sobre maus tratos e espancamentos, mudando o nome da instituição, como citado outrora, de FEBEM para CASA, substitui o anterior, datado de 13 de outubro de 1976.

O estatuto anterior não compreendia questões técnicas, tratando dos adolescentes diretamente apenas no artigo:

Artigo 6º - Compete à Fundação:

I - promover estudos, levantamentos e pesquisas que possibilitem a adequada programação das atividades que lhe são pertinentes;

II - elaborar, desenvolver e estimular programas de atendimento, reintegração social e profissionalização do menor;

III - selecionar, preparar e aprimorar a capacidade profissional de pessoal técnico necessário à execução de seus programas e objetivos, mantendo, para isso, atividades docentes de treinamento e aperfeiçoamento;

IV - manter intercâmbio com entidades que se dediquem à sua atividade específica, no âmbito oficial e particular, celebrando conventos e contratos com as mesmas, sempre que conveniente ou necessário à harmonização de sua política ou de cumprimento de seus objetivos;

V - opinar nos processos ou expedientes que se destinem à concessão de auxílios ou subvenções a entidades públicas ou particulares que se dediquem à solução do problema do menor;

VI - participar dos programas comunitários que visem à integração do menor;

VII - promover e participar de cursos, seminários, congressos ou quaisquer certames relacionados com as suas finalidades;

VIII - prestar assistência técnica a entidades públicas ou particulares, que desenvolvam atividades iguais ou afins, propugnando pela uniformização de uma política do bem-estar do menor;

IX - cumprir as decisões da Justiça de Menores;

X - estimular a comunidade no sentido da obtenção de sua indispensável colaboração no desenvolvimento de programas de reintegração social ou profissionalização do menor;

XI - propiciar, quando solicitada, a assistência técnica aos municípios que pretendam implantar, com recursos próprios, obras ou serviços destinados ao mesmo objetivo;

XII - exercer outras atividades consentâneas com seus objetivos. (SÃO PAULO, 1976)

As outras seções dizem respeito às questões burocráticas e regulamentares da instituição. Porém, muito antes disso podemos observar este atendimento sendo realizado, com origem secular.

Existem instituições¹⁷ que abrigam menores no Brasil e estas têm uma longa história. Essa história começa em 1550, quando os portugueses chegaram ao Brasil e depararam-se com nações indígenas. Os jesuítas aqui vieram com a missão de catequizar os nativos. Promoveram a construção de vilas, alterando o cenário natural e imprimindo uma marca civilizatória para as novas terras. Diante da resistência do índio à doutrina cristã, os jesuítas investiram na educação e catequese das crianças indígenas. Eram consideradas almas “menos duras”, isto é, mais propensas a aceitarem a doutrinação católica. No sistema de catequese eram sistematicamente afastadas de suas tribos; entre 1550 e 1553 foram então criadas as *casas de muchachos*, onde eram abrigados os *curumins* ou *meninos da terra*. Essas casas eram custeadas pela Coroa Portuguesa, que também autorizava a entrega de alimentos e outros produtos.

¹⁷ Levantamento histórico realizado por Gomide (2000), no livro “Menor infrator: a caminho de um novo tempo”

Com os pequenos indígenas formou-se um exército de *pequenos Jesus* que colaboravam na pregação cristã pelas matas e sertões. No sistema de desbravamento e ocupação das terras brasileiras aqueles curumins também serviram de intérpretes aos jesuítas – eram os *meninos-língua*.

Entre os séculos XVI e XIX foram trazidos para o Brasil aproximadamente 3.600.000 negros escravizados. Por mais de trezentos anos os negros foram testemunhas silenciosas e solitárias de nossa história: analfabetos por vontade da sociedade dominante, viveram a miséria, a humilhação e a exploração do período da escravidão. A situação das crianças negras não foi melhor que a dos adultos. Não há registro do número de crianças trazidas da África e era comum a compra de escravos que não se lembravam do nome de seus pais. Quanto aos nascidos no Brasil, tinham os laços de parentesco desfeitos imediatamente após o nascimento, ficando a cargo de outras negras, e não da mãe biológica.

Até os oito anos de idade os negros não desempenhavam qualquer atividade produtiva. A partir dos oito até os doze anos tornavam-se aprendizes, exercendo o trabalho de adultos nas terras dos senhores.

Com a Lei do Ventre Livre uma avalanche de crianças negras e mulatas juntou-se ao número de abandonados provenientes de famílias pobres e filhos de prostitutas. Mais tarde o cenário agravou-se com a abolição da escravidão. A pobreza e a miséria expandiram-se e conseqüentemente o abandono se acentuou.

Durante o século XVIII sedimentou-se a ideia de que o aumento populacional afetava negativamente o desempenho econômico, limitava o crescimento da riqueza das nações. A pobreza tornava-se onerosa ao Estado e crescia o número de crianças abandonadas. Nesse período, por iniciativa da Igreja Católica, foram fundadas as Casas de Recolhimento dos Expostos (assim eram chamadas as crianças abandonadas) - uma adaptação das *casas dos muchachos* à nova realidade. Em função das condições precárias e dos poucos recursos dessas casas, eram frequentes as mortes das crianças ali abrigadas.

Oficialmente era competência da Câmara de Vereadores tratar das crianças abandonadas que eram encaminhadas à Santa Casa de Misericórdia ou a famílias em condições de criá-las e

interessadas em sua educação. Mas foi constituído o Juiz de Órfãos e em 1775 um alvará regulamentou a questão das crianças expostas, retirando da Câmara a responsabilidade por seu encaminhamento. No período, essa foi, sem dúvida, a lei mais significativa para o tratamento da situação das crianças abandonadas.

A Casa dos Expostos foi criada em 1895, por ato da Mesa Administrativa da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, devido ao aumento do número de crianças atendidas pela “RODA”, e para suprir a deficiência da proteção dada pelas amas pagas para alimentar as crianças no período de adaptação e ainda para atender a necessidade de um programa contínuo de assistência educacional. A Casa dos Expostos começou a funcionar em prédio construído na Chácara Wanderley, no bairro do Pacaembu.

O edifício teve sua construção iniciada na administração do major Domingos Sertório, que foi seu primeiro “mordomo” (diretor). Com projeto do engenheiro paulista Ramos de Azevedo, a construção teve seu início em 1895 e foi concluída em 1897. As instalações físicas foram ampliadas durante a administração do Dr. Sampaio Viana e passou, após o seu falecimento, a denominar-se Asilo Sampaio Viana.

Intensificou-se o debate em torno de soluções para o abandono de crianças. No Rio de Janeiro, a exemplo de França e Portugal, foi implantada a “Roda dos Expostos”. Tratava-se de um cilindro oco de madeira, giratório, onde as crianças enjeitadas eram colocadas. Essas Rodas foram instaladas nos muros de construções de famílias abastadas, conventos ou instituições públicas e acreditava-se que com isso haveria a diminuição do índice de mortes por abandono. Embora bastante questionada pela sociedade - que acreditava ser um instrumento que, na verdade, estimulava o abandono - a Roda dos Expostos teve vida longa e foi utilizada em São Paulo até 1948.

Em 09 de maio de 1900, coube ao Dr. Cândido Mota a iniciativa de apresentar à Câmara dos Deputados projeto de lei para a criação do Instituto Educativo Paulista, para reeducação, instrução literária, industrial e agrícola de jovens com idade entre nove e vinte e um anos. Em 10 de outubro de 1902, esse projeto transformou-se na Lei 844, promulgada pelo Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, criando o Instituto Disciplinar, denominado mais tarde Unidade Educacional Modelo e a Colônia Correccional.

O Instituto Disciplinar e Colônia Correccional, criado em 1902, tinha por objetivo corrigir e punir a criança e o adolescente. O projeto apresentado pelo Dr. Cândido Mota tinha um aspecto técnico, científico, educativo, humano e cristão. Porém, o projeto aprovado, embora conservasse as linhas gerais dadas pelo seu autor, apresentava um caráter repressivo, correccional e punitivo, como instrumento de recuperação de jovens infratores.

A 18 de janeiro de 1903 o Dr. Bernardino de Campos, Presidente do Estado, o General Pinheiro Machado, Senador Federal, Dr. Bento Bueno, Secretário da Justiça, e outras altas autoridades faziam uma visita à Chácara do Belém, que pertenceu ao Sr. Thomas Luis Alves e onde, depois de desapropriada, iria instalar-se a Escola Correccional. As obras de adaptação já estavam prontas.

Em 1922 foi fundado no Rio de Janeiro, então capital federal, o primeiro estabelecimento público de atendimento a menores. Cinco anos depois foi outorgado o primeiro Código de Menores, de autoria de Mello de Mattos, juiz de menores da capital da República, possibilitando a criação de um sistema público de atendimento.

Posteriormente surgiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e significativamente criado durante o Estado Novo. Seu funcionamento era semelhante ao sistema penitenciário e expandiu-se, estimulando a criação de outras iniciativas da mesma natureza. O SAM era de caráter correccional e repressivo. Nos anos 60, no início do regime militar, mergulhou em decadência e seu estilo repressivo revelou-se à opinião pública, entrando para a história como “Universidade do Crime” e “Sucursal do Inferno”.

Com a promulgação do Código de Menores, em 1927, pelo Decreto nº 17.943-A, que ficou em vigor até 13 de julho de 1990, sofrendo apenas uma alteração em 1979, o jovem em “situação irregular” passa a dispor de proteção e vigilância em situações em que: é vítima de maus tratos; quando não recebe, dos pais ou responsáveis, educação, comida e casa, essenciais à sua subsistência; quando em perigo moral; quando privado de assistência legal; quando apresenta desvio de conduta; quando é autor de infração penal.

Apesar de tudo, o Instituto Disciplinar ganhava aspecto de prisão, tanto que em 1931 precisou sofrer ampla e substancial reorganização para tornar-se uma instituição de reforma e

proteção dos jovens. Para isso, foi criado o Serviço de Reeducação, destinado à fiscalização e orientação pedagógica e administrativa em todos os Institutos congêneres do Estado: Instituto Disciplinar de Mogi-Mirim e Instituto Disciplinar de Taubaté. Introduziu-se o ensino profissional como parte das medidas gerais de reeducação e recuperação de jovens.

Em 1964 a Lei nº 4.513 estabeleceu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (Pnbem). Suas linhas de ação eram determinadas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), cuja estrutura era centralizadora e vertical. Ficou a cargo dos Estados da Federação a execução de seus programas através das Febem (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor). Além dos prédios e equipamentos, a Funabem herdou do SAM as práticas repressivas e em função disso sucumbiu – apesar das repetidas reformulações em seus programas de ação. Contraditoriamente, muitos dos profissionais por ela formados destacaram-se por sua importante participação em diversos movimentos, lutando para assegurar à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais.

Em 1979 foi promulgado o novo Código de Menores. Com o cenário político nacional em ebulição, movimentos sociais contribuíram para mudar a maneira de pensar e enfrentar a questão das crianças e adolescentes marginalizados de todo o país. O novo Código foi repudiado por amplos setores da sociedade. Entre 1984 e 1986 organizaram-se seminários, comissões estaduais e encontros nacionais. O objetivo era formular soluções e defender os direitos da infância e juventude, além de denunciar toda a sorte de violências e arbítrios praticados. Em 1988 a nova Constituição reconheceu, por meio do artigo 227, os direitos básicos e fundamentais das crianças e dos adolescentes. Isso estimulou ainda mais as diversas entidades e movimentos a continuar a luta e a exigir direitos mais amplos sob a forma de lei.

Em 13 de julho de 1990, o Presidente da República, Fernando Collor de Melo, decreta e sanciona a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com isso, é revogado o Código de Menores. A Lei n.º 8.069 dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Considera-se criança, para efeitos dessa lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente o ECA às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

2.2 Encontros (Filosóficos) com os Adolescentes

A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos - com esforços, hesitações, sonhos e ilusões - daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é. (FOUCAULT, 1994, p. 143)

Ao procurar a instituição para apresentar o projeto e verificar a possibilidade de estabelecer contato com os meninos, formalizar e sistematizar como eles aconteceriam, em que espaço, com quais grupos, procuramos o Posto de Atendimento da Fundação CASA, situado no centro da cidade de Araraquara, que é responsável por toda a região.

O primeiro contato aconteceu com a assistente social Maria Emilia Cavichioli José, responsável pelo posto, que forneceu um material valioso para esta análise, o Manual “Caderno de Gestão – 2007”, e nos encaminhou para as instituições responsáveis pela medida em meio-aberto, por considerar mais pertinente e mais fácil o acesso. O primeiro local procurado foi o “Salesianos”, espaço de cunho religioso que recebe os adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e da Juventude.

No que diz respeito a este material, temos um manual formulado por equipe multidisciplinar, que foi distribuído a todos os postos de atendimento, visando à homogeneização e normatização de condutas e regras nestes espaços. O atendimento é geralmente realizado por instituições filantrópicas ou de cunho religioso, que são filiadas à Fundação CASA. A municipalização da medida tem sido incentivada, transferindo para essas instituições a verba e a responsabilidade de atender aos adolescentes, escolher a equipe técnica, elencar oficinas e orientações com alguma autonomia. Relatórios técnicos são realizados periodicamente, informando ao Juiz responsável pela Comarca sobre o caso e a evolução do quadro do adolescente. Todos os procedimentos, desde a acolhida, entrevista, contato com os pais, forma de registro, possuem protocolos e orientações estabelecidas pelo Manual citado.

A medida é decidida pelo Juiz da Vara da Infância do município e tem orientações no ECA.

ART. 118 - A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º - A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º - A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

ART. 119 - Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado trabalho;

IV- apresentar relatório do caso. (BRASIL, 1990)

Segundo o Manual, a medida ocorre em casos primários, que não apresentem risco social, e também após a saída das Unidades de internação, como acompanhamento de egressos.

Este trabalho é realizado por orientadores de medida, geralmente psicólogos, pedagogos e assistentes sociais. Os casos são encaminhados para os orientadores em função da demanda, aleatoriamente, e então este profissional se torna responsável pelo caso até a finalização da medida. Os passos destes profissionais são orientados um a um pelo Manual e seguem a seguinte ordem: análise da pasta técnica, entrevista, auto-retrato, plano individual de atendimento, visita domiciliar, estudo de caso, relatório técnico.

A análise da pasta técnica consiste no acesso à documentação já realizada, como registro permanente e personalizado, que contempla a possibilidade de um estudo bio / psico / social / pedagógico. Os profissionais, ao realizarem o estudo desta pasta, procuram observar os seguintes

aspectos: a história de vida do adolescente e de sua família, histórico institucional e infracional, intervenções e procedimentos técnicos já realizados.

A entrevista é realizada no momento em que o adolescente é encaminhado ao técnico e pode ser dirigida, semi-dirigida, não-dirigida ou mista, dependendo do foco do orientador naquele momento, uma vez que ele já obteve informações a partir da análise da pasta técnica.

Em todos os casos o objetivo é a coleta de dados que possam contribuir para a melhoria do acompanhamento e encaminhamentos propostos aos adolescentes e sua família. É elaborado então um diagnóstico sobre o caso e seus encaminhamentos possíveis.

O “auto-retrato” é um retrato do indivíduo feito por ele mesmo; é a composição de como a pessoa se vê em determinada situação e momento de sua vida. Segundo o manual:

[...] há a necessidade de empreender ações técnicas – individuais ou grupais – que possibilitem ao adolescente um trabalho de auto-conhecimento, no sentido de resgatar, propiciar e assegurar, subjetiva e objetivamente ao longo do processo educativo os pilares: identidade; auto-estima; auto-conceito; auto-confiança; visão destemida do futuro; querer-ser; projeto de vida; sentido da vida; auto-determinação; resiliência; auto-realização; plenitude humana; família; exercício da cidadania; escola; saúde; trabalho; esporte; lazer; cultura; pertencimento; sentido da medida sócio-educativa. (CASA, 2007, p. 32)

O plano individual de atendimento é “[...] o desenvolvimento de uma ação sócio-educativa focada no atendimento integral do adolescente de forma personalizada.” (CASA, 2007, p. 35)

A construção do Plano requer a participação do orientador, do adolescente e da família e tem início no momento da acolhida no programa de atendimento, partindo do que o adolescente traz e seguindo na direção do que ele diz que quer, com as devidas intervenções.

O Manual ressalta que a apropriação deste plano não deve se restringir ao cumprimento da medida, mas sim constituir-se em um referencial para a busca contínua dos objetivos e metas que almejam como projeto de vida.

A visita domiciliar é um recurso que possibilita que o técnico localize e reconheça o meio de pertencimento do adolescente, podendo ter cunho exploratório ou de acompanhamento. Existe uma indicação de conversa com a família e comunidade para perceber como o adolescente constrói suas relações sociais e se relaciona com o espaço.

O estudo de caso é um momento em que o técnico utiliza todos os documentos disponíveis, os interpreta, e contempla as seguintes fases:

- Constatação – Investigação diagnóstica que compreende “o que quer conhecer”
- Da ação – intervenção planejada que abrange todo material coletado e analisado, possibilitando ações diretivas e adequadas
- Da reflexão da prática profissional – que permite a reavaliação das ações a partir da sistematização do referencial teórico, da experiência profissional e de acordo com a necessidade do caso

O relatório técnico é a documentação sistematizada de todos os procedimentos anteriores com o intuito de informar ao juiz responsável do andamento do caso. Apresenta uma análise detalhada do caso, um conjunto de informações obtidas. Ele acontece nos seguintes momentos: relatório inicial; relatório de acompanhamento; relatório de encerramento; relatório informativo.

Todas essas orientações estão documentadas neste “Caderno de gestão” e propõe um atendimento centrado no adolescente, que respeita as peculiaridades e características de cada um dos sujeitos envolvidos. Porém, observamos durante a prática que nem sempre este processo acontece desta forma, até mesmo porque estes técnicos são sujeitos que também refletem em suas ações suas histórias e concepções, tornando o atendimento repleto de julgamentos morais e posicionamentos pessoais. Não há um preparo ou formação direcionados a estas equipes, e ao aprenderem uns com os outros como acontece a prática, acabam tomando para si diversos “vícios” de atendimento e práticas carregadas de preconceitos.

Observamos que cumpridos os procedimentos iniciais, cada orientador fica responsável pelo acompanhamento do adolescente em todas as esferas: individual, emocional, escolar, profissional, familiar e social. Elabora então um relatório inicial seguido por outros, geralmente de periodicidade trimestral ou de acordo com solicitações do juiz.

Este relatório deve passar pelo adolescente antes de ser encaminhado e determina o término ou prolongamento da medida. Alguns critérios são levados em consideração nesta avaliação, como o levantamento da frequência escolar, o comportamento e envolvimento do adolescente com seu Plano Individual de Atendimento, entre outros, parecendo todos eles critérios bastante subjetivos de análise.

O adolescente pode escolher quais oficinas gostaria de fazer, mas precisa participar de encontros semanais com seu orientador, nos quais individualmente é estimulado a falar sobre si mesmo, suas relações, sua família, o que tem feito, porém sabe exatamente o que esperam que diga, o que leva a um jogo de perguntas e respostas que simulam um diálogo sincero.

Essas oficinas são oferecidas com o objetivo de atuar em diversas áreas, como a profissionalizante, a cultural, e de esportes. Há uma estrutura sólida e sistemática de horários e atividades, porém deixa-se de levar em consideração que por ali transitam meninos entre 12 e 18 anos, efervescentes, buscando encontrar sentidos variados para suas práticas e, ao mesmo tempo, negando-os. São meninos que se relacionam, formam grupos, buscam fortalecimento, o que constitui o espaço num grande palco de acontecimentos, relações, guerras. Como lidar com estes acontecimentos numa estrutura tão calcificada e endurecida?

Foucault nos ajuda a pensar nesta questão:

O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem "sentido", o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é

inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 1992, p. 5)

Neste momento talvez possamos delinear melhor os sentidos destes encontros de filosofia com o grupo. Refletir sobre a constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade é o objetivo deste trabalho. No entanto, não nos parecia adequado, dado o referencial teórico que nos dá suporte, conhecer este espaço apenas pelo olhar externo a ele. Para nós era importante ter contato direto com as falas, gestos e olhares dos adolescentes. Adentramos na instituição, portanto, com a intenção de criar um espaço em que os adolescentes pudessem falar com liberdade, transportando-se além de um diálogo de cartas marcadas. Nada nos pareceu mais adequado do que os encontros de filosofia. E, de fato, com eles conseguimos observar e compreender os olhares dos adolescentes, suas práticas e suas percepções de mundo. Ressaltamos que não nos interessa exatamente caracterizar estes adolescentes e nem mesmo a Fundação CASA – apenas queríamos que este grupo situado nesta instituição nos fornecesse pistas para compreensão de nossa questão mais ampla.

Em Filosofia para Crianças partimos da experiência da criação da comunidade de investigação, que se propõe a pensar a Filosofia de forma dialógica, enfatizando a necessidade de abrir o diálogo a todos os membros da comunidade, dando importância à investigação compartilhada.

Ao criarmos uma comunidade de investigação, criamos também a necessidade do interesse constante na discussão de questões filosóficas.

Questões filosóficas que são aquelas que todos os seres humanos se fazem e de cujas respostas se servem para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar, sua forma de organizar a vida social. Dizem respeito: à realidade em geral, ao seu ser, a seu possível sentido (ontologia); ao ser humano e ao sentido de sua existência, (antropologia filosófica); ao agir humano, ao justo, ao bom, ao certo (ética); ao pensar e produzir conhecimentos (teoria do conhecimento); ao fato de os seres humanos viverem em sociedade, ao poder e à liberdade (campo da filosofia social e política); ao belo, à beleza, à sua busca e produção-representação pelos homens (campo da estética); ao nosso processo de argumentação-raciocínio (lógica); e

tantas outras questões como as referentes à linguagem, à história, à educação. (LORIERI, 2002, p.38)

Assim, tem-se como objetivo estimular e aperfeiçoar o pensamento crítico, mas não de maneira técnica e sim pensando numa série de aspectos relacionados ao contexto escolar e à vida das crianças, manifestados cotidianamente na sala de aula, espaço onde o aluno passa boa parte de seu tempo, estabelece relações e teoricamente prepara-se para os anos que seguirão.

A Filosofia para Crianças busca trabalhar com questões que são pertinentes para a criança e o adolescente, que ao terem contato com o que envolve seus interesses e a partir deles mesmos, reconhecem que pensar pode ser intensamente estimulante e proporciona maneiras para que analisem e falem sobre suas emoções.

A proposta adota integralmente o pensamento crítico de forma a ampliá-lo e aprofundá-lo, reconhecendo a necessidade de lidar com o que realmente apresenta-se como problemático e intrigante.

O bom pensar pode ser carregado de imaginação. Porém, o pensamento não é neutro e isento de sentimento, de modo que quando tratamos de assuntos inquietantes, o pensamento além de ser crítico é sensível.

Faz parte do programa também, um conjunto de esforços intencionais tendo em vista desenvolver a capacidade de “pensar melhor”, buscando incentivar as crianças e jovens a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso e crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e auto-corretivo. A este tipo de pensamento Lipman (1995b) chama de "pensamento de ordem superior" e também de "pensamento complexo".

Enfim, vemos a importância do ensino de filosofia para a formação de todos os sujeitos e acreditamos que a prática filosófica com adolescentes em privação de liberdade pode ser ainda mais fértil. Entretanto, esta prática interessa-nos aqui no sentido de nos trazer pistas fundamentais para pensarmos a nossa questão de pesquisa, qual seja: a constituição dos sujeitos em contextos

marginalizados. Isso porque a investigação filosófica faz emergir de forma mais fluida e autêntica o caminho que segue a percepção da subjetividade, pois filosofia, para nós, é deslocamento.

Pretendemos verificar agora em que medida as discussões de temáticas filosóficas com adolescentes em privação de liberdade podem suscitar a reflexão a respeito da noção de eu presente neste grupo.

A partir da análise sobre as “formas de subjetivação”, que poderíamos também chamar de noção de pessoa, Foucault desemboca na questão do tempo e do corpo, pois, para o filósofo, ambos relacionam-se com a subjetividade.

A leitura de alguns textos do escritor russo Fiodor Dostoievski como “Memórias de um subsolo”, “Crime e castigo”, e “A árvore de Natal” pareceu-nos fornecer diversas questões incitadoras de discussões filosóficas e ser material fértil para o trabalho proposto. A relação filosofia e literatura tem sido campo de estudo e reflexão no GEPFC já há algum tempo, onde buscamos perceber as possibilidades oferecidas por textos literários que foram escritos sem preocupação didática ou metodológica.

Algumas obras¹⁸ do pintor Pablo Picasso também foram utilizadas nos encontros, trazendo assim outra linguagem para os encontros.

Reforçamos que encontros como estes são agentes transformadores para todos os envolvidos, e assim como forneceram pistas e elucidaram questões para a pesquisa também a questionou. Qual seria sua essência? Qual é o real propósito destes encontros? Qual a função do pesquisador neste contexto? A leitura do livro *Foucault: A coragem da verdade*, de Frédéric Gros (2004), contribuiu muito para que estas questões fossem problematizadas e revistas.

O livro traz a coletânea de vários artigos que remontam ao termo grego *parrhêsia* - assunto dos dois últimos cursos ministrados por Foucault -, traduzido por “coragem da verdade” pelo autor.

¹⁸ Os trechos escolhidos bem como as obras estão reproduzidos nos anexos B e C.

A temática central é apresentada aliada à discussão sobre a forma como o autor buscou lidar com os problemas e tensões. Vemos que a prática do autor é a maior mostra da forma como propõe que aconteça a articulação entre teoria e prática, ação e escrita, uma vez que estas estão intimamente ligadas por pontos de tensão.

Destacamos aqui o artigo de Philippe Artiers (2004), em seu artigo no qual deixa claro que as intervenções de Foucault na cena política e social têm sempre em vista uma atitude de diagnóstico, unindo os conceitos de coragem e verdade, quando sugere que haja paralelamente ação e escritura. Nesta nova forma do fazer científico uma nova modalidade de intelectual é produzida, em que o diagnosticador recria sua relação com a realidade e também com seu próprio corpo.

O intelectual me parece atualmente não ter o papel de dizer verdades, de dizer verdades proféticas para o porvir. Talvez o diagnosticador do presente [...] pode tentar fazer as pessoas entenderem o que está se passando, nos domínios precisos onde o intelectual é competente. Pelo pequeno gesto que consiste em deslocar o olhar, ele torna visível o que é visível, faz aparecer o que é próximo, tão imediato, tão intimamente ligado a nós que, por esta razão, nós não o vemos. [...] O físico atômico, o biólogo para o meio ambiente, o médico para a saúde devem intervir para fazer saber o que se passa, fazer o diagnóstico para anunciar os perigos e não justamente para fazer a crítica sistemática, incondicional, global. (FOUCAULT apud ARTIERS, 2004, p.18)

É como se Foucault aceitasse que o acontecimento lhe ditasse seu próprio discurso durante a operação de diagnóstico. Ao sermos defrontados com a realidade durante a realização dos encontros comentados, um outro olhar emergiu. É justamente a tensão entre estrutura e acontecimento que permite que, caso estejamos atentos, manifestações de realidade aconteçam. E com elas uma escrita que pretende se aproximar ao máximo do outro lado da história, retratando o lado que escuta quem vive contar, que pretende olhar a realidade a partir dos olhos que vêem e vivem o lado de dentro.

Ao ouvir os acontecimentos, e não as estruturas, damos voz aos sujeitos e assim tentamos nos aproximar dos meandros que residem no interior do discurso e que falam por si. Voltamos assim nosso olhar para a ruptura, para o descontínuo, para o momentâneo e transitório. Assim

encontramos o que chamamos de olhares de dentro, uma busca por ouvir o que as vozes dizem nas entrelinhas do discurso oficial. Deste modo, o próximo capítulo será dedicado a esses olhares de dentro.

3 OLHARES DE DENTRO: ADOLESCENTES MARCADOS X A MARCA DOS ADOLESCENTES

Procuramos aqui entender a maneira como cada um dos personagens funciona, quais seus discursos e quais recursos foram desenvolvidos para lidar com as situações encontradas, como elas acontecem e qual o funcionamento a partir do olhar daqueles que fazem parte deste cenário que foi traçado.

Pelo olhar da instituição, composta pelos técnicos, profissionais e agentes – sem esquecer é claro de todo o material produzido para este funcionamento -, encontramos o discurso da cidadania e, por essa razão, trataremos deste conceito.

Um outro espaço a ser observado é o da escola: qual seu percurso, como esta pode ser mais um ambiente disciplinador e de controle, e qual a participação desta instituição secular nos processos de ressocialização vividos.

Através do olhar dos adolescentes, descobrimos uma forma de singular de perceber a violência, que, ao contrário do esperado, é caminho e ponto de resistência e emancipação. Os meninos encontram na agressão um caminho para tornarem-se visíveis e, portanto, mais fortes. Procuramos aqui entender a maneira como cada um dos personagens funciona, quais seus discursos e quais recursos foram desenvolvidos para lidar com as situações encontradas, como elas acontecem e qual o funcionamento a partir do olhar daqueles que fazem parte deste cenário que foi traçado.

Pelo olhar da instituição, composta pelos técnicos, profissionais e agentes – sem esquecer é claro de todo o material produzido para este funcionamento -, encontramos o discurso da cidadania e, por essa razão, trataremos deste conceito.

Um outro espaço a ser observado é o da escola: qual seu percurso, como esta pode ser mais um ambiente disciplinador e de controle, e qual a participação desta instituição secular nos processos de ressocialização vividos.

Através do olhar dos adolescentes, descobrimos uma forma de singular de perceber a violência, que, ao contrário do esperado, é caminho e ponto de resistência e emancipação. Os meninos encontram na agressão um caminho para tornarem-se visíveis e, portanto, mais fortes.

3.1 Olhar da Instituição CASA - o Discurso da Cidadania como Problemática do Contemporâneo

Em diversos momentos de contato direto com os adolescentes, seus orientadores, que são as pessoas responsáveis pelo acompanhamento deles em seus mais variados aspectos, diziam que os meninos precisavam reaprender ou aprender a exercer sua cidadania e que era através desta que poderiam entrar em contato com seus direitos e deveres constituídos.

Boa tarde, essa é a Carolina. Ela é pesquisadora da Unesp, está aqui porque seu trabalho tem como foco a adolescência e tem um interesse especial por vocês, adolescentes que cometeram alguma ação contra um conjunto de normas estabelecidas socialmente e que estão agora buscando ações melhores, que vão colocá-los de novo como cidadãos. Ações mais positivas para vida de vocês. (Orientadora encaminhando as discussões de um grupo)

Percebemos também que, em várias situações, os adolescentes se apropriam destes discursos e os reproduzem sem real conhecimento dos conceitos ali presentes. Pensamos então ser necessário construir uma breve trajetória e também a análise sobre o uso do conceito de cidadania na contemporaneidade como dispositivo de controle social. Não se pretende identificar este conceito como um funcionamento moderno ou pós-moderno, mas sim caracterizá-lo em sua atualidade.

A palavra cidadania tem sua origem epistemológica no latim *civitas*, derivação de *civis* que significa o ser humano livre. O requisito para a existência da cidadania é a existência de um ou mais conjuntos de cidadãos livres para compô-la. A palavra República, por sua vez, encontra sua raiz epistemológica no latim *res publica* que significa lugar comum. Portanto, para fins de esclarecimento, falar em cidadania é ter como prerrogativa a constituição de um sujeito que tenha

condições básicas para garantir sua liberdade individual e o comprometimento de constituir o coletivo da cidade ou Estado e contribuir na gestão dos bens e espaços públicos. O ser humano, na condição de cidadão, orienta-se por um conjunto de direitos e deveres em acordo com o Estado, tendo como perspectiva de interação a garantia da igualdade civil, política e social. (DUARTE, 1999)

Ao delimitar esta análise sobre as práticas da instituição sobre o sujeito e a percepção dele sobre si, torna-se necessário apresentar, sucintamente, alguns fatores importantes para que se entenda de onde provém a conceituação que delimita o cidadão em três planos distintos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais.

Uma obra sempre utilizada como referência é a do sociólogo inglês T. H. Marshall (1967), que foi um dos primeiros autores a discutir as problematizações referentes a estes três tipos de direitos que sustentam a produção da cidadania na modernidade.

O autor afirma que a finalidade ideológica sobre a produção da cidadania na sociedade moderna é a de diminuir as desigualdades sociais ao máximo, mas que sua real intenção não está na igualdade de renda e sim na igualdade de um status, ou seja, está nas oportunidades que cada cidadão tem de alcançar os mesmos benefícios disponíveis. Aqui partiremos de uma divisão fundamental dos direitos de cidadania, para visualizar, com maior clareza, seu processo de construção. Sobre este tema o autor afirma:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Como foi dito, atualmente esta divisão ainda é utilizada quando se debate e se constrói estratégias sobre o exercício de cidadania. Sob esta divisão, Marshall faz um estudo sobre a história da cidadania na Inglaterra. Não é intuito aqui fazer uma comparação com tal processo; todavia acompanhar o raciocínio do autor nos levará a uma compreensão de um discurso que se faz predominante na construção da estrutura social contemporânea.

Antes do século XVIII, estes direitos eram considerados em conjunto e os que prevaleciam eram os direitos civis. Marshall (1967) coloca uma cronologia à divisão e desenvolvimento destes direitos: direitos civis durante o século XVIII, direitos políticos durante o século XIX e os direitos sociais durante o século XX. Nesta lógica progressiva, o autor aponta a conquista da universalização dos direitos políticos como trampolim para o desenvolvimento dos direitos sociais. Sendo assim, o desenvolvimento dos direitos políticos no final do século XIX foi essencial para a conquista dos direitos sociais recorrentes no século XX.

O que interessa nestas afirmações não é propriamente como cada um desses itens se desenvolveu e nem colocá-los em uma cronologia de evolução. O objetivo é o de analisar como se configuram alguns enunciados essenciais para a sustentação do projeto da modernidade no século XX, ou seja, durante o período em que a máquina capitalista se encontra em pleno funcionamento.

As práticas que configuram os direitos civis (do cidadão circular pela sociedade, se expressar, acreditar, acumular propriedades, cumprir seus deveres e atuar de acordo com a legalidade) são relacionadas à legitimação da “liberdade individual”. Sustentadas juridicamente, estas ações são produzidas sem qualquer limitação social e agregadas para produzir um modelo de valorização do espaço privado. Portanto, o primeiro terço dos direitos caracteriza o cidadão moderno a partir do reconhecimento de sua liberdade dentro de um processo de individualização formatado a partir de normas jurídicas.

As participações políticas, ou seja, práticas dirigidas a questões de interesse comum, estão institucionalizadas nas corporações deliberativas de grupos sedimentados da sociedade e que são identificados como autoridades políticas. É por estas instituições que o sujeito se vê representado

sobre seu modo de participação nas decisões acerca da gestão pública. Desta forma, o discurso da cidadania promove um jogo político estanque e representativo que distancia o sujeito e faz protagonizar as corporações sociais ou estatais.

Aos direitos sociais é conferida a noção de um “tudo” genérico acerca das “heranças sociais” e um modo de participação “completa” do sujeito que se conduz de acordo com “padrões” estabelecidos pela sociedade. Neste processo, o sujeito deve obstruir-se de si mesmo para trabalhar em prol de um bem-estar social. As instituições que disciplinam o sujeito para estes objetivos são as educacionais e as de assistência social.

Vêm-se, no conjunto destes três elementos, delimitações sobre as possibilidades de existência do sujeito na sociedade que se caracterizam como: 1) a importância do sujeito se reconhecer livre a partir de sua individualidade; 2) restringir-se, no campo da política, a uma forma representativa de deliberação sobre a gestão de bens públicos; e 3) estabelecer a supressão da singularidade como pré-requisito para a produção de um bem-estar social.

Ainda conforme Marshall, a cidadania representa um status de igualdade para a população. Esta forma de significação, atualmente naturalizada, é construída dentro do conceito de cidadania que deveria representar o combate à existência da desigualdade refletida nas classes sociais.

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes a esse status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania em relação a qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria-prima do status e um aumento no número daqueles a quem é conferido o status. A classe social, por outro lado, é um sistema de desigualdade. E esta também, como a cidadania, pode estar baseada num conjunto de ideais, crenças e valores. É, portanto, compreensível que se espere que o impacto da cidadania sobre a classe social tome a forma de um conflito entre princípios opostos (MARSHALL, 1967, p. 76)

O discurso da igualdade social toma corpo definitivo a partir da distinção dos direitos sociais no século XX. Por estes, o projeto de cidadania deixaria de ser um conjunto de leis a serviço da elite para atuar na diminuição das desigualdades entre as classes sociais. No entanto, a concepção do social pautada por uma sociedade estratificada por classes econômicas, afirma e reproduz uma política voltada para os “menos favorecidos economicamente”. O risco que se corre é de naturalizar o lugar do desfavorecido a partir de medidas que garantam o seu papel como cidadão. Neste sentido, a figura do excluído se encontra perfeitamente incluída na montagem da sociedade moderna.

Marshall ainda coloca que o progresso do discurso da cidadania não seguiu para o aprimoramento de uma igualdade econômica refletida na renda familiar, mas sim no sentido de proporcionar uma igualdade de status. Deste modo, o que importaria seria dar o direito de oportunidades à população de baixa renda, iguais aos que a elite pode pagar. Vê-se, portanto, a confirmação de uma cidadania que se constrói para assegurar o bem-estar social, mas não o bem-estar do sujeito que compõe esta sociedade.

Logicamente, as oportunidades oferecidas pelo Estado, responsável pela manutenção destas resoluções legais, não estão no mesmo nível de qualidade das oportunidades que as elites podem comprar. O que se pretende é diminuir o máximo possível a distância entre estas duas esferas. Conforme um exemplo citado por Marshall (1967, p.100-101), um estudante de escola pública nunca terá a mesma qualidade de ensino do estudante de escola privada, mas os dois estudantes desfrutarão, legalmente, do mesmo status para se inserir no mercado de trabalho. Estes dois estudantes passarão pelos anos letivos e encontrarão um afunilamento das vagas oferecidas, já que há menos vagas no ensino superior do que no ensino básico. Neste processo seletivo, certamente o estudante que foi beneficiado por um ensino de melhor qualidade será o escolhido para continuar no percurso acadêmico, enquanto que ao outro restará o consolo de ter tido o direito de tentar.

No Brasil não é diferente, pelo menos no que diz respeito ao processo de fragmentação dos direitos quanto ao conceito de cidadania. O Estado é o responsável por garantir os benefícios ao cidadão nos três planos de ação (civil, político e social). A história sobre os acontecimentos

que envolvem os direitos de cidadania no país mostra uma cultura de massa que foi produzida e apoiada na ideia de que a soberania do Estado Nacional detém a legitimidade para resolver tudo.

O historiador José Murilo de Carvalho, em sua obra *Os Bestializados* (1987), relata engendramentos do cotidiano que levam à construção de uma “estadania”, no lugar de uma cidadania propriamente dita. O autor descreve o cenário de transição nacional de um modo de governo monárquico para o advento do governo republicano. Com a 1ª República instaurada, vê-se o crescimento das cidades e o fortalecimento do discurso iluminista de se construir uma sociedade livre, igualitária e fraterna.

Neste ínterim, reaparece a figura do cidadão sobre a do sujeito, que em seu sentido etimológico, significa o habitante da cidade. A cidade, por sua vez lugar clássico do desenvolvimento da cidadania, torna-se palco para o desenvolvimento de um sistema de governo operante sobre o modo de (não) participação do indivíduo na questão dos bens públicos (CARVALHO, 1987, p. 12).

Carvalho (1987) revela como o primeiro governo republicano foi atravessado por concepções liberalistas, positivistas, socialistas e anarquistas para construir formas de cidadania, ao invés de uma prática una em torno deste tema.

No que concerne ao ideal liberal, trata-se de um desenvolvimento desenfreado de um espírito do capitalismo, sem a ética protestante, como articulou Max Weber (1989). O resultado é a formação de uma cultura individualista de enriquecimento a qualquer custo e, para isto, tudo tem um preço, até mesmo os próprios direitos do cidadão.

Os positivistas, influenciados por Auguste Comte e seus princípios da “Religião da Humanidade”, defendiam, em seu modelo maior, uma Ditadura Republicana em que o cidadão era, por definição, um sujeito virtuoso e defensor da causa pública pela sobreposição do conceito de coletivo sobre o de indivíduo nas práticas coletivas. Em defesa da liberdade espiritual e da incorporação dos proletários à sociedade, o modelo de Ditadura Republicana reclamava o direito de uma moral pública, a qual somente os burgueses seriam capazes de garantir (CARVALHO, 1987, p. 54). A relação que se afirma nesta concepção baseia-se no discurso paternalista, em que

o Estado deve zelar pelo seu povo, pois julga impossível estabelecer deliberações político-estatais racionais num plano tão heterogêneo.

Com a abolição da escravatura e o advento da república, a classe operária começou a aparecer mais no cenário político urbano e também participou das deliberações sobre a participação do cidadão. Afirmava um modelo socialista democrático que possibilitasse construir uma participação político-partidária pelos cidadãos, por meio do sistema representativo. A ideia era a de que se formassem partidos socialistas para lutar por reformas para os trabalhadores operários (CARVALHO, 1987, p. 55).

Os movimentos anarquistas oscilavam entre o radicalismo individualista e a perspectiva comunista. O primeiro, além de reivindicar a queda do Estado, negava qualquer tipo de organização que não fosse espontânea e exaltava um individualismo exacerbado. No segundo caso, também havia a defesa da queda do regime republicano, mas reconhecia-se o sindicalismo como arma de luta (CARVALHO, 1987, p. 56-58).

Apesar destes discursos produzirem uma diversidade de concepções sobre a cidadania no cotidiano do sujeito, nenhuma delas considerava a prática individual associativista como via de intervenção social. Mesmo nas organizações beneficentes, irmandades religiosas ou organizações operárias, o trabalho social era de cunho comunitário, ou seja, nelas não se adotava um caráter diretamente institucionalizado (CARVALHO, 1987, p. 151-152).

Dentre os modelos apresentados, os vetores liberal e positivista tiveram a maior influência na construção de uma norma sobre a cidadania. Sua prática fazia com que os sujeitos construíssem um Estado acima deles mesmos, pois não interessava ao governo republicano a existência de uma cidade deliberante, mas sim saudável e com o ideal igualitário.

Ainda citando o historiador Carvalho, uma expressão bem delimitada deste raciocínio são os acontecimentos que permearam a Revolta da Vacina. Consagrada historicamente como um levante popular, esta manifestação ocorreu no Rio de Janeiro do início do século XX. O resultado foi a construção de um discurso de valorização do espaço privado e uma delimitação restrita sobre o uso do espaço público. Esta estratégia de ação urbana marcaria profundamente a

construção de uma norma política sobre os modos de relação entre o cidadão e seu trânsito nos espaços urbanos.

Em outro período, a história de conquistas dos direitos civis, políticos e sociais demonstra ainda uma maneira corporativista de organização do Estado, em que cada grupo de trabalhadores se organiza separadamente para defender seus interesses. Nota-se o enraizamento deste fato pela política social implantada por Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 e 1950, que definiu benefícios trabalhistas a partir da cultura sindicalista e também no momento das discussões sobre a Constituição de 1946, na qual cada categoria negociava seus interesses com o Estado. Sendo assim, naquele momento os professores conseguiram diminuir em cinco anos seu tempo para a aposentadoria, os funcionários públicos conseguiram estabilidade no emprego, os aposentados um piso de um salário mínimo para as pensões e assim por diante.

A ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer. A representação política não funciona para resolver os grandes problemas da maior parte da população. O papel dos legisladores reduz-se, para a maioria dos votantes, ao de intermediários de favores pessoais perante o Executivo. O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais; o deputado apoia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre seus eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais (CARVALHO, 2002, p. 224).

No processo de desenvolvimento da cidadania no período do Estado Novo (1937-1945), o crescimento e desenvolvimento das cidades, bem como seu processo de higienização e urbanização, fundamentam-se pelo discurso que afirma um sujeito trabalhador e que valoriza a boa organização dos espaços privados ou, em termos básicos, a moradia.

O Estado concentrou a figura do cidadão no homem trabalhador que se preocupa com a organização do lar e o bem-estar de sua família. Em troca da obediência destas recomendações o poder público garantiria a cidadania desenvolvendo os direitos trabalhistas, estabelecendo assim uma relação de tutela. No entanto, se alguma disfunção no comportamento privado viesse a perturbar o espaço público, como sempre ocorria com a população dos cortiços, a casa e a família eram invadidas pelo saber e autoridade do Estado, que decretava o diagnóstico e a sentença.

Desta forma, os conflitos – e, por consequência, as relações pessoais - eram recusados e condenados pelo governo do público, tendo como um de seus desdobramentos a despolitização destas relações. (DUARTE, 1999, p.324)

Observa-se que neste período de advento da República, há a construção de valores para a sociedade que deveriam ser acatados pacificamente pelo “bom” cidadão. Luiz Antonio Baptista (1999, p.64) demonstra como os saberes médicos que sustentavam este governo, atribuíam perigo em tudo que era diverso do cotidiano prescrito. O patrão vira pai, surge a mesa de jantar, as refeições em família e a boa educação para a cidadania. A sociedade respeitável se transporta para dentro do lar e o espaço público começa a adquirir valores insalubres trazidos por doenças impregnadas nos vagabundos, prostitutas e bandidos. Para convencer o cidadão a se trancar em casa inventa-se os excluídos, os imundos e inúteis que habitam as ruas. Vê-se a construção da exclusão como condição para a promoção da cidadania, ou seja, a produção de uma imagem do errado, para trazer à luz o seu produto como certo.

A partir desta construção da cidadania, os valores da moral e dos bons costumes familiares se transformam na moeda para comprar os direitos e o acesso à cidade. Enquanto a família frequenta as novidades urbanas – médicas, culturais, educacionais e de moradia –, a nova população de excluídos assiste a tudo sem entender nada. A categoria dos cidadãos agora tem valor, número e endereços fixos. Está cadastrada, rotulada e carimbada e o que se perde com este processo são as diversidades que os conflitos das relações trazem. O Estado desvaloriza a vida que habita os espaços públicos, mas promove o modelo da família e seu lar (DAMATTA, 1997).

A ilusão de segurança proporcionada pela moralidade da família e pela estabilidade do emprego se perde quando no contemporâneo testemunhamos o crescimento de uma população que não pode sequer ser classificada como um “exército de reserva” que espera a oportunidade de voltar ao mercado de trabalho. Zygmunt Bauman (2005) alerta para o crescimento de uma população que é vista como *refugo* da sociedade. Uma população que a cidade quer esquecer e deixar encerrada em um território e a estes proporcionar apenas os provimentos necessários como alimentação, vestes e abrigo.

Antes mesmo que este sujeito pudesse acordar para os prejuízos causados devido à força de sua individualidade, surge o discurso do “novo” cidadão participativo e consciente de suas responsabilidades sócio-ambientais.

O sujeito contemporâneo precisa respeitar um discurso que lhe oferece tecnologias de ações limitadas, isoladas e pontuais. O discurso, completamente inserido em um projeto de modernidade individualizante, esforça-se para construir um sujeito “politicamente correto”, mas eticamente vazio - um sujeito que pareça se preocupar e agir sobre este problema populacional e econômico. Algo que alivie o sofrimento de ver crianças pedindo esmolas nas ruas e trapos humanos esquecidos nas sarjetas das cidades.

Para isto a lógica de reforço do interesse privado sobre o interesse público não se esvanece. Vê-se a produção subjetiva de um sentimento solidário que valoriza uma cidadania agora descolada do Estado e que se alimenta da “boa vontade do cidadão” para produzir uma falsa noção de participação social. Este processo ainda se desdobra em um mecanismo de estratificação, pois os problemas sociais são indicados por meio de uma concepção de focos populacionais problemáticos. Este tipo de raciocínio hierarquiza a participação do cidadão, em que os mais abastados precisam dar assistência aos mais pobres. O resultado é que estes “novos atores sociais” se tornam, por merecimento, melhores cidadãos participativos. A sociedade capitaliza as questões sociais e as monetariza. Desta forma, inclusão social significa inclusão no mercado social.

Contra esta propagação em massa de uma moral sobre a cidadania, alguns focos de resistência se constroem. São redes ou coletivos sociais que, por seu caráter político multilateral e sua impossibilidade de configuração jurídica, galgam a construção de espaços de deliberação sobre bens e serviços públicos. Estas práticas configuram-se por uma multiplicidade de personagens e participações que dão plasticidade a estes agrupamentos. Vários atores sociais se encontram em um terreno que é declaradamente um lugar de prática política sobre o cotidiano.

Neste formato, representações de Estado, mercado e sociedade civil não estão em condição de igualdade e neste fator encontra-se sua singularidade: não se pressupõe uma união solidária; em seu lugar compreende-se que existem interesses em comum e que não podem ser ignorados.

Nas periferias e na marginalidade está o *não lugar*, e, portanto, a possibilidade de novas construções políticas que podem ou não reproduzir as normas vigentes. Estes territórios são os novos lugares de disputa que o mercado tenta se apropriar, mas também onde linhas de fuga e resistência podem se fortalecer. No *não lugar* o conflito está aberto e a potência está na falta de normas previamente estabelecidas. Na favela e no lixo a moral sucumbiu ou nunca chegou; há apenas a efervescência dos acordos temporários e transitáveis.

Abre-se, portanto, a possibilidade de uma prática que se caracteriza como ampla e transitável. Ampla, pois permite criar e possibilitar criações de intervenções em uma infinidade de frentes, sem se submeter a um único caminho ideológico ou pragmático. Transitável, pois sua característica de abertura para infinitas conexões implica em ser tecida por diferentes tipos de linhas e pontos, estáticos ou móveis, duros ou flexíveis, que caracterizam a riqueza do território que constrói. Tais aspectos possibilitam ao sujeito refletir sobre si mesmo e sobre o coletivo para que produza seus próprios posicionamentos, a partir de práticas, não apenas individualizadas entre quatro paredes (ideológicas ou pragmáticas), mas emaranhadas pela diversidade de relações que a vida pode produzir em seus movimentos paradoxais, ou seja, uma construção ética em um debate constantemente aberto sobre os problemas cotidianos destes não lugares.

A ideia de cidadão como o indivíduo reinventado, teve um processo de institucionalização política tão intenso, que começou a ser colocado como algo próprio da natureza humana. No entanto, a cidadania é um papel socialmente institucionalizado e moralmente construído. Sendo assim, a população assiste à produção de um homem da moral que respeita as normas do bem-estar social e subtrai a expressão dos conflitos pessoais onde habitam as nuances da vida. Desta forma, o homem deixa de construir sua singularidade a partir de sua relação com o mundo, para exercitar uma relação normativa que não necessita de sujeitos nem de predicados (ROLNIK, 1994, p.165-166).

Nos tempos atuais, em que se observa o crescimento de uma população a qual o mercado não conseguirá absorver pela via do trabalho, vê-se o desenvolvimento da assistência social como paliativo ao que é qualificado como miséria humana. São verdadeiros aglomerados de pessoas, muitas vezes confundidas como lixo urbano, sem uma utilidade social, excluídos de qualquer norma social a não ser uma: o serviço de benefícios garantidos pelos direitos sociais. Assim,

continua a se sustentar uma ilusão de pertencimento que os coloca à mercê de projetos e experimentos de desenvolvimento social. O mercado se humaniza através do discurso de responsabilidade social fazendo surgir os “novos atores”. Estes, por sua vez, se colocam como modelos de sucesso da sociedade moderna e estabelecem os meios e os fins das ações de contenção dos problemas sociais urbanos.

No entanto, a sociedade ainda não descobriu por qual outra via o cidadão pode ser inserido, senão por uma permanente situação de beneficiário destas ações sociais. São os válidos inválidos que, apesar de obterem o título de cidadãos, são caracterizados como excluídos pela situação de inutilidade na produção do capital nacional (CASTELLS, 1998, p. 556-559).

A situação é evidente, os esforços concentram-se para a conservação da estrutura de valores da sociedade e não para a valorização da vida. O modo de reajuste sustentado promove graus de inserção social para ser o mais abrangente possível. Esta gradação é regulada conforme o poder de associação do indivíduo a grupos legitimados de participação na sociedade.

Na sociedade moderna o que conta para o indivíduo ter valor social é a rede de relações a qual pertence, não bastando apenas sua condição de cidadão, o que acaba por assumir um sentido negativo. É desta forma que se promove um discurso que valoriza a sociedade em detrimento de práticas que valorizem a vida.

3.2 O Olhar da Escola : do Cumprimento das Medidas Socioeducativas

Pode-se traçar uma estreita relação entre o cumprimento de medidas sócio-educativas e a escolarização dos adolescentes. Ao pensarmos na denominação medidas sócio-educativas, remetemo-nos diretamente à educação.

Faz parte da rotina dos meninos na internação acordar às 5h30m, tomar café e iniciar suas atividades escolares às 6h30m, parando apenas para almoçar às 11h30m e retomando das 13 às 17h30m.

Para os adolescentes cumprindo medida em meio aberto, a escola se transforma num espaço de frequência obrigatória, fiscalizada e levada em consideração na formulação dos relatórios a serem enviados para o juiz. Apenas a frequência é levada em consideração, e não percebemos em nenhum momento discussões ou problematizações acerca dos acontecimentos ou desdobramentos desta escolarização imposta.

Faremos então um percurso para compreensão desta instituição – a escola –, a partir da perspectiva proposta, e estabeleceremos possíveis relações com a realidade observada, sempre com o conceito de disciplina como pano de fundo.

As considerações feitas por Foucault em relação à disciplina revolucionou os estudos de educação nos anos oitenta e noventa, na medida em que introduziu uma forma de abordagem da escola que foi além do discurso crítico tradicionalmente realizado até então. Foucault, especialmente em sua obra *“Vigiar e Punir”* (2002), inaugurou uma forma de investigação que parte do pressuposto da construção histórica dos objetos e sujeitos a serem investigados.

Ao reconhecer a historicidade dos sujeitos e objetos, ele analisa as condições de possibilidade do seu aparecimento em determinada época, bem como as condições sob as quais tais sujeitos e objetos tendem ao desaparecimento. Nas análises de Foucault, a escola aparece como uma instituição que surgiu no final do século XVIII, em um momento em que houve transformações profundas na estrutura e na dinâmica de funcionamento do poder.

A escola aparece como uma complexa estrutura direcionada para a disciplinarização dos corpos infantis. Vistas a partir desta perspectiva genealógica, a escola e a educação assumem contornos diferentes daqueles ressaltados nas análises críticas mais comuns, em que ambos são concebidos como estruturas universais e a-históricas, ou nas quais a escola é vista como um aparelho do estado, um sistema de reprodução utilizado pelo poder para perpetuar os valores da burguesia e os conhecimentos por ela valorizados.

Analisar a escola do ponto de vista do poder disciplinador é tomá-la como uma instituição centrada na disciplina de corpos e mentes, o que significa compreendê-la como um objeto que surgiu em um determinado momento e funcionou segundo determinadas condições. Para Foucault, os estudos genealógicos têm o objetivo de investigar as condições de aparecimento das

instituições, dos seus sujeitos e dos conhecimentos produzidos a partir do encerramento do sujeito no interior da instituição.

Tendo em vista uma crise educacional sem precedentes, interrogar sobre a função da escola parece ser importante para que se possa compreender a real natureza dessa crise, condição fundamental para a formulação de suas possíveis respostas. O grande desafio que se impõe à tarefa de compreensão da crise educacional do presente diz respeito ao fato de que tomar a escola como um conjunto de saberes e práticas orientados para a disciplinarização dos indivíduos, implica fazer uma revisão completa dos discursos consagrados sobre a educação. Significa abordar a escola e o discurso educacional de um ponto de vista que já parte de um instrumental teórico pós-iluminista, que assume a morte do sujeito transcendental constituinte, a historicidade radical dos objetos, e a descentralização da abordagem do pesquisador.

Pensar em realizar uma genealogia da escola, implica na concepção de toda e qualquer prática escolar em termos de um dispositivo disciplinador que considera em conjunto os currículos, a arquitetura escolar, as práticas pedagógicas, as sanções disciplinares, os exercícios, os exames, enfim, tudo aquilo que ocorre na escola de forma ordenada e planificada. Além dessas práticas disciplinares, a análise genealógica também se baseia na ideia de que o saber escolar é um saber escolarizado, isto é, todo o conhecimento transmitido no interior da instituição é um saber que passou por uma transformação, ou seja, por uma ordenação, classificação, distribuição, hierarquização e, por fim, por uma moralização.

Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o local exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos.

No século XVIII Kant já afirmava o verdadeiro papel da escola:

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena. [...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser

remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina(KANT, 1996, p.16).

Ao citar essa afirmação de Kant, percebemos que todas as evidências sobre a função disciplinadora da escola disciplinar são fornecidas - uma escola que nasceu no final do século XVIII e que agora atravessa uma crise sem precedentes enquanto instituição disciplinar, como o atesta a queixa generalizada sobre o problema disciplinar por parte dos professores e educadores em geral. Enfim, no discurso das reformas a escola se transformou radicalmente, e até mesmo a própria escolarização do conhecimento se transformou, pois o conhecimento perdeu o seu caráter solidificado e universal ao transformar-se em mera informação.

Nesta última reflexão, evidencia-se a questão das últimas renovações do papel e forma da escola, e vê-se a pergunta: Onde essa função histórica, disciplinadora da educação permanece? Sem dúvida o espaço em questão é uma possível resposta. Ainda que se noticie uma crescente preocupação com a recolocação e reeducação de adolescentes infratores que passam por medidas sócio-educativas, uma estrutura cristalizada impede que a aprendizagem seja priorizada.

Faz-se necessário então realizar uma análise dos caminhos percorridos por dois discursos sobre a educação: o do nascimento da escola moderna e o do momento atual de ruptura em relação aos pressupostos que sustentam o discurso moderno, colocando em cheque a função da escola moderna na contemporaneidade.

Se a educação, por meio da sua história e por diversas razões, se constituiu em uma impossibilidade no mundo contemporâneo, por outro lado o aprendizado – ou a possibilidade de aprendizagem/ capacidade de aprender - representa a ação mais evidente na história humana. A razão desse paradoxo, talvez se encontre nos próprios princípios da educação escolarizada que consideram a heteronomia dos sujeitos como substrato fundamental para a ação da aprendizagem, uma educação que deverá proceder de maneira universal levando em conta a necessidade de homogeneização dos sujeitos submetidos às disciplinas escolares.

Entretanto, na tentativa de apagar as diferenças entre os indivíduos, a escola cria uma ficção que vem se mostrando insustentável: a falácia da igualdade, da tolerância e do respeito à

diferença. O discurso escolar da igualdade, travestido de projeto pedagógico, reafirma os valores dominantes da sociedade na medida em que separa o Mesmo e o Outro, isto é, o aluno ideal e o aluno problema.

Assim, o discurso da igualdade será sempre uma permissão dada pelo Mesmo para que o Outro seja incluído nas práticas institucionais e discursivas. Na presente reflexão, a escola e o ensino, longe de serem um lugar do apagamento da diferença, têm de ser pensados enquanto uma ação realizada por mulheres e homens distintos, dirigindo-se a uma multiplicidade de sujeitos que necessitam ser olhados não a partir da sua diferença e nem apesar dela, mas respeitando-se sua existência como constituinte desses homens e mulheres tão distintos entre si.

Por ser uma tarefa humana, a educação deve ser compreendida por meio de instrumentos que trazem consigo a marca da fragilidade e da incerteza, o que, do ponto de vista das ciências é, no mínimo, desconcertante.

A normalidade tratada como o Mesmo é necessária para que o desvio – Outro -, aconteça como tal. O muro neste caso então aparece para demarcar territórios, porém o discurso que acompanha esta construção também segue no sentido da promoção e reconstrução da igualdade, tolerância e respeito às diferenças. Cada vez mais podemos perceber a escola comum, de portões aparentemente abertos, como objeto análogo à instituição de internação em questão quando temos em tela a educação.

A educação moderna nasceu como um processo de preparação dos sujeitos para um mundo que se organizava a partir de novos paradigmas de produção de riquezas e de saberes. Assim, a escolarização dos indivíduos e dos conhecimentos, definindo aquilo que seria importante transmitir, em que momento, de que maneira e para que público, foi imprescindível para o sucesso da modernização europeia em termos da sua urbanização e industrialização. O crescimento das cidades trouxe novos desafios para a modernidade, que prontamente respondeu com políticas populacionais, dentre as quais a política educacional, que inventava artefatos cada vez mais sofisticados para que a educação fosse um sucesso na preparação dos sujeitos para o mundo moderno.

Ficamos então com a pergunta: Qual é a função da educação hoje? A educação moderna tomou para si a tarefa de preparar e adaptar os sujeitos para o mundo do trabalho e da reprodução social, isto é, a reprodução da riqueza e da espécie, sempre no interior de medidas econômicas. A palavra economia é usada porque hoje todos os discursos e toda a produção do conhecimento estão sempre delimitados pelo discurso economicista, que abarca e determina todas as áreas de produção de conhecimento e da ação política, como bem compreendeu Hannah Arendt.

O discurso crítico da educação, reconhecido como instância única da crítica à instituição educacional, possui uma história importante na constituição do discurso educacional contemporâneo. São escassos os exemplos de uma ação crítica que tenha abalado os alicerces iluministas do discurso educacional clássico ou moderno. No universo educacional, uma ação 'outra' suporia o abandono de algumas máximas fundamentais que amalgamam as práticas pedagógicas escolares. Entretanto, essa mudança de registro não significa uma ruptura intrínseca ao discurso educacional moderno, nem tampouco uma ruptura com as práticas educativas disciplinares. Talvez seja correto dizer que a instituição escolar se organizou na tentativa de calar este encontro conflituoso entre sujeitos a partir do estabelecimento das disciplinas, tanto as disciplinas corporais como a separação sistemática do conhecimento em distintas áreas. Assim estabeleceram-se as normas, esquadrinharam-se os espaços de aprendizado, organizou-se uma temporalidade especial para ensinar e aprender, criaram-se os exames.

Também foram definidos os sujeitos da educação, isto é, aluno e professor, além de vários outros sujeitos coadjuvantes da cena educativa; porém, não por acaso, se cria continuamente o novo em educação e os discursos pedagógicos estão sempre demandando infinitas reformas e modificações.

Contudo, a despeito das mutações e novidades nas narrativas pedagógicas oficiais, também é certo que em quase três séculos de existência da instituição escolar muitos de seus dispositivos originários foram mantidos: a escola continua sendo a escola disciplinar e a pedagogia permanece sendo prescritiva por excelência.

Deixemos um pouco o conflito e passemos ao discurso pedagógico. Para analisar o discurso pedagógico é fundamental que as práticas pedagógicas que ocorrem no interior da instituição escolar também sejam analisadas. A perspectiva foucaultiana compreende a

constituição do discurso pedagógico e a instituição escolar como instâncias que não se separam no entendimento da constituição e funcionamento da escola. Desse modo, a análise do discurso escolar, para Foucault, representa uma investigação sobre os sujeitos pedagógicos e as instituições educativas.

Todavia, o discurso e a instituição não são a mesma coisa: o discurso é o saber produzido no interior da instituição, sobre a instituição e seus sujeitos, ao passo em que a instituição, que é produto do discurso, representa substancialmente o local em que se efetuam os exercícios disciplinares. Apesar dessa diferença metodológica é importante ressaltar que o discurso e a prática institucional funcionam complementarmente, isto é, com as mesmas regras e os mesmos objetivos. As práticas discursivas e as práticas institucionais se complementam na criação e aplicação dos dispositivos disciplinares, tendo como objetivo a produção dos sujeitos por meio da disciplina.

Em seus trabalhos arqueológicos, Michel Foucault introduziu uma forma distinta de fazer a história dos discursos, sujeitos e objetos, empreendendo uma análise de “práticas discursivas” relativas ao funcionamento dos discursos na produção dos objetos e dos sujeitos. Posteriormente, em suas análises genealógicas, quando suas reflexões se voltaram para a discussão das relações entre saber e poder, ele acrescentou à investigação outro elemento, a instituição, que foi denominada de “práticas não- discursivas”. Assim, pode-se definir o método de trabalho genealógico como uma análise das práticas discursivas e não-discursivas que conformam e produzem sujeitos e objetos. A análise de um discurso, de um sujeito ou de uma instituição, do ponto de vista dos conceitos desenvolvidos por Foucault nos seus trabalhos genealógicos, não desvincula as dimensões discursiva, subjetiva e institucional porque elas não funcionam separadamente.

A diferença substancial existente entre uma investigação educativa mais corrente e outra um pouco mais marginal é que nas investigações mais consagradas se leva em consideração a transcendência do sujeito, o seu caráter a-histórico, pois ele surge nos discursos educacionais enquanto um dado natural. Todavia, no âmbito de uma genealogia educacional a própria constituição do sujeito tem de ser interrogada, sendo que ao analisar os discursos e as práticas

educacionais se tem como ponto de partida um sujeito que é uma produção das práticas e discursos das diferentes instituições disciplinares.

O discurso pedagógico contemporâneo se depara então com um paradoxo: por um lado, deseja a disciplina dos alunos porque estes atingiram um grau de liberdade incompatível com o ensino; por outro lado, a boa educação, hoje, deverá levar em conta as características psíquicas de cada aluno para que a disciplina não lhes traga sofrimento psíquico e, conseqüentemente, a perda total do processo educativo. Nota-se, principalmente nos últimos anos, uma estreita relação entre o discurso pedagógico e o terapêutico, na medida em que a pedagogia se torna cada vez mais preocupada com a transmissão de conteúdos que não são conteúdos tradicionais de ensino, mas sim que substituem as disciplinas na medida em que são importantes para uma formação moral dos indivíduos. Nas palavras de Larrosa:

O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos, ou de “conteúdos” em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação. E a antropologia contemporânea, ou melhor, o que hoje conta como antropologia, para além dos discursos sábios que se abrigam sob esse rótulo, na medida em que estabelece o que significa ser humano, não pode separar-se do modo como o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é ser uma pessoa ainda não formada e insana). (LARROSA, 1994, p.40)

Larrosa assinala ainda os mecanismos de exclusão estabelecidos por meio dos dispositivos que irão definir os padrões de educação e normalidade, isto é, de uma educação para a normalidade. Com efeito, para Foucault todos os dispositivos de construção de uma subjetividade normal estão engendrados em mecanismos de exclusão, visto que para descrever a normalidade aquilo que deverá ser ressaltado é a patologia. Para cada sujeito normal existe uma contrapartida patológica. Ainda segundo Larrosa:

Na perspectiva que conforma o sentido comum pedagógico e/ou terapêutico há, em primeiro lugar, um conjunto mais ou menos integrado de concepções do sujeito. Teríamos, primeiro, uma série de teorias sobre a natureza humana. Nessas teorias, as formas da relação da pessoa consigo mesma são construídas, ao mesmo tempo, descritiva e normativamente. As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos dizem o que é o sujeito são ou plenamente desenvolvido. Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e formas de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério que deve ser a saúde ou a maturidade. A partir daí, as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas podem tomar-se como lugares de mediação nos quais a pessoa simplesmente encontra os recursos para o pleno desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação, ou para a restauração de uma relação distorcida consigo mesma. As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana - autoconsciente e dona de si mesma - pode desenvolver-se e/ou recuperar-se. Assim, o sentido pedagógico e/ou terapêutico produz um esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição da subjetividade. Não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaços de desenvolvimento ou de mediação, às vezes do conflito, mas nunca como espaços de produção. É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam. (LARROSA, 1994, p. 43-44)

Da perspectiva foucaultiana, pensar a educação do ponto de vista das práticas pedagógicas e dos discursos significa inserir ambos dentro de um conjunto de dispositivos orientados para a produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto dos indivíduos, quanto do indivíduo consigo mesmo. Para Foucault, o sujeito pedagógico é produzido por meio dos procedimentos de objetivação metaforizados no panoptismo, entre os quais o exame tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico será o resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam.

Para Foucault, tanto os discursos que nomeiam como as práticas institucionais representam uma forma de exercício do poder que ocorre dentro de um período histórico específico, que ele denomina de sociedade disciplinar e que corresponde à modernidade. Nesse período histórico, os discursos que nomeiam e classificam os sujeitos são reconhecidos enquanto discursos verdadeiros por terem sido produzidos no interior das instituições totalizadoras por

indivíduos devidamente autorizados para promulgar a verdade por meio de uma forma discursiva definida como discurso da ciência.

O exame representa a etapa fundamental dentro desta engenharia de produção dos sujeitos, pois é por meio dele que se qualifica e se corrigem os resultados do processo disciplinar. O exame individualiza e identifica os indivíduos transformando-os em casos, sejam eles clínicos, jurídicos ou pedagógicos. Foucault traçou uma genealogia do exame, encontrando as suas origens na confissão. Essa é uma das teses fundamentais para o desenvolvimento do projeto disciplinar que Foucault desenvolveu em *História da Sexualidade I. A vontade de saber* (1990). Para ele o homem ocidental é um ser “confessante”. Em primeiro lugar, os sujeitos diziam de si nos confessionários, sendo este um espaço privilegiado da pedagogização tanto da alma como do corpo. A confissão, antes da modernidade, foi um meio importante de produção de subjetividade. Na modernidade o padre foi substituído pelo médico e depois pelo terapeuta. Em se tratando da escola, que captura um número de sujeitos muito mais amplo que os consultórios médicos e psiquiátricos, os professores e pedagogos realizam o exame por meio de técnicas específicas em que aquilo que está em jogo não é apenas o conhecimento, mas também o comportamento e a moral dos indivíduos.

Assim, o exame na instituição escolar tem uma função disciplinadora e, em última instância, moralizadora. O professor ou o pedagogo se tornou o sujeito da escuta e a sala de aula transformou-se em espaço da confissão. Nas práticas pedagógicas contemporâneas de exame o que está em jogo não é mais aquilo que o aluno adquiriu de maneira disciplinar, mas sim aquilo que ele expõe de si. O exame se torna uma prática de exposição do eu, daquilo que ele confessa de si.

Atualmente, não importa mais se aquilo que é confessado é moral e correto - isto é, verdadeiro do ponto de vista disciplinar -, mas sim o que importa é o quanto esse indivíduo confessa: o ato de confessar passa a ser uma tomada de consciência. O que importa é o ato de assumir algo que foi feito, sem que haja necessidade de expiar o que se fez. Desse modo, o que se valoriza a partir de então deixa de ser o castigo pelo delito ou pelo ato de indisciplina; o que importa enquanto aprendizado moral é que o sujeito assuma publicamente o que fez: não por acaso proliferaram agora as técnicas de entrevistas dos alunos como formas de avaliação dos

mesmos. Antes de conferir-lhe uma nota é preciso conversar com o aluno para saber se ele assume o que fez e aprendeu ao longo do curso. Desse modo, nós passamos de uma sociedade de confessantes para uma sociedade de “assumidos”, pois assumir a culpa é mais importante do que se responsabilizar pela ação: temos aqui alguns indícios da passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle.

A partir dessa transformação, os dispositivos pedagógicos atuam de maneira fundamental na construção e mediação da experiência de si. Estes dispositivos são complexos, variáveis e muitas vezes contraditórios. Para Larrosa um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Assim, as práticas pedagógicas serão sempre orientadas para a constituição ou para a transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou controlam a si mesmas. De um ponto de vista pragmático, isto é, de seu funcionamento, os dispositivos pedagógicos são os elementos constituidores da subjetividade dos indivíduos. Entretanto, em uma pesquisa genealógica deve-se também reconhecer o caráter contingencial e histórico de tais dispositivos. Desta maneira, os dispositivos pedagógicos oriundos da prática pedagógica e do discurso pedagógico podem ser reconhecidos não como universais, mas sim como um espaço de conflitos de interesses e estabelecimento de verdades contingentes. Deste modo, sempre que se trata de analisar as práticas e os discursos pedagógicos, deve-se tomá-los como uma realidade histórica e como um espaço de jogos de poder. Ainda segundo Larrosa:

Dessa perspectiva, a pedagogia já não pode ser vista como um espaço neutro ou não problemático do desenvolvimento ou de mediação. A pedagogia não pode ser vista como um mero espaço de possibilidade para o desenvolvimento ou a melhoria do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do auto-controle, da auto-regulação, etc., mas sim produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 1994, p. 57)

Com efeito, o espaço das práticas quase sempre representa um espaço delimitado que define previamente o significado possível para o autoconhecimento, a auto-estima e a autonomia,

implicando assim um esvaziamento de sentido de cada um destes estados de corpo ou alma. A homogeneização dos significados destes campos de relações com o outro por meio dos dispositivos disciplinares e das práticas pedagógicas conduz o sujeito a um estado contrário ao da autonomia, isto é, a um estado de falta de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, de falta de responsabilidade, tanto em relação aos outros como em relação a si mesmo.

Em outras palavras, o espaço de produção de subjetividade por meio das práticas pedagógicas é definido de forma normativa e singular, determinando um significado para o autoconhecimento, definindo o tipo de experiência de si que será produzida e a forma de produção dessa experiência; conseqüentemente, ela prescreve e predetermina os limites da autonomia do sujeito.

As ações que comumente compõem os dispositivos pedagógicos na contemporaneidade são o ver-se, o expressar-se e o narrar-se, demarcando ações que deverão ser adquiridas como “competências” prioritárias pelos alunos no processo educativo. O aprendizado dessas ações é levado a cabo por práticas pedagógicas que vêm se tornando cada vez mais usuais na escola. Assim, as tecnologias pedagógicas aplicadas para a produção dos sujeitos não mais pertencem à ordem dos castigos, dos exercícios exaustivos, das provas ou dos exames humilhantes, mas sim o que se pode notar de forma exponencial, ao aumento do recurso à autobiografia, à auto-avaliação, ao auto-exame e, inclusive, à auto-aprendizagem. Entretanto, essas práticas que conduzem os sujeitos de maneira aparentemente espontânea à aquisição de tais competências e habilidades são exercícios pré-definidos que levam os alunos a responder somente dentro dos limites da instituição. Portanto, o que se observa cada vez mais é uma condução das práticas pedagógicas para uma “educação moral” do sujeito; em outras palavras, na crise da passagem da escola disciplinar à pedagogia do controle, educar continua a ter o significado de moralizar.

A pesquisa genealógica criada por Michel Foucault como método ou maneira de proceder em uma pesquisa histórica parte de uma questão do presente e, portanto, implica “fazer a história do presente”. Nos próprios trabalhos de Foucault, tal questão seria o porquê de certas definições que aos nossos olhos parecem ser definições inquestionáveis, porque representantes de verdades a-históricas. Entre as muitas perguntas realizadas por Foucault encontram-se aquelas

relativas ao porque da loucura ter sido definida como doença mental, a razão pela qual a prisão se tornou uma forma exclusiva de punição, etc.

Em “Vigiar e Punir” (2002), Foucault descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, oficinas, conventos e quartéis, demonstrando que a principal característica das instituições disciplinares é a disciplina corporal. De todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta.

Entretanto, a disciplina no interior da instituição educacional não é somente a disciplina do corpo, mas também a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. A disciplinarização dos saberes, ou a pedagogização dos conhecimentos, consistiu em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atingiu os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados.

Assim, a escola disciplinar não distinguiu mais corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida em que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito. De conhecimentos verdadeiros, tal com eram entendidos no século XVII, os conhecimentos passaram a ser separados entre morais e amorais, em uma operação que classificou, hierarquizou e excluiu conhecimentos em nome da produção de uma subjetividade normalizada. Deste modo, os conhecimentos selecionados e institucionalizados foram colocados em um quadro de regulação das formas de ensino, de exercícios de repetição e de avaliação da aprendizagem, pois os conhecimentos e os bons costumes não poderiam mais ser diferenciados uns dos outros.

Foi sobre o processo de disciplinarização dos corpos de crianças e jovens que Foucault se debruçou em “Vigiar e Punir” (2002). Para ele, a disciplinarização dos corpos ocorreu em locais especialmente preparados para esse fim: locais cercados, quadriculados, com uma disposição arquitetônica milimetricamente estudada e um mobiliário especialmente desenhado para o ensino, além da presença de um corpo de especialistas preparados para a aplicação dos exercícios disciplinares tanto da mente como do corpo. Foi desta maneira que a escola moderna surgiu,

assim como também a prisão, o hospital, o hospital psiquiátrico e a fábrica. O nascimento da escola disciplinar se deu de maneira isolada no final do século XVIII e, principalmente, no século XIX, em um período de intensas modificações nas estruturas de poder que deram origem a um aparato social e político que Foucault denominou de sociedade disciplinar.

O poder disciplinar se exerce sobre os corpos por meio de exercícios especialmente desenhados para a ampliação das suas forças. A despeito dos exercícios de adestramento dos corpos ocorrerem em espaços isolados e de maneira desordenada, gradativamente surgiram as chamadas instituições disciplinares, cuja função foi a produção de corpos dóceis.

Em primeiro lugar, o espaço foi, antes de mais nada cercado, a fim de ser separado do restante da sociedade; isto significa dizer que no interior do muro estará a prisão ou a escola, o hospital, o asilo e a fábrica, e do outro lado do muro uma aglomeração social desordenada a ser organizada nos espaços fechados. Depois de delimitado o espaço por meio de cercas e muros, este mesmo espaço foi quadriculado, de maneira que em cada quadrículo pudesse permanecer um só indivíduo exercendo uma atividade previamente definida, dirigida, orientada e vigiada.

Este espaço não pode ser ocioso, senão todo o trabalho de formação será em vão. A imagem construída por Foucault, de um espaço cercado, quadriculado, com um indivíduo em cada cela e colocado individualmente em uma atividade coletiva representa a imagem de toda e qualquer instituição: das celas nas prisões às camas alinhadas dos hospitais e asilos, dos operários nas fábricas aos alunos sentados nas fileiras de carteiras realizando exercícios. Cabe ainda ressaltar o silêncio que vige nestes espaços institucionais como uma outra característica fundamental, pois aos indivíduos não é permitida a conversa com o outro. Se alguma coisa precisa ser dita será sempre a partir da fala dirigida pela pessoa que vigia, ensina, ou cuida, que estará dirigindo ordens sobre o trabalho a ser executado ou o cuidado a ser tomado. Para Foucault, o modelo disciplinar por excelência foi o *Panopticon* de Jeremy Bentham, um edifício multifuncional:

[...]em forma de anel, do meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior como para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas havia, segundo o objetivo da instrução, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um

prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando a sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. [...] o olhar do vigilante podia atravessar a cela, [...] tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava [...]. (FOUCAULT, 2002, p.180)

O panoptismo é o modelo de sociedade que se instaurou no final do século XVIII e século XIX, isto é, o modelo da sociedade disciplinar em que a observação dos indivíduos é fundamental para o exercício da disciplina e do poder. Nas palavras do próprio Bentham, esse edifício poderia ser utilizado para hospitais, fábricas, prisões e escolas, representando uma grande economia para o poder público. Segundo Bentham:

Depois de aplicar o princípio da inspeção às prisões e, passando pelos hospícios, chegar aos hospitais, suportará o sentimento dos pais que eu o aplique, finalmente, às escolas? Será a observação de sua eficácia na prevenção da aplicação irregular de rigor indevido até mesmo aos culpados, suficiente para dissipar a apreensão relativamente à sua tendência de introduzir a tirania nas moradas da inocência e da juventude? Aplicado a esses locais, você o achará capaz de dois graus bastante distintos de extensão. Ele poderá estar confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio. (BENTHAM, 2000, p. 63)

O panóptico funciona como uma forma de laboratório de poder em razão dos seus mecanismos de observação. Essa observação a todo momento introduz um princípio fundamental que, para as instituições disciplinares, é o princípio básico da sua configuração, isto é, a possibilidade de se conhecer os sujeitos que estão sendo observados, pois o olhar penetrante daquele que observa em uma estrutura especialmente arquitetada para a observação incide sobre o corpo dos indivíduos, decompondo-os em inúmeros conhecimentos sobre ele.

Dessa forma, o olhar que observa produzirá saberes sobre o corpo observado e será capaz de desenhar os exercícios para a sua disciplinarização. O exame é o dispositivo que, além de permitir a classificação e a hierarquização dos indivíduos, por fim garantirá a separação dos sujeitos entre dois mundos - o **nomal** e o **anormal**. Essa separação entre normalidade e patologia será a operação-chave para o funcionamento das instituições disciplinares na sua tarefa de

disciplinarização e **normatização dos sujeitos**. Para Foucault, o exame é a síntese de todas as sanções disciplinares, isto é, representa o momento de culminância de todo o processo de exercício do poder disciplinar, sendo responsável pela classificação dos sujeitos:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como oposição de cada um a sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se podem caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para a qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2002, p. 170-171)

Podemos perceber alguns desses mecanismos através da entrevista dada ao jornal Brasil de Fato, por Glayds Peccequillo, advogada, ex-funcionária da instituição em questão – Fundação CASA, demitida após denunciar um espancamento numa das unidades, em 2000, quando ainda FEBEM:

A tortura (na instituição) é diferente da que acontece nas delegacias porque não tem o objetivo de extrair confissão. É uma tortura sistemática e o objetivo é domesticar o corpo, disciplinar. É mais um castigo. Essa disciplina foi criada para domar, humilhar e quebrar a resistência do menino. Vi várias coisas antes do grande espancamento que denunciei. Uma noite eu estava indo embora para casa e vi uns monitores enfiando paus e barras dentro das jaquetas antes de entrar no pátio. Em outra ocasião, os meninos disseram que os monitores guardavam na gaveta uma corrente usada para ameaçá-los. Outra vez, os meninos fugiram e foram trazidos de volta com as costas todas machucadas (BRASIL DE FATO, 2004, p. 29).

3.3 O Olhar dos Adolescentes: a Violência como Forma de Emancipação

É justamente a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas. Se interpretar era colocar lentamente em foco uma significação oculta na origem, apenas a metafísica poderia interpretar o devir da humanidade. Mas se interpretar é se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes. Trata-se de fazê-las aparecer como acontecimentos no teatro dos procedimentos. (FOUCAULT, 1992, p. 17)

Temos uma construção social da violência imputada à juventude, que incide não só sobre os jovens infratores, mas em estigmatizações crescentes sobre os movimentos juvenis populares, condenando-os à invisibilidade, reduzindo-os à imagem ameaçadora do crime e da delinquência.

Pretendemos pensar neste momento quais os recursos utilizados pelos adolescentes cumprindo medida sócio-educativa na relação estabelecida com a violência, que se faz presente cotidianamente, no campo simbólico e concreto: como estes meninos significam atos violentos, como a agressão permeia os códigos estabelecidos, e ainda como o corpo físico pode ser utilizado neste campo de batalhas.

A partir do período de intensa redemocratização política (Constituição Federal, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), observa-se, nos equipamentos de internação de adolescentes, a sistemática violação de direitos adquirindo novos contornos. Ao mesmo tempo, intensificam-se os processos de resistência. Do lado dos adolescentes, as fugas e rebeliões

divulgadas pela mídia atingiram padrões quantitativos e qualitativos surpreendentes. Do lado da audiência pública, uma aguda convocação de nosso posicionamento crítico colocou em evidência e ação nossos corpos e nossos próprios riscos.

São exemplos dessa intensificação o episódio da rebelião de março de 2001, na unidade de Franco da Rocha, em que membros do Ministério Público (MP) e de entidades da sociedade civil, chamados como interlocutores do conflito, foram ameaçados e agredidos por funcionários da Febem. Houve uma alteração nas estratégias de ação do Poder Judiciário e do Ministério Público, que passaram a mostrar, em consonância às cenas dos jovens nos telhados exibidas nas TVs, “o que se passa embaixo dos telhados”. Filmagens e fotos com evidências de maus-tratos, oriundas das inúmeras fiscalizações ensejadas pelo MP e pela Justiça nas unidades da Febem, passaram a ser disponibilizadas para a mídia, numa atitude inédita.

Outro dado que permite dimensionar essa intensificação é que, entre agosto de 1999 e março de 2001, foi requisitada, pela Promotoria de Justiça do DEIJ-SP, a instauração de 96 inquéritos policiais para apurar crimes de tortura praticados, em tese, por funcionários da Febem contra adolescentes que cumprem a medida de internação.

Essa intensa violação de direitos sugeriu a hipótese de que a Febem-SP opera numa nova modalidade de poder. Já não se trata apenas de mecanismos repressivos ou disciplinares, mas de estratégias *biopolíticas do poder*, em que este se confronta com a pura vida, sem qualquer mediação.

Segundo Foucault, desde o século XVIII teríamos entrado na era do biopoder, porque, seguindo-se à disseminação de técnicas que visavam a obter a sujeição dos corpos, as técnicas disciplinares, desenvolveram-se outras, relativas à gestão da vida (natalidade, mortalidade, saúde pública, movimentações das pessoas etc.). Nos mecanismos de biopoder, a normalização não mais se configura como uma disciplina dos corpos dispostos no interior das instituições, mas como o resultado de mecanismos de regulação, ou mecanismos de segurança, que atuam sobre os processos da vida pertinentes a uma população. Reduzidos a mero corpo orgânico, despojados de qualquer direito, os adolescentes da Febem estão muito próximos da vida que pode ser descartada, pois foi empurrada para fora dos limites do contrato social e da humanidade.

É uma vida humana residual e irreduzível, que deve ser excluída e exposta à morte como tal, sem que nenhum rito ou sacrifício a possam resgatar. Ela está incluída na ordem jurídica apenas na forma da sua exclusão. A análise dessa temática da violação de direitos nas instituições que pretendem o exercício de um processo socioeducativo, a proteção da vida, não visa apenas a atestar a distância entre a lei e a prática. É fundamental entender um pouco mais por meio de que processos institucionais e de que dispositivos políticos tantos seres humanos são integralmente privados de seus direitos e das suas prerrogativas, “a ponto de não ser delito qualquer ato cometido contra eles”.

Não se trataria, então, como sugere Foucault, de tomar tal paradoxo não como um desvio ou um resíduo da barbárie, mas como a regra e o cerne mesmo da realidade social? Apresentemos então a vigência e os efeitos desse curioso paradoxo, por meio das lutas empreendidas pelos jovens cumprindo medida sócio-educativa, especialmente as protagonizadas pela via das rebeliões, das quais poderemos extrair mais elementos para sustentar essa hipótese de mudança significativa na modalidade de exercício do poder.

Para tanto, escolhemos uma situação bastante paradigmática dos processos de resistência dos jovens: a luta empreendida por Maguila, interno da Febem¹⁹-SP, em 1998, registrada por Vicentin (2004), no seguinte relato:

[...] No momento em que o fogo se alastrava, vira quando Maguila riscava o rosto com um caco de vidro e dizia para os demais: ‘vamos ficar e morrer todos’, não sabendo informar como o mesmo viera a entrar em óbito, pois saíra para fora.

[...] que no momento do incêndio tentaram apagar o fogo com os colchões com o auxílio de Maguila, não obtendo êxito, Maguila dissera: ‘não, ninguém sai. Vamos morrer todo mundo aqui’, e de posse de alguns vidros da janela, quebrados pelos internos, passou a lesionar-se no rosto.

Diante do alastramento do fogo, os adolescentes começaram a deixar o alojamento pelas portas e pelo teto, mas Maguila, totalmente fora de controle, começou a auto-lesionar o rosto com estilhaços de lâmpada, dizendo durante todo o tempo: ‘vamos morrer todo mundo junto’; que o declarante, em cima do forro, presenciou quando Maguila jogou um colchão sobre o fogo e ajoelhou, onde caiu de bruços e ali permaneceu até seu óbito; que o declarante entende que Maguila talvez conseguisse sair, caso quisesse, porém não pode dar a certeza,

¹⁹ Utilizaremos aqui a denominação FEBEM pelo episódio ter data anterior à reformulação da Fundação.

diante da dificuldade em sair devido ao tumulto e às agressões oferecidas pelos monitores.

[...] que Gilberto e Maguila tentaram negociar (com os funcionários) dizendo que ‘todos estavam numa boa e não pretendiam fugir’, que, sem acordo, funcionários chutavam a porta e atearam fogo.

[...] no momento do incêndio, não encontrando seu irmão gêmeo, chamara por Maguila, para que saíssem para fora, pois eram os dois últimos que permaneciam e Maguila respondera: ‘*não! Vamos morrer aqui para ter a prova que os pirril bateram em nós*’, tendo o declarante saído e Maguila permanecido, que os funcionários sabiam que Maguila ficara ali, pois este ao negociar dissera: ‘que todos saíam de mãos dadas e que estavam sossegados e não iriam fugir’, tendo inclusive Maguila contado o número de internos no ambiente, a pedido dos funcionários e informado aos mesmos; que, no entanto, Maguila não fora socorrido. Eles se trancaram para os pirril não zoar eles! Pediram a brasa para os pirril para acender um cigarro. Pirril tacou fogo! Eles conseguiram apagar, urinando. O chefe dos pirril foi negociar, tacaram lâmpada fluorescente na cara dele! Depois tacaram fogo e eles não queriam abrir não! E os menores conseguiram ir saindo. E o Maguila falou: já que é para morrer, vamos morrer mesmo! Ele pegava pedaço de vidro, ficava se cortando e entrando para dentro do fogo. Meu parceiro queimou as costas toda. Ele achava que o Maguila quis se matar!

Exceto o último, são todos fragmentos de depoimentos de diferentes internos da Unidade Educacional-17, localizada no Complexo Tatuapé, da Febem-SP, à polícia, como parte da apuração da rebelião de 25 de dezembro de 1998, ocorrida naquela unidade e que deu causa à morte de um adolescente. O laudo do Instituto de Criminalística confirma, pelo exame do cadáver, a morte de Maguila por carbonização e sugere exame mais acurado pelo Instituto de Medicina Legal, tendo em vista a estranha situação de imobilização do cadáver. Notava-se, também, ao virar o corpo da vítima, a existência de uma extensa área do dorso que não apresentava queimaduras extensas, sugerindo que as chamas atingiram a vítima na posição de imobilização. A par disto, estranhamente, a situação de imobilização da vítima não se assemelhava à clássica posição defensiva ou de “pugilista”, o que faz recomendar um exame mais acurado dos sinais vitais, sendo que a descrição minuciosa dos feridos acima mencionados, de outros porventura existentes e a palavra final no tocante à morte, caberá, por competência legal, ao legista do IML, em laudo a ser expedido em separado. A “estranha” situação da morte de Maguila reveste-se, para os jovens da Febem, de muitos sentidos.

A autora relata que os jovens, ouvidos posteriormente ao episódio, voltam a falar de Maguila, por vezes para sustentar sua posição de “vítima do sistema falido”, para dá-lo como “louco”, na medida em que voluntariamente quis machucar-se, ou ainda para colocá-lo como “tomado pelo demônio”, explicação recorrente entre muitos internos para as situações de grande violência ou de muita maldade. Interessa destacar, no ato de Maguila, o valor de *dito* de que se reveste: corpo como resistência, como testemunho, corpo dado como prova: “não! vamos morrer aqui para ter a prova que os pirril bateram em nós”. Corpo como testemunho, marcado pelas inscrições institucionais: rosto retalhado com os vidros das janelas quebradas. Corpo incendiado, não mais como resultado da luta, na posição de pugilista e de sua defesa, mas corpo dado às chamas: o jovem narra que Maguila joga um colchão sobre o fogo e ajoelha, caindo de bruços e ali permanecendo até a morte.

Podemos também pensar em seu corpo como corpo institucionalizado: Maguila teria participado das negociações para sair. Como conta outro jovem: Maguila, ao negociar, dissera que todos sairiam de mãos dadas, que estavam sossegados e não iriam fugir, tendo inclusive contado o número de internos no ambiente, a pedido dos funcionários, e informado a eles.

Corpo como ação, ato: a rebelião é o lugar de aparecimento possível dos jovens, de visibilidade. “Rebelião é a única maneira que a gente tem de se aparecer”, “É uma hora de liberdade de expressão, de poder falar o que nós quer!”, “A hora da rebelião é uma hora de expressão”. Para quem vive um cotidiano de “ser nada, ninguém”, o esforço de presentificação é imensamente importante. “Eu penso que eles acham que, porque a gente tá aqui, nós não é nada! Pensam que a gente nunca foi ninguém”, diz um interno, tentando achar uma explicação para tantos espancamentos.

Certamente a tentativa de tornar-se visível, já tratada anteriormante, está colocada como questão para todos os que são tomados como objeto de violência, seja ela repressiva, seja ela acolhedora (as tutelas), mas, especialmente no campo da juventude, dado o lugar problemático e patológico de que esta tem sido revestida, tal esforço de visibilidade vem sendo destacado por muitos estudiosos como um modo singular de subjetivação. Essa presentificação, como performatividade, está tematizada em vários estudos realizados com punks, darks, carecas do subúrbio, gangues e funkeiros que ressaltam a natureza impactante da presença pública desses

personagens no cenário urbano, adotando o movimento, a velocidade e a superexposição como referentes centrais nas suas encenações e fazendo da cidade um campo de ocupação e extensão.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte. (NEGRI, 2001, p.38)

CRUZANDO OLHARES (OU CONCLUSÃO)

Perguntamo-nos neste momento: Como pensar na conclusão de uma pesquisa como esta? Acreditamos que um possível caminho seria pensar na divisão que propusemos durante a escrita e mesmo durante o contato com os adolescentes e com todos os outros sujeitos e espaços que se relacionam com eles e a eles.

Ao mesmo tempo pensamos que esta divisão foi válida para que conseguíssemos visualizar o grupo em questão, porém um cruzamento entre estes olhares faz-se inevitável, já que é justamente através dele que se estabelecem as relações de tensão.

Num primeiro momento analisamos como e o quanto os olhares externos influenciam e determinam os caminhos e práticas escolhidas e o quanto estas práticas determinam a forma de subjetivação dos meninos; como eles se relacionam com suas marcas e experiências e como os outros, ditos normais, se relacionam com o desvio; como as relações influenciam na composição destes personagens.

Levamos a um dos encontros textos midiáticos que tratavam do grupo. Para tanto, escolhemos textos de revistas e jornais com diferentes propostas, alguns de maior alcance e outros de menor alcance. Utilizamos a revista *Época* (Editora Globo), a revista *Isto é* (Editora Abril), a revista *Caros Amigos – edição especial* (Editora Casa Amarela), o *Jornal Tribuna Imprensa* (circulação restrita à Araraquara e região) e o *Jornal Brasil de Fato*.

Durante a leitura, os adolescentes tiveram várias reações, indicando não terem consciência de como eram vistos pelas pessoas e pedindo para ficarem com os exemplares, que lhes foram cedidos. A discussão a partir deste material foi bastante produtiva no que chamamos de processo de tomada de consciência, tornando mais claro para nós e para os componentes do grupo a interferência determinante destes impressos. É como se percebessem que uma plateia os assiste, porém percebessem também que essa plateia usa binóculos e que as lentes destes binóculos distorcem as imagens, formando uma realidade mastigada, simplificada e por vezes distorcida.

Podemos retomar a questão da invisibilidade ao olhar a realidade através destes binóculos, pelos quais os meninos se vêem invisíveis, sendo tratados com impessoalidade, intolerância, com seus caminhos inevitavelmente traçados em direção a seguidos fracassos. O esforço para tornarem-se visíveis aparece como modo singular de subjetivarem-se e procuram espaços e ações para fazerem isso, mesmo estando inseridos num programa como o descrito.

Esse olhar acontece agora, com conceitos oferecidos por Foucault, retirados da “caixa de ferramentas”. O autor várias vezes afirma que seus conceitos deveriam ser utilizados como uma "caixa de ferramentas" para a reflexão sobre a atualidade.

Escrever sobre Michel Foucault é penetrar num espaço de incertezas e de reflexões epistemológicas. A variedade de pesquisas sobre este pensador deixa evidente a dificuldade de se estudar o seu pensamento. Escreveu muitos textos e em diversos suportes o que se torna um empecilho à sistematização da sua obra e têm gerado certos anacronismos por parte de alguns que tentam periodizá-la ou enquadrá-la dentro de um campo específico do conhecimento.

O que nos parece, no entanto, sem pretensões de caracterizar o pensamento foucaultiano, é que o ponto de convergência entre seus escritos talvez seja a preocupação com o sujeito na sua relação com o saber, com o poder e com a verdade. A partir desse eixo epistemológico, Foucault propõe um olhar sobre um novo tipo de racionalidade, bem como seus deslocamentos e transformações e sobre as várias formas como os discursos se encadeiam. Diante desse pensamento, configura-se a sua noção de ruptura, de descontinuidade e de dispersão, ou seja, ele aponta a necessidade de tratar os discursos como acontecimentos dispersos em suas historicidades.

Não é objetivo de Foucault apresentar uma visão geral e sistemática da sociedade e da história. Ao contrário, ele almeja traçar um diagnóstico de nosso presente. Talvez por isso suas contribuições atingiram (e atingem) grande parte das ciências sociais e suas ideias ainda intrigam os estudiosos de sua obra, pois ele não fornece receitas nem uma teoria da totalidade social. Ao contrário, deixa aberto o campo das indagações sobre a sociedade, a história, o sujeito e o poder e mostra que a verdade não está posta, não é algo que alcançamos apenas porque sabemos que ela está ali, definida, à espera de ser lograda pelos que acreditam nela. Para ele, a verdade é

produzida por discursos que carregam poder e saber - ela não está fora do poder e nem é possível sem ele.

Foucault tratou de temas como: saber, poder, verdade, discurso, sujeito, disciplinarização e normatização da sociedade, cuidado de si, enunciado, formação discursiva, história, entre outros. Percebe-se, portanto, quão profícuo é o seu pensamento para os variados campos epistemológicos. Interessou-nos, especificamente, analisar as relações e mecanismos de subjetivação no grupo em questão.

Falando sobre seu pensamento, Foucault disse que o alvo dos seus trabalhos não era o fenômeno do poder, mas sim criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos. Podemos dizer que o que ele pretendia era estudar as formas de constituição do indivíduo moderno. Em sua obra, Foucault se refere a mecanismos de objetivação e de subjetivação que aconteceriam como processos de constituição do indivíduo. Os primeiros são os mecanismos que tendem a fazer do homem um objeto, ou seja, se referem aos processos disciplinares que tendem a tornar o homem dócil politicamente e útil economicamente. Os segundos se referem aos processos que em nossa sociedade fazem do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua.²⁰

É necessário cautela quando pensamos o significado dos conceitos de indivíduo e sujeito na obra de Foucault. Quando dizemos que os mecanismos de objetivação e subjetivação produzem o indivíduo moderno, pode-se afirmar que o termo sujeito serve para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece enquanto sua. É nesse sentido que podemos dizer que a análise de Foucault não começa pelo sujeito, mas consiste em pensar os processos de objetivação e subjetivação que antecedem à constituição deles.

Foucault não toma o sujeito como uma essência pré-histórica, ou a-histórica, nem como condição primeira de todas as coisas. Ele também não tem o sujeito como núcleo central, a partir do qual seriam construídos todos os outros conceitos que formariam seu pensamento que, assim, seria um projeto para mostrar o homem construindo sua própria libertação do jugo do poder.

²⁰ O uso que Foucault faz dos conceitos de objetivação e subjetivação em sua obra não tem um sentido único. Por vezes parecem designar fenômenos semelhantes, por vezes diferentes aspectos de um mesmo fenômeno e, por vezes, ainda, fenômenos distintos

Percebe-se que não existe em Foucault um sujeito pré-estabelecido do qual emanariam as relações de poder. O sujeito do conhecimento é constituído, produzido dentro de uma conjunção de estratégias de poder. Ou seja, o sujeito é um produto das relações de poder, não seu produtor. Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade. O sujeito do conhecimento é produzido pelas relações de poder, ou melhor, o que chamamos sujeito é um enunciado social. Dessa forma podemos chamar os indivíduos de loucos, normais, gordos, revolucionários, sujeito deste ou daquele discurso que será reclamado pela medicina, pela psicologia, pelas ciências sociais. De acordo com Nalli:

[...] antes o indivíduo é compreendido como o efeito de uma conjugação estratégica de forças, pelas mais diversas tecnologias de constituição dos indivíduos, gerando delinquentes, desviantes sexuais... que propiciam o surgimento de novos saberes, reclamando o estatuto de cientificidade e de tal forma que se configurem como verdadeiros [...] (NALLI, 2000. p, 121).

Para Foucault, como podemos perceber nas palavras de Nalli, o homem é apenas uma figura do saber contemporâneo. É, antes de tudo, objeto de poderes, ciências e instituições. O homem moderno é um composto formado por outras forças, é uma identidade que rompeu esses laços com o infinito, está ligado a forças finitas. As relações de poder (forças) são de outra ordem e, portanto, o homem (essa identidade moderna) se reconhece enquanto limite e potência de si mesmo. Sua percepção de si mesmo não vai além do seu próprio corpo.

Em seus estudos, Foucault retoma a importância da história como fonte de subsídios quanto à construção de práticas que levam os sujeitos a se deslocarem da objetivação rumo a uma subjetivação. Mas, a história que ele propõe não é a história tradicional, positivista, cronológica, linear, tida como uma espécie de grande e vasta continuidade, uma história preocupada em analisar as unidades, descritas como épocas, e os feitos dos grandes homens. Ao contrário, ele defende a história que observa o que está próximo, que investiga, que se preocupa com a compreensão dos fenômenos e das rupturas.

Para o autor, os fenômenos não se originam em algum lugar que seria como o lugar próprio da sua verdade e nem são reflexos dos atos de um único sujeito. O tempo é uma sucessão

de discontinuidades, e é essa fragmentação da temporalidade da história que nos permite perceber a finitude do homem. Assim, o homem só existe através da história e o sujeito é um acontecimento histórico que obedece à lei do acaso, é apenas uma posição ocupada por quem enuncia algo em determinado lugar, sendo assim ele é suscetível às transformações discursivas que possibilitam novas regras de enunciação. E, tais transformações, não dependem exclusivamente de um único sujeito.

Foucault propõe a substituição da história tradicional pela dita história nova, que ele considera como essencialmente descontínua, feita de rupturas, que se realiza em meio a conflitos e privilegia a pluralidade de acontecimentos em sua dispersão.

O pensamento foucaultiano se opõe à história tradicional na medida em que identifica a história com o acontecimento, o novo, a dispersão e a heterogeneidade que só são permitidos por meio dos conflitos estabelecidos numa dada realidade. Desta feita, Foucault se propõe a descrever a constituição do campo histórico como uma rede formada na inter-relação dos diversos saberes que a atravessam. E é justamente nesta rede que os discursos emergem.

E o homem hoje? Como nos reconhecemos? A que forças (relações de poder) estamos ligados e nos produzem? Como pensar uma nova forma de viver hoje? É possível sairmos dessa condição de sujeição na qual nos encontramos? É possível um “fora” da vida como outra vida? É possível criar novas formas de subjetivação? Se todas as nossas relações são relações de poder, como pensar liberdade ou ações libertadoras em Foucault?

Para pensarmos a questão da liberdade em Foucault é necessário mostrar que no seu pensamento não é possível conceber o conceito de dominação de forma estática ou absoluta, nem podemos pensar qualquer ponto de exercício de poder somente como unilaterais ou bilaterais, pois eles são múltiplos.

Em Foucault qualquer ponto de exercício de poder é múltiplo. Nesse sentido as relações de poder são melhores representadas por feixes e não por uma linha, ou seja, uma pequena relação de poder está ligada e pode gerar inúmeras outras totalmente imprevisíveis quanto ao seu sentido.

Justamente por não tomar as relações de poder como dominação absoluta é que é possível pensar a questão da liberdade em Foucault, mas devemos tomar as mesmas preocupações em relação à questão do sujeito e do poder, a saber: a liberdade foucaultiana supõe o abandono de uma essência humana que estaria atravancada, escondida, amarrada pelo poder. Ela não é uma substância essencial, mas deve ser constituída em meio às lutas políticas, ou seja, não é uma forma essencial a-histórica, mas sim produzida e tem diferentes configurações nos diferentes “períodos” históricos - por isso Foucault utiliza a terminologia “práticas de liberdade”.

Percebemos que liberdade e poder não são práticas que se excluem, ou melhor, o fim de uma não supõe o início da outra. O exercício da liberdade, para Foucault, é um exercício de poder, ou seja, não há exercício de poder²¹ onde não há nenhuma possibilidade de ação e também não há exercício de liberdade onde não há exercício de poder.

Como já escrito, para o filósofo, o poder se constitui como uma rede que perpassa toda a sociedade, porém não devemos de forma alguma achar que para Foucault não há saída, que ele próprio não busca uma saída, que a dominação é absoluta. Para Foucault todos os pontos de poder constituintes da rede constituem também uma possibilidade de resistência. Se não houvesse nenhuma resistência não haveria nenhuma mudança.

É necessário tomar cuidado quando falamos que todas as relações são relações de poder para não deduzirmos disso que todas são iguais. Aliás, as práticas de liberdade configuram-se como outras possibilidades de ação, como outras formas de vida, pois são simplesmente outros modos de existência ainda não normatizados.

As práticas da liberdade buscam dissolver pactos e modelos estabelecidos na sociedade. Nesse sentido, o movimento, a história são cheios de choques, de desvios, de destruição, de mascaramentos.

²¹ Essa relação entre liberdade e poder é possível porque Foucault não liga à condição de existência de um indivíduo, grupo ou classe dominante a posse do poder; entretanto, como condição de existência de um indivíduo, grupo ou classe dominada o exercício da liberdade já é entendido como luta pela posse do poder para que a emancipação aconteça.

O que está em jogo no pensamento foucaultiano é o problema da diferença, da singularidade frente à norma, as relações de poder que nos tornam iguais. Foucault nos mostra a necessidade de marcarmos a singularidade como uma nova possibilidade de vida.

Toda ação ética, é verdade, comporta uma relação com o real no qual ela se realiza e uma relação com o código ao qual se refere. Porém, ela implica também certa relação consigo mesmo. Esse processo de construção de si implica necessariamente a crítica constante da norma e das relações de poder.

Nesse sentido, pensamos que as práticas de liberdade vão ao invisível, ao desconhecido. Ao mesmo tempo em que as relações de poder criam normas, verdades, criam possibilidades de rachadura da norma, criam possibilidade de uma “dobra”, de uma outra “forma” de subjetividade ainda não conhecida.

Expõe Foucault:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (FOUCAULT, 1979, p.71).

O que aprendemos com Foucault é que devemos sempre estar em busca do que não é visível nem dizível nesse momento histórico em que vivemos. Entendemos que as teorias servem para buscarmos o fora, para buscarmos ser o que não somos, para buscarmos outras formas de vida e não essencialmente para ver até que ponto elas ainda são pertinentes na atualidade. A ética em Foucault não pressupõe uma teoria ética, mas se propõe a pensar um mundo no qual o que é comum aos indivíduos não destrói as singularidades que o flexionam a todo o momento. A ética foucaultiana pressupõe que a regra é a transformação da própria regra, ou seja, mostra que a diferença é condição para a política.

O que tentamos mostrar é que a liberdade, em Foucault, não significa ausência de poder, ou seja, toda relação de poder - ao agir, ao construir, ao produzir, ao tentar normatizar as

singularidades -, também deixa escapar, produz, torna possível singularidades, torna possível outras formas de agir, construir, pensar. Essas novas singularidades são relações de poder que vão se chocar, vão inverter, vão ser invertidas, vão colonizar, vão ser colonizadas pelas relações de poder vigentes. O que chamamos liberdade são essas novas singularidades, essas novas formas de ver e pensar que se constituem enquanto resistência. O conhecimento, a liberdade, a verdade não são considerados, por Foucault, conceitos universais, mas sim produtos das lutas históricas, portanto, ligadas ao poder. Nesse sentido, ser livre é criar novas possibilidades para agir, pensar e ser. E não é porque a liberdade, a verdade, o conhecimento não são considerados livres de poder que não devemos pensá-los.

Que forma tem a liberdade? Quais feixes de poder e quais brechas de resistências encontramos nos adolescentes em privação de liberdade? Esta pesquisa, de cunho exploratório, nos permitiu pensar na contramão, pois, afinal, violência e liberdade ou violência e resistência, costumam ficar em lados opostos. A nossa inserção junto aos adolescentes, o cruzamento dos olhares de fora, para dentro e de dentro a partir do referencial foucaultiano, permitiu-nos compreender, para além do discurso oficial, que quando entram em contato com a lógica da instituição total são capazes de inverter o olhar de fora e mais: acabam por subverter a própria razão de ser destas instituições, ou seja, se valem dos mecanismos de objetivação e de docilização que estão ali postos, encontrando brechas para práticas de subjetivação que aparecem a eles como libertadoras.

Neste sentido, a violência aparece resignificada, pois o objetivo primeiro da violência, em consonância com Goffman, seria o de desfiguração, mas vemos que para estes adolescentes muitas práticas de violência acabam por restituí-los de sua corporeidade. Para a instituição existe uma relação estreita e linear entre violência e corporeidade: docilizar corpos é também desapropriação do próprio corpo e, junto com esta, vem a desapropriação da identidade. Este significado posto acaba sendo reinventado pelos adolescentes que vêem – talvez sempre tenham visto - na violência uma possibilidade de reapropriar-se do corpo e, portanto, de sua identidade.

REFERÊNCIAS

- ABUSSAFY, R.S. **Subjetivações e tecnologias da cidadania**: cartografia sobre uma rede social. Florianópolis: UFSC, 2006.
- ASSIS, S. G. **Traçando caminhos numa sociedade menos violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAPTISTA, L. A. **A cidade dos sábios**: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades. São Paulo: Summus, 1999.
- BARROS FILHO, C. (Org.). **Comunicação na Polis**: ensaios sobre mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTHAN, J. O panóptico e a casa de inspeção *in* SILVA, T. T. (Org.) **O Panóptico**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRAGA, Fernando Costa. **Homens invisíveis**- relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.
- BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do adolescente**.
- CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução. Iraci D. Poleti. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAMPAGNE, P.A. Visão mediática *In*: BORDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DAMATTA, R. **A casa e a rua**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Conversações**. 1972-1990. São Paulo: Ed.34.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DOSTOIEVSKI, F. **Crime e castigo**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

_____. **Memórias do subsolo**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. **Contos**. São Paulo: Cultrix, 1985.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: un parcours philosophique: au-delà de l'objectivité et de la subjectivité**. Paris: Gallimard, 1984.

DUARTE, Adriano Luiz. **Cidadania e exclusão: Brasil de 1937- 1945**. Santa Catarina: UFSC, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador, uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FECHAR A FEBEM. Movimento dos familiares dos internos da Febem. Disponível em: <<http://www.geocities.com/fecharfebem/primeira.htm>>. Acesso em: 12 set 2004.

FISCHER, R.M.B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre, 1996. Tese (dout.) Faced/PPGEDU/UFRGS.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, [s.d.].

_____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro. Graal, 1990a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **O Que é um autor?** Lisboa: Vega/Passagens, 1992a.

_____. **Archivio Foucault** (Vol. 3: Estetica dell'esistenza - A cura di Alessandro Pandofi). Milano: Feltrinelli, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, RABINOW. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996a.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Estratégia, Poder e Saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- GEERTZ, C. **O saber local**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- GOLDMAN, M. **Alguma Antropologia**. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Núcleo de Antropologia Política, 1999.
- GOFFMAN, E. **Manicônios, Prisões e Conventos**, São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis. Vozes, 1985.
- _____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, M. R. **Poder no Jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar**. São Paulo: Hacker/Edusp, 2003.
- GOMIDE, P.I.C. **Menor infrator: a caminho de um novo tempo**. Curitiba: Juruá, 2000.
- JORNAL BRASIL DE FATO. ed. 95, 23-29 dez. 2004.
- JORNAL TRIBUNA IMPRESSA. Araraquara. ed. 03 jul 2004
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KOHAN, W. O; WUENSCH, A M. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998 (Série Filosofia e crianças, vol. I)
- _____; WAKSMAN, V. (Orgs.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis/RJ. Vozes, 1998 (Série Filosofia e crianças, vol. II).

_____; LEAL, B. (Orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999 (Série Filosofia e crianças, vol IV).

KROPOTKIM, P. **O Estado e seu papel histórico**. São Paulo: Nu-sol, 2000.

LACLAU, E. A Política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pós-Modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** – Estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990a.

_____. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995b.

_____. SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIRA, P.O. **A lógica do discurso penitenciário e sua repercussão na constituição do sujeito**. Psicologia, ciência e profissão. 2002. 22(3) 20-31.

LOPES, D. F. **Edição no Jornalismo Impresso**. São Paulo: Edicon, 1995.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. Filosofia no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2002

MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Foucault e a crítica nietzscheana do humanismo**. 1995 [trabalho apresentado no Seminário Foucault: um pensador no coração do presente] Pelotas: UFRGS/NESP.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas/SP: Pontes/Unicamp, 1993.

MANUAL DE GESTÃO. Fundação CASA, 2007.

MAOUILAUD, M; PORTO, S. D. (Orgs.). **O Jornal: da forma ao sentido**. 2 ed. Brasília: Ed. UnB, 2002.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

- MARX, K. **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Tradução. José Carlos Bruni. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores)
- MAUSS, M. Uma categoria do espírito humana: a noção de pessoa, a noção do eu. In: **Sociologia e Antropologia**. Vol 1. São Paulo: E.P.U/EDUSP,1974..
- _____. Noção de Técnica Corporal. In: **Sociologia e Antropologia**. Vol. 2. São Paulo: E.P.U/EDUSP, 1974.
- MERLEAU-PONTY, M. Primeira parte- o corpo. In: **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NALLI, M. A. G. **Édipo Foucaultiano**. Tempo Social Revista Sociologia. São Paulo: Ed. USP, 2000.
- NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas/SP: Pontes/Unicamp, 1987.
- PADILHA, José (direção). **Ônibus 174**. Vídeo-documentário. Paris filmes, 2002.
- PINTO, C. R. J. **Como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. **Filosofia para formação da criança**. São Paulo: Thomson, 2004.
- REVISTA CAROS AMIGOS. **Revelação sobre os horrores da Febem**. Edição especial. São Paulo: casa Amarela, 2004.
- REVISTA ÉPOCA. ed.27 nov 2004. p.44-48.
- REVISTA ISTO É. ed. 12 nov 1999
- ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- RUBIM, A.A.C. **Espectáculo, política e mídia**, São Paulo: Hackers, 2002.
- SANT'ANNA, D. B. Corpo e História. In: **Cadernos de subjetividade/ núcleo de estudos e pesquisas da subjetividade**. Programa de Pós- Graduação em Psicologia Clínica. PUC-SP. Vol 1, n. 2, SP, 1993.
- SANTOS, N. **Filosofia para crianças: investigação e democracia na escola**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SENETT, R.; FOUCAULT, M. Sexualidad y soledad. In: **Foucault y la etica**. Buenos Aires: Biblos, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Lei Estadual 985/76, publicada no dia 13 out 1976. **Regimento Interno Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM**

SÃO PAULO (Estado). Portaria Normativa 136/2007 publicada dia 28 ago 2007. **Regimento Interno Fundação CASA.**

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, J. P. **Teorias da Notícia e do Jornalismo**. Chapecó: Argos, 2002.

SOUZA, P. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito fora de si. **Linguagem em (dis) curso**. Tubarão.v.3. novembro. 2003.

VEIGA NETO, José Alfredo da. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

VICENTIN, M.C.G. **A vida em rebelião. Histórias de jovens em conflito com a lei**. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, 2002.

VIEIRA, E. **Democracia e política liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

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

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1989.

ANEXOS

ANEXO A - Diário de Campo

1º ENCONTRO

Orientador: N.

Grupo formado por sete meninos, com idades entre 14 e 19 anos, porém com maior concentração entre 17 e 19 anos.

Sentamos em círculo, em almofadas e sofás e inicialmente me apresentei. Nesta apresentação²² disse meu nome, idade, formação, atuação profissional, campos de interesse, expliquei a pesquisa, o porquê da escolha da instituição e que todos os dados dos participantes seriam mantidos em sigilo.

Pedi para que cada um dos meninos fizesse o mesmo, se apresentando e falando sobre si o que quisesse ou achasse relevante, já prevendo que inicialmente haveria uma pequena resistência, gerada pela exposição, o que de fato aconteceu. Porém, rapidamente essa resistência se transformou em envolvimento e, ainda durante as apresentações, várias questões surgiram e foram discutidas.

Estas questões eram coerentes com o tema planejado, e então o conto “Árvore de Natal”, de Fiodor Dostoievski foi contado ao invés de lido²³. A escolha pela oralidade se deu por priorizar o andamento fluido que a reunião ganhava, uma vez que estávamos num momento de superação do estranhamento inicial.

A primeira autodefinição manifestada pelo grupo foi negativa, demonstrando quererem deixar claro para mim de onde vinham, quem eram, e que eu representava o desconhecido. “Sou pobre, burro e com uma vida de desgraças [...]” (T., 17 anos): esta e outras afirmações semelhantes apareceram na apresentação de todos os participantes.

²² Esta apresentação será padrão em todos os grupos de trabalho.

²³ Consideramos possíveis alterações no planejamento de acordo com o andamento do encontro.

Ao serem questionados²⁴ sobre o que representava ser pobre, ser burro ou ter passado por acontecimentos desagradáveis, estabeleceram relações com a fome, criança chorando, desemprego, raça, não escolarização, violência familiar de vários tipos.

Seguindo as apresentações e a discussão, surgiu a escola de forma muito presente. Esta seria a representação de um possível sucesso, que, porém não estaria ao alcance, que era um tempo passado, que deixaram escapar, e que havia possibilidades de recuperação. Todos os meninos apresentavam grande atraso em relação à seriação/idade ou tinham abandonado a escola.

Os que frequentavam a escola estavam matriculados no Ensino Fundamental II. Relacionaram esta instituição a: um lugar chato, prisão, conselhos idiotas, aulas sem sentido, conhecimento sem sentido, professores chatos, amigos, paquera e uso de drogas.

Cinco dos sete meninos presentes já haviam agredido algum professor ou outro funcionário da escola. Ao serem questionados sobre esta questão, levantaram alguns aspectos, como a necessidade de autoafirmação, prazer, relação de poder, status.

Esta mesma agressividade apareceu permeando suas relações afetivas ou namoros, quando todos afirmaram já ter agredido a parceira, e ainda ao tratarem sobre esta questão, de gênero, afirmaram acreditar numa diferença muito marcada entre o papel do homem e da mulher na sociedade. O homem manda, sai, trabalha, trai, pode ser polígamo, e à mulher cabe obedecer, ficar em casa, se afastar das amigas, cuidar do parceiro, e ainda contaram sobre uma regra, que consiste em um período de três meses após o término do relacionamento para que a garota possa se relacionar com outra pessoa. Se este tempo não for respeitado, a agressão é consentida, inclusive por outras garotas.

Um dos integrantes contou já ter deixado uma namorada de 13 anos no hospital, com ossos quebrados e inconsciente. Ao ser questionado sobre a sensação ao ver a menina assim, afirmou sentir muito prazer e, para minha surpresa, que a menina ao se recuperar o procurou para desculpar-se e pedir para que reatassem.

²⁴ A metodologia utilizada trabalha com questionamentos todo o tempo, mas estes não serão aqui transcritos, pois estão pressupostos.

Ainda no campo das relações afetivas, ao falarem sobre a relação com a mãe, trouxeram sensações como proteção, carinho, cuidado, alimentação, ajuda e respeito, mas falaram também sobre um estranhamento, e sobre um distanciamento delas, que não entendiam seus desejos, necessidades e comportamentos. Já em relação à figura paterna, falaram sobre repulsa, agressão, violência física e verbal, alcoolismo, entre outros, e afirmaram terem contatos esporádicos ou ausentes com os mesmos.

O ato infracional²⁵ cometido esteve muito presente nas discussões desde o início, em todas as possibilidades os meninos se remetiam ao que haviam cometido, o que sentiram, como foi, enfim, tudo que permeava estas situações.

A maior parte deles cumpre medida por roubo ou roubo a mão armada, mas ainda por tráfico de entorpecentes, latrocínio, homicídio, tentativa de homicídio, furto, depredação de patrimônio.

A utilização de drogas foi o motivo mais citado, porém outros motivos apareceram, tais como: adrenalina, justiça social, ajuda à família, aquisição de produtos como tênis, camisetas, jaquetas, bermudas, entre outros.

Ao descreverem a sensação do cometimento do delito:

- É muito louco, entrar e pôr todo mundo ali deitadinho, esfregando a cara no chão. E bem aquele cara, sabe senhora, que passa no maior carrão, nem olha pros lados, não tá nem aí pra nada? Então, e aí, você vai e pau, é só bica na cara das coroa, e se gritar, toma mais ainda. (P., 19 anos)
- E como dá para saber se esse cara é um dos que passa e nem olha? E se ele for uma pessoa boa? (Carol)
- Você vê senhora, vê no olho do sujeito. (P. 19 anos)
- E se você já tá lá, dentro da casa? (D. 14 anos)
- Aí, só rouba, num bate. (P. 19 anos)
- E se o cara fala que aquela grana é pra comprar remédio para o filho? (D. 14 anos)
- Aí você pega um pouco e sai rápido pra nem pensar nisso. (P. 19 anos)
- É, é foda... (P. 19 anos)

²⁵ Nomenclatura dada ao delito cometido por adolescente, de acordo com o ECA.

Silêncio por vários segundos

Falaram ainda sobre a internação. Ao falarem sobre as sensações de estarem privados de sua liberdade, descreveram cenas de horror, espancamentos constantes, momentos na solitária, pouca autonomia...

- Imagina senhora, entra no seu quarto, e tira tudo, tira TV, tira tudo, aí a senhora tranca a porta e fica lá, sem fazer nada. (C., 16 anos)

Há ainda a questão dos medicamentos: todos os meninos foram medicados com psicotrópicos no período da internação.

Mas, além da descrição, de comentarem situações, houve uma agitação grande na sala, os meninos não conseguiam mais ficar parados, mexiam as pernas, deitavam no chão, sentavam de novo, como se aquele fosse um assunto muito incômodo.

É possível perceber que desde o primeiro encontro os participantes do grupo se apropriaram da metodologia proposta, já participando ativamente do processo investigativo, propondo questões e reflexões a partir de respostas oferecidas, fazendo suposições, buscando sempre ir além em suas respostas.

O encontro previsto para durar uma hora acabou se estendendo por mais 1 hora e 20 minutos, iniciando às 10 horas e terminando às 12h20m.

2º ENCONTRO

Orientador: M.

No segundo encontro havia oito meninos, com idade entre 14 e 17 anos, predominantemente entre 14 e 16. Entre eles havia uma grande resistência em participar do

grupo, e já na apresentação eles questionavam o tempo todo por quanto tempo teriam que ficar ali, reclamando e dizendo que a instituição era muito chata e que não queriam falar sobre nada. Ao se apresentarem, colocaram desde o início a questão do uso de drogas e afirmavam o tempo todo que não gostavam de fazer nada, só de estarem “chapados”²⁶.

Cinco meninos já haviam passado pela internação e falavam disso com naturalidade, comentando sobre o que haviam visto e vivido, porém neste grupo havia um clima de risadas, como se as agressões sofridas representassem de alguma forma a emancipação e os trouxesse para o mundo adulto.

Um deles chegou a afirmar que havia sido levado pela polícia para um canavial e apanhado e sofrido torturas por horas para que acusasse outras pessoas. O grupo não seguiu com a fluidez esperada. Quinze minutos após o início a história foi contada e algumas imagens²⁷ apresentadas.

Ao falarem da família, demonstraram descaso, pouca preocupação e se recusaram a discutir o assunto, sempre se remetendo aos delitos e ao uso de drogas. Então as discussões seguiram este caminho e o grupo colocou como central a discussão sobre as imagens e sensações sentidas com o uso da “pedra”²⁸. Atrelaram ao uso os únicos momentos de prazer que já haviam experimentado, junto com uma sensação de poder. Porém afirmaram também que quando a droga acabava, uma sensação de desespero e vontade tomava conta de seus corpos e contaram que os delitos cometidos aconteciam nestes momentos, para comprar mais droga.

Talvez por causa da média de idade menor do que do grupo anterior, tentavam demonstrar domínio da reunião todo o tempo, chegando a discutir entre si.

Não gostaram do contato com as imagens selecionadas para o encontro. Não conseguiram sequer segurá-las por muito tempo, dizendo que eram feias. Ao discutirem este conceito, trouxeram sensações de dor, tristeza, fome, angústia e morte, e para finalizar: “- ô loco senhora, a gente já vê coisa feia o dia inteiro. Vim aqui pra ver isso também? Pára!” (M. 14 anos)

²⁶ Termo usado pelos adolescentes para se referirem ao efeito de algum entorpecente.

²⁷ As imagens selecionadas para este encontro são de Pablo Picasso (reprodução no anexo C).

²⁸ Nome dado ao crack, droga mais comum entre o grupo.

Encerramos assim o grupo deste dia.

3º ENCONTRO

Orientador: R.

Contrariando as expectativas criadas pelos encontros anteriores, que foram muito produtivos, neste encontro veio apenas um adolescente.

Trabalhamos com as imagens e ainda com o texto. Discutimos então sobre os conceitos de beleza, e pedi para que L. associasse a sensação de observar algo belo à situações já vividas. Ele então associou a.....O mesmo foi feito com algo feio, que foi associado a.....

Por ter surgido muito forte a questão do relacionamento afetivo, conversamos sobre isso.

4º ENCONTRO

Orientador: R.

O 4º encontro trouxe surpresas, pois o número de participantes cresceu, contando com 10 integrantes. Entre eles havia uma menina, pela primeira vez. A presença de M. transformou completamente a dinâmica e o comportamento do grupo. Ela chegou minutos depois do início e, com um rosto meigo e muito bonito, chamou muita atenção. Manteve-se calada todo o tempo e recusou-se até mesmo a se apresentar, dizendo apenas seu nome e idade, 14 anos.

Novamente nos apresentamos, mais rapidamente, e iniciamos o grupo. Novamente trabalhamos as imagens, porém desta vez levei alguns materiais como tintas, lápis de cor, giz de cera e folhas de papel colorido.

Como a primeira impressão em relação às imagens havia sido muito negativa, pedi para que eles interferissem nelas, transformando-as em algo belo. Houve um estranhamento muito grande com a possibilidade de interferir em um desenho já pronto, e alguns preferiram usar outra folha, produzir outra coisa, o que lhes foi permitido, desde que estabelecessem relação direta com o desenho inicial. Cada um então escolheu uma imagem para trabalhar e, enquanto isso, conversamos sobre beleza, buscando tornar mais claro o conceito de estética.

Ao final, eles me entregaram as produções como se me oferecessem um valioso presente, tentando explicar suas intenções com cada traço.

Encerramos, porém, enquanto arrumava a sala alguns meninos continuaram ali e, mesmo depois, sentei novamente e eles pediram para que continuássemos conversando, o que fizemos por aproximadamente 30 minutos mais. Neste momento em que o encontro não era obrigatório e eles não precisavam falar o que achavam que eu esperava, pareceram relaxados e contaram sobre experiências pessoais com suas famílias, namoradas, “fitas”²⁹, entre outros, o que nos tornou muito mais próximos.

5º ENCONTRO

Orientador: V.

Neste encontro não compareceu nenhum adolescente.

6º ENCONTRO

Orientador: S.

²⁹ Nome dado às saídas em grupo com a intenção de cometer algum delito.

Mais uma vez houve uma surpresa no início do encontro, pois apareceram 12 adolescentes e entre eles duas meninas. Eles tinham idades entre 13 e 18 anos.

Neste dia levei notícias de jornal e revista que retratavam o adolescente infrator, de várias perspectivas. Uma reportagem da revista *Época*, uma notícia do jornal *Tribuna Imprensa*, um especial da revista *Caros Amigos* e um livreto escrito por um ex-interno.

Houve grande interesse por parte de todos, apenas um garoto que estava visivelmente alterado não participou em nenhum momento da atividade.

Discutimos então a imagem formada pela comunidade a partir destas publicações e a imagem formada por eles mesmos, como reflexo. Todos os meninos contaram histórias de suas vidas dizendo terem sido discriminados por cumprir medida, seja por parte da escola, da família, dos vizinhos, ou de outros.

Uma menina contou que uma rádio local chegou a invadir sua residência por atribuir a ela um delito ocorrido no bairro, porém num momento em que ela nem estava presente. Além disso, contou ser agredida por policiais na frente de sua mãe, com tapas no rosto, e que todos os vizinhos presenciaram a cena, julgando-a mesmo antes de saber o que de fato havia acontecido.

Outro menino contou que a diretora da escola comentou sobre sua situação numa reunião e que, depois disso, os professores passaram a tratá-lo diferente. Enfim, várias histórias foram compartilhadas com o grupo, compondo um posicionamento geral de auto-imagem muitíssimo comprometida, baixa autoestima, medo de se expor e agressividade como única forma de defesa.

Surgiu então uma questão muito delicada: a culpa. Enfatizaram a sensação de culpa e a culpabilidade atribuída pelo outro.

Ao serem questionados sobre isso, falaram que durante o período de internação sofriam muito com esta sensação, mas não se sentiam culpados pelo delito cometido, mas sim por terem-no feito de forma errônea, trazendo assim o confinamento ou o “rodar”, como eles dizem.

A culpa é então relacionada diretamente ao deslize, porém não em relação às normas estabelecidas socialmente, chamadas leis, mas sim em relação à perfeição do ato.

7º ENCONTRO

Neste encontro não compareceu nenhum adolescente.

8º ENCONTRO

Orientador: C.

Este encontro foi marcado por uma grande contradição, uma vez que um dos participantes do grupo estava esperando uma viatura policial que o encaminharia para Unidade de Internação (UI), da Fundação. Dois adolescentes do mesmo grupo cumpriam o último dia de medida, o que fez com que a comemoração destes se opusesse claramente ao choro contido do primeiro.

O texto escolhido para o encontro era um fragmento do livro “Memórias de um subsolo”, de Fiodor Dostoiévski (anexo B), porém não foi distribuído como planejado, mas sim contado aos meninos, durante a discussão que já acontecia desde os primeiros minutos.

“Não dá nada não senhora; vou pro Big Brother”(M. 14 anos), disse ao se referir à internação, por onde já passou por outras duas vezes. “O problema é minha mãe. Ela tá lá, já sabe; isso é o pior”, completou o menino.

Falamos então sobre as sensações do confinamento e os meninos falaram sobre a rotina deles de quando estiveram na internação: acordavam às 6 horas, comiam em silêncio, café puro e pão com manteiga. Em seguida encaminhavam-se para as salas, onde se separavam por série e tinham aulas até as 12 horas, quando paravam para o almoço. Depois de cerca de uma hora de descanso, voltavam para a escola e tinham aula até às 17 horas. Era então o momento do banho, coletivo e gelado. Depois disso jantavam e podiam ficar até as 21 horas na sala de TV, onde é

permitido assistir apenas novelas ou filmes. Durante essas atividades, por seis vezes, acontece o momento do cigarro, quando os educadores distribuem um cigarro³⁰ para cada interno fumante.

Aos finais de semana, no domingo, acontecem as visitas por apenas quatro horas. Elas são permitidas apenas aos familiares diretos, ou seja, pais, irmão e cônjuge, caso haja. O pouco tempo da visita é um dos motivos de maior revolta, pois em penitenciárias as visitas acontecem durante os dois dias inteiros do final de semana e os familiares podem levar diversos produtos para os presos, como comida, produtos de higiene e outros de uso pessoal, além de cigarros de qualquer marca.

³⁰ O cigarro é o único produto que pode ser levado pela família e apenas algumas marcas são permitidas, aquelas que eles chamam de “cigarro de um real”.

ANEXO B - Textos utilizados

A árvore de Natal

Fiodor Dostoievski

Havia num porão uma criança, um garotinho de seis anos de idade, ou menos ainda. Esse garotinho despertou certa manhã no porão úmido e frio. Tiritava, envolto nos seus pobres andrajos. Seu hálito formava, ao se exalar, uma espécie de vapor branco, e ele, sentado num canto em cima de um baú, por desfastio, ocupava-se em soprar esse vapor da boca, pelo prazer de vê-lo se esvolar. Mas bem que gostaria de comer alguma coisa. Diversas vezes, durante a manhã, tinha se aproximado do catre, onde num colchão de palha, chato como um pastelão, com um saco sob a cabeça à guisa de almofada, jazia a mãe enferma. Como se encontrava ela nesse lugar? Provavelmente tinha vindo de outra cidade e subitamente caíra doente. A patroa que alugava o porão tinha sido presa na antevéspera pela polícia; os locatários tinham se dispersado para se aproveitarem também da festa, e o único tapeceiro que tinha ficado cozinhava a bebedeira há dois dias: esse nem mesmo tinha esperado pela festa. No outro canto do quarto gemia uma velha octogenária, reumática, que outrora tinha sido babá e que morria agora sozinha, soltando suspiros, queixas e imprecações contra o garoto, de maneira que ele tinha medo de se aproximar da velha. No corredor ele tinha encontrado alguma coisa para beber, mas nem a menor migalha para comer, e mais de dez vezes tinha ido para junto da mãe para despertá-la. Por fim, a obscuridade lhe causou uma espécie de angústia: há muito tempo tinha caído a noite e ninguém acendia o fogo.

Tendo apalpado o rosto de sua mãe, admirou-se muito: ela não se mexia mais e estava tão fria como as paredes. "Faz muito frio aqui", refletia ele, com a mão pousada inconscientemente no ombro da morta; depois, ao cabo de um instante, soprou os dedos para esquentá-los, pegou o seu gorrinho abandonado no leito e, sem fazer ruído, saiu do cômodo, Tateando. Por sua vontade, teria saído mais cedo, se não tivesse medo de encontrar, no alto da escada, um canzarrão que

latira o dia todo, nas soleiras das casas vizinhas. Mas o cão não se encontrava ali, e o menino já ganhava a rua.

Senhor! Que grande cidade! Nunca tinha visto nada parecido, De lá, de onde vinha, era tão negra a noite! Uma única lanterna para iluminar toda a rua. As casinhas de madeira são baixas e fechadas por trás dos postigos; desde o cair da noite, não se encontra mais ninguém fora, toda gente permanece bem enfunada em casa, e só os cães, às centenas e aos milhares, uivam, latem, durante a noite. Mas, em compensação, lá era tão quente; davam-lhe de comer... ao passo que ali... Meu Deus! Se ele ao menos tivesse alguma coisa para comer! E que desordem, que grande algazarra ali, que claridade, quanta gente, cavalos, carruagens... e o frio, ah! Este frio! O nevoeiro gela em filamentos nas ventas dos cavalos que galopam; através da neve friável o ferro dos cascos tinge contra a calçada; toda gente se apressa e se acotovela, e, meu Deus! Como gostaria de comer qualquer coisa, e como de repente seus dedinhos lhe doem! Um agente de polícia passa ao lado da criança e se volta, para fingir que não vê.

Eis uma rua ainda: como é larga! Esmagá-lo-ão ali, seguramente; como todo mundo grita, vai, vem e corre, e como está claro, como é claro! Que é aquilo ali? Ah! uma grande vidraça, e atrás dessa vidraça um quarto, com uma árvore que sobe até o teto; é um pinheiro, uma árvore de Natal onde há muitas luzes, muitos objetos pequenos, frutas douradas, e em torno bonecas e cavalinhos. No quarto há crianças que correm; estão bem vestidas e muito limpas, riem e brincam, comem e bebem alguma coisa. Eis ali uma menina que se pôs a dançar com um rapazinho. Que bonita menina! Ouve-se música através da vidraça. A criança olha, surpresa; logo sorri, enquanto os dedos dos seus pobres pezinhos doem e os das mãos se tornaram tão roxos, que não podem se dobrar nem mesmo se mover. De repente o menino se lembrou de que seus dedos doem muito; põe-se a chorar, corre para mais longe, e eis que, através de uma vidraça, avista ainda um quarto, e neste outra árvore, mas sobre as mesas há bolos de todas as qualidades, bolos de amêndoa, vermelhos, amarelos, e eis sentadas quatro formosas damas que distribuem bolos a todos os que se apresentem. A cada instante, a porta se abre para um senhor que entra. Na ponta dos pés, o menino se aproximou, abriu a porta e bruscamente entrou. Hu! Com que gritos e gestos o repeliram! Uma senhora se aproximou logo, meteu-lhe furtivamente uma moeda na mão, abrindo-lhe ela mesma a porta da rua. Como ele teve medo! Mas a moeda rolou pelos degraus com um tilintar sonoro: ele não tinha podido fechar os dedinhos para segurá-la. O menino apertou

o passo para ir mais longe – nem ele mesmo sabe aonde. Tem vontade de chorar; mas dessa vez tem medo e corre. Corre soprando os dedos. Uma angústia o domina, por se sentir tão só e abandonado, quando, de repente: Senhor! Que poderá ser ainda? Uma multidão que se detém, que olha com curiosidade. Em uma janela, através da vidraça, há três grandes bonecos vestidos com roupas vermelhas e verdes e que parecem vivos! Um velho sentado parece tocar violino, dois outros estão em pé junto dele e tocam violinos menores, e todos meneiam em cadência as delicadas cabeças, olham uns para os outros, enquanto seus lábios se mexem; falam, devem falar - de verdade - e, se não se ouve nada, é por causa da vidraça. O menino julgou, a princípio, que eram pessoas vivas, e, quando finalmente compreendeu que eram bonecos, pôs-se de súbito a rir. Nunca tinha visto bonecos assim, nem mesmo suspeitava que existissem! Certamente, desejaria chorar, mas era tão cômico, tão engraçado ver esses bonecos! De repente pareceu-lhe que alguém o puxava por trás. Um moleque grande, malvado, que estava ao lado dele, deu-lhe de repente um tapa na cabeça, derrubou o seu gorriño e passou-lhe uma rasteira. O menino rolou pelo chão, algumas pessoas se puseram a gritar: aterrorizado, ele se levantou para fugir depressa e correu com quantas pernas tinha, sem saber para onde. Atravessou o portão de uma cocheira, penetrou num pátio e sentou-se atrás de um monte de lenha. "Aqui, pelo menos", refletiu ele, "não me acharão: está muito escuro".

Sentou-se e encolheu-se, sem poder retomar fôlego, de tanto medo, e bruscamente, pois foi muito rápido, sentiu um grande bem-estar, as mãos e os pés tinham deixado de doer, e sentia calor, muito calor, como ao pé de uma estufa. Subitamente se mexeu: um pouco mais e ia dormir! Como seria bom dormir nesse lugar! "Mais um instante e irei ver outra vez os bonecos", pensou o menino, que sorriu à sua lembrança: "Podia jurar que eram vivos!"... E de repente pareceu-lhe que sua mãe lhe cantava uma canção. "Mamãe, vou dormir; ah! como é bom dormir aqui!"

- Venha comigo, vamos ver a árvore de Natal, meu menino - murmurou repentinamente uma voz cheia de doçura.

Ele ainda pensava que era a mãe, mas não, não era ela. Quem então acabava de chamá-lo? Não vê quem, mas alguém está inclinado sobre ele e o abraça no escuro, estende-lhe os braços e... logo... Que claridade! A maravilhosa árvore de Natal! E agora não é um pinheiro, nunca tinha visto árvores semelhantes! Onde se encontra então nesse momento? Tudo brilha, tudo

resplandece, e em torno, por toda parte, bonecos - mas não, são meninos e meninas, só que muito luminosos! Todos o cercam, como nas brincadeiras de roda, abraçam-no em seu vôo, tomam-no, levam-no com eles, e ele mesmo voa e vê: distingue sua mãe e lhe sorri com ar feliz.

- Mamãe! Mamãe! Como é bom aqui, mamãe! - exclama a criança. De novo abraça seus companheiros, e gostaria de lhes contar bem depressa a história dos bonecos da vidraça... - Quem são vocês então, meninos? E vocês, meninas, quem são? - pergunta ele, sorrindo-lhes e mandando-lhes beijos.

- Isto... é a árvore de Natal de Cristo - respondem-lhe. - Todos os anos, neste dia, há, na casa de Cristo, uma árvore de Natal, para os meninos que não tiveram sua árvore na terra...

E soube assim que todos aqueles meninos e meninas tinham sido outrora crianças como ele, mas alguns tinham morrido, gelados nos cestos, onde tinham sido abandonados nos degraus das escadas dos palácios de Petersburgo; outros tinham morrido junto às amas, em algum dispensário finlandês; uns sobre o seio exaurido de suas mães, no tempo em que grassava, cruel, a fome de Samara; outros, ainda, sufocados pelo ar mefítico de um vagão de terceira classe. Mas todos estão ali nesse momento, todos são agora como anjos, todos juntos a Cristo, e Ele, no meio das crianças, estende as mãos para abençoá-las e às pobres mães... E as mães dessas crianças estão ali, todas, num lugar separado, e choram; cada uma reconhece seu filhinho ou filhinha que acorrem voando para elas, abraçam-nas, e com suas mãozinhas enxugam-lhes as lágrimas, recomendando-lhes que não chorem mais, que eles estão muito bem ali...

E nesse lugar, pela manhã, os porteiros descobriram o cadaverzinho de uma criança gelada junto de um monte de lenha. Procurou-se a mãe... Estava morta um pouco adiante; os dois se encontraram no céu, junto ao bom Deus.

O Subsolo³¹

Fiodor Dostoievski

I

EU SOU um homem doente... Sou um homem malvado. Sou um homem desagradável. Creio que tenho uma doença do fígado. Aliás, não compreendo absolutamente nada da minha moléstia e não sei mesmo exatamente onde está o mal.

Não me cuido, nunca me cuidei, se bem que estime os médicos e a medicina. Demais, sou extremamente supersticioso, o bastante, em todo o caso, para respeitar a medicina (sou bastante instruído: poderia então não ser supersticioso, mas sou). Não! Se não me trato, é pura maldade de minha parte. Não sabereis certamente compreender. Pois bem! Eu compreendo. Não poderei evidentemente explicar-vos em que errei, agindo tão malvadamente: sei muito bem que não são os médicos que eu incomodo, recusando-me a tratar-me. Não engano senão a mim mesmo; reconheço-o melhor que ninguém. Entretanto, é mesmo por malvadez que não me trato. Sofro do fígado! Tanto melhor! E tanto melhor ainda se o mal piora.

Há muito tempo já que eu vivo assim: uns vinte anos, pouco mais ou menos. Fui funcionário, pedi demissão. Fui um funcionário muito ruim. Era grosseiro e tinha prazer em sê-lo. Podia bem me compensar desta maneira, pois que eu não aceitava gorjetas (esta brincadeira não tem graça; mas não a suprimirei. Escrevi-a crendo que teria espírito; não a apagarei, entretanto, expressamente; porque vejo que queria me dar ares de importância). Quando os solicitantes em busca de informações se aproximavam da mesa diante da qual eu estava sentado, eu rangia os dentes; sentia uma volúpia indizível, quando conseguia causar-lhes algum aborrecimento. Conseguia-o quase sempre. Eram geralmente pessoas tímidas, acanhadas. Solicitantes, pois quê!

³¹ O autor do diário e o diário mesmo são, evidentemente, imaginários. No entanto, é claro que tais pessoas como o escrito destas notas não apenas podem, mas positivamente, devem existir em nossa sociedade, quando nós consideramos as circunstâncias em meio às quais nossa sociedade é constituída. Tentei expor ao público em geral, de uma forma mais enfática do que comumente se usa, um dos tipos do passado recente. Ele é um dos representantes de uma geração que ainda vive. Neste fragmento, intitulado “O Subsolo”, esta pessoa apresenta-se e a visão dele, e, como ele sempre foi, tentando explicar as causas próprias pela quais ele fez sua aparição e foi levado a realizar sua aparição em nosso meio. No segundo fragmento, há outras anotações adicionais às notas atuais desta pessoa relacionadas a certos acontecimentos de sua vida. – NOTAS DO AUTOR.

Mas havia às vezes presumidos entre eles, petulantes, e eu detestava particularmente certo oficial. Ele não entendia de submissão e arrastava o grande sabre, de um modo detestável. Durante um ano e meio movi-lhe guerra, por causa desse sabre, e finalmente saí vencedor: ele parou de teimar. Isto, aliás, se passava no tempo da minha mocidade.

Ora, sabeis, senhores, o que excitava, sobretudo minha raiva, o que a tornava particularmente vil e estúpida? É que eu me inteirava vergonhosamente, mesmo quando a minha bÍlis se esparramava mais violentamente, que eu não era mau homem, no fundo, não era nem mesmo um homem azedo, e que tomava gosto, muito simplesmente, em assustar os pardais. Tenho espuma na boca; mas, trouxe-me uma boneca, ofereci-me uma chávena de chá bem doce, e é provável que eu me acalme; sentir-me-ei mesmo muito comovido. É verdade que, mais tarde, morderei os punhos de raiva, e de vergonha perderei o sono durante alguns meses. Sim, eu sou assim. Menti antes, quando disse que tinha sido um mau funcionário. Foi por despeito que menti. Tentava muito simplesmente distrair-me com os solicitantes e esse oficial, e nunca pude conseguir tornar-me realmente mau. Com efeito, verificava sempre em mim a presença de um grande número de elementos diversos que se opunham violentamente. Sentia-os fervilharem em mim, por assim dizer. Sabia que estavam presentes sempre e aspiravam a manifestar-se do lado de fora, mas eu não os deixava; não, não lhes permitia evadirem-se. Atormentavam-me até à vergonha, até às convulsões.

Oh! Como eu estava fatigado! Como estava saturado!

Mas não vos parece, senhores, que eu me arrependo e que vos peço perdão de não sei que crime? Estou certo, senhores, que ides imaginar isso... Mas, aliás, digo-vos que, quer vós o imagineis ou não, isso me é indiferente...

Jamais consegui nada, nem mesmo me tomar malvado; não consegui ser belo, nem mau, nem canalha, nem herói, nem mesmo um inseto. E agora, termino a existência no meu cantinho, onde tento piedosamente me consolar, aliás, sem sucesso, dizendo-me que um homem inteligente não consegue nunca se tornar alguma coisa, e que só o imbecil triunfa. Sim, meus senhores, o homem do século XIX tem o dever de ser essencialmente destituído de caráter; está moralmente obrigado a isso. O homem que possui caráter, o homem de ação, é um ser essencialmente medíocre. Tal é a convicção de meus quarenta anos de existência.

Tenho quarenta anos atualmente. Ora, quarenta anos, é toda a vida, é a profunda velhice. É inconveniente, é imoral, é vil viver além dos quarenta. Quem vive depois dos quarenta anos?

Respondi sinceramente, honestamente! Vou dizer-vos, sim, eu: os imbecis, os patifes, esses vivem mais de quarenta anos. Eu o proclamarei à face de todos os velhos, de todos os respeitáveis velhos, de todos os velhos de cabelos cor de prata e perfumados! Eu, o proclamarei à face do universo inteiro. Tenho o direito de falar assim, porque eu, eu viverei até os sessenta anos! Até os setenta anos! Até os oitenta anos! Mas esperai! Deixai-me tomar fôlego! Imaginais, certamente, senhores, que me proponho vos fazer rir? Enganais-vos a esse respeito, como sobre o resto. Não sou de modo algum tio divertido como vos parece, ou quanto vos pode parecer. De resto, se agastados por tida essa tagarelice (estais irritados, sinto já), vós me perguntais o que sou, afinal de contas, responderei: sou um assistente de colégio. Entrei na administração para poder comer (mas unicamente para isso), e quando no ano passado um dos meus parentes afastados me legou por testamento seis mil rublos, pedi depressa minha demissão e me enterrei no meu canto; ali morava já há muito tempo, mas instalei-me agora definitivamente. O quarto que ocupo nos confins da cidade é feio, e desmantelado. Minha criada é uma velha camponesa que a burrice tornou malvada; além disso, cheira mal. Dizem-me que o clima de Petersburgo me é prejudicial, e que a vida custa caro demais para os recursos ínfimos de que disponho. Sei disso; sei bem melhor que todos esses sábios conselheiros. Mas fico em Petersburgo. Não deixarei Petersburgo porque... Que eu parta ou não, aliás, que importa!...

Mas, do que um homem honesto pode falar com mais prazer?

Resposta: de si mesmo.

Pois bem! Vou então falar de mim mesmo!

ANEXO C - Imagens utilizadas

Figura 1 - Pablo Picasso - "Mulher adormecida com persianas"



Figura 2 - Pablo Picasso - "Nu sobre fundo branco"

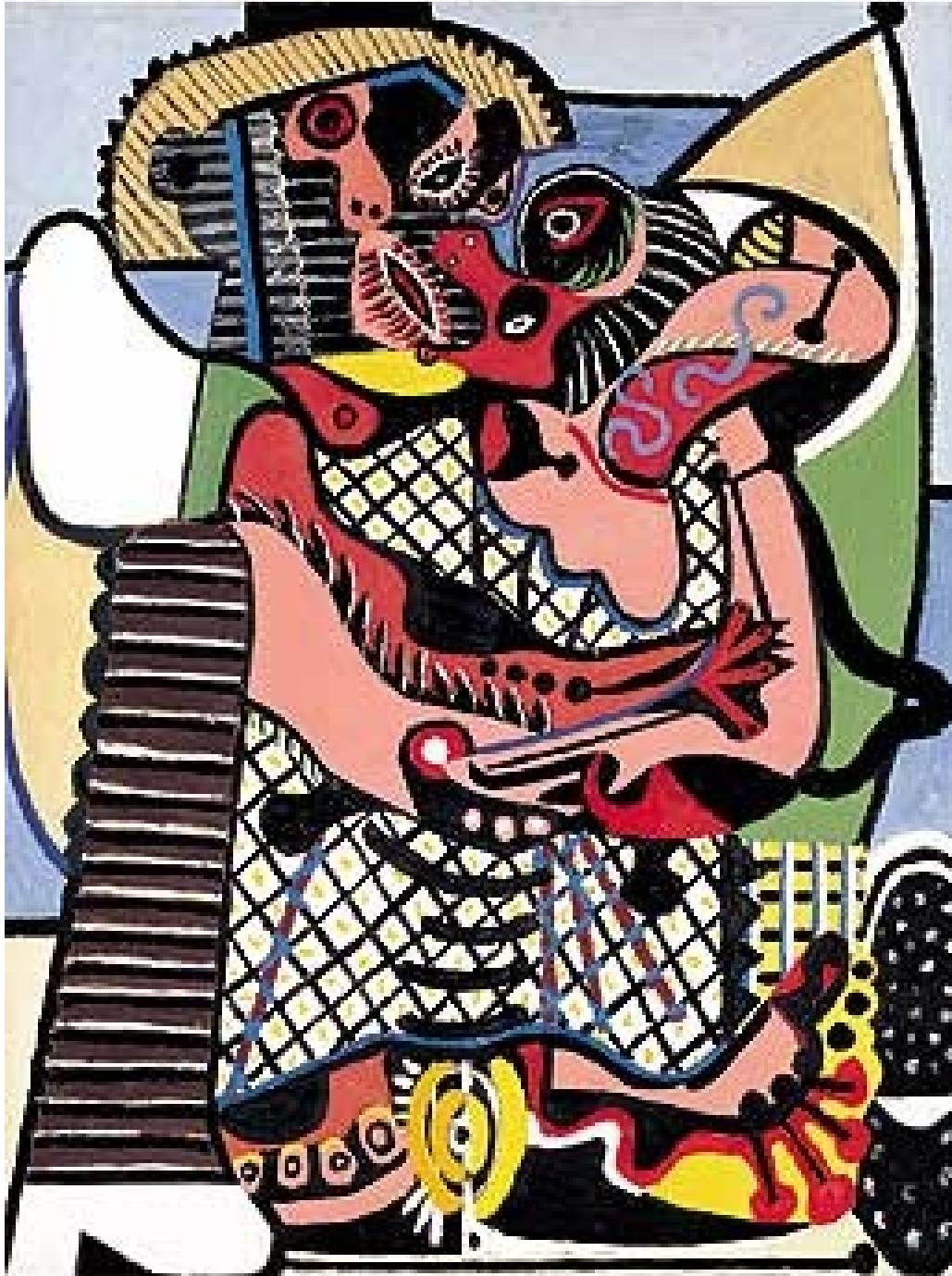


Figura 3 - Pablo Picasso



Figura 4 - Pablo Picasso - "A mulher que chora"



Figura 5 - Pablo Picasso - "Cabeça chorando"



Figura 6 - Pablo Picasso



Figura 7 - Pablo Picasso



Figura 8 - Pablo Picasso s/n



Figura 9- Pablo Picasso “Maternidade”