

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Janete Soligo Baldissera

“EU, A CASA E A ESCOLA”:
narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si,
da casa abrigo e da escola

Porto Alegre

2009

Maria Janete Soligo Baldissera

**“EU, A CASA E A ESCOLA”:
narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si,
da casa abrigo e da escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B177e Baldissera, Maria Janete Soligo

“Eu, a casa e a escola”: narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si, da casa abrigo e da escola [manuscrito] / Maria Janete Soligo Baldissera; orientadora: Clarice Salete Traversini. – Porto Alegre, 2009.
135 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Adolescente – Medidas socioeducacionais 2. Medidas socioeducativas.
3. Sujeito – Narrativas. 4. Instituição normalizadora. 5. Foucault, Michel.
I. Traversini, Clarice Salete. II. Título.

CDU – **37.017.4-053.6**

Maria Janete Soligo Baldissera

**“EU, A CASA E A ESCOLA”:
narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si,
da casa abrigo e da escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 abr. 2009.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles – UFRGS

Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier – UFRGS

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... aos garotos da Associação do Adolescente Nova Vida, de Novo Hamburgo/RS, bem como à Direção e aos funcionários da respectiva Instituição, pela acolhida e disposição em me auxiliar, nessa caminhada como pesquisadora;

... aos colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto, de Novo Hamburgo/RS, também sujeitos dessa pesquisa, pelo seu apoio e coleguismo;

... à diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto, de Novo Hamburgo/RS, Cleusa Hemming, querida amiga e companheira, pelo seu apoio, carinho e força;

... a minha família maravilhosa: Romeu, Giovana e Vinícius pela compreensão em razão dos tantos momentos em que estive ausente de suas vidas para cumprir os compromissos exigidos pelos meus estudos;

... aos meus pais que sempre investiram na educação dos filhos como a maior herança que lhes poderiam deixar;

... à grande amiga, Carla Cristine Wittmann Chamorro, pelo companheirismo e pela presença constante na minha vida pessoal, profissional... ;

... aos colegas do grupo de orientação: Alexandra, Danusa, Delci, Juliana, Kamila, Maurício, Marco, Rosângela, Tanise, Tatiane pelos momentos maravilhosos em que compartilhamos tantas ideias;

... à querida Professora Doutora Maria Luisa Merino Xavier, pelas sugestões, pela acolhida, pelo apoio, pelos momentos de descontração;

... à banca examinadora pelo aceite do convite e pelas sugestões no momento da qualificação do projeto, fundamentais na orientação da escrita dessa Dissertação: Professoras Doutoras Leni Vieira Dornelles, Maura Corcini Lopes e Maria Luisa Merino Xavier;

... aos olhos atentos dos amigos que leram este trabalho e deram sua contribuição, através de sugestões;

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de cursar Mestrado em um espaço público de formação;

... em especial e de modo particular, à minha orientadora, Professora Doutora Clarice Salete Traversini, por ter se mostrado incansável nas leituras e releituras de meu trabalho, sempre disponível a me ajudar, sugerir, orientar. Sua efetiva presença crítica e amorosa foi muito importante para mim, durante todo o percurso desse trabalho.

Tocando em Frente

Almir Sater

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

RESUMO

Esta Dissertação tem como objetivo visibilizar como diversas narrativas operam sobre comportamentos dos Meninos da Casa Abrigo – Associação do Adolescente Nova Vida, localizada no bairro Primavera, no município de Novo Hamburgo / RS, problematizando a produção de um sujeito narrado como “Menino da Casa”. A investigação se inscreve numa trajetória de inspiração etnográfica, buscando trabalhar com análise de narrativas, tendo em vista uma teia enunciativa que permite criar verdades sobre a situação e a produção desses Meninos. Para tanto, utiliza-se de aportes teóricos ligados aos Estudos Culturais em Educação e em Michel Foucault, numa perspectiva teórica pós-estruturalista. Os sujeitos internos nesta instituição são adolescentes em conflito com a lei que, por cometimento de ato infracional, por serem dependentes de substâncias psicoativas e/ou por estarem em estado de vulnerabilidade social, são enviados à mesma. O estudo analisou um conjunto de narrativas desses adolescentes acerca do que dizem sobre si próprios e sobre os lugares onde foram postos para serem corrigidos de seu estado de incorrigibilidade. Por meio das narrativas, foi possível perceber que a Casa Abrigo precisa, perante a sociedade, mostrar sua produtividade em relação à normalização desses sujeitos e, ao agir sobre suas condutas, investe em algumas estratégias, cuja interseção de discursos centra-se na espiritualidade, no trabalho e na valorização da família. Também, foi possível entender que essa mesma instituição representa uma possibilidade de terceirização de alguns serviços da cidade de origem de cada adolescente, na medida em que o poder público, na intenção de livrar-se desse *Menino* que representa risco para sua cidade, envia-o a uma instituição localizada em um município vizinho, como depositária desse sujeito.

Palavras-chave: **1. Adolescente – Medidas socioeducacionais 2. Medidas socioeducativas. 3. Sujeito – Narrativas. 4. Instituição normalizadora. 5. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how several narratives operate on the behavior of "The boys from the Shelter House" - an Adolescent Association located on Primavera neighbourhood in the city of Novo Hamburgo, in Rio Grande do Sul state, Brazil, problematizing the production of an individual called in the narrative as "the boy from the House". The investigation is made in an ethnographical inspiration and it works with narrative analyses, in an enunciative net which creates truths about the situation and the production of these boys. Thus, using theoretical support connected to the Cultural Studies in Education by Michel Foucault in a post-structuralist perspective. The boys who are living in this Institution are adolescents in conflict with the law and they are there for having committed an inappropriately act, for being dependents on psychoactive substances and/or for being in a social vulnerability condition. The present study has analysed a set of these adolescents' narratives focusing on what they say about themselves and about the places where they had been put to be "corrected" in their behavior. Through these narratives, it was perceived that the Shelter House needs to show its productivity in front of the society in relation to the normalization of these individuals by acting on their behavior. The Institution invests in some strategies to act and interact with the boys whose intersection of the discourses is based on the spirituality of its work and also on focusing the importance of the family in this context. It was also possible to verify through this study that this Institution - The Shelter House - represents a possibility of outsourcing of some services of the origin city of each of those adolescents as the public power with the intention of getting rid of each one of these "Boys" who represent a risk to their birth town - take them to an institution located in a nearby city as a depository place of these individuals.

Key words: **Adolescent – Socioeducational Measures. Socioeducational. Measures. Subject – Narratives. Normalization Institutions. Foucault, Michel.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cenário da Pesquisa: Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto	19
Figura 2 – Outro Cenário: a Casa Abrigo Associação do Adolescente Nova Vida ...	20
Figura 3 – A Biblioteca da Casa	82
Figura 4 – “Escolha” Sobre o que se Deseja Ler	82
Figura 5 – “Opção” Pela Leitura Bíblica	83
Figura 6 – “Fé em Deus”: parede grafitada	84
Figura 7 – Momento da Espiritualidade	87
Figura 8 – “Adolescente Nova Vida”: adolescente da contemporaneidade	89
Figura 9 – “Abençoado Seja”: parede grafitada	92
Figura 10 – Laborterapia: serviços domésticos	96
Figura 11 – Laborterapia: trabalho no pátio	98

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: um começo	11
2 QUE PALAVRAS PODEM-NOS APRESENTAR?	16
2.1 O ESTAR LÁ...: escola / casa abrigo - cenários da pesquisa	19
3 OS MENINOS DA CASA E O LUGAR DO ANORMAL	27
3.1 OS MENINOS DA CASA E A DIVERSIDADE CAMBIANTE DE CULTURAS E IDENTIDADES	33
3.2 CASA ABRIGO / ESCOLA - INSTITUIÇÕES NORMALIZADORAS	36
4 A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL EM SITUAÇÃO DE RISCO	47
4.1 DA CONDIÇÃO DE ABANDONO À CONDIÇÃO DE MENOR	51
4.2 DE MENOR A SUJEITO DE DIREITOS	53
5 TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS	61
5.1 O ESTAR COM...: meninos da casa: sujeitos da pesquisa	66
5.2 ENTRE ESTAR LÁ E COM..., E O ESTAR AQUI: um tom à investigação	72
6 A CENTRALIDADE DA ESPIRITUALIDADE: “fé em Deus”	79
6.1 DEUS E A JUVENTUDE, PELO GRAFITE, DÃO-SE AS MÃOS.....	88
7 LABORTERAPIA: “mente vazia é oficina para o Diabo”	95
7.1 “PEGUEI MIL PRATOS” – LABORTERAPIA X CASTIGO	104
8 TERCEIRIZANDO A NORMALIZAÇÃO – POR UMA NOVA VIDA	110
8.1 “QUERO TER UMA FAMÍLIA”: alianças institucionais marcadoras da normali- zação	115
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: recomeços	125
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	136

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: um começo

Precede a apresentação deste trabalho, algumas considerações acerca de sua capa, para mim muito pertinentes, nesta caminhada como pesquisadora. Assim, esclareço que a imagem que compõe a capa¹ do mesmo foi produzida por um dos adolescentes que é tido como *Menino da Casa*². Tem dezesseis anos e cursa a Totalidade 2³, na modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto – Novo Hamburgo - RS, onde trabalho. O desenho foi feito por ocasião da produção da proposta desta Dissertação e decidi mantê-lo como capa, também da Dissertação por considerá-lo muito significativo, por materializar a voz desse *Menino* e, talvez, a de seus colegas também.

O referido adolescente é tido, na escola⁴ e na *Casa Abrigo*⁵, como “o desenhista”. Na ocasião, pedi-lhe, então, que fizesse um desenho representando o que ele considera ser mais significativo na *Casa* e na escola. Disse-lhe que o desenho comporia a capa de meu trabalho, por isso deveria ser feito no espaço já formatado para tal. Ele poderia escolher o título que melhor lhe conviesse, usando como elementos: a *Casa Abrigo*, a escola e ele / ou eles (os *Meninos da Casa*). Entreguei-lhe a folha de papel ofício, um lápis 6B, uma borracha e um estojo com lápis de cor. Deixei-o sozinho em uma sala para que ficasse à vontade, mas antes que eu me retirasse, ele pediu uma régua, a qual providenciei. E, então, saí.

¹ Desenho produzido no dia 28 de março / 2008 (sexta-feira), pela manhã.

² A expressão *Meninos da Casa*, possivelmente, tenha origem no surgimento da *Casa Abrigo* (*um dos espaços de realização dessa pesquisa*), já que primeiramente, recebeu o nome *Casa dos Meninos*, com o objetivo de atender meninos de rua que decidiam dar um novo rumo a suas vidas. Encontrei essa definição no livro “Os bairros de Novo Hamburgo/RS”, (Schutz, 2001). Usarei a expressão *Meninos da Casa* ou, simplesmente, *Meninos* para me referir aos adolescentes abrigados nessa instituição.

³ No Regime Seriado, a Totalidade 2 equivaleria à quarta série.

⁴ Usarei simplesmente a expressão escola, para me referir à Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto, localizada no bairro Primavera / Novo Hamburgo / RS, local onde trabalho e um dos espaços de realização dessa pesquisa.

⁵ Usarei a expressão *Casa Abrigo*, ou, simplesmente *Casa*, para me referir a uma Casa Abrigo, cuja denominação oficial é Associação do Adolescente Nova Vida, localizada no bairro Primavera / Novo Hamburgo/RS, que abriga adolescentes de 12 a 18 anos envolvidos em situação de risco, vulnerabilidade social, cometimento de atos infracionais e/ou uso abusivo de substâncias psicoativas. Considerando como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal –Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 103.

Cerca de uma hora depois, findada sua produção artística, intitulou-a: “Eu, a casa e a escola”, motivando-me a usá-lo, também, como título desta Dissertação. Mais tarde, tomei aquele desenho e fiquei por muitos minutos olhando para ele. Surpresa, decepção, desapontamento foram alguns dos sentimentos que me perpassaram. Por que um adolescente que está cumprindo medidas socioeducativas em uma *Casa Abrigo* por trazer, consigo, uma história pautada em ações contravencionais, desenharia um quadro tão disciplinado, representando a escola e a instituição onde cumpre tal medida?

Ressalto que, na sala de aula em que o mesmo estuda, a professora não mantém a organização do mobiliário e a disposição dos alunos da forma como está representada no desenho. Sua escolha em representar uma escola “certinha” seria sua representação do que toma por “correto”, em relação a ela?

Em desabafo com minha orientadora, Clarice Salete Traversini, ela me questiona? “De que lugar esse adolescente fez esse desenho para ti?” E então penso que se esse adolescente está em uma *Casa Abrigo* cumprindo medidas socioeducativas e em uma escola que mantém alianças com essa *Casa*, ambas as instituições com o intuito de corrigi-lo, talvez, para ele, fosse conveniente representá-las como espaços produtivos para tal e o quanto são eficazes em provocar efeitos de correção.

Não é minha intenção fazer análise do desenho em questão, entretanto não me passa incólume vê-lo tão proporcionalmente métrico. Dou-me conta de que: por que ele produziria um desenho diferente, quando deveria fazê-lo em um espaço já formatado, ciente de que o mesmo seria a capa de um trabalho acadêmico, atendendo a um pedido de uma professora? Afinal, embora buscasse manter-me vigilante em relação ao caminho particular de pesquisadora, essa experiência esteve o tempo toda marcada, também, pelo lugar de professora. As identidades se mesclam, num movimento de modo a não permitir fixações.

Estou dando por, momentaneamente, concluída uma Dissertação, durante a qual venho aprendendo a despir-me da necessidade de olhar para as coisas a partir, somente, de um único ponto. Mas percebo que, ocupar outros lugares para olhar essas mesmas coisas, não é tão simples e o modelo moderno com que fui educada, frequentemente, me trai. Ao me confessar surpresa com um desenho que representa a produtividade que se quer das instituições *Casa* e escola, revelo-me subjetivada pela ideia de transgressão ou de comportamento de resistência que

esperava ver no desenho, tendo em vista a perspectiva da correção, típica da sociedade disciplinar..

Ao apresentar a capa deste trabalho, apresento também os capítulos que o compõem. Desta forma, no segundo capítulo, *Que Palavras Podem-nos Apresentar?*, apresento minha trajetória até aqui, bem como os sujeitos e os cenários que me instigaram a fazer esta pesquisa.

No capítulo três, *Os Meninos da Casa e o Lugar do Anormal*, busco olhar para os *Meninos da Casa* como sujeitos governáveis, por terem que frequentar instituições normalizadoras, através das quais são capturados para serem governados, ação em que se impera a necessidade de diferenciá-los perante um grupo da sociedade, para incluí-los. Problematizo os lugares em que os *Meninos da Casa* foram postos, bem como suas representações e articulação com a produção de cultura e identidade. Esclareço que, a expressão “foram postos” é usada de forma intencional, visto que os adolescentes da *Casa Abrigo* são enviados à instituição por meio da Vara da Infância, pelo Conselho Tutelar ou por suas próprias famílias.

A partir de tais informações, sinto a necessidade de buscar entender como se foi dando a produção desse novo sujeito, bem como o sentido atribuído à palavra *Casa*. Tomo, então, alguns caminhos para investigar as condições históricas que permitiram que as instituições de correção para jovens em conflito com a lei, assim se fizessem, ou seja, como apareceram as Casas Abrigos. Segue, então, o capítulo quatro, *A Construção de um Espaço Para o Público Infanto-Juvenil em Situação de Risco*. Apresento aqui, alguns recortes históricos produtivos para entender algumas condições de possibilidades que levaram à correção desses indivíduos.

Destino o capítulo cinco, *Trilhando Caminhos Investigativos*, para falar de minha opção metodológica na produção desse projeto, através do qual compartilho com o leitor a realização de um trabalho de inspiração etnográfica pelo estreito contato com os *Meninos na Casa Abrigo*, onde residem, bem como na escola que frequentam, período em que estive atenta às situações em que se produzem muitas narrativas acerca de si e desses espaços.

Em seguida, no capítulo seis, *A Centralidade da Espiritualidade: “fé em Deus”*, discuto como as estratégias e práticas da *Casa Abrigo – Associação do Adolescente Nova Vida*, recaem sobre atividades voltadas para espiritualidade. Nesse sentido, a instituição pretende conduzir a conduta dos adolescentes que ali residem,

instigando-os a crerem em Deus como salvador das condições que os puseram em uma *Casa Abrigo*.

No capítulo sete, *Laborterapia: “mente vazia é oficina para o Diabo”*, discuto uma das estratégias da *Casa abrigo*, na tentativa de normalizar os *Meninos*, conduzindo-os à canalização de esforços para o mundo do trabalho como um caminho a ser seguido, ou seja, o caminho do bem. Em oposição a isso, estaria a preguiça que, atrelada ao caminho do mal, manteria conchavo com a entidade que o representa, ou seja, com o Diabo.

No capítulo oito, *Terceirizando a Normalização – Por uma Nova Vida*, discuto as intenções do poder público municipal de livrar-se dos adolescentes que representam risco para sua cidade, enviando-os em uma *Casa Abrigo*, localizada em um município distante do seu, como depositária de seu “refugio”. Este ato estaria investido da intenção de fazer viver os adolescentes que, haja vista suas condições conflitivas com a Lei, necessitam vislumbrar a possibilidade de construir uma nova vida.

Segue um capítulo que destino às *Considerações Finais: recomeços*, nem tão finais, já que entendo que ao concluir este trabalho eu o faço de forma momentânea, com a sensação de que representa um recomeço para novas discussões. Aqui, retomo as intenções da presente pesquisa e elenco algumas considerações que julgo ser finais deste trabalho.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p.21).

2 QUE PALAVRAS PODEM-NOS APRESENTAR?

Ao trilhar alguns caminhos dentro desta Universidade, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, aprendi a tomar cuidado com as palavras, pois sinto que elas, por vezes, me traem, principalmente porque, no bojo de minha história, trago as marcas de uma formação produzida nos moldes do Iluminismo, em que as palavras ditavam, de forma determinista, o que somos. Fui aprendendo a questionar sua legitimação, buscando entender os espaços e tempos em que eram/são proferidas.

Ao retomar minha caminhada profissional, lembro-me de que, no início da carreira, fui uma professora de Português exigente e temida. As provas eram difíceis e deveria passar de ano quem dominasse o conteúdo. E eu, o dominava? Penso que a expressão “domínio” (de classe, de conteúdo e todos os outros “domínios” que o professor deve ter) mostra de alguma maneira, o teor da relação que eu estabelecia com meus alunos, assim como o tipo de relação que foi estabelecida comigo, enquanto aluna. Deveria fazer jus às palavras que me identificavam como exigente.

Os anos, a experiência, as leituras, a formação continuada foram colaborando para que aquele modelo de professora fosse, por mim mesma, questionado. Nesse momento de dúvida e busca, concomitante à regência de classe, assumi a função de coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de um município localizado no Vale do Sinos/RS. Desde então, tenho buscado formação nesta área. Na graduação, cursei Letras; alguns anos depois, fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, logo em seguida, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como aluna. Nesse percurso, tive acesso a tantos textos, mas destaco, neste momento, *A maquinaria escolar* de Varela e Alvarez-Uria (1992), no qual encontrei uma metáfora em relação à nossa formação (pessoal, profissional, espiritual...) e o que se dita e diz a nosso respeito. Há uma passagem no texto que destacaria: “Os conselhos, as histórias

exemplares, a recitação em voz alta, o regulamento, a caligrafia, o trabalho escolar... são a bigorna sobre a qual o professor depositará estas naturezas de **ferro** para **forjar** com paciência e obstinação, o futuro exército do trabalho [...].” (p.87).

Não por acaso grifo as palavras “ferro” e “forjar”, pois meu pai era ferreiro e, lucidamente, me vem à lembrança um período de minha infância, quando, ao auxiliá-lo em seu trabalho, tinha que puxar, repetidas e inúmeras vezes, um cabo de ferro com um triângulo na base, onde eu encaixava as mãos, produzindo o movimento do fole, ao provocar vento para o carvão arder em brasa. Ali, meu pai colocava barras de ferro que, quando incandescentes, eram retiradas, colocadas sobre a bigorna e moldadas sob a força de suas marteladas. Meus olhos viam aquilo com admiração. Como ele podia transformar barras inertes de ferro, moldando-as nas formas que desejava?

Pergunto-me hoje sobre as maneiras pelas quais fui, também, sendo moldada, produzida, ao longo de minha existência, como filha, como aluna, como mulher, como profissional... Sobre que bigornas tenho-me debruçado? Como usei/uso a bigorna que me foi/é conferida? Pergunto-me, incessantemente, sobre todas as bigornas que me produziram enquanto sujeito e professora e sobre como faço uso das bigornas que recebi junto com o título de professora. Pergunto-me também sobre os usos feitos nas escolas, das bigornas recebidas por todos os professores que utilizam seu saber/poder – bigornas na produção de sujeitos.

Vivendo a ambiguidade da recusa do que fui (ou sou) e a reconstrução de um novo ser, menos totalizante, anoro-me nas palavras de Foucault (1995a, p. 239) quando diz que “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno”. Assim, retomo parte de minha trajetória profissional, para contextualizar minha opção em relação ao problema de pesquisa – propósito do presente projeto.

Em 2005, ao assumir a coordenação pedagógica, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, na escola já referida, percebi que, durante as reuniões pedagógicas, os professores se referiam a alguns dos alunos como os *Meninos da Casa*. Fui entender tal definição quando, ao indagar sobre o que seria este espaço denominado *Casa*, me foi dito que era um abrigo destinado a meninos de rua e/ou infratores menores de idade, os quais, por não terem um lar ou para não

serem mandados para a FASE⁶, eram recolhidos e enviados à *Casa Abrigo*, localizada a uma quadra da escola.

Faço, neste momento, um recorte, optando por apresentar novos sujeitos que se apresentam no cenário dessa escola, pois localizar um grupo de jovens como - *Meninos da Casa* - parecia tão naturalizada que passei a perguntar-me quem seriam eles; como foram assim se constituindo e, se a partir do ponto de vista do território da escola, esses jovens são narrados como os *Meninos da Casa*, como o seriam, a partir de seu próprio ponto de vista em relação a si e ao lugar onde foram postos? Estava produzido um problema e, assim, chego ao Mestrado em Educação, com o seguinte objetivo em relação à presente pesquisa: **Visibilizar como narrativas operam sobre os *Meninos da Casa* e sobre suas condutas e como as estratégias, as tramas e as práticas produzidas na Casa Abrigo são vividas por eles.** Elenco como questões relevantes: **Como as narrativas constituem/produzem os *Meninos da Casa*? Como práticas instituídas na Casa pretendem normalizar esses adolescentes, frente à sua condição de infrator, dependente químico, ou em situação de vulnerabilidade social?**

Ao olhar para os *Meninos da Casa*, interessa-me saber sobre as identidades que assumem, os projetos de vida que têm, as perspectivas que colocam sobre a Casa e a escola. Tal proposta justifica-se, também, pela necessidade de problematizar, de discutir questões acerca das tramas, das estratégias, das práticas que sustentam as condições que possibilitam a um grupo de adolescente estar em uma Casa Abrigo, frente à sua condição de infrator, dependente químico ou em situação de vulnerabilidade social. É fato que as políticas de inclusão trouxeram esse grupo para a escola: os “anormais” para serem normalizados e corrigidos para serem “devolvidos” à sociedade. Assim, do lugar de pesquisadora, procuro problematizar os lugares de que falamos para a localização do “anormal”, buscando entender a Casa e a escola e seus modos de normalização, bem como algumas mudanças que elas poderão estar provocando na vida desses adolescentes. Para tanto, procurei realizar uma pesquisa de cunho etnográfico intensificando incursão na *Casa Abrigo* onde esses jovens residem e na escola que frequentam, pois

⁶ FASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo. Destina-se ao atendimento de adolescentes (entre 12 e 18 anos, quando for o caso, até 21 anos) com medida de Internação Provisória, em regime de Regressão de Medida do meio aberto e ao cumprimento de período de passagem até a definição da sua situação jurídica ou do seu perfil comportamental.

focalizo meu interesse nos *Meninos*, mas localizo a *Casa* e a *escola* como espaços que representam suas referências de passagem.

Registro a seguir, algumas cenas / alguns cenários que me instigaram a adentrar caminhos que me levaram à presente pesquisa:

2.1 O ESTAR LÁ...: escola / casa abrigo - cenários da pesquisa



Figura 01 – Cenário da pesquisa - Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto

Março /2005. Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto - bairro Primavera - Novo Hamburgo/RS. Ensino Fundamental, na modalidade EJA⁷, organizado por Totalidades (1, 2, 3, 4, 5 e 6)⁸, no período da noite. Neste cenário, passo a ocupar a função de coordenadora pedagógica. Em média, vinte alunos compõem cada turma. São nove os professores que circulam por este espaço, atendendo as turmas. Durante um dia por semana, a aula ocorre à distância⁹, cedendo lugar para a reunião pedagógica entre os docentes.

No referido bairro, somente duas escolas atendem a demanda de estudantes de 5^a a 8^a série, sendo uma da rede Cenecista, e a Prof. Alfredo Clemente Pinto como única da rede estadual de ensino. Esta também é única no bairro

⁷ Usarei a sigla EJA ao me referir à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

⁸ Totalidade é o termo usado, nessa escola, para designar as etapas que compõem o ensino fundamental na modalidade EJA: Totalidade 1 – alfabetização; Totalidade 2 – 3^a e 4^a séries; Totalidade 3 – 5^a série; Totalidade 4 – 6^a série; Totalidade 5 – 7^a série; Totalidade 6 – 8^a série.

⁹ O dia determinado pela Secretaria de Estado da Educação/RS para que as aulas ocorram à distância, no ano de 2005, nas escolas estaduais, era quarta-feira. Para esse dia letivo, os professores passavam uma tarefa que devia ser realizada, pelos alunos, em casa. Era quando, também, os professores realizavam reunião pedagógica, tratando de assuntos pertinentes à EJA.

a oferecer a modalidade de ensino EJA. Nela estudam jovens narrados como os Meninos da Casa.

2006 - Afasto-me da escola para assumir o cargo de Sub-Secretária de Educação da SMECDT de Picada Café e, em 2007, retorno à escola - como professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica da EJA (situação atual/2008).



Figura 02 - Outro cenário - A Casa Abrigo - Associação do Adolescente Nova Vida

Junho de dois mil e cinco. Casa Abrigo - bairro Primavera - Novo Hamburgo/RS. Os garotos que compõem este cenário e que são narrados, na Casa e na escola como Meninos da Casa, durante o dia, cumprem algumas tarefas na referida instituição. À noite, em sua maioria, frequentam a Escola Estadual, acima citada, que fica a 100m da Casa Abrigo. Os professores dos mesmos fazem-lhes uma visita, na Casa. Duas professoras não acompanham o grupo: uma delas se diz temerosa por frequentar tal ambiente, pois acha que os adolescentes representam perigo à sociedade, conseqüentemente, à escola, sendo melhor mantê-los fora dela; a outra não se manifesta.

Opto por descrever os cenários acima, porque eles me inquietam, pois fazem parte da minha experiência profissional. E, se falar em experiência possui um significado a partir do lugar em que estou, opto, também, por descrever minha experiência do lugar de coordenadora pedagógica da escola já referida, pois foi desse lugar que percebi os *Meninos da Casa* de forma a se tornarem meu interesse de pesquisa. Entendendo que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). Assim, viver a experiência de assumir a coordenação da EJA não é somente estar aberta ao que se passa, mas perceber o que disto me passa, perpassa, atravessa. Significa ter um olhar atento às identidades circundantes por este espaço e provocar reflexões acerca dos dispositivos de que nos utilizamos para produzi-las. A partir de Fischer (2002, p.58), isso implica em “[...] deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa”.

Assim, buscando entender melhor esses sujeitos que, em dado instante, têm sido narrados, por professores e colegas, como *Meninos da Casa*, tento fazê-lo a partir do lugar onde foram postos, por ordem judicial, pelo Conselho Tutelar ou pelas próprias famílias. Daí a analogia entre a captura e governamento, já que subjugar-se a medidas socioeducativas, em Regime de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto¹⁰ por meio de moradia provisória em uma Casa Abrigo, ou estar frequentando a escola, nesse caso, não representa vontade própria e sim uma obrigação por força de Lei. Ao mesmo tempo em que precisam ser governados é preciso que sejam capturados para envio à *Casa Abrigo*. Percebo que ser um *Menino da Casa* está relacionado ao espaço físico onde os adolescentes residem, ou seja, uma *Casa Abrigo*, que se destina a abrigar jovens em situação de risco pela vulnerabilidade social (menino de rua, risco de morte, abuso sexual...), pela dependência química e/ou por estar em conflito com a lei por cometimento de ato infracional.

Nessa instituição, esses jovens são assistidos por uma psicóloga, uma pedagoga e dois monitores. Nos documentos que a regimentam (Registros Oficiais da instituição), encontro que, em seu surgimento, era mantida pelo governo de instância municipal e abrigava cerca de sessenta meninos de rua. Em 1999, como consequência da decisão de fechar a instituição, alguns voluntários da comunidade reuniram-se e fundaram a *Associação da Criança e do Adolescente de Rua*, em forma de Organização Não-Governamental (ONG), com o objetivo inicial de atender os jovens que traziam a marca da dependência química e/ou da delinquência. A partir daí, houve mobilização para reestruturação da *Casa Abrigo* limitando o número de vagas para vinte e cinco jovens, quando se passou a aceitar jovens em situação

¹⁰ Regime de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto – conforme Disposição Geral – artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

de vulnerabilidade social, situação de risco, dependência química e delinquência leve, encaminhados pelo Conselho Tutelar ou pela Vara de Infância.

Em 2005, houve alteração da razão social da instituição para *Associação do Adolescente Nova Vida*, em virtude de não mais prestar atendimento a crianças, bem como da necessidade de tirar a expressão “rua” de seu nome, com o objetivo de minimizar possíveis efeitos negativos causados por suas histórias de vidas e pela força do termo no efeito de sua normalização.

Atualmente, segundo o diretor da instituição¹¹, pensa-se em alterar seu estatuto, passando de ONG (Organização Não-Governamental) para OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), com vistas a transformá-la em instituição de cunho filantrópico. A *Casa Abrigo*, embora tenha características de atendimento clínico, não é uma comunidade terapêutica e sim um abrigo especializado em Regime de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto. Constitui-se em um espaço que comporta atendimento para vinte e cinco jovens, dos quais alguns provêm de Novo Hamburgo / RS, justificando a subvenção recebida da Prefeitura Municipal e outros provêm de municípios vizinhos, com os quais a instituição mantém convênio, cuja participação financeira é de três salários mínimos, mensais, por adolescente atendido. A estrutura organizacional da instituição compõe-se por: Responsável Legal, Coordenador Executivo, Diretoria, Conselho Fiscal, Equipe Técnica e Estrutura Administrativa.

A Associação do Adolescente Nova Vida tem por objetivos:

Objetivo Geral: Implementar um trabalho de reeducação BIOPSICOSOCIAL dos adolescentes residentes da Casa, visando à conscientização de direitos e responsabilidades, atribuindo as diretrizes da política de prevenção aos atos infracionais e prevenção às drogas.

Objetivos específicos:

- *Coordenar a execução do Projeto “Adolescentes em busca da Reinserção Social”.*
- *Acompanhar o adolescente em cumprimento das medidas socioeducativas.*
- *Oportunizar aos adolescentes, oficinas de reintegração social através de experiências positivas em termos de trabalho e relações humanas, de modo que possam ser multiplicadores de ações.*
- *Capacitar e acompanhar a equipe de trabalho.*

¹¹ Diário de campo – 31/01/2008

- Potencializar o caráter educativo das oficinas realizadas, de modo que possa representar muito mais do que um dispositivo de monitoramento e controle do adolescente em cumprimento de medidas. Dentre as oficinas previstas estão: DSTs, AIDS, esportes, RD (redução de danos), consequências das drogas, laboratório de informática, capoeira, hip-hop, capacitação para o trabalho, respeitando a história de cada residente, entre outras oficinas que podem ser adaptadas.

- Refletir sobre as circunstâncias e as consequências do ato infracional praticado ou o porquê de estarem na Casa.

- Minimizar os possíveis efeitos negativos causados pela sua história de vida.

- Resgatar a auto-estima, fortalecendo o vínculo com a sociedade, família, comunidade e suas redes de relações.

- Orientar e acompanhar as famílias, estabelecendo um contato de ajuda mútua em torno das necessidades do adolescente e os limites que as regras da vida lhes impõem.

- Combater a evasão escolar, através da inserção e reingresso do adolescente ao ensino formal e EJA.

- Encaminhamento para tratamento em droga-dependência.

- Constituir rede de atenção ao adolescente em conflito com a lei e drogaditos, com a participação do Poder Judiciário, organizações governamentais e não-governamentais, poder público, promotoria, conselho tutelar e demais serviços que lidam direta ou indiretamente com a população.

- Construir com a sociedade a importância de estarem participando e contribuindo de programas de prevenção.

- Atender e proporcionar atendimento técnico e terapêutico com os adolescentes em fragilidade emocional.

- Criar espaços interativos de debate, estudos e proposição de alternativas, com assuntos pertinentes à adolescência: gravidez, DSTs, drogas, gênero, sexualidade e afetividade.

- Realizar ações articuladas com a família, comunidade local, entidades do 1º, 2º e 3º setores, com vistas à proposição de políticas para a região em consonância com as diretrizes do ECA.

- Reduzir o número de reincidências e de aplicação de medidas privativas de liberdade.

- Avaliar periodicamente todos os adolescentes ligados ao programa, emitindo pareceres evolutivos individuais ao Juizado da Infância e Juventude.

(Associação do Adolescente Nova Vida / NH / RS)¹²

(Diário de Campo - 31/01/2008)

¹² Diário de Campo – 31/01/2008. Excerto do Projeto Técnico “Adolescentes em busca da reinserção social”, da Associação do Adolescente Nova Vida. .

A partir de incursões pela *Casa Abrigo*, percebo um investimento na viabilização dos objetivos acima expostos, embora a condição primeira para que os objetivos se concretizem aponta para a condução da conduta dos adolescentes. Atendo-me, neste momento, às ações monitoradas, em relação aos *Meninos* durante 24 horas diárias, por alguns deles monitores com idade entre 18 e 23 anos, que os acompanham até a escola, certificam-se de que entram em suas salas de aula e, só então, retornam para a *Casa Abrigo*. Há uma rotina a ser seguida, desde o alvorecer do dia até o retorno da escola, às 22h30min. Entendo que os monitores exercem ações sobre a conduta dos *Meninos da Casa*, pela vigilância, pelo controle de seus comportamentos. Olhares se cruzam. Os movimentos são comedidos. Frases soam como códigos.

Segundo Foucault (1995a), os tratados sociais que remontam a Antiguidade grego-romana já se faziam presentes como conselhos ao príncipe, predizendo as boas maneiras, os bons costumes, o bom comportamento etc. Apresentava-se aí uma forma de exercer o poder sobre os súditos, porém, com a crise do pastorado (séc. XV e XVI) em que o poder do pastor, cujo governo das almas representava a segurança e a salvação dos indivíduos, viu-se desenvolver uma outra forma de se apresentar os tratados, não mais como conselhos ao príncipe, mas como a arte de governar. Lembrando que o governo, no século XVI “[...] não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes.” (FOUCAULT, 1995a, p.244).

É assim que, no século XVII, como fim e instrumento do governo, produz-se o conceito de população, cujo objetivo do governo era o de melhorar as condições de vida do povo, com vistas a aumentar suas riquezas, primar pela longevidade, bem-estar, segurança, proteção e saúde dos indivíduos. Ocorre desta forma, uma transição nas formas de governo em que a arte de governar cede espaço para uma ciência política, atingindo o corpo social amplo, através de suas instituições. Assim, o poder pastoral, antes associado a instituições religiosas, encontrou apoio no meio da família, da população, da medicina, da polícia, da saúde, da economia... de modo que passou a governar o homem, tanto em sua individualidade quanto no campo da coletividade. Essa noção, não mais de governo, mas de governmentação, segundo Foucault (1995b), representa todo um conjunto de ações de poder que passa a ter como intenção primeira conhecer e gerenciar a vida de todos e de cada um.

A palavra conduta articula múltiplos sentidos e remete à ação de conduzir, levar, direcionar, guiar. Conduta é noção ligada a questões morais, visto que pressupõe relações no coletivo. Percebo então, que o controle dos monitores sobre esses jovens, na escola, tem o propósito de agir sobre sua conduta, que se deseja boa, virtuosa, apropriada para quem está inserido no coletivo, no caso como aluno, compondo um complexo maior: a escola. Considerando o “olhar” do monitor, os jovens passam a autocontrolar suas ações, ou seja, o poder do olhar age diretamente sobre o alvo: os *Meninos*. Neste caso, monitorar e conduzir condutas individuais e coletivas tem um compromisso predominante com o social e estaria relacionado à repressão de novos atos infracionais, do uso de drogas ilícitas¹³ ou da situação de vulnerabilidade social, já que se trata de adolescentes (ex) dependentes químicos e/ou (ex) infratores.

É possível pensar que, na tentativa de conduzir os *Meninos da Casa* para o caminho do “bem”, os monitores buscam normalizá-los, tomando como norma um modelo que representará a “bigorna” sobre a qual os mesmos possam ser moldados. Lembrando que, a partir de Foucault (2006c), em uma sociedade de segurança, a recorrência do comportamento humano é que provoca a instalação da norma. Aos que se dobram a este modelo dá-se o título de normal e os que fogem a ele, enquadram-se na redoma do anormal.

¹³ Atenho-me ao termo ilícitas, visto que o uso do cigarro, como droga lícita, é comum e permitido. Na escola, no bairro, em qualquer espaço da sociedade, hoje, é possível ter acesso a drogas como maconha, crack, cocaína e outras. O constante “olhar” sobre os *Meninos da Casa* é uma atitude preventiva a que não tenham acesso a estas.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras da educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês vêm desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. (FOUCAULT, 2001, p.73).

3 OS MENINOS DA CASA E O LUGAR DO ANORMAL

Início esse capítulo, buscando entender como os sujeitos foram sendo localizados como normais ou anormais, todavia, precede-se a isso, rever a noção de norma. Para Ewald (1993, p. 86),

[...] uma norma [...] A medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz ao mesmo tempo esses desvios não enclausurarem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação, da relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros.

Há de se considerar que a norma, em um contexto social, não tem por função excluir os sujeitos ou rejeitá-los, ao contrário, ela inclui todos os indivíduos e “[...] está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação [...]” (FOUCAULT, 2001, p.62). A norma, como um grande guarda-chuva, abriga todos: normais e anormais e ao individualizar, propulsiona a comparação, a partir da sociedade disciplinar, os indivíduos vão sendo categorizados, individualizados segundo critérios que objetivam trazer aqueles que se convencionou chamar de anormais, para a zona média de normalidade. Situar-se na zona de normalidade significa manter-se na média entre o normal e o anormal.

Ao situar o grupo dos anormais, Foucault (1997) expõe que o mesmo se formou a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir, o onanista. Pensar os sujeitos a partir desses elementos é o que permite visualizá-los como doentes e/ou infratores: características que, tanto no campo biológico como no campo jurídico colaboram para a produção do homem anormal.

Segundo Foucault (2001), a noção de monstro surge no campo jurídico biológico e representa uma violação das leis da sociedade e da natureza. Não é noção médica e sim jurídica e seu contexto é a natureza e a sociedade. O monstro contradiz a lei, na medida em que é a infração, pois ao mesmo tempo que viola a lei, se coloca fora dela. Um primeiro equívoco em relação ao monstro é que ele suscita a violência, os cuidados médicos ou a piedade; o segundo equívoco é que ele é a forma natural da contranatureza. Um problema que se vai encontrar ao longo do

século XIX, é descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, como o da delinquência, por exemplo. Esses equívocos do monstro humano vão se encontrar presentes, ao longo do século XIX, em todas as técnicas judiciárias ou médicas que vão girar em torno da anomalia.

Ainda segundo Foucault (2001), o monstro é figura que emerge com vigor durante o final do século XVIII e início do século XIX. Transforma-se, no fim do século XVIII, à medida que as funções da família e o desenvolvimento das técnicas disciplinares são remanejados. É problema que interroga tanto o sistema médico quanto o judiciário, sendo figura essencial, em torno da qual as instâncias de poder e os campos de saber se reorganizam. Depois, vai ficando indiferente ao poder e cede espaço ao masturbador.

O monstro distingue-se em duas categorias, sendo a primeira, a da deformidade e da enfermidade; e a segunda, a do monstro propriamente dito. Na Idade Média, como transgressão do mundo natural, o monstro representa um misto de dois reinos: humano e animal, ou seja, é o indivíduo caracterizado por ser metade homem, metade animal. A desordem da natureza abala a ordem jurídica e representa uma infração do direito humano e do direito divino. No período do Renascimento, o monstro é representado pela figura de dois indivíduos: os siameses. Entre os séculos XVII e XVIII, o monstro é representado por aquele que tem dois sexos: o hermafrodita.

Na contemporaneidade, desaparece a monstruosidade como mistura dos sexos, cedendo lugar a uma monstruosidade que não é mais jurídico-natural e sim jurídico-moral, centrada na conduta. Explode o problema da conduta monstruosa, da criminalidade monstruosa. Em meados do século XVIII, no estatuto criminal, a monstruosidade era transgressão de todo um sistema de leis, quer sejam naturais, quer sejam jurídicas. Logo, ela própria era a criminalidade.

O indivíduo a corrigir é o que Foucault (2001) denomina como sendo o segundo elemento formador do grupo dos anormais. Ao contrário do monstro humano, que por definição é uma exceção, o indivíduo a corrigir é um fenômeno corrente. Está sempre precisando de correção e é incorrigível pelas instituições por onde passa. Seu contexto de referência é a família e aparece no jogo entre esta e sua relação com a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia... É muito regular em sua irregularidade, assim surge o primeiro equívoco: ele é muito presente e, por isso, difícil de ser determinado. É reconhecido sem que se dê

provas, portanto, sua incorrigibilidade não tem provas, apenas é reconhecida. O segundo equívoco é que é incorrigível porque lhe fracassaram as técnicas de correção advindas do investimento familiar de educação. O indivíduo a corrigir está ligado ao saber que nasce das técnicas pedagógicas, de educação coletiva, de formação de aptidões.

O terceiro elemento que situa o grupo dos anormais é o onanista. Figura nova no século XIX, cujo campo de aparecimento é a família. O seu contexto é o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta; os irmãos, as irmãs; o médico. A prática da masturbação é universal ao mesmo tempo que desconhecida, não é falada, representa segredo e, embora represente um segredo universal, é compartilhado por todo mundo, mas sobre o que não é falado. Todavia, é a esse segredo que os médicos do século XVIII vão vincular as doenças corporais, nervosas e psíquicas.

A localização do masturbador representa o princípio de explicação da singularidade patológica e passa a ser a explicação para todas as doenças, ou seja, não haverá patologia que não decorra da etiologia sexual. Nasce tardiamente, final do século XVIII, é referido a uma nascente biologia da sexualidade, adquirindo regularidade científica (1820-1830). E, como a masturbação é universal, isso explica que alguns contraíam doenças extremas que ninguém mais apresenta.

Assim, o indivíduo anormal do século XIX passa a ser concebido a partir dos três elementos: o monstro, o incorrigível e o onanista, ficando marcado, mais tardiamente, pelos saberes da medicina, do poder judiciário e das instituições que vão rodeá-lo pela incorrigibilidade retificável cada vez mais investida por aparelhos de retificação.

Foi pesquisando o aparecimento das noções de 'normal' e 'anormal' no seio da ciência médica, mais precisamente no seio das práticas psiquiatria no final do século XVIII e do início do século XIX, que Foucault chega à idéia de norma que assumirá a forma disciplinar e securacional posteriormente. A noção de norma, tal como aparece em Foucault, não deve ser buscada prioritariamente do lado do direito, da lei, mas do lado da medicina, da psiquiatria. Ao invés de reportar-se essencialmente às categorias do direito, a norma, em Foucault, reporta-se ao funcionamento dos organismos. Desse modo, o campo compreendido pelas ciências da vida é seu local de inserção privilegiado. [...] Pode-se dizer que será a figura do anormal, em oposição àquela do normal, que a idéia de norma (no sentido em que Foucault utiliza) poderá ser, se não propriamente deduzida, ao menos elaborada. (FONSECA, 2002, p. 243-244).

Essas três figuras: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o masturbador permanecem separadas até o fim do século XVIII e início do século XIX, na medida em que os sistemas de poder e de saber a que essas figuras são referidas permanecem separados. É assim que a noção de anomalia vai tomando forma e representa:

[...] uma espécie de norma através da qual é possível situar alguém. [...] Daí a imbecilidade e a idiotice, por exemplo, não poderem ser definidas propriamente como doenças, mas como 'estados' em que alguém se situa em relação a uma média daquilo que se chama de desenvolvimento. Aparece algo que será a especificação, no interior da infância, um certo número de estados que não são considerados doenças, mas desvios em relação a uma norma; este algo é, precisamente, a anomalia. (FONSECA, 2002, p.246).

Também, em outras palavras, a norma “[...] permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

Não há uma única forma de funcionamento da norma. Ela funciona de forma distinta nos dispositivos disciplinares e nos dispositivos de seguridade. Na sociedade disciplinar há uma ênfase nos processos de normatização, ou seja, a partir da norma, deduz-se o normal e o anormal. Primeiro é definida a norma, após, enquadram-se os sujeitos capazes (normais) ou incapazes (anormais, desviantes da normalidade) de se ajustar a um modelo aceitável de comportamento. Portanto, primeiro cria-se a norma, a partir do quê, classificam-se os sujeitos como normais ou anormais.

Entretanto, na sociedade de seguridade, o movimento dos grupos é que deduz a norma, tratando-se de um poder que se preocupa em gerenciar a vida dos grupos, ou seja, da população, o que Foucault (2006c) chamou de biopoder: um poder sobre a vida. A norma é criada a partir do comportamento dos grupos sociais, que são observados, classificados para serem normalizados. Ela é uma invenção produzida tendo em vista as relações entre os sujeitos. A partir disso, determinam-se normas para, posteriormente, intervir sobre os sujeitos, com vistas a atingir sua normalização. Nesse caso, a ênfase está na normalização. É possível, a partir do exposto, perceber que, ao longo dos tempos, vão ocorrendo variações da norma, que já não pode ser concebida como fixa, cujas transformações decorrem dos comportamentos, das transformações do próprio grupo.

Nesse caso, a *Casa Abrigo* parece estar entre o movimento da sociedade disciplinar, que tem por alvo o corpo, e da seguridade da população, que visa à vida em sociedade. Não se trata de substituir um mecanismo de poder pelo outro, mas de formas distintas de poder que se fortalecem no seio da sociedade e que capturam todos os sujeitos.

Localizado o indivíduo anormal, cuja definição é respaldada por instituições, relações de poder e saber, discursos que justificam técnicas de localização e de intervenção, busca-se a sua normalização pela pretensão de defesa da sociedade. É mais conveniente, para essa mesma sociedade, o enquadramento, a correção, a normalização, até porque, “[...] numa sociedade normalizadora, torna-se difícil o redimensionamento do olhar que classifica, hierarquiza e exclui para um olhar voltado para as condições que produzem outras posições de sujeito”. (ARNOLD, 2006, p.146). Assim, vejo-me instigada a olhar para o quanto a *Casa Abrigo*, como instituição normalizadora, se organiza para tal e que sentido dá ao porquê das localizações. Fixo-me no elemento “indivíduo a corrigir” que, no intento de transcender a anomalia, atinge a possibilidade de transformação desse indivíduo que, pela aplicação de técnicas disciplinares e de regulação, se pretende normal.

Nas narrativas dos *Meninos*, eles próprios fazem sua localização, contam suas histórias, narram fatos acontecidos com eles próprios, com familiares, com amigos. Muitos dos acontecimentos narrados emergem pautados na contravenção, outros no seu curso de vida um tanto marcado pelo abandono ou pelo preconceito. Passei horas ouvindo suas histórias de vida, muitas delas contadas com certo exibicionismo, talvez, com a intenção de me impressionar ou de testar minha insistência em visitá-los, já que não é prática comum na instituição onde residem. Outras de suas narrativas são permeadas pela revolta e outras pelo desejo de mudar.

GF⁴- Eu, quando eu era pequeno, jogava bola, ia na escola, mas ia só pra comer a merenda e incomodar as meninas, olhar pra elas, era trí. Lá tinha que copiar tudo do quadro, fazia tudo, mesmo que não gostasse, mas fazia. Fui crescendo e fui mudando, só incomodava, não queria nada com nada.

¹⁴ Nesse estudo, toda vez que me referir aos *Meninos da Casa* ou transcrever excertos de nossas conversas, utilizarei a inicial maiúscula de seus nomes, preservando sua identidade, bem como a letra “P” para referir-me à pesquisadora (eu). Também esclareço que, nas falas, aparecem muitas gírias, discordância verbal e nominal, de forma que, ao digitá-las, fiz algumas poucas correções gramaticais necessárias, para melhor compreensão do texto, procurando interferir o mínimo possível, com a preocupação da não exposição dos adolescentes. Os escritos que aparecem entre parênteses correspondem a explicações minhas.

Minha mãe era chamada, bah, eu só aloprava, eu agora eu vejo, bah, era ruim, fugia, fumava escondido, não fazia nada, não obedecia. Batia nos colegas, dizia nome.

P- O que tu fumavas?

GF- Só cigarro, bah, no começo não usei maconha, mas eu roubava. Comecei com uns 11 anos, com a maconha, já era grandinho, quer dizer, me achava grande pra isso.

P- Queres falar sobre como isso aconteceu?

GF- Bah, já fumava e gostava. Chegou um parceiro e me ofereceu, bah, daí só foi. Gostei, entrei na fissura, mas aí tinha que ter grana, meu. Comecei a roubar. Roubava tudo, quem vinha na frente, meu. Não tinha, não tinha saída, tinha que ter, a fissura é aquilo, né.

LV- Eu incomodava. Quando eu morava na chácara, pegava urtiga e botava na cara dos outros, só pra incomodar. Pegava uma caixa de fósforo e acendia todos os palitos. Botei fogo embaixo do carro de meu vizinho pra brincar de filme de ação, pra ver “bum”, explodir tudo. Era trí. Ver o carro pegar fogo, “bum” tudo pro alto. Também tinha a minha mãe de criação que fazia mamadeira pra mim, levava na cama, fazia comida, cuidava de mim. A outra mãe nunca cuidou de mim, nunca me deu carinho, só me batia.

P- E o pai?

LV- Depois que ele teve outra mulher, não gostava dele. Ele ia lá em casa pra levar o rancho, Tava sempre bêbado. Eu brigava com ele, mandava embora, descarregava a pistola “pa, pa, pa” em cima dele. Pegava arminha de espoleta e descarregava nele. Dava tiro “pa, pa, pa, pa”. Ia lá só pra brigar tinha que levar chumbo. Não queria ver minha mãe sofrendo. Se ela tivesse viva, aqui ó, eu estava com ela, em Santa Catarina, morando com ela. Eu incomodava, está certo, mas ó, eu dava a vida pra ela. Queria que tivesse aqui, aí eu ia ter carinho de novo, eu dava a vida pra ela estar aqui. Só ela, porque meus irmãos, de criação, diziam que eu era ruim, que era negro, que não valia nada, um falso. Davam de tapa na minha cara, ó, não quero ver essa gente. É racista, Diziam que eu era nego e ruim. Davam de tapa em mim, ó. (Diário de Campo - 24/09/2008)

No caso dos *Meninos da Casa*, frente à necessidade de serem corrigidos de seus atos de infração, da dependência das drogas e/ou da vulnerabilidade social (considerada sua posição de estar em perigo ou ser perigoso), mesmo que pela medida socioeducativa, têm efetiva sua exclusão da sociedade. Suas histórias, pautadas na contravenção e ancoradas no desvio de conduta, colaboram para a localização do indivíduo passível de correção. Suas condutas são tidas como ameaça à ordem da sociedade e, por isso, eles estariam em permanente estado de “corrigibilidade” (ARNOLD, 2006), como podemos perceber pelo efetivo monitoramento de seu dia-a-dia; pelo esquadrinhado cronograma de atividades a ser

seguido, na *Casa*; pela presença dos monitores da *Casa* e na escola; pelos frequentes relatórios elaborados em regime de colaboração entre a *Casa* e a escola, que ditam o que eles são ou não são; enfim por todas as ações que posicionam os *Meninos da Casa* na condição de quem está sob efeitos de permanente correção.

Os *Meninos da Casa*, como indivíduos a corrigir, como sujeitos excluídos da sociedade, seriam depositários do mal da infração e da dependência química ou do tráfico de drogas, o que pressupõe que a infração é do infrator, a drogadição é do drogado e a vulnerabilidade social é do menino de rua, ou seja, o problema está na individualidade do ser, exterior à conjuntura social.

Problematizar a posição de anormalidade desses sujeitos, descentralizando o atributo essencialista de que são portadores daquilo que é ruim, perigoso, negativo, talvez contribuiria para deslocar o foco de visão deles em si para um contexto social mais amplo. Talvez devêssemos deslocar nosso olhar daquele que nomeamos anormal para a norma como produto de uma longa história de invenções que, por vezes, ignoramos ou omitimos para nos manter no lugar do normal.

3.1 OS *MENINOS DA CASA* E A DIVERSIDADE CAMBIANTE DE CULTURAS E IDENTIDADES

Como pesquisadora, percebi que, a princípio, a expressão *Meninos da Casa* parece pejorativa; com o tempo, ela é naturalizada, no contexto da *Escola* e do bairro. Em ambas as situações, ela remete ao desejo de normalizar um determinado grupo, tendo por base valores de cunho moral impostos pela sociedade, ou seja, uma outra cultura que não a dos *Meninos*, ancorando-se em relações binárias como certo, errado; bom, ruim; normal, anormal; fora, dentro... No momento, não me interessa aprofundar estudos sobre a “interpretação das culturas” (GEERTZ, 1989b), mas propor uma discussão acerca de como se produzem determinadas formas de narrar e ser narrado, conforme formas de ver os acontecimentos de um contexto contemporâneo. Assim, retomo, aqui, alguns sentidos atribuídos à palavra cultura, cujas transformações semânticas nos permitem situá-la em determinados períodos históricos. A palavra cultura, segundo Veiga-Neto (2007), passou por um longo período, sendo associada ao cultivo, num primeiro momento, da terra (cultivar, lavrar, cuidar); após, da mente, do espírito o que lhe atribui um caráter

diferencialista, separando, segregando, hierarquizando os sujeitos na sociedade, de modo a concluir que há os que possuem cultura e os que não a possuem.

Segundo Skliar (2003), quando atribuímos a alguns sujeitos o atributo de serem diferentes ou, quando de algo genérico apontamos quem é o diferente estamos fazendo diferencialismo. Talvez devêssemos pôr em suspeita nosso próprio olhar sobre o outro ou a experiência do outro, pois na diferença não há melhor ou pior, certo ou errado e, falar dela, significa falar de ninguém em especial.

Na Modernidade, os diferencialismos tomaram força pela distinção entre a baixa cultura e a alta cultura: a primeira, com valor de cultura popular, inferior; a segunda, com sentido de ser de elite, superior. Segundo Mattelart (2004), a partir das concepções de Matthew Arnold, Cultura estaria relacionada a tudo aquilo que a humanidade teria produzido de melhor, considerando as áreas artísticas, filosóficas, literárias, científicas.... Penso que, ainda hoje, esse conceito continua muito presente e pensado como único e universal, como modelo a ser seguido. A partir dessa visão, a *cultura* é posta acima da *natureza*, abrindo espaço antagônico entre ambas, obscurecendo uma origem, praticamente, comum entre elas. Veiga-Neto (2007) esclarece que esse processo produziu efeitos interessantes de serem pensados: o primeiro, estaria relacionado à centralidade da cultura, que se apresenta como fonte de explicação para todos os fenômenos sociais; o segundo, estaria relacionado ao biologicismo, ou seja, de um lado estaria a Biologia ditando que somos frutos do que determinam nossos genes (materialismo) e, de outro, estaria o culturalismo determinando que somos aquilo que pensamos que somos (idealismo); o terceiro, refere-se à dominação do homem sobre a natureza, conferindo-lhe legitimidade para ser produtor e portador da Cultura, estabelecendo conflitos entre os limites do cultural e do natural.

Eagleton (2005) chama a atenção para um dos significados da alta cultura que defende uma certa "civilidade" contra ações de barbárie. Há de se fazer, então, uma distinção entre cultura e civilização. À cultura, segundo Santaella (2003), é atribuído o caráter de representar valores morais, espirituais, derivada do sentido de crescimento natural, auto-perfeição moral; enquanto civilização deriva-se da condição social dos indivíduos, de valores materiais, de convenções da sociedade. Busco, novamente, em Veiga-Neto (2007, p.6-7) argumentos para compreender tal distinção:

O entendimento de *Cultura*, de procedência principalmente germânica, de certo modo aproximava-se do conceito francês de civilização. Mas se diferenciava desse na medida em que, enquanto o primeiro era mais estático e abstrato e relacionava-se preponderantemente com questões artística e intelectuais, *civilização* referia-se a questões mais práticas e ligadas à vida social, técnica e política. Johann Herder, por exemplo, já na segunda metade do século XVIII marcou uma distinção forte entre *cultura* e *civilização*: desde então, na língua alemã a palavra *Cultura* refere-se ao progresso intelectual e científico, enquanto que a palavra *civilização* refere-se apenas a aspectos materiais da vida humana.

A *Casa Abrigo* é visualizada como, além de um território (lugar) que os *Meninos da Casa* ocupam, um espaço que serve para civilizar, ou seja, para viver na cidade. Lá, moram jovens que, por ocupar um espaço que os coloca na posição de vulnerabilidade social (de rua, por correr risco de morte, sem família...), dependência química e por cometimento de delitos leves, precisam, à luz da nossa cultura, ser civilizados. A condição social a eles atribuída é a de ser o outro no bairro, alguém a ser tolerado. Segundo Veiga-Neto (2007), não falamos de “lugar nenhum”, visto que nossos pensamentos estão comprometidos com o lugar que ocupamos, assim, pensamos, falamos, conhecemos a partir de valores, interesses, forças sociais que demarcam o espaço que ocupamos.

Considerando que muitos dos *Meninos da Casa* provêm de vários municípios do Vale do Sinos / RS, colonizados por descendentes germânicos e da Serra Gaúcha, colonizada por descendentes italianos, há de se perguntar, sob efeitos de que cultura eles foram educados (se é que em períodos de globalização isso faça algum sentido)? Essa não é uma questão da pesquisa, mas soma-se a tantos questionamentos que me faço como modo de refinar o olhar, apurar minhas anotações, enfim produzir dados. Reporto-me à expressão *identidade cultural*, usada por Hall (2006), numa referência à nacionalidade do indivíduo e ao desejo moderno de se apegar à homogeneidade, e aproximando-a à expressão naturalidade, bem como às regiões acima citadas, há de se pensar como uma cultura regional atua como fonte de significados na produção de uma identidade cultural. É possível que a tentativa de unificar identidades colabore para o esmaecimento das diferenças culturais, grifando, ainda mais, a fronteira que representa a divisa entre o normal e o anormal.

Bauman (2005, p.39), expressa que “[...] não é a diferença entre produtos úteis e refugio¹⁵ que demarca a divisa. Muito pelo contrário, é a divisa que prediz – literalmente, invoca – a diferença entre eles: a diferença entre o admitido e o rejeitado, o incluído e o excluído”. O espaço, demarcado pela *Casa Abrigo*, seria determinante na forma de narrar o grupo que nela reside, produzindo um sujeito com identidade própria, ou seja, à margem da sociedade, à parte do restante dos alunos, o refugio, para além de minha pessoa, o Outro a ser tolerado, o diferente na escola e no bairro, uma relação que tende à produção e/ou à fixação de identidades.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. (SILVA, 2000, p. 84).

Definir os jovens como *Meninos da Casa*, é uma tentativa de fixar sua identidade, demarcando fronteiras, fazendo distinção, preferencialmente, entre os que se encontram na faixa de normalidade, quer estejam mais, quer estejam menos próxima de um ideal convencionalizado pela sociedade. “Eles” representariam alguém que precisa ser tolerado ou evitado, numa referência explícita a um essencialismo cultural, estabelecendo uma relação binária, em que se pressupõe que uma cultura possa ser melhor que outra. Assim, “eles” seriam “eles” e é melhor que fiquem em seu lugar; “eu” seria “eu”, com lugar e voz garantidos na escola, na sociedade.

3.2 CASA ABRIGO / ESCOLA - INSTITUIÇÕES NORMALIZADORAS

Ao intensificar incursões na *Casa Abrigo*, implicando em vários momentos de conversa com os *Meninos*, estabeleceu-se um bom vínculo entre mim e os mesmos. Percebi que eles se sentiam à vontade para falar sem objeções a respeito das estratégias engendradas pela instituição:

¹⁵ Bauman (2005) usa a palavra *refugio* para se referir a uma categoria de sujeitos excluídos, marginalizados, os *fora dos limites*, que representam um *mal* para o progresso da sociedade, a quem se reserva o lugar de despejo.

EV- Isso é uma prisão (referindo-se à Casa Abrigo). Não dá pra fazer o que a gente quer. Dizem que é aberto aqui, que nada. Tem sempre alguém te olhando.

RS- É porque aqui tem regra, na rua, tu faz elas.

P- “Tu”, quem?

RS- Quem pode mais. (Diário de Campo - 13/06/2008)

ER- Tá veio, mas tu tem que saber que pelo menos aqui (Casa Abrigo) tu tá seguro. Lá fora eu era entregador de brita. Meus camaradas sempre confiaram em mim. Tinha tudo com eles, mas tu não pode pisar na bola, meu. Tem que fazer o que eles mandam, senão... (Diário de Campo - 08/10/2008)

Para esses adolescentes, acostumados a uma vida que os põe em conflito com a Lei e/ou em estado de vulnerabilidade social, a rua lhes possibilita desenvolver muitas atividades, o que na Casa não é possível. Isso lhes permite conjecturar sobre as intenções da instituição, focalizadas no “aprisionar”. Mas também é possível perceber que a “[...] natureza temporária e tensa da vida na rua, repleta de medo e violência, faz com que as crianças e adolescentes sejam os primeiros a reconhecer que a ‘liberdade’ das ruas é também uma ilusão” (RIZZINI, 2003a, p.31). Assim, a produtividade maior da Casa, sob a ótica dos *Meninos*, está em que ela lhes proporciona uma suposta segurança, a qual a rua lhes furta.

Também a escola constitui-se numa invenção moderna para a civilidade, com fins semelhantes ao da Casa Abrigo, sob alguns aspectos de correção e disciplinamento. Nela estudam os *Meninos*, que não suportam a clausura da sala de aula, saindo, com muita frequência da mesma, para tomar água, ir ao banheiro, fumar. Os professores agem com indignação frente a esta postura, usando o discurso de que direitos e deveres devem ser iguais para todos e que é preciso agir com disciplina para ocorrer aprendizagem.

Sob a ótica da escola, é possível perceber que há uma visão paradoxal em relação às intenções da Casa Abrigo em normalizar os *Meninos*, pois os professores expressam sua descrença em relação às estratégias usadas pela instituição ao mesmo tempo que, muito recorrentemente, verbalizam o seguinte: “Quando os *Meninos* entram na linha, saem da Casa”. Assim, mesmo que não acreditem que a instituição seja profícua em suas intenções, verbalizam algum êxito.

Conselho de Classe - EJA- Muito pouco os professores se manifestam em relação à evasão dos Meninos da Casa. Estes, como alguns outros, são dados como evadidos e ponto. Explico aos colegas professores que alguns adolescentes ganharam “alta” e outros evadiram. Deste contexto, emerge a fala: “Essa Casa não recupera ninguém e quando eles estão entrando na linha, saem da Casa e, automaticamente, da escola”, fala do colega A. (Diário de Campo - 29/08/2008)

Quando o professor admite que os *Meninos* “entram na linha”, mesmo que invista na ideia antagônica de que a Casa não os recupera, admite que a instituição é um espaço eficaz na normalização dos sujeitos a serem corrigidos de seu estado desviante por serem dependentes químicos e/ou infratores. A escola, ao seu tempo, pela sua obrigatoriedade, impinge regimes de verdade constituindo-se em um tipo de maquinaria semelhante ao da Casa quanto à intenção de capturar os sujeitos para discipliná-los, para normalizá-los e devolvê-los à sociedade, embora se utilize de estratégias próprias. Os *Meninos* também falam sobre esse espaço:

*CA- Eu não gosto da escola, aquilo é uma farsa, não vou pra escola.
MS- Tem gente que ganha muito dinheiro sem nunca ter ido pra escola. Meu pai ganha muito dinheiro e só foi até a 2ª série.
CA- Que nem o Ronaldinho.
MA- A meu, mas ele estudou.
CA- Que nada, saiu da favela e foi direto pro futebol. É milionário sem ter que ir para a escola.
MS- Ah isso é. Tem empresário que tem até a 2ª, 3ª série e ganha muito dinheiro. Ir pra escola pra quê? Pra falar bonitinho? Que nem “bundinha”, os “bolinha de ouro” (numa referência àqueles que levam a sério os estudos e são elogiados pelos professores e monitores) que só querem aparecer. (Diário de Campo - 14/08/2008)*

Pelas narrativas dos *Meninos*, percebo que produzem uma ideia de escola centrada no descrédito como meio de ascensão profissional e econômica. Mas há o grupo que se sente interpelado por ela, não pela ordem dos conhecimentos sistematizados que compõem um currículo que nela encontra respaldo, mas pelas oportunidades de convivência, de legitimação de culturas, pelos projetos que desenvolve...

ES- Não gosto de estudar, mas é importante. É importante ir pra escola.

P- Por quê?

ES - para ter um bom emprego. Quero arrumar um serviço.

LA- Lá na escola é bom os computadores. Um pouco antes do recreio, minto pra sora (professora) que vou no banheiro, então corro para a biblioteca, lá aquela sora que cuida de lá, me deixa mexer no computador. Ela me deixa ficar lá no recreio. Bah, é muito trí, cara! Fico lá até que alguém vem me buscar. Às vezes eles até se esquecem de mim, aí fico lá.

(Diário de Campo - 17/09/2008)

Os *Meninos* demonstram estar enredados pelo paradoxo entre uma escola que tem congelada sua estrutura organizacional, cujos fundamentos não os encantam nem justificam sua matrícula e uma escola que lhes oferece a oportunidade de viver outras práticas, como a da informática, que tanto os seduz.

Frequentar a escola e a *Casa Abrigo*, significa agir, seguindo normas, o que, segundo os *Meninos*, é muito difícil, pois estão acostumados à contravenção das leis, à liberdade desregulada, à adrenalina¹⁶. Em uma entrevista com o diretor da *Casa*, este expressa que “a questão em relação aos *Meninos* não é a de tirá-los da rua (e o que a rua lhes oferece) e sim a de tirar a rua de dentro deles”, numa referência à liberdade a que estão acostumados.

Estar sob vigilância dos monitores que coordenam as atividades na *Casa Abrigo*, é uma prática que pretende conduzir a sua conduta e determina que, ao manterem um comportamento adequado em relação aos seus compromissos (ligados aos afazeres domésticos, ao cumprimento de horários, à participação em palestras preventivas em relação à saúde física e mental, aos cuidados com a horta, à frequência na escola e ao rendimento escolar) na *Casa* e na escola, lhes é dada liberdade, em fins de semana, para passear pelo *Shopping Center* (para onde mais gostam de ir, em seus momentos de folga), namorar, visitar seus familiares. Mesmo longe do monitoramento da *Casa*, há regras a serem seguidas, como: é preciso cumprir horários estipulados para retorno; deve-se ter o compromisso de dizer a verdade sobre suas ações junto aos amigos e familiares; é proibido recair no uso de

¹⁶ Viver em adrenalina é uma expressão que usam para dizer que gostam de viver à margem do risco. (Diário de campo – 07/06/2007).

droga e/ou levar para a Casa qualquer objeto que não seja seu; é dever usar camisinha¹⁷, durante relações sexuais.

Para que possam conduzir-se, os jovens precisam disciplinar corpos e mentes e, seguir as regras da Casa é condição primeira para que continuem nela. Agir em contravenção a elas significa receber sanção e/ou ser expulso da instituição. As sanções que os jovens recebem ao infringir uma regra, normalmente estão relacionadas ao castigo pela execução de um trabalho: lavar a louça, durante toda a semana; lavar mil (1000) pratos ou, por exemplo, não poder ir ao *Shopping Center*, durante o final de semana. Entretanto se a infração for grave, relacionada a roubo ou uso de drogas (motivos pelos quais estão na Casa, em recuperação), a sanção pode significar sua expulsão da instituição (Diário de campo – 31/01/2008).

Para ser produtiva a condução, os jovens participam de palestras de conscientização em relação aos cuidados com sua saúde (corpo e mente) e resgate da auto-estima, organizadas pelos dirigentes da Casa e colaboradores¹⁸. Prestar atenção, participar e agir conforme as regras da Casa, requer persistência e empenho. Alguns não suportam essa carga de responsabilidade e evadem¹⁹. Sujeitar-se a regras pressupõe estar livre das amarras que colocam o indivíduo na posição de infrator, de dependente químico e exercer tal liberdade, neste contexto, significa agir de acordo com as regras. Incitar sua boa convivência em espaços da sociedade pela regulação de seus atos é produtivo, no sentido de tornar o indivíduo autorrealizado, autônomo, alguém disposto a mudar suas condutas. Agir sobre esses jovens, levando-os a desenvolver condutas que os distanciem do mundo da infração, talvez garanta o efeito desejado para a comunidade, para quem eles representam risco social. É possível dizer que, através dessas estratégias postas em funcionamento pelas instituições de sequestro, pretende-se gerenciar o risco que tais sujeitos representam para a sociedade, ou seja, para a vida coletiva.

¹⁷ Os jovens podem namorar, mas não podem levar garotas para a *Casa Abrigo*. Todos recebem camisinhas, tantas quantas desejarem. Suas namoradas, geralmente, são colegas de escola, cujos pais ignoram suas histórias de vida. Segundo seus relatos, ao visitarem as famílias das namoradas, se apresentam, normalmente, como operários ou estudantes (Diário de campo – 27/03/2007).

¹⁸ Por colaboradores, tomam-se as organizações do terceiro setor, ações solidárias de pessoas da comunidade, profissionais da Unidade Municipal de Saúde.

¹⁹ A evasão, normalmente, está relacionada ao fato de não suportarem as regras da Casa. Embora muitos deles dizem gostar de estar na Casa, pois veem nela um lugar seguro para se morar. Lá são olhados, no sentido de terem suas necessidades (lazer, trabalho, estudos, palestras...) satisfeitas (Diário de campo – 31/01/2008).

Segundo Lupton (1999), risco significa ameaça, prejuízo para a população. A partir do século XVIII, com o surgimento da estatística e do conceito de população, a noção de risco estaria ligada ao coletivo, podendo ser calculada, a partir de dados estatísticos, que determinariam a probabilidade de vida ou de morte de determinados indivíduos, considerando-se alguns critérios, como por exemplo, sua faixa-etária, o lugar onde vivem, hábitos de alimentação, etc. Os riscos não são os mesmos a todos os indivíduos, nem a todas as idades. Eles são diferenciados e manifestam-se de modos particulares, possibilitando a identificação de características perigosas centradas no indivíduo. Por exemplo, pelo risco de se contrair febre amarela, criou-se todo um saber sobre ela: as zonas de contágio, onde há a doença, produção de uma vacina específica, quem precisa se vacinar... O risco é calculado sempre e por isso pode ser evitado. Enquanto a noção de perigo localizada no campo do individual, não é calculada, não é um fenômeno isolado e não pode ser prevista como o risco. Essas noções foram produzidas no sentido de preservar a vida do povo, preocupando-se com uma possível extinção daquele que gera a economia do Estado.

O medo presente na sociedade está no risco que os adolescentes em conflito com a Lei possam representar para essa mesma sociedade. Eles seriam o risco. A invenção do risco produziu o efeito de classificar espaços (prisões, Casa Lar, FASE...) e indivíduos (infrator, drogado, anormal...), necessitando do controle do governo para serem disciplinados.

Assim, a partir de Foucault (2006c), podemos observar que não se trata apenas da imposição de uma disciplina; para além disso, trata-se também de desenvolver mecanismos de seguridade da população, cuja tecnologia se instaura com a finalidade de manter os sujeitos vivendo na sociedade, tendo sobre suas ações, amplo controle. Tudo em nome da seguridade da sociedade.

Com a noção de risco, também é produzido o diferente, que concretiza a existência do anormal e tem sido uma das justificativas das políticas de inclusão como direito do cidadão. Nesse sentido, “[...] a inclusão tem se resumido, na maioria das situações, em uma aproximação física entre aqueles que nomeamos como sendo ‘problemas’ e aqueles que nomeamos dentro dos padrões convencionados como normais.” (FABRIS; LOPES, 2003, p.3). Isso me leva a pensar que manter os sujeitos tidos como “problemas” em condições de corrigibilidade exige das instituições disciplinadoras ações que visem a socioeducá-los, normalizando-os.

Em relação à escola, especificamente, há uma investida crescente na sua responsabilidade pelo sucesso da inclusão, embora, segundo Lopes (2005), a inclusão, como celebração à igualdade, muitas vezes, não remete à mudança política através da qual as pessoas possam conviver entre si em um grupo social, estabelecendo uma relação harmoniosa, o que também pressupõe momentos de tensão, de resistência em que “[...] conviver com o outro significa negociar espaços, negociar formas de sermos representados [...]”. (LOPES, 2005, p.2). Talvez estejamos falando de inclusão porque há a diferenciação e é preciso que esta exista para que possamos continuar falando daquela.

O próprio termo “exclusão” localiza-se no espaço do outro. Assim, ao pensarmos em inclusão ou exclusão nos remete a pensar sobre os discursos que produziram verdades, as quais, em determinado momento histórico, foram legitimados. “A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço – tempo em que vivem e se apresentam os outros[...]” (SKLIAR, 2003, p.91).

Na escola, os adolescentes são narrados como os *Meninos da Casa*, um discurso naturalizado e assumido, inclusive pelo grupo que está a mais tempo na instituição. Ocupam um lugar de segregação em que representam o “Outro” a ser tolerado, com quem os “normais” precisam estudar.

Essas reflexões me levam a perceber o quanto eu própria, a escola, a sociedade somos os outros a serem tolerados pelos *Meninos da Casa*. Sob esse ângulo, vejo-me tão excluída de seu mundo, talvez quanto eles do restante da sociedade. Assim, quem é excluído do quê? Segundo Lopes (2005, p.5):

A integração das diferenças está na ordem da experiência e dos saberes, isso significa que nesse processo de incluir e integrar sempre teremos aqueles que em algum momento vão vivenciar o estar do “lado de fora” e aqueles que em algum momento vão vivenciar o estar do “lado de dentro”, sempre vai haver aqueles autorizados pelo seu saber a falar do outro, a categorizar e a definir o outro.

Ao perceber que todos podemos, em dado momento, nos sentir excluídos de algum grupo ou situação, entendo a inclusão, tal como vem sendo posta, como algo tanto útil quanto perigoso, pois esse “anormal”, pode sair do lugar que a ele foi reservado para colocar a posição do “normal” em risco.

A *Casa Abrigo* constitui-se em um aparato necessário para o autodisciplinamento e autorregulação dos adolescentes em conflito com a lei. Segundo Dean (1999), também, a disciplina tem a ver com o poder aplicado sobre e através do indivíduo, do corpo e suas forças e capacidades e da reunião de indivíduos humanos (classes, exércitos, etc). Os monitores da Casa têm o propósito de conduzir os adolescentes a comportar-se bem e essa ação está relacionada à prática de vigilância de que se faz uso para controlá-los, em benefício de uma ordem social. Esta é uma prática que atinge todos os níveis da sociedade de modo que não se restringe apenas aos adolescentes e aos monitores, ou à escola e aos adolescentes; para além disso, a Casa também é alvo dos olhos do governo que libera ou não verbas para seu sustento, de acordo com sua produtividade, ou seja, de acordo com as estratégias de normalizar os sujeitos que para lá são enviados.

Assim, no final do trimestre, o diretor da *Casa Abrigo* solicita à escola uma planilha de frequência, bem como uma declaração sobre a conduta dos adolescentes, durante período de aula, com a justificativa de que precisa apresentar relatórios junto a entidades de âmbito municipal, como Conselho Municipal de Assistência Social (COMAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Entorpecentes (COMEN), Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS), no intuito de convencê-las de que a passagem dos adolescentes pela referida *Casa Abrigo* é funcional, produtiva e merecedora de investimentos, pela seriedade com que trata da normalização dos mesmos²⁰.

O monitoramento, as planilhas de frequência, as declarações de conduta permitem uma visibilidade, através da qual os *Meninos da Casa* são diferenciados. O olhar normalizador que tenciona determinar a conduta dos adolescentes da *Casa Abrigo* possui efeito produtivo na medida em que torna visível a mudança de comportamento dos mesmos. Segundo Foucault (2004), o poder da norma aparece, através das disciplinas, e, desde o século XVIII, quando o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, a vigilância e a regulamentação são grandes instrumentos de poder. “Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às

²⁰ Informações obtidas através do Diretor da *Casa Abrigo*. Diário de campo – 17/07/2007)

outras.” (p.154) Desta forma, há um controle normalizante, uma vigilância permanente sobre a ação dos indivíduos, permitindo uma classificação dos mesmos, produzindo o normal e o anormal.

A *Casa Abrigo* representa uma instituição de sequestro que objetiva capturar determinados sujeitos para discipliná-los, formatá-los, corrigi-los, enfim, normalizá-los. Cabe a esta instituição corrigir o incorrigível porque lhe fracassaram as técnicas de correção de que deveria prover a família.

Assim, a escola e a *Casa* são parceiras e cúmplices na responsabilidade de cunho social e de formação moral desses adolescentes, agindo sobre suas condutas, influenciando na conduta de sua conduta, utilizando-se, para isso, estratégias de governo pelo controle de frequência às aulas; pela permissão/exigência da presença de monitores, durante o intervalo; pelo preenchimento de fichas, em que expõem suas histórias de vida; pela implementação de espaços de escuta, quando podem falar de si; entre outras. A valorização atribuída à aliança entre a *Casa* e a escola reitera a condição de tornar possível o governo dos *Meninos da Casa*, na tentativa de transformá-los em sujeitos governáveis de determinados modos. Governo, aqui, não se refere à instância do Estado como instituição Governo e sim às “[...] ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social [...]” (VEIGA-NETO, 2002a, p.21), pelo qual, a hegemonia de algumas vozes engendra poderes que mobilizam a condução da conduta dos sujeitos. O governo como modo de ação sobre a ação dos outros resume uma incidência mínima de poder para obtenção máxima de resultados. Nesse sentido, talvez o Regime de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto instituído pela *Casa Abrigo* sugere a ideia de uma liberdade (regulada) aos jovens, conduzindo-os ao compromisso de mudar seu comportamento.

Fomos produzidos a partir de concepções Modernas, que postulavam a produção de uma sociedade ordeira. Para a construção de um mundo ordeiro e civilizado, foi projetada uma escola que primasse pela organização, formação moral dos sujeitos, solidificação dos métodos, socialização das pessoas. Há, entretanto, segundo Veiga-Neto (2003), os que resistem à sua proposta e, à espera destes, estão o manicômio, a prisão, o quartel. No contexto da pós-modernidade, essas análises contribuem para percebermos que, em alguns momentos, há um descompasso entre a escola (e ao que se propunha) e o mundo atual (da globalização, da rapidez dos acontecimentos, da nova compreensão de espaços e

tempos...). Hoje, as necessidades dos alunos são outras, as quais muito diferem das que a escola lhes propõe, pois enquanto tais alunos mergulham, como sugere a metáfora proposta por Bauman (2001), na “liquidez” das relações, dos tempos, dos espaços... a instituição escolar parece inerte a essas demandas.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 2004, p. 121).

4 A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL EM SITUAÇÃO DE RISCO

A partir das inquietações até então expostas, uma das ações que compõem essa investigação é a busca pelo entendimento de como surgiram as *Casas Abrigos* e que motivos as fazem existir. Assim, ao operar alguns recortes históricos, encontro a necessidade de rever algumas características pertinentes à fase adolescente e infantil do sujeito e as condições que os possam levar à posição de ser sujeito em conflito com a lei. Na busca de entender os castigos destinados aos indivíduos infratores, encontro em *Vigiar e Punir*, o relato do suplício de Damians que:

[...] fora condenado, a 2 de março de 1757, a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris (aonde devia ser) levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; em seguida, na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre e às partes em que será atezado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas [...] (FOUCAULT, 2004, p.9).

O impacto desse relato faz-me buscar imagens, também, através de alguns filmes como *Sombras de Góia*, *O Nome da Rosa*, *Coração Valente*, *1492 – a Conquista do Paraíso*, *Cruzadas*, *Joana D’Arc*, por exemplo, que mostram como se dava, a partir da Idade Média, a punição aos indivíduos desordeiros. O espetáculo da exposição do suplício deveria servir de exemplo a todos os outros que, ao presenciá-lo, deveriam demover-se de possíveis ideias de atos delinquentes. Interesse-me, especialmente pela correção de crianças e encontrei o relato de quão severos eram, também, os castigos físicos a elas aplicados. Meninos e meninas tidos como preguiçosos, desordeiros, mexeriqueiros, sem religião precisavam ser corrigidos por meio de açoites.

Mas, ao longo da história, o código penal sofreu mudanças, dentre elas, o desaparecimento do suplício, no final do século XVIII e início do século XIX. Surgem as prisões, em que o corpo é colocado num sistema de privação de liberdade, em

que o sofrimento físico, ou seja, a dor do corpo cede espaço para o enclausuramento.

Interessa-me, especialmente, estudar a emergência da infância e adolescência e a produção do lugar de infrator que conduziu o aparecimento de Casas de Correção. Para isso, num primeiro momento, peregrinei pela história europeia, num segundo, cheguei à brasileira, na qual busco ater-me. Cheguei ao surgimento de ações judiciais que punham esse público em evidência, como sujeitos que, por cometimento de delitos, passaram a ser passíveis de medidas diferenciadas das do público adulto, buscando as condições de possibilidades que produziram os sujeitos como alguém a ser corrigido.

Buscando entender o surgimento das entidades que abrigam crianças e/ou adolescentes, que, em se verificando a prática de ato infracional, são submetidos a medidas socioeducativas, deparo-me com a necessidade de entender quais narrativas produzem a distinção entre infância e adolescência e constato que estas nem sempre se configuraram tal qual como as percebemos hoje.

Segundo Ariès (1981), durante a Idade Média, chegar-se à idade das pessoas parecia algo incógnito, era noção obscura, sem muita importância, havendo certo descaso em relação às datas de nascimento, de modo que se atribuía aos sujeitos uma idade aproximada, em que as características físicas eram tomadas por referência. O tamanho, ou seja, o aspecto físico era o que distinguia a criança do adulto. Somente a partir do século XVII, é que começou a se configurar um novo sentimento em relação à infância: o sentimento moral, que teve origem externa à família e surgiu com os eclesiásticos e homens da lei. Esse sentimento exprimia interesse psicológico e moral do sujeito e estava associado a algumas características como: não se considera mais desejável que as crianças se misturem aos adultos; é preciso conhecer a infância para corrigir sua “ignorância”; a infância deve ser curada de suas imperfeições; é preciso tratar a criança com certa doçura, o que representa segredo para conquistá-la e moldá-la, transformando-a em pessoa honrada. É assim que os moralistas passam a ver as crianças, ou seja, como frágeis criaturas de Deus, as quais era necessário disciplinar.

Nesse período (século XVII), a preocupação com a idade das pessoas passou a ter mais sentido, foi quando o Estado tomou medidas para que se efetivasse a inscrição do nascimento nos registros paroquiais. Ainda assim, somente no século XVIII foi que se instalou essa exigência do Estado, sem que

houvesse distinção entre as classes sociais, já que antes disso, os reformadores religiosos e civis impunham importância aos documentos das pessoas pertencentes a camadas mais instruídas da sociedade, já que passavam pelos colégios.

Entretanto, uma terminologia para as idades ainda era dificuldade e até o século XVIII a adolescência era confundida com a infância. Em latim, nos colégios, empregavam-se as palavras *puer* e *adolescens* indiferentemente à idade dos alunos. Não existiam também, termos em francês que distinguissem *pueri* e *adolescentes*. “Conhecia-se apenas a palavra *enfant* (criança)”. (ARIÈS, 1981, p.41). O mesmo acontecia com a língua inglesa em que se usava a palavra *baby* também para as crianças grandes, em idade escolar. O vocabulário sobre a primeira infância foi-se ampliando, mas subsistiu a ambiguidade entre a categoria da infância e da adolescência, de um lado; da juventude, de outro. Segundo Ariès (1981, p.45) “Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar”, o que iria se configurar somente no século XX.

Seguindo o princípio de que é preciso conhecer as pessoas para melhor governá-las, segundo Foucault (1995a, p.236), “[...] desde o século XVI uma nova forma política de poder se desenvolveu de modo contínuo. Esta nova estrutura política [...] é o Estado”, cujo poder político ocupa-se dos interesses de grupos da sociedade. Essa tática foi reunindo poderes de segmentos da família, da ciência, da medicina, da educação. Surgiram, na história ocidental europeia, os higienistas com a preocupação de explicar e combater a mortalidade infantil, sobretudo das crianças brancas e do sexo masculino, pela força da mão-de-obra que representavam. Inclusive a força policial, inventada no século XVIII, também com função higienista, deveria assegurar a manutenção de padrões urbanos necessários para a ordem da produção artesanal e sua comercialização. Um novo tipo de organização familiar e escolar deu início à consolidação e reprodução de um sujeito que saiu da condição da indiferença para a centralidade.

Nas fontes de ordem jurídica, ainda no início do século XX, no Brasil, segundo Rizzini (1993, p.94), “[...] os termos criança, adolescente e jovem são utilizados com igual ou maior frequência que o termo menor [...]”, pois em se verificando a produção teórica do Juízo, faz-se menção à criança e ao adolescente como sujeitos com necessidades psicológicas, afetivas, físicas, educacionais, morais, sociais e econômicas, convencendo-se chamá-los de “menor”, ou seja, “menor” é expressão utilizada para se referir à criança pobre.

Retomando, o conceito de infância remonta o período da Idade Média, enquanto o conceito de adolescência é do final do século XIX e início do século XX, embora as fronteiras entre uma e outra, ainda aparecessem obscurecidas pelo uso do termo “menor”, consolidado nas práticas jurídicas. Assim:

O Juízo de Menores, criado pelo decreto nº 16272 de 20/12/1923, estabelecia um novo padrão à prática jurídica dirigida ao menor. Este passou a ser estudado, examinado e qualificado, levando ao seu enquadramento dentro de certas características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais. Com esse objetivo, eram aplicados os exames “pedagógico”, “médico-pedagógico”, “médico-psicológico”, “de discernimento” e de “qualificação do menor”. Esses exames utilizavam conceitos psicológicos, médicos e pedagógicos, manejados inicialmente pelo médico e pelo professor. (RIZZINI, 1993, p. 83).

No século XX, em específico no ano de 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança entende ser criança toda a pessoa entre zero e dezoito anos de idade, mas a opção legislativa brasileira situa o período compreendido entre doze e dezoito anos, como o da adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) determina, em seu artigo segundo, as idades que separam a infância da adolescência: “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (ECA, 1993. art. 2º).

Saraiva (2006) entende a fase adolescente como etapa de desenvolvimento, não só físico, mas psíquico também. Esclarece que essa fase é deflagrada pela puberdade, enquanto fenômeno biológico e adolescência, enquanto fenômeno psicológico. “Este século XXI, marcado pela ausência de emprego, consolidará um retardamento na idade adulta (ao menos para os incluídos, onde se reconhece o direito de ser criança e, especialmente, de adolecer), a ponto de afirmar que a adolescência irá, mesmo do ponto de vista legal, muito além dos atuais 18 anos [...]”. (SARAIVA, 2006, p. 36). Organizações internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) consideram como público juvenil sujeitos na faixa etária entre quinze e vinte e quatro anos de idade.

O conceito de juventude muda e, hoje:

ela já não é vista, simplesmente, como etapa com contornos etários definidos, mas como um espaço social, quase uma subcultura. Nesse sentido não é muito nítida a delimitação entre adolescência, considerada em geral como a fase anterior, e a juventude propriamente dita. Essa delimitação varia também entre as classes sociais, sendo adolescência e

juventude certamente mais prolongadas na classe alta do que na classe baixa. Consideramos a juventude menos como um rito de passagem da infância para a idade adulta e mais como um momento com significado e formas próprias de inserção que transcendem limites rígidos de idade. (CRAIDY, 2005, p. 113-114).

Nesse movimento de rever as fronteiras entre a infância e a adolescência, ressalto a intenção de entender essas noções para melhor compreender a forma como, histórica e culturalmente, esses sujeitos têm sido nomeados pela sociedade. Certamente, não tenciono a busca de um enquadramento, um lugar para situá-los, mas sim entender o lugar, espaço e tempo em que têm sido postos: crianças, adolescentes, *Meninos da Casa*.

4.1 DA CONDIÇÃO DE ABANDONO À CONDIÇÃO DE MENOR

Considerando o contexto social brasileiro, é possível afirmar que entre as classes menos privilegiadas, sobreviver era um desafio e poucas crianças conseguiam êxito. Sua exposição²¹ ocorria sem qualquer tipo de controle, sendo a criança entregue aos desígnios de Deus, para ser encontrada e criada por alguém, ou para morrer, antes mesmo de ser encontrada. Entre as crianças abandonadas, as meninas eram as maiores vítimas, pois representavam despesa e ínfimas possibilidades de que pudessem ser colaboradoras na ordem da economia.

A Igreja Católica foi a primeira instituição a condenar a prática do abandono e a ordenar a exposição das crianças por meio das Casas de Misericórdia. Segundo Corazza (2000), no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX o abandono e exposição dos recém-nascidos eram muito frequentes, levando à instalação da Roda dos Expostos²². No período colonial brasileiro, foram instaladas as Rodas em Salvador/Bahia, no Rio de Janeiro/ RJ e em Recife/PE. Com a independência do Brasil, oficializava-se a Roda de Expostos nas Misericórdias, que foram postas a serviço do Estado. A partir daí, surgiram novas rodas, como solução assistencial às crianças abandonadas. Manter essas crianças, passou a ser um problema do Estado.

²¹ Entende-se por “exposição” ou “exposta” a criança que foi enjeitada, abandonada por seus progenitores.

²² A Roda consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Era destinada a servir de amparo aos recém-nascidos abandonados, evitando sua exposição nas portas das igrejas e das casas onde poderiam vir a falecer antes que alguém os recolhesse. (CORAZZA, 2000).

Quando recolhida nos internatos, a criança exposta pobre era submetida a observações, exames e avaliações técnicas, absorvendo os efeitos do abandono e da pobreza como demanda por tratamento e ressocialização. Assim, respaldados pela legislação em vigor, ficaram os técnicos e os estabelecimentos de atendimento autorizados a intervirem diretamente sobre o corpo, o tempo, e os comportamentos das crianças.

Por séculos, no Brasil, o atendimento aos necessitados, aos abandonados, aos menores foi entregue à Igreja Católica e, somente em 1922, é que começou a funcionar o primeiro estabelecimento público de atendimento a menores do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Esse período foi marcado por importantes transformações na assistência à infância pela crescente intervenção do Estado no setor, que postulou uma política denominada bem-estar do “menor”.

Segundo Saraiva (2006, p.189), o ano de 1923, em âmbito internacional, marcou o início de uma caminhada em favor dos Direitos da Criança, pois “[...] foi elaborado pela União Internacional *Save the Children* o documento que ficou conhecido como Declaração de Genebra, onde ficaram estampados os princípios básico da proteção à infância [...]”. E, em 1927, no Brasil, foi criado o primeiro Código de Menores pelo juiz de menores, Mello Matos, que passou a tratar as crianças como expostas, abandonadas, vadias, mendigas e libertinas, enquanto que o Código Civil de 1916, do Brasil, tratava-as como crianças felizes ou filhos de família, o que viabilizou um sistema dual de atendimento à criança, atuando especificamente sobre os efeitos da ausência de familiares em sua educação, cabendo ao Estado sua tutela. Segundo Rizzini (1993), foi desta forma que o Brasil começou a implantar o seu primeiro sistema público de atenção às crianças e jovens em situação de risco.

Nesse sentido, compreender a história da assistência à infância no Brasil pressupõe rever a produção discursiva do “menor”. “O Juízo de Órfãos e a Polícia empreenderam uma classificação moral do menor, que podia ser “vicioso”, “vadio”, “moralmente abandonado”, “órfão” ou “criminoso” (RIZZINI, 1993, p.84). Para classificá-lo, contava-se com a ajuda de técnicos, consolidando o uso das ciências médicas para decidir seu destino que, por delinquência, abandono, vadiagem ou simplesmente pobreza, passava pelo gabinete do juiz. Um diagnóstico respaldado pelas ciências médicas, legitimava a prática de discriminação, segregação do menor e ação do Juiz de Menores, ao colocá-lo na condição de delinquente.

A medicina, a psiquiatria e a psicologia ... são requisitadas para auxiliar os seus autores nas suas tentativas de fazer uma leitura desse “menor”, que chegava às suas mãos diariamente no Juízo. Nas tentativas de interpretar o comportamento do delinqüente, de enumerar as causas da delinqüência, do abandono e da anormalidade, essas ciências exercem um papel importante, sendo, em parte, responsáveis pela atribuição das causas individuais à conduta desviante do menor. (RIZZINI, 1993, p.89).

No início do século XX, na esteira que permitia a identificação das causas da condição de abandono, o menor recebia um diagnóstico situando-o como indivíduo normal ou anormal e os recursos das ciências permitiam seu enquadramento, indicando o tratamento a ser realizado pela instituição que o acolhia.

Nesse período, a situação irregular do menor, marcada por desvios de conduta, correspondia ao seu pertencimento a uma família, supostamente, desestruturada, tomando como norma o modelo burguês da família em contraponto às famílias carentes, que não podiam assumir a proteção da criança ou controlar seus excessos. Assim, ao pôr em risco sua segurança, de sua família ou da sociedade, a criança ganhou o título de “menor infrator”, aliado a adjetivos equivalentes como: menor abandonado, meninos de rua, menor perambulante.

Para formalizar o diagnóstico do menor, buscava-se esquadrihar sua vida atual e pregressa, bem como de sua família. E o que nela ficava evidenciado é que o sujeito denominado de menor não era somente o indivíduo cuja faixa etária fosse inferior a 18 anos, mas sim aquele proveniente de família desestruturada, desorganizada, em que se imperavam os maus costumes, a vadiagem, a promiscuidade e tantas outras características afins. O menor estaria marcado pela conduta amoral, pela aparência descuidada, pela vulgaridade vocabular, pela vulnerabilidade a doenças, pela pouca instrução. Para sobreviver, andava em bandos com companhias de índole duvidosa, perambulando pelas ruas, buscando sobreviver.

4.2 DE MENOR A SUJEITO DE DIREITOS

Até o século XIX, todo sujeito tido como menor que se mostrasse “normal”, tendo discernimento sobre o que era certo ou errado, consoante regras de convivência social, o que era determinado pelos juízes, face ao um diagnóstico legitimado pelas ciências médicas, era punido como se fosse adulto, caso praticasse um ato irracional. No final desse mesmo século, no interior das camadas

sociais, surgiram profissões como: assistentes sociais, especialistas na área da educação, orientadores, cujo alvo principal era, segundo Donzelot (1986), a patologia da infância, que a posiciona como infância em perigo (a que não tem acesso aos benefícios de uma educação almejada) ou como infância perigosa (aquela que foge do controle das instituições do Estado e vira delinquente).

Segundo Foucault (1997), a intervenção nas condições de vida da população dá-se pela intenção de modificá-la, impondo-lhes normas. Assim surgem as instituições de reeducação para o público infantil, em estado de vulnerabilidade social, pois é preciso investir na vontade de poder regulamentador sobre essa população, cuja pertinência advém dos dados sobre seus delitos. A infância como objeto de intervenção, também passa a ser objeto de saber psiquiátrico, sociológico, psicanalítico, cujas luzes a encaminharão para uma educação mais libertadora do que repressora. Enfim, é necessário, na voz de Donzelot (1986, p.94) “[...] compreender o efeito socialmente decisivo do trabalho social a partir do agenciamento estratégico das três instâncias que o compõem, o judiciário, o psiquiátrico e o educacional.”

No final do século XIX e início do século XX, instauraram-se os primeiros tribunais para crianças. “O primeiro juizado de menores foi instalado em 1899 em Illinois”, (POSTMAN, 1999, p.149), nos Estados Unidos da América e era semelhante aos tribunais comuns para adultos, em que os menores eram interrogadas por um juiz. A descrição do tribunal dessa época vem de Donzelot (1986, p.94):

Um estrado onde, no centro, toma assento o juiz, rodeado por seus dois assessores e depois, à sua esquerda o procurador e, à sua direita, o escrivão. Face a essa elevação encontra-se uma série de bancos concêntricos. Em primeiro lugar, o dos acusados, frequentemente extenso, devido ao número elevado de julgamentos de menores em grupo. Logo atrás, o dos pais dos acusados, depois um pouco mais afastado, o dos educadores e, algumas cadeiras para o público.

Nesse período, o acesso ao público era limitado, evitando que a criança se envaidecesse com sua aparição em jornais e que esse mesmo público se manifestasse pela condenação desse menor.

Em se tratando da realidade brasileira, nas palavras de Saraiva (2006), o tratamento penal reservado aos “menores”, pelo Código Penal do Império, no final do século XIX, era idêntico ao do adulto. “Àquele tempo, a imputabilidade adulta era alcançada aos quatorze anos, mas era facultada ao Juiz a possibilidade de tratar

como adultas crianças desde os sete anos, a partir de um critério biopsicológico – abandonado desde 1922 em nosso País [...]”. (p.41).

A criança em situação de perigo ou perigosa ganhou, no início do século XX, um grande destaque na sociedade brasileira. Embora sua existência anterior a esse período fosse óbvia, o fortalecimento da urbanização e, em consequência, do mercado, pela revolução industrial, propulsou olhar de preocupações sobre ela. Com o intento de salvá-la, surgiram discursos sobre a infância moralmente abandonada e os menores delinquentes. Assim, para esta população, foi instituído um modelo de assistência denominado asilo, que:

[...] era uma casa na qual encafurnavam dezenas de crianças de sete a oito anos em diante, nem sempre livres de uma promiscuidade prejudicial, educadas num carrancismo de uma instrução quase exclusivamente religiosa, vivendo sem o menor preceito de higiene, muitas vezes atrofiadas pela falta de ar suficiente, via de regra pessimamente alimentadas, sujeitas, não raro, a qualquer leve falta, a castigos bárbaros dos quais o mais suave era o suplício da fome e da sede, aberrando, pois, tudo isso dos princípios científicos e sociais que devem presidir a manutenção das casas de caridade, recolhimentos, patronatos, orfanatos, etc., sendo, conseqüentemente, os asilos nessas condições instituições condenáveis. (RIZZINI, 1990, p.84).

Na metade do século XX, o corpo psiquiátrico, tão presente no campo judiciário, teve o discernimento de que o asilo, que abrigava os indigentes, os criminosos, os doentes não se constituía em ambiente propício à reeducação ou recuperação dessa infância. A intenção era sair do asilo e atuar no campo mais amplo do social, buscando substituir a punição pela prevenção e a prisão pela liberdade vigiada, através da escola e da família. O objetivo era transformar os asilos em instituições que produzissem corpos úteis, através das quais meninos e meninas fossem preparados para atender aos anseios do mercado econômico da época.

Assim, às meninas seria reservado um ensino que viabilizasse a formação de domésticas; enquanto aos meninos, pela justificativa do amor ao trabalho, reservar-se-ia um ensino que privilegiasse formação industrial, agrícola ou artesanal. Unia-se a estes objetivos, uma formação de cunho moral, com a intenção de conter a desordem e a miséria entre os pobres. Desta forma, os asilos foram-se transformando em instituições de controle e vigilância sobre os indivíduos pobres, com vistas a privilegiar uma ordem econômica e moral conveniente para a sociedade. Pela reformulação destes espaços, acrescentou-se ao seu currículo o

ensino da educação física (preparação do corpo), moral (preparação da mente), profissional e literária (preparação do intelecto), para meninos e meninas.

O juiz de menores contava com o apoio do serviço das áreas da assistência social, policial e da forte infra-estrutura “psi” (psicologia e psiquiatria). Entendendo que , no final do século XVIII e início do XIX, a psiquiatria não era um ramo da medicina geral, mas um ramo especializado da higiene pública, “[...] de proteção social contra todos os perigos que o fato da doença, ou de tudo o que se possa assimilar direta ou indiretamente à doença, pode acarretar à sociedade.” (FOUCAULT, 2002. p.148). As questões antes de ordem familiar, referentes aos menores indomáveis, deslocaram-se do campo médico-higienista para o campo da psicanálise. Os dados da psicologia, obtidos através de exames psicológicos, passaram a compor o cenário judiciário. Assim, era a partir deles que se aplicavam as práticas de vigilância em relação à infância em perigo ou perigosa, estabelecendo medida de proteção ou de reeducação particular. O dossiê da criança, pelo inquérito social, representava ponto nevrálgico entre a assistência e a repressão. As regras do inquérito social edificavam a vigilância da criança na medida em que permitiam ao investigador uma investida metódica sobre a família a ser vigiada, coletando o máximo de informações possível sobre seu modo de vida, através de entrevistas, visitas, observações, numa técnica o menos coercitiva possível.

A passagem da tutela da criança para o Estado suscitou algumas dificuldades na medida em que o Código de Menores, instituído, no Brasil, no início do século XX, não se ocupava de todos os menores de idade, mas apenas daqueles tidos como em situação irregular. A lógica que presidia o Código de Menores apontava para um caráter segregador, visto que o termo “menor” era um tratamento dado aos autores de conduta infracional, aos viciados, aos abandonados, aos vadios, aos criminosos.

A ideia que se tinha é que havia duas infâncias no Brasil: a primeira tida em situação regular a quem eram assegurados os seus direitos; outra a quem se via como em situação irregular, os “menores”. Se, por um lado, este aparato permitia um enorme poder sobre os chamados menores irregulares e suas famílias, pela identificação e enquadramento do menor a partir de um diagnóstico que apontava para a necessidade de um tratamento, por outro esbarrou-se na falta de recursos para sua assistência.

Os serviços sociais, com auxílio da psicanálise, voltaram-se para o controle da família por meio da tutela e os inquéritos que prestavam ao meio judiciário permitiam sua intervenção em nome da proteção da infância, cujas medidas podiam ser de assistência educacional em meio aberto, tutela de prestação social ou até mesmo de intervenção. A infância passou a ocupar o centro do interesse do Estado por meio da psicanálise. Discursos sobre ela foram produzidos e “[...] a oportunidade histórica dos ‘psi’ [...] provocou o surgimento de um espaço intermediário entre o em-família e o fora-da-família [...]” (DONZELOT, 1986, p.204), permitindo-nos visualizar que, na Modernidade, a marca da normalização do indivíduo estava em seu enclausuramento; enquanto que, na Contemporaneidade, a ênfase recai sobre a liberdade e a individualização.

A Constituição Brasileira de 1988, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) ocupam-se do campo jurídico em tornar legítimo um discurso que garante ao público infantil (e adolescente) o lugar de sujeitos de direito. Sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente / 1990, segundo Saraiva (2006, p.17) “[...] representa um marco divisório extraordinário no trato da questão da infância e da juventude no Brasil [...]”, na medida em que o modelo de assistência até então vigente passou a ser questionado, tornando possíveis novas proposições, em relação a essa população. Com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998).

a revogação do Código de Menores e da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, culminando com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 de 13/07/1990, viu-se concretizado o marco divisório de que trata o autor.

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) gerou intenso otimismo nos militantes de direitos humanos, chegando os mais otimistas a afirmarem que o mesmo promovia uma verdadeira revolução nas áreas jurídico, social e política. Esse Estatuto viria consolidar as intenções de olhar para a criança como sujeito de direitos, pelo princípio da absoluta prioridade a sua condição de pessoa em desenvolvimento, por adotar a proteção integral e por criar os Conselhos

Tutelares, formado apenas por membros da sociedade civil, e os Conselhos de Direitos Municipal, Estadual e Federal.

A proteção da criança e do adolescente é um discurso formalizado pelo ECA e inscrito como necessário, já que legitima os direitos da infância e da juventude sob a ordem da norma, colocando-os na posição de sujeitos de direitos. O Estatuto avançou na discussão sobre a discriminação imposta pelo uso do termo “menor”, ao substituí-lo por “sujeitos de direitos”, uma tentativa que visava a superar a dicotomia entre as concepções de criança e menor. Na caminhada trilhada entre a indiferença e a centralidade, crianças e adolescentes transitaram por espaços que os puseram na condição de incapazes e os elevaram na condição de sujeito de direitos. Para Hickmann (2004, p.1457), “No mesmo movimento de proteção da infância observa-se um direcionamento de reparação dos abandonos da infância, através de programas socioeducativos com o intuito de normalizar essa criança envolvida em situações de mendicância, prostituição, drogas etc.” Voltar-se para os direitos desse público estaria inscrito na ordem do reparo ao descaso histórico por parte da sociedade e dos governos em relação às condições de risco a que foi sendo exposto.

Todavia, voltando-me aos *Meninos da Casa*, percebo que, em contrapartida à preservação de seus direitos está sua vontade de permanecer na rua, desfrutando de tudo aquilo que ela lhes oferece. Retomo aqui, as palavras do diretor da *Casa Abrigo*, expressas no capítulo dois, quando diz que a dificuldade maior não seria tirar os *Meninos* da rua e sim tirar a rua de dentro deles, já que ela encanta os *Meninos* pela oferta de liberdade e de oportunidades.

Segundo Gregori (2000, p. 62), a rua também

[...] é o *locus* da arbitrariedade e da violência. A concepção mais acentuada é a de que nela faltam proteção ou o respeito às regras mínimas de convivência, como se os códigos que operam nesse espaço indicassem uma espécie de mundo “hobbesiano”, no qual predomina a lei do mais forte (o que dispõe de armas, de relações com figuras de poder etc.).

Ainda segundo Gregori (2000), há uma tendência de buscar resguardo para os meninos de rua através da proteção em ambientes fechados, mas é preciso considerar que a rua traduz, além de sentimentos de risco (indicando uma situação de vulnerabilidade e um perigo de vida), sentimentos de busca de algum benefício.

Assim, enquanto os *Meninos* olham para a rua como palco de algumas conquistas, tendo-a dentro de si, talvez tirá-los da rua não signifique tirá-la de dentro

deles, como prediz o diretor da *Casa Abrigo*. Nesse sentido, é possível que a tentativa de tirar o termo “rua” do nome da *Casa Abrigo* possa não traduzir a intenção de minimizar possíveis efeitos negativos causados por suas histórias de vidas e pela força do termo no efeito de sua correção, como consta em seu histórico. Se a rua lhes proporciona retorno financeiro, garantindo seu sustento e, às vezes, de sua família, bem como o acesso a drogas, através de furtos e/ou da mendicância, é de se perguntar de que direitos estamos falando, quando crianças e adolescentes, por força de Lei, passam a ser sujeitos de direitos.

É assim que a infância é tomada no sentido de ser governada por instâncias que lhe possam proteger, sem que se empalideçam, obviamente, certas normas que a façam disciplinada. Circunscreve-se, desta forma, um discurso cuja intencionalidade recai na sua prevenção e proteção, em que saberes específicos da área médica, psicológica, psiquiátrica, sociológica, judiciária unidos a lutas políticas colaboram no processo de seu disciplinamento, provocando, ao longo da história, um novo modo de olhar para esse público. Tornada objeto de estudo, pelo exercício de tantos saberes, a criança passa da condição de menor à condição de sujeito de direitos.

No trabalho do investigador, penso que o grande salto para a diferença tem a ver com uma atitude de abertura, de entrega a esse estranho (objeto, tema, teoria, autor) que passa a nos habitar a partir de um dado momento. A pergunta é: Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensado, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? Para Foucault, trata-se de aceitar correr riscos [...] (FISCHER, 2005, p. 135-136).

5 TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Atendendo às exigências acadêmicas, não foge às regras a necessidade de desenvolver um capítulo metodológico. Confesso que, depois de longa trajetória, estudando autores pós-estruturalistas, distanciei-me da rigidez dos métodos e dos protocolos que elucidam modos de fazer pesquisa, enredando-me na dificuldade de esclarecer, clarear, “iluminar” meu leitor quanto aos mesmos. Destaco que, não ter um método apriori não significa que não trabalhei com método. Não trago tão somente a enumeração de materiais ou a descrição de estratégias utilizadas na produção de dados para a pesquisa, mas, para além disso, proponho uma discussão sobre o que vi, ouvi, experimentei neste íterim, transitando pela escola e pela *Casa*, com os adolescentes tidos, neste contexto, como os *Meninos da Casa*.

Nessa viagem como pesquisadora, transitei por searas um tanto desconhecidas (os *Meninos*, a *Casa* e suas estratégias e tramas), outras um tanto familiares (a escola e suas estratégias). Deparei-me com uma multiplicidade de abordagens. Tive que fazer algumas escolhas, dentre elas, a metodológica. E, produzir as experiências vividas nesse percurso, reitera minha auto-constituição, em que a auto-reflexão constante soma-se à necessidade da escolha das palavras mais convenientes para expressão de minhas experiências.

Através deste capítulo, abro espaço para narrar a metodologia usada, tendo em vista que, ao realizar esse movimento, também eu própria vou-me constituindo, subjetivada por esta e tantas outras narrativas vividas no cotidiano da pesquisa. E, ao contar a história de como produzi esta pesquisa, resultando na presente Dissertação, o faço de forma efusiva, prazerosa, mas não menos meticulosa, cujos momentos de angústia, eu sabia, resultariam numa produção séria e comprometida.

No exercício de “contar” os caminhos que tomei para a produção deste trabalho, apoio-me numa estrutura narrativa, cujo enredo exige transformação. “Deve haver uma situação inicial, uma mudança envolvendo algum tipo de virada e uma solução que marque a mudança como sendo significativa.” (CULLER, 1999, p. 86). Como situação inicial, há um problema de pesquisa, expresso nas páginas iniciais desse trabalho, a partir do quê, produzo alguns objetivos. Saio em busca de aporte metodológico que possa sustentar a prática da saída a campo. Produzidos

os dados da pesquisa, levanto algumas unidades analíticas, que se sustentam em teorias que se afinam com a linha pós-estruturalista a que me proponho seguir. A mudança está na pesquisadora, no objeto e nos espaços da pesquisa, está nessa produção escrita. Este trabalho traz muito as narrativas dos *Meninos da Casa*, bem como as práticas vividas por eles na Casa e na escola. Somam-se às suas narrativas, as minhas próprias que, pela via de meu diário de campo, também compõem esta Dissertação. Além das narrativas, trabalho com uma teia enunciativa que me permite produzir algumas afirmativas acerca da situação dos *Meninos da Casa*. E, nesse movimento, fomo-nos transformando. Todos já não somos os mesmos. Assim,

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, dependem das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 1994, p. 48).

A narrativa em primeira pessoa é uma escolha convencional que me coloca dentro da história e não à margem dela. Sinto-me personagem o tempo todo e tão protagonista quanto os *Meninos da Casa*. Os leitores, ao inferirem um narrador a partir do que leem, perceberão que há múltiplas vozes nesse trabalho. E, ao mesmo tempo em que este é de minha autoria, traduzindo-se numa Dissertação que me confere o título de mestre em Educação, sustenta-se a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, tão autores desta produção quanto eu. Se as discussões acerca das narrativas frequentemente abordam o “[...] ponto de vista a partir do qual uma história é contada” (CULLER, 1999, p.90) desejo fazê-lo a partir das vozes dos *Meninos da Casa*.

Ao trazer para o texto as palavras dos sujeitos da pesquisa, faço uma escolha que também me expõe como sujeito, pois os critérios de seleção daquilo que vivenciei, representada por fragmentos dos discursos dali oriundos, não se dissociam de minhas subjetividades. Como sugere Fischer (2002), “Trazer para nossas dissertações e teses a intensidade da vida é operar com discursos e práticas, não temendo reconhecer que as palavras muitas vezes nos enganam [...] (p.66).

Se olharmos para a linguagem como algo que explicita a capacidade de mudar os significados, que se atualizam enquanto representações, os jovens que residem na *Casa Abrigo*, narrados como *Meninos da Casa*, formam um grupo à parte do restante da escola. A representação dada a esse grupo de jovens, a partir do significado atribuído à expressão *Meninos da Casa*, é compreendida como um processo cultural, estabelecendo identidades, a partir do seu território (posição, lugar) na sociedade. Segundo Woodward (2000, p.17), “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. São nossos discursos produzindo realidades, identidades, legitimados pelo lugar que ocupamos na sociedade. Se a palavra determina o pensamento, aqui estaria o papel da linguagem que constrói fatos e realidades. Ao perceber o poder da linguagem que determina os fatos, interesse-me pelo sentido que damos ao mundo (coisas, pessoas, fatos...) que nos cerca. Para Veiga-Neto (2002b), já nascemos mergulhados no mundo da cultura, e é comum fazermos uso da linguagem como um recurso natural, sem problematizá-la, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam.

Os entendimentos construídos sobre o mundo resultam da interação entre a forma como o vemos e as palavras que usamos para defini-lo. Considerando que transitamos por inúmeros territórios, contatando, participando, interagindo, vivendo tantas culturas, representando diversas identidades, nossos pensamentos e ações são tão cambiantes quanto essa pluralidade espacial e temporal, de modo que possam ser revisitados e ressignificados, constantemente. Os deslocamentos de nossas identificações são permanentes. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p.13).

Em meio a incontáveis possibilidades de trilhar caminhos investigativos, algumas dúvidas: que caminho seguir? Passei, então, a dedicar horas de meu tempo para estudar o que alguns autores discorrem sobre análise do discurso, discurso narrativo, bricolagem, fala-em-interação, análise crítica do discurso, análise da conversa, grupos de discussão, grupos focais, grupos interativos, pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, etnografia... Bebendo das águas de várias fontes, enveredei-me para o que poderiam me oferecer autores como Rosa Hessel, Jorge Larrosa, Pedro Garcez, Elliot Mishler, Joe Kincheloe e Kathleen Berry, devorando,

também os textos dos *Caminhos Investigativos I, II e III*, Stuart Hall, Clifford Geertz entre tantos outros.

Peregrinei pelos caminhos da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, das Ciências Humanas, da Ciência Social, Cultural, Educacional da Complexidade, da Linguística, dos Estudos Culturais..., levando comigo, na bagagem de mão, bem à mão, a agenda do jovem pesquisador, proposta por Marisa Vorraber Costa (2002).

Entre um percalço e outro, durante essa viagem iniciada em 2005, reponto imagens dos pontos pela autora propostos e sigo meu itinerário. Foi assim que comecei uma viagem, transitando por vários campos, trilhando caminhos investigativos, cuja estação de chegada é uma incógnita.

À medida que buscava amparo metodológico, planejando escapar das armadilhas da pesquisa estruturada, entendendo também que a complexidade da vida cotidiana e a dificuldade de entendê-la demanda humildade, encontrei no viés da proposta dos bricoleurs²³ uma forma que transcende a postura reducionista e essencialista de investigação. Evitando tomar pontos de vista e conceitos cristalizados como únicos e verdadeiros, busquei compreender os conceitos da bricolagem que demandam a preservação de registros do processo da pesquisa, entendendo esta como um ato contestado, já que “[...] em cada corpo de conhecimento, sempre há uma história de conflito em um conjunto de decisões sobre o processo de pesquisa, relacionadas ao poder.” (KINCHELOE, 2007, p.63). Ao utilizar-me da liberdade de rever processos de produção de conhecimentos, compactuo com os bricoleurs na dedicação de aprender, a partir daquele que a sociedade nomeia como excluído, os *Meninos da Casa*.

Sem a pretensão de me amparar na pureza de um método que me possa mostrar verdades fixas e indubitáveis, busquei desenvolver o exercício de pensar sobre os sujeitos de minha pesquisa, tomando o conhecimento como algo provisório, sem a possibilidade de determinismos. Assim, ao longo da produção desse trabalho, propus-me a estreitar contato com esses jovens, através de incursões pela *Casa Abrigo* onde residem, seguindo uma trajetória de inspiração etnográfica, buscando trabalhar com análise de narrativas, utilizando-me de uma teia enunciativa pelos

²³ Bricoleurs, segundo Kincheloe (2007) são adeptos da proposta metodológica da bricolagem, que veem os métodos de pesquisa de forma ativa, evitando “[...] as modalidades de raciocínio que vêm de processos atestados de análise lógica, os bricoleurs também evitam diretrizes e roteiros preexistentes[...]” (p.16).

acontecimentos lá experimentados, em que se suscitaram recordações, sentimentos, reflexões.

Dediquei-me, então, a uma pesquisa que me possibilitou a aproximação com esses sujeitos, bem como com o cenário representado pela *Casa Abrigo*. Lá, também pude participar de sua rotina, sentindo-me atravessada pelas estratégias da instituição, articuladas a uma série de condutas que pretendem normalizar esses adolescentes. Colocando o diálogo, ou seja, os momentos de conversa em primeiro plano, busquei priorizar um contexto de produção discursiva em que todos tivessem direito a expressar seus pontos de vista e contar suas histórias. Essas situações me confiaram uma série de transcrições, cujo texto polifônico, expressou a voz de cada um dos *Meninos da Casa*.

Pela experiência etnográfica, passados três anos de contato com os referidos adolescentes e seis meses de imersão na *Casa Abrigo* (realizando visitas semanais), ouvindo, conversando, vivenciando suas experiências, vi configurada a possibilidade de estar sendo “contagiada” pelas tramas ali vividas. Assim, é possível que também meu discurso esteja atravessado pelo modo como vi os acontecimentos, modo este constituído a partir de vivências e experiências que me foram tornando a pessoa que sou, pois pensamos, vemos, entendemos os acontecimentos a partir de determinada posição, de determinados lugares, em um tempo específico, cuja permanência é instável.

Nessa mesma perspectiva, aqui mesmo nesta universidade (UFRGS), no Programa de Pós-Graduação em Educação, há trabalhos como os realizados por Angélica Silvana Pereira (2006), Luis Henrique Sacchi dos Santos (1997), Viviane Klaus (2004), Daniela Ripoll (2005), entre outros, que se mostram inspiradores, problematizadores, inquietantes que nos ajudam a pensar sobre o que, há muito, é dado por naturalizado na sociedade. Em seus estudos, direcionam o olhar para diferentes áreas do conhecimento, analisando fenômenos culturais, sociais, históricos..., diante da impossibilidade de se firmar em verdades fixas. Ter eleito o campo dos Estudos Culturais (ou ter sido eleita por ele) como um referencial que me inspirou a construir um problema de pesquisa, me faz engendrar novas formas de conduzir meu olhar sobre ele, considerando que:

A realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma

'realidade'. Embora tenhamos preferências, não existe parâmetro que nos permita julgar o valor de verdade de um discurso. Segundo nos ensinou Michel Foucault, a verdade é deste mundo e é regida por relações de poder que estabelecem os critérios de validade e legitimidade segundo os quais algo pode ser tomado como verdadeiro ou falso. (COSTA, 2002, p.152).

Tomando esse registro de Marisa Vorraber Costa, esclareço que não busquei um lugar privilegiado para compreender, definitivamente, as relações entre os Meninos *da Casa* e seus professores, seus colegas, a comunidade em que estão a *Casa Abrigo* e a escola. Busquei ouvir o que eles nos têm a dizer sobre esses territórios e/ou sobre quem são eles (ou pensam que são). Ao buscar melhor conhecê-los (o que pensam, como agem na escola e na *Casa*, que perspectivas têm em relação ao seu futuro...) fui produzindo um conhecimento que, talvez, possa ser produtivo no sentido de pensar como podemos melhor governá-los.

Ao enveredar por esse percurso, adentro caminhos investigativos que, possivelmente, levar-me-ão a tantos outros questionamentos, cujas respostas possam ser mais provisórias do que determinantes. Enfim, hoje ocupo um lugar, a partir do qual tenho uma visão dos acontecimentos; uma visão que proponho pôr em discussão.

5.1 O ESTAR COM...: meninos da casa: sujeitos da pesquisa

Ao estar com os jovens, na *Casa Abrigo*, desde 2005, registrei seus movimentos, suas falas, sua participação em atividades propostas pela instituição, quando empreendi leituras daquilo que presenciei, ouvi, vivi, "experimentei", tendo em vista a proposta de trabalhar com análise de narrativas. Valho-me das falas dos *Meninos da Casa* e das histórias contadas por eles, como possibilidade de tornar visível seu olhar na relação com a *Casa Abrigo* e a escola. Também olho para as práticas, tramas, estratégias instituídas pela *Casa* na intenção de normalizar esses adolescentes, conversando com os profissionais que trabalham na instituição, entrevistando seu diretor, participando, como observadora, das atividades que lhes eram propostas.

Senti-me instigada a tomar os jovens da Associação Nova Vida como sujeitos de minha pesquisa, por suspeitar da concepção partilhada entre a escola e a comunidade quando os narram como *Meninos da Casa*. Infere-se, aqui, à identidade como algo a fixar-se, a partir do território que ocupam, já que autorizar-se a decifrar

o outro é negar que somos sujeitos de tantos pertencimentos e que a identidade é algo em movimento. Assim, ancorei-me nas contribuições de Foucault e passei a problematizar o que, aparentemente, estava normalizado.

Olhando para a escola como espaço que legitima determinadas aprendizagens e que também prevê a escrita como modo de legitimar e comprovar modos de pensar dos sujeitos, é que, no início do ano letivo / 2008, firmei com colegas da área da Língua Portuguesa, o compromisso de propor discussão acerca de temáticas de ordem do interesse dos adolescentes, em especial do grupo que compõe meu interesse de pesquisa, como provocadoras de narrativas escritas que seriam analisadas, a partir do referencial pelo qual opto. Mas, em razão do rodízio e afastamento desse público da escola, consegui pouco material produzido pelos adolescentes. Em virtude disso e acatando sugestões da Banca que avaliou meu projeto de pesquisa, decidi por voltar-me mais à *Casa Abrigo* como cenário principal deste trabalho, o que me leva a trabalhar com enunciados mais presentes no contexto da *Casa*.

Considero que, de maio a setembro/2008, deu-se o segundo momento da pesquisa. Foi quando intensifiquei visitas à *Casa Abrigo*, contabilizando vinte e três encontros. Nesse momentos, propus-me a ouvir os adolescentes e conversar com eles e com os profissionais da *Casa*. Percebi o quanto os *Meninos* estavam enredados por práticas que supervalorizam a espiritualidade e o trabalho. Nesse mesmo período, os adolescentes foram proibidos de frequentar a escola por três vezes consecutivas, devido à sua reaproximação com as drogas ilícitas e uso de bebida alcoólica. Assim, reconduzi meus trabalhos intensificando estada na Associação do Adolescente Nova Vida. Essa reaproximação com as drogas é chamada, por eles, de “recaída” e sua ocorrência deve-se ao contato com traficantes ou “laranjas”²⁴ muito presentes nas proximidades da *Casa* e da escola, alguns deles matriculados nessa escola. Também, no mês de maio/2008, ocorreu uma renovação de adolescentes na *Casa*, em que os mais antigos saíram deste espaço, alguns por evasão, outros por garantirem sua “alta”²⁵. Um grupo novo se constituiu, a partir de então, em que somente um deles está ali por mais de um ano, junto a um outro que havia chegado em janeiro de 2008. Outros nove chegaram para se unir a estes dois.

²⁴ “Laranja” é nome dado aos sujeitos que são contratados pelos traficantes para facilitarem a distribuição de drogas.

²⁵ A “alta” é garantida aos adolescentes que mantiverem bom comportamento, expresso em relatórios e enviados ao juizado de menores, que lhes concede a permissão de retornar aos seus lares.

Entretanto, o rodízio de adolescentes permaneceu durante todo o ano, gerando muitos conflitos, inclusive entre os profissionais da instituição, cujo rodízio também se fez presente. No final do mês de outubro/2008, depois das tentativas da direção da Casa em manter os adolescentes estudando, seu contato com a escola foi, em definitivo, rompido até o final do ano letivo, cuja justificativa centrou-se na reaproximação dos *Meninos* com as drogas.

Acredito que o estreito contato com os garotos da Associação do Adolescente Nova Vida, na escola, colaborou para seu aceite em participar como sujeitos de minha pesquisa, favorecendo, também, minha aproximação com os novos integrantes do grupo, nesse movimento de vai-e-vem de adolescentes. Assim, durante esse percurso em que estive muito mais próxima deles, utilizo-me de transcrições de conversas mantidas com os mesmos, durante visitas feitas na Casa e de meu contato com eles na escola. Essas conversas, quase sempre informais, advindas de perguntas intencionais, não deixam de se configurar como entrevistas, igualmente, informais, algumas delas gravadas, outras não. Notei que a presença do gravador, a princípio, sugeria um comportamento exibicionista por parte dos adolescentes. Ousei usá-lo muito tempo depois de nossos primeiros contatos, quando o vínculo estabelecido entre nós se firmou.

Entendo que uma situação de entrevista sugere o envolvimento de, pelo menos, dois sujeitos: entrevistador e entrevistado, ambos atravessados por elementos como a preocupação entre o que se diz e o que se deseja dizer, entre o que se ouve e o que se deseja ouvir. Silveira (2002, p.123) sugere:

[...] respeite o/a entrevistado, não o interrompa, não o/a intimide, estabeleça um clima de confiança, utilize uma linguagem próxima à dele/dela, elimine palavras técnicas, eruditas ou, por outro lado, as de baixo calão, seja flexível, minimize a presença do gravador, procure falar menos do que ele/ela mas... insista no que quer... todas elas sob a égide de uma maior eficiência do partear da 'palavra alheia' e do direcionamento dessa 'palavra' para os objetivos dessa captação de 'dados fidedignos'.

Ao trazer para este trabalho as narrativas dos *Meninos*, bem como os relatos daquilo que experimentei como pesquisadora, o faço a partir de excertos de meu diário de campo, companheiro inseparável nessa caminhada.

Permita-me o leitor que eu descreva algumas cenas que me instigaram a produzir esta pesquisa. São cenas que compõem minha agenda de investigação, as quais me provocam, desacomodam e me põem em movimento no sentido de buscar

olhá-las de um ângulo que não seja o, somente, do lugar de professora. Pelos caminhos investigativos, faço algumas paradas no trilho entre a Casa e a escola, apresentando *flashs* desses espaços, em que as palavras escolhidas, possivelmente, já apontam para a problematização dos lugares de que falamos.

Escola - recreio. Treze adolescentes (todos internos na Casa Associação do Adolescente Nova Vida), ficam isolados dos demais alunos da escola, reunidos no canto mais escuro do colégio, para fumar seu cigarro. Aproximo-me, mais uma vez, dentre as tantas em que estive com eles, durante o recreio, na escola. Pergunto-lhes por que fumam. Dizem que são ex-dependentes químicos e é impossível “limpar” o corpo de uma só vez. É preciso “pôr nicotina pra dentro”. Em comum, apresentam a característica do isolamento em relação aos colegas de turma, embora pareçam “se dar bem” com eles. Pergunto-lhes sobre a integração com o grupo. Relatam-me que os rapazes não gostam deles, porque roubam suas garotas, e que estas lhes adoram, só não estão consigo, nesse momento, porque os outros garotos estão de olho. Um dos monitores da Casa, que não é aluno da escola, vem para a mesma e acompanha o movimento dos *Meninos da Casa*, durante todo o intervalo (recreio). É ele quem libera um único cigarro para cada um deles. (Diário de Campo - 15/03/2008)

Casa - Mais um dia lá. Cheguei a Casa para almoçar com os garotos, a seu convite. Os pratos e os talheres eram todos de plástico. Para mim, foi oferecido um prato de vidro e talheres de inox. Não adiantou a recusa, mesmo que tivesse insistido em comer no mesmo tipo de prato que os adolescentes. Estavam entre nós, além de dez adolescentes (um deles não se encontra por estar trabalhando), a (nova) psicóloga, um monitor, a cozinheira, a secretária. Exalava, pelo ambiente, o gostoso cheiro da comida: arroz, feijão, moranguinha com carne moída, aipim, saladas (beterraba, pepino, alface) e suco de limão. Após o almoço, os garotos ajudaram na lida doméstica: recolheram os pratos, talheres e panelas e varreram o chão. A “tia” cozinheira, passou chave na cozinha (nenhum adolescente pode entrar lá sem sua presença) e saiu para curtir sua hora de descanso. Saímos e nos sentamos no pátio. Ficamos, os adolescentes e eu, conversando sobre a Casa. Contaram-me que, na semana anterior tinha ocorrido a fuga de vários jovens e o ingresso de alguns novos. Os órgãos responsáveis foram acionados, mas os reincidentes não serão mais aceitos nessa Casa, devendo procurar outra instituição. Pergunto-lhes por que foram mandados para a “Casa”. Cada um tem uma história para contar: assalto, roubo, tráfico, uso de drogas... Dois dos garotos chamaram-me para me mostrar um porquinho que estavam criando, bem como algumas galinhas, as flores que plantaram para presentear a mãe e a namorada, a horta e o pequeno pomar. Contam-me sobre suas visitas em casa, as namoradas e as meninas da escola. Um deles

diz que há uma colega que quer sair com ele, mas ele não quer porque ela faz sexo de todo tipo. Pergunto-lhe “Como assim de todo tipo”. Explicou-me, após “rodeios”, que ela topa tudo, com qualquer um e isso não é higiênico, nem certo. Às 13h 30min chegou um estudante voluntário para dar-lhes aulas de inglês. Ele vem todas as segundas, terças e quartas, assiste a filmes com os adolescentes, trabalha noções da língua inglesa e os ajuda nas tarefas da escola. (Diário de Campo - 28/05/2008)

É possível que minhas observações tenham sido produzidas sob o efeito do ângulo de que olhei os fatos. E, pela imersão na Casa, em contato com os jovens que lá residem, bem como, na escola onde estudam, fui colhendo pistas da dimensão de sua realidade e fui produzindo um diário, resultado de observações e interações, em que os corpos, as vozes, os cheiros, o lugar causaram-me sensações que, possivelmente, não me tenham permitido despir de alguma subjetividade.

Um terceiro momento de minha pesquisa delineou-se a partir do início do mês de outubro/2008, quando combinei com os adolescentes um momento semanal em que discutiríamos, todos juntos, algumas temáticas sobre as quais gostaria de ouvi-los mais. Combinamos que, por quatro quartas-feiras seguidas, a partir das 13 horas, durante uma hora e meia, reunir-nos-íamos para essa conversa. Chamei esse momento de “Roda de Conversa”, em que sentados em círculo, a cada encontro, os adolescentes eram provocados a falar sobre temáticas que vinham aparecendo durante as práticas sugeridas pela instituição aos adolescentes, tais como: Deus, trabalho, escola, família ...

Também, desejando olhar para o que os adolescentes projetam para seu futuro, gostaria de ouvir mais sobre seu passado, seu presente e seus sonhos futuros. Organizei esses momentos de modo que pudesse interferir o mínimo possível, provocando a participação de todos, suscitando, durante essa “Roda de Conversa” algumas discussões acerca de como esses adolescentes também percebem e explicam as práticas instituídas na Casa.

Faço um breve relato desta proposta metodológica, esclarecendo que a análise do que emerge daí, será feita em capítulos posteriores a este, em específico, nos capítulos cinco, seis e sete, compondo três categorias de estudo.

No primeiro encontro, fizemos algumas combinações: o espaço de fala seria de todos; o que eles falariam não me impressionaria, já que julgava conhecê-los bem, pelos inúmeros contatos que tivemos (queria evitar o exibicionismo); eu estaria

ali para ouvi-los e não para julgá-los, de modo que suas falas colaborariam para eu entender a forma como pensam; enquanto um estivesse falando, os demais deveriam ouvir, havendo a possibilidade de intervenções, desde que feitas de forma respeitosa; registraria esse momento, gravando-o. Combinação aceita.

Para o primeiro encontro, nove *Meninos* se fizeram presentes. Como já relatado, o número de adolescentes na Casa, oscila, de modo que, neste dia, havia na instituição onze adolescentes: um deles estava no trabalho (lavagem de carro) e o outro estava dormindo (sedado por remédios para contenção física). Expliquei-lhes que, naquele dia, conversaríamos sobre assuntos escolhidos por eles. Apresentei-lhes folhas de ofício e pincel atômico. Cada um deveria escrever uma palavra sobre o que tivesse algo a dizer, ou sobre o que gostaria de falar. Ao distribuir o material, três deles negaram-se a participar. Não insisti, deixando-os à vontade. Ficaram somente observando. Então, dos seis participantes, cada um deles escreveu uma palavra. Após, solicitei que um após outro, colocasse na “Roda” a sua palavra, falando sobre ela. Os outros poderiam intervir, também. Emergiram, nesse momento, discussões acerca de: amor (de mãe, de irmão, de “acasalar”), amizade, chatice, futuro, respeito, brita (pedra de crack, como eles me explicaram), confiança. Surgiram inúmeras histórias de vida, muitas delas já contadas e recontadas para mim, em conversas que mantivemos na Casa e na escola, mas aqui, no grupo, reafirmadas.

No segundo encontro, dos oito adolescentes que estavam na Casa (dois deles haviam evadido e outro estava no trabalho), seis se propuseram a participar da “Roda de Conversa”, os outros dois ficaram apenas observando. Levei, para aquele momento, 207 (duzentas e sete) imagens, gravuras de revistas que poderiam suscitar discussão acerca das mais variadas temáticas: infância, brincadeiras, juventudes, família, informática, namoro, estudos, tecnologias, carros, trabalho, religião... O número de figuras, a princípio, pareceu-me exagerado, mas no conflito entre propor pouco ou muito, optei pelo muito, já que estava lhes sugerindo algumas escolhas e tinha que ter o cuidado de não ofuscar algumas possibilidades de abordagens. As gravuras foram postas no centro de nossa “Roda”, no chão. A proposta era: cada um deles deveria escolher três gravuras, de modo que a primeira lembrasse algo relacionado à sua vida passada; a segunda, estivesse relacionada a algum fato mais ligado ao momento presente, de suas vidas; a terceira, estivesse relacionada ao que eles desejam para sua vida futura.

Para o terceiro encontro, os adolescentes estavam entre nove, pois entrou um novo para o grupo e havia um que estava no serviço. Levei um rádio e um CD com músicas do tipo hip-hop e rap, ritmos apontados por eles como “muito bala”, numa referência às suas preferências. Os garotos se puseram a dançar. Pediram para tirar fotos. Um deles, que nunca falava nem participava das atividades juntou-se a nós. Todos participaram. Depois de formarmos o círculo para nossa “Roda de Conversa”, pus na roda a palavra “Infância”, já que no encontro anterior, foram recorrentes histórias da época em que eram crianças. Pedi-lhes que falassem sobre esse período de suas vidas: simplesmente lembranças...

No quarto encontro, todos os dez adolescentes da Casa, prontamente, dispuseram-se em círculo e a palavra posta na “Roda de Conversa” foi “Deus”. Escolhi essa palavra por ter percebido que há grande enfoque, como estratégia da Casa, em trabalhar a espiritualidade com os adolescentes. Aqui a intenção era ouvi-los sobre os rituais em que se privilegia a espiritualidade, na Casa, bem como o que isso tem a ver com suas perspectivas de vida futura. Também, aproveitei para instigá-los a falar sobre a frase “Mente vazia, oficina para o diabo”, muito recorrente entre os monitores que trabalham na instituição, numa alusão à valorização do trabalho, também como uma das estratégias da Casa, pela instituição de momentos chamados Laborterapia.

5.2 ENTRE ESTAR LÁ E COM..., E O ESTAR AQUI: um tom à investigação

Ao mover-me por esses espaços, inspirei-me a mesclar as identidades ali circulantes (inclusive as minhas), em que a leitura que faço de suas falas, códigos, vestimentas, posturas... mostra-me como os sujeitos são produzidos, culturalmente. Em vista disso, não sei se estou legitimada ou se ganho credibilidade frente a meus próprios registros. O fato é que, longe dos métodos que nos conduziam, com certa segurança, a algumas verdades, aproximo-me da perspectiva pós-estruturalista e vejo-me trabalhando com interpretações provisórias que, até podem dar efeitos de verdade, mas que não o são, já que as verdades são tantas e incontáveis.

A sensação é a de “estar lá e escrever aqui”, como nos sugere Geertz (1989a), em que a fidelidade do que se escreve, em relação ao que se vê, atrela-se à capacidade de expressar, de forma convincente, o resultado de realmente ter penetrado no contexto, na vida, na cultura daquele que é objeto de nosso olhar. É

um compromisso que nos exige a possibilidade de um diálogo entre pessoas e seus modos de vida. Para Santos (1997), aquilo que vira texto cunhado no papel, a partir dos registros em um diário de campo, nada mais é do que a narrativa do próprio pesquisador. É a história que ele conta daquilo que seus olhos veem. Não alimentei a presunção de transformar meu trabalho em um estudo antropológico, mas foi inevitável adentrar palcos, para mim, um tanto desconhecidos, em que a visibilidade de seus atores e cenas compuseram aquilo que vi lá, a partir do quê, escrevi aqui.

Durante minhas incursões pela *Casa*, para a produção dos dados referentes a esta Dissertação de Mestrado, ouvi inúmeras histórias, cujas temáticas (muitas delas provocadas por mim, em nossas conversas), enredavam-se, principalmente, para o campo da família, do trabalho, da existência divina, dos estudos. Tomo as histórias narradas, as opiniões emitidas, as anotações no diário de campo, as práticas vividas na *Casa*, as estratégias que engendram a normalização desses adolescentes, as fotografias e opto pela análise de narrativas como uma das formas de realizar a pesquisa, pela intenção de poder olhar para os *Meninos da Casa*, a partir de um ângulo que não seja somente o da professora, ou o da escola, ou o da *Casa Abrigo*, ou o da comunidade escolar em que eles estão inseridos, mas a partir de suas lentes.

As narrativas, como um tipo de discurso, atravessam e são atravessadas pelo modo de vida, convívio social, enfim, pelas práticas culturais dos sujeitos, que vão constituindo processos de identificação. Nesse sentido, procurei estar atenta às histórias dos jovens da *Casa Abrigo*, contadas a partir de seu olhar, de suas “experiências”, tendo em vista seu curso de vida, suas perspectivas futuras, seus anseios em relação às instituições que os querem “normalizados”. Para Pereira (2006), é preciso considerar que as narrativas são produzidas no interior de redes discursivas como práticas de significação e que, através delas, é “[...] possível produzir outros significados que constituem, (re)inventam, (res)significam práticas, espaços, sujeitos, relações [...]” (p.124). Assim, ao ter acesso aos liames narrativos dos *Meninos da Casa* acerca de si e dos “outros”, por suas lentes, entendo melhor seus espaços e tempos significados e ressignificados por suas vivências culturais, constituidoras de suas identidades.

Através da narrativa é possível reconstruir e ressignificar fatos passados e presentes. Nessa trajetória de retomada das histórias de vida dos adolescentes pode-se estar vislumbrando um modo de reconduzir sua vida presente e futura. Ao

conversar com os adolescentes e ouvir sobre o que nos têm a dizer, podemos estar possibilitando que não uma verdade, mas que suas “verdades” sobre as coisas e fatos emerjam. Não tomo as histórias que me foram contadas / narradas pelos *Meninos da Casa* como acabadas e sim como uma produção cultural e social, que na interação entre mim (pesquisadora) e eles (sujeitos da pesquisa) podem parecer encenação. Também os adolescentes da Associação do Adolescente Nova Vida são capturados por discursos que os posicionam como *Meninos da Casa*, bem como por discursos, cujo viés da religiosidade e o do labor buscam produzir um sujeito normalizado.

Construí um objeto de pesquisa e fui desafiada a despir-me da vestimenta de que usam os sujeitos modernos e sua forma científica de explicar os fatos, mesmo tendo sido produzida como sujeito, mulher, mãe, profissional... nos moldes iluministas. Afrouxar as amarras da ilusão de se chegar a uma resposta ou verdade única gera o sofrimento da desconstrução, e é desse lugar que, hoje, falo. Falamos, observamos, escrevemos a partir de lugares móveis e instáveis. Isso também me permite construir determinados tipos de problemas que, talvez, antes do contato com os estudos pós-estruturalistas, não me eram visíveis ou reconhecidos como problemas. Meu olhar, educado para ver sob o âmbito das causas e efeitos, move-se no sentido de localizar novos ângulos de observação, instituindo um novo modo de aproximação em relação aos problemas, pois:

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente. (MEYER, SOARES, 2005, p. 39-40).

Ao esclarecer os caminhos trilhados, reitero a realização de um conjunto de observações e anotações do dia-a-dia dos jovens, participando das atividades dos adolescentes, na *Casa Abrigo*, desde o início do ano de 2008; incursão intensificada a partir de maio do mesmo ano, quando, entre uma e duas vezes por semana, estive com eles, na Associação do Adolescente Nova Vida. Somados os 23 (vinte e três) encontros com os 4 (quatro) destinados ao que chamei “Roda de conversa”, foram contabilizadas 27 (vinte e sete) visitas feitas aos adolescentes, na *Casa*, somente de maio a outubro/2008, em diferentes dias da semana, em diferentes horários, como

pesquisadora. Não consigo expressar em números as vezes em que estive em contato com os *Meninos*, na escola, já que os via e conversava com eles, diariamente, nem na *Casa* como um todo, já que desde 2005 visito a instituição.

Compuseram o material empírico desta pesquisa: os registros no diário de campo das conversas que circulam na *Casa* e na escola; também os registros daquilo que observei na *Casa*, a partir das atividades propostas como medidas socioeducativas; fotografias que me permitiram ilustrar o que elenquei como significativo para a pesquisa; transcrição de falas dos adolescentes, por ocasião de minha participação em reuniões lá desenvolvidas e mesmo do momento de nossa “Roda de Conversa”; entrevista com a direção da instituição.

A fotografia, como possibilidade de registro, neste estudo de cunho etnográfico, embora seja material de análise secundário, representa o filtro também de minhas lentes, já que ao fazer uso dela, elenco imagens que julgo serem produtivas para minha pesquisa, tentando fugir do modo arbitrário de ver os acontecimentos.

Esse material me permite trazer para o *corpus* desse trabalho muitas vozes, mas principalmente a dos *Meninos da Casa* que, no início de nosso contato, mostraram-se um tanto arredios, desconfiados e preocupados, segundo eles próprios, com o que eu faria com aquilo que ouviria deles. Disse-lhes que escolhi (ou fui escolhida, não sabia bem) estar na Casa Abrigo, com eles, para “ouvi-los” sobre o que teriam a me dizer sobre ser um *Menino da Casa* e ter que morar naquela instituição. Isso envolveria muitas conversas entre nós e algumas delas seriam gravadas, caso eles permitissem. Estava ali para, além de ouvir narrativas na sua relação com a *Casa* e a escola, também queria trabalhar com uma teia enunciativa que me permitiria criar verdades sobre a produção dos *Meninos da Casa*. E, minha estada na *Casa* resultaria em um trabalho acadêmico. Esclareço que todo material produzido é aqui divulgado conforme termo de consentimento informado, em anexo. Estabelecido o vínculo (reconstruído a cada visita) e esclarecidos meus objetivos de estar, muito frequentemente, na *Casa*, aos poucos, os adolescentes foram-se mostrando mais confiantes.

Não estava previsto que, em dado instante, estivesse muito contagiada pelos relatos que os adolescentes me traziam. Compadeci-me com suas histórias de vida marcadas pelo abandono e descaso. Voltar para casa e olhar para o material analítico implicava ter que aprender a lidar com minha subjetividade. Passei a fazer

parte do campo de pesquisa e vi-me imbricada nas questões sociais e culturais daquele grupo. Já não me via fora dele. Tão sofrido quanto ouvir suas histórias é a sensação de inércia frente a sua condição de dependente químico, de infrator perante à Lei, de seu estado de vulnerabilidade social. Chamando-me à razão, estava ao meu lado, o maravilhoso grupo de orientação, guiado pela minha orientadora, professora Clarice, e a professora Malu (como, carinhosamente, a chamamos). Seguindo suas sugestões, em novembro/2008, encerro a produção de dados para a pesquisa, me distancio um pouco da *Casa* e dos *Meninos*, como pesquisadora, na tentativa de olhar para esse material com maior objetividade.

Desde as primeiras visitas que fiz a *Casa Abrigo*, percebo o quanto estratégias de normalização utilizadas pela instituição recaem sobre a ênfase na espiritualidade e na valorização do trabalho. Segundo Gill (2004), “à semelhança dos etnógrafos, os analistas de discurso têm de mergulhar no material estudado. Uma boa maneira de começar é ler e reler as transcrições até que nos familiarizemos com elas.” (p.253) Foi assim, vendo, revendo, visitando, revisitando os registros de minhas estadas na *Casa*, mergulhando no material produzido durante a pesquisa que percebo ainda mais configurada a ideia da “salvação” pela oração, pela crença em Deus e pela ocupação dos *Meninos* através do serviço.

Também percebo que a *Casa Abrigo* abre espaço para adolescentes que provêm de municípios do Rio Grande do Sul como: Lindolfo Collor: 5.279 habitantes; Harmonia: 3.915 habitantes; Carlos Barbosa: 23.962 habitantes; Canela: 38.152 habitantes, entre outros. Chama-me atenção o número de habitantes desses municípios, que é reduzido quando comparado com o de Novo Hamburgo, que cedia a *Casa Abrigo*. É como se o governo municipal daquelas cidades, através de seus Conselhos Tutelares, desejasse terceirizar uma parcela de seus serviços, enviando seus “refugos” para uma *Casa Abrigo*, localizada em um outro município (no caso, Novo Hamburgo), contribuindo com uma contrapartida financeira para tal.

Tendo completado a codificação inicial do material analítico, é tempo de começar a análise como tal: dados foram produzidos; criam-se hipóteses; para além das narrativas tantas vezes expostas, me vem à mente a maneira como elas foram produzidas (o jeito tímido como ES fala, a revolta de LV ao falar de sua família, o modo irônico de MS, a maneira brejeira com que ER se posiciona, a jeito “criança” de LA, a quietude de MA, o jeito arredio de FS, a malandragem de CA, a sisudez de CC, o modo envolvente de RS...). É preciso estar sensível àquilo que foi dito, a

como foi dito e àquilo que não foi dito. Tendo por foco visibilizar como narrativas operam sobre os *Meninos da Casa* e sobre suas condutas e como as estratégias, as tramas e as práticas produzidas na Casa Abrigo são vividas por eles, chego a três unidades de estudo a seguir: *A centralidade da espiritualidade: “fé em Deus”, Laborterapia: “mente vazia é oficina para o Diabo”, Terceirizando a normalização – por uma Nova Vida*, sobre as quais discutirei nos capítulos seguintes.

As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a tornar-se em dificuldades para o outro. O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. As tecnologias de governo vão ganhando corpo sempre a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidades lhes escapa, que exigem sempre novos domínios a dever a atrair a sua atenção [...]. (Do Ó, 2003, p. 35/36).

6 A CENTRALIDADE DA ESPIRITUALIDADE: “fé em Deus”

Analisando as estratégias e práticas da Casa Abrigo – Associação do Adolescente Nova Vida, pude perceber o quanto a ênfase recai sobre atividades voltadas para espiritualidade e para ao trabalho. Por meio de Deus e do trabalho, a instituição pretende conduzir a conduta dos adolescentes que ali residem. Para isso, há um cronograma de atividades, cujo esquadramento do tempo não proporia espaço para os *Meninos* estarem com suas mentes, nem corpos desocupados. Segue o cronograma:

<i>Horário</i>	SEGUNDA-FEIRA	<i>Horário</i>	TERÇA-FEIRA
7h	<i>Despertar</i>	7h	<i>Despertar</i>
7h 30min	<i>Café</i>	7h 30min	<i>Café</i>
8h	<i>Reunião dos Sentimentos</i>	8h	<i>Reunião dos 12 Passos</i>
9h 30min	<i>Laborterapia</i>	9h	<i>Laborterapia</i>
10h	<i>Intervalo</i>	10h	<i>Intervalo</i>
10h 15min	<i>Laborterapia</i>	10h 15min	<i>Laborterapia</i>
11h 30min	<i>Higiene pessoal</i>	11h 30min	<i>Higiene pessoal</i>
12h	<i>Almoço</i>	12h	<i>Almoço</i>
13h	<i>Descanso</i>	13h	<i>Descanso</i>
13h 15min	<i>Atend. pedagógico</i>	13h 15min	<i>Atend. pedagógico</i>
14h	<i>Atend. Social</i>	13h 15min	<i>Atend. psicológico</i>
16h 30min	<i>Lanche</i>	14h	<i>Informática</i>
17h	<i>Banho</i>	16h	<i>Laborterapia</i>
18h	<i>Cuidados pessoais</i>	16h30min	<i>Lanche</i>
19h	<i>Escola</i>	17h	<i>Banho</i>
22h 30min	<i>Janta</i>	18h	<i>Cuidados pessoais</i>
23h	<i>Silêncio</i>	19h	<i>Escola</i>
-	-	22h 30min	<i>Janta</i>
-	-	23h	<i>Silêncio</i>
-	-	-	-
<i>Horário</i>	QUARTA-FEIRA	<i>Horário</i>	QUINTA-FEIRA
7h	<i>Despertar</i>	7h	<i>Despertar</i>
7h 30min	<i>Café</i>	7h 30min	<i>Café</i>
8h	<i>Estudo bíblico</i>	8h	<i>R. 12 Passos</i>
9h 30min	<i>Capoeira</i>	9h	<i>Laborterapia</i>
11h 30min	<i>Higiene pessoal</i>	10h	<i>Intervalo</i>
12h	<i>Almoço</i>	10h 15min	<i>Laborterapia</i>

12h	<i>Descanso</i>	11h 30min	<i>Higiene pessoal</i>
13h 15min	<i>Atend. pedagógico</i>	12h	<i>Almoço</i>
13h 45min	<i>Atend. psicológico</i>	13h 15min	<i>Atend. pedagógico</i>
15h	<i>Futsal</i>	13h 15min	<i>Atend. psicológico</i>
16h	<i>Atend. Social</i>	13h 45min	<i>Laborterapia</i>
17h 30min	<i>Banho</i>	15h	<i>Atend. social</i>
18h 30min	<i>Lanche</i>	17h	<i>Banho</i>
19h	<i>Reunião - Livre</i>	18h	<i>Lanche</i>
20h	<i>Janta</i>	19h	<i>Escola</i>
22h 30min	<i>Silêncio</i>	22h 30min	<i>Janta</i>
-	-	23h	<i>Silêncio</i>
-	-	-	-
<i>Horário</i>	<i>SEXTA-FEIRA</i>	<i>Horário</i>	<i>SÁBADO</i>
7h	<i>Despertar</i>	7h 45min	<i>Despertar</i>
7h 30min	<i>Café</i>	8h	<i>Café</i>
8h	<i>Estudo bíblico</i>	8h 40min	<i>Mutirão</i>
9h	<i>Laborterapia</i>	9h 30min	<i>Confronto</i>
10h 15min	<i>Intervalo</i>	10h 30min	<i>Cuidados pessoais</i>
11h 30min	<i>Livre</i>	12h	<i>Almoço</i>
12h	<i>Almoço</i>	12h	<i>Descanso</i>
12h	<i>Descanso</i>	12h	<i>Ressocialização</i>
13h 45min	<i>Despertar</i>	14h 30min	<i>Despertar</i>
14h	<i>Atend. pedagógico</i>	14h 30min	<i>Livre</i>
14h	<i>Atend. psicológico</i>	15h	<i>Esporte - lazer</i>
16h	<i>Cuidados pessoais</i>	18h 30min	<i>Banho</i>
17h	<i>Banho</i>	19h 30min	<i>Lanche</i>
18h	<i>Lanche</i>	20h	<i>Filhos de Deus</i>
18h 40min	<i>Escola</i>	21h 30min	<i>Janta</i>
22h 30min	<i>Janta</i>	22h 30min	<i>Filme</i>
23h	<i>Silêncio</i>	00h30min	<i>Silêncio</i>
<i>(Associação do Adolescente Nova Vida / NH/ Diário de Campo - 31/01/2008.)</i>			

Todavia, registro que nem sempre o cronograma acima é seguido, pois o rodízio constante de profissionais e a falta de voluntários que trabalham na Casa Abrigo permitem que, teoricamente, os adolescentes tenham algum tempo vago. Na prática, esse tempo é ocupado com leituras bíblicas, conversas com os monitores e afazeres domésticos. Assim, independente da existência de um cronograma, em que

algumas das atividades não são desenvolvidas, o momento da espiritualidade e do trabalho doméstico tem espaço garantido.

É possível perceber que, diariamente, às 8h, há atividades que se denominam: Reunião dos Sentimentos, Reunião dos Doze Passos, Estudo Bíblico e, no sábado, esses momentos de espiritualidade são chamados de Confronto e Filhos de Deus. Na prática, esses momentos, a que se atribuem diferentes nomes, têm como objetivo a conversão dos *Meninos* pelas práticas da oração, pelas leituras bíblicas, pelo diálogo pautado em discursos que valorizam o caminho do bem, ou seja, o caminho que leva a Deus.

Também, durante a semana, são dez os momentos destinados à valorização do trabalho, os quais são nomeados como Laborterapia ou Mutirão. Percebi que esses momentos são maiores do que os expostos no cronograma, já que nem sempre há profissionais para trabalhar áreas específicas como a pedagógica e a psicológica e, nesse caso, “ocupam-se” os *Meninos* com um afazer doméstico.

Quanto aos momentos livres, posso constatar que são resumidos à uma hora semanal, distribuída entre a sexta-feira e o sábado, que na realidade, são os momentos destinados ao lanche. Mesmo nos momentos de descanso, normalmente após o almoço, os *Meninos* são recolhidos aos seus quartos, onde devem dormir ou, simplesmente, fazer silêncio para descansarem. Ou seja, até quando, teoricamente, poderiam estar desfrutando de um momento seu, “livre”, são controlados e devem seguir as normas da instituição. Conforme Rose (1998), nossa personalidade e subjetividade, que se pressupõem privadas, são governadas e, talvez, sempre o tenham sido: no passado, através de vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas que exerceram intenso poder sobre a alma humana; hoje, pelas técnicas, mesmo que aparentemente sutis, de controle e regulação.

É assim que chego a algumas unidades de estudo que compõem a presente pesquisa. E, uma delas aponta para a centralidade da espiritualidade, representada nos livros (bíblia²⁶) da biblioteca; na fala dos profissionais que trabalham na *Casa Abrigo*; na atitude de alguns dos adolescentes; no enorme crucifixo, pendurado na parede, em torno do qual se grafitou “Fé em Deus”; na parede grafitada, ilustrando

²⁶ As Bíblias estudadas nos “momentos de espiritualidade” e as expostas na biblioteca da *Casa*, são as usadas pelos católicos, espíritas, assembleianos..., valorizando acima de qualquer religião, a existência de Deus.

Jesus com as inscrições “Abençoado seja” e “Acredite em si”. Tudo isso compartilhando espaço com um trabalho de grafite²⁷ (em uma das paredes), em que está ilustrada a imagem de um adolescente da contemporaneidade.



Figura 03 - A biblioteca da Casa



Figura 04 - “Escolha” sobre o que se deseja ler

O lugar destinado para expor os livros (biblioteca), fica em um corredor, entre o refeitório e os quartos. Estão sobre uma mesa: várias bíblias, revistas e livros intitulados: Livro da Família, O fruto da vida, Mantenha-se vigilante, O super-herói da verdade, Jesus vence a morte, Drogas -cartilha mudando comportamentos, O valor das pequenas coisas, O paraíso recuperado, Os doze passos, História de amor entre outros dessa natureza. E uma fala recorrente entre os profissionais que ali trabalham, nesse espaço é: CC - “se salvam os meninos que seguem uma religião, qualquer uma, mas é preciso ter fé em algo superior, crer em Deus.” (Diário de Campo - 08/08/2008)

O lugar escolhido para a biblioteca da instituição é estratégico. Não há como chegar até os quartos sem passar por ela e, como seu acervo restringe-se ao exposto acima, tomar algo para ler significa estar em contato com uma literatura que aponta para a valorização da espiritualidade. Diante da possibilidade de produzir subjetividades, discuto, neste capítulo, como através da ênfase na cultura religiosa busca-se produzir um sujeito passível de salvação de sua condição de dependente química, infrator e/ou em estado de vulnerabilidade social.

²⁷ “grafite” ou “graffiti” é uma resposta ao estilo de vida pós-moderna, em que as técnicas utilizadas, a rapidez do traço do spray, a sobreposição de elementos visuais e os temas abordados refletem a influência da experiência urbana. (PENNACHIM, 2003)

Na Casa, a partir de leituras bíblicas ou de uma literatura de cunho moralizante, realiza-se um esforço para modificar condutas, cujos valores éticos, morais, espirituais devem orientar os adolescentes a modificar suas condições de vida.

Em uma de minhas visitas, um dos Meninos desiste de assistir a um programa televisivo (São poucos os programas liberados para serem assistidos pelos adolescentes, entre eles, estão os desenhos animados), toma uma bíblia e vai lê-la, com auxílio de um dicionário. Pergunto-lhe se gosta de ler a bíblia e o porquê do dicionário. Responde-me que “a bíblia conta a história de Jesus, são histórias boas, mas as palavras na Bíblia são difíceis, então uso o dicionário.” (Diário de Campo - 08/08/2008)

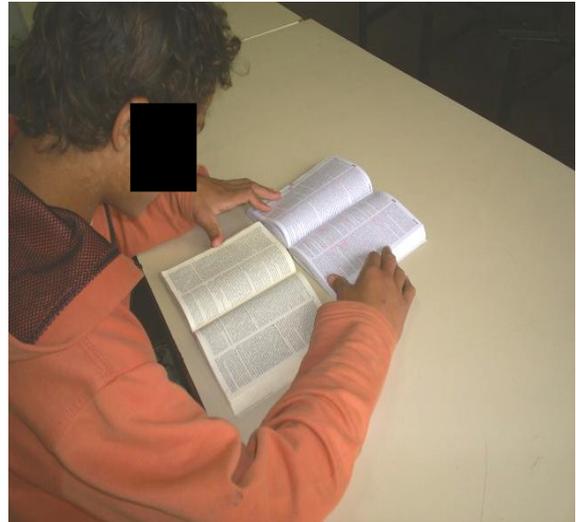


Figura 05 - “Opção” pela leitura bíblica

Ao entender que “se salvam os *Meninos* que seguem uma religião” (palavras de um dos monitores da Casa), as Bíblias são expostas, oferecidas a leituras, sem que se privilegie uma única religião. Os monitores ressaltam a importância de Jesus e de um Deus salvador na vida dos adolescentes. Assim, a presença da Bíblia parece constituir um universo simbólico que serve para orientar a conduta dos *Meninos*. É como se pelas palavras bíblicas eles pudessem alcançar a salvação, convertendo-se em “bons” meninos. A ideia da conversão estaria ligada à crença em uma força superior às suas que os conduziram a uma vida livre da condição que os põe na Casa. As palavras bíblicas são tomadas como representação do sagrado e tornam-se um instrumento para a produção de um sujeito que se deseja cristão, ordeiro, bom, querido....

Mesmo que os monitores da *Casa Abrigo* insistam em que a instituição não privilegia uma única religião e que valoriza toda e qualquer manifestação religiosa cristã, as imagens expostas na sala de reuniões nos dão a impressão de que o culto a elas é importante, embora saibamos que religiões como Assembléia de Deus, como coloca Azevedo (2008), não venera imagens.



Figura 06 - "Fé em Deus" - parede grafitada

Em uma das paredes da sala de reuniões e onde se realizam os momentos de espiritualidade, há um grande crucifixo em torno do qual foi grafitado "Fé em Deus". O grafite foi feito por um dos adolescentes, segundo os monitores, para incentivá-lo nessa habilidade artística. (Diário de Campo - 28/08/2008)

Segundo Geertz (1989b, p.113):

Se os símbolos sagrados não induzisse a disposições nos seres humanos e ao mesmo tempo não formassem idéias gerais de ordem, por mais oblíquas, inarticuladas ou não sistemáticas que fossem, então não existiria a diferenciação empírica da atividade religiosa ou da experiência religiosa.

Acrescentaria à expressão "símbolos sagrados", ritos marcados pela leitura bíblica, pelos sermões, pelo dar-se as mãos para orar, pela abertura que é dada à presença de líderes (padres, pastores, irmãos...) religiosos na Casa. Ainda segundo Geertz (1989b), a necessidade, a veneração, o uso dos símbolos considerados sagrados sintetizariam o caráter e a qualidade de vida do homem, representando-lhe aspecto motivacional na formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e, decidir o que o símbolo significa "[...] não se trata de algo fácil pois, como a 'cultura', o 'símbolo' vem sendo usado numa ampla gama de coisas, muitas vezes várias coisas ao mesmo tempo." (GEERTZ, 1989b, p.105).

Às atividades de cunho religioso, congrega-se a ideia da experiência, ou seja, é preciso investir em que algo lhes passe, lhes penetre, lhes invista de motivação para mudar, converter-se aos ideais cristãos, como caminho para a salvação. As marcas do discurso investido de religiosidade estão incrustadas nas paredes da Casa, nas falas dos funcionários da instituição, no acervo da biblioteca, nos rituais de oração... A salvação do sujeito estaria na solução de seus problemas, na sua

“libertação”, mas o primeiro passo é escolher o caminho certo: o caminho que leva a Deus.

Em um momento em que os jovens estão vulneráveis, emocionalmente, fomenta-se a presença de Deus como um ser superior depositário de esperanças em relação a uma vida melhor. A Casa recebe representantes de várias religiões (Católica, Espírita, Assembleia de Deus, Evangélica...), abrindo espaços para palestras acerca do desenvolvimento espiritual como processo de evolução do homem. Esse discurso parece surtir efeito, quando, um dia²⁸, durante uma aula de Português, percebi que um dos *Meninos da Casa* (residente há um ano na instituição) não estava prestando atenção na aula e sim lendo o polígrafo “Os doze passos para adolescentes”²⁹, que é estudado pelos jovens na Casa, em momento específico, segundo cronograma diário de atividades. Ao indagar-lhe sobre o que estava fazendo, respondeu-me que, no dia seguinte, na Casa, estudariam um dos “passos” constantes no material e ele desejava ter algo a dizer, por isso estava lendo e refletindo sobre o assunto. Pedi-lhe licença para fazer cópia do polígrafo, que também faz parte do material empírico desta pesquisa. De imediato, percebo que o marcador forte nos textos constantes no polígrafo é Deus, bem como os valores: humildade (de reconhecer-se alguém que precisa de ajuda), consciência (de que existe um caminho a ser seguido), fé (em Deus), verdade (comparada ao apadrinhamento de Deus), amor (por si próprio).

Tomo alguns excertos do material acima especificado e percebo que os enunciados sobre a salvação dos adolescentes como usuários de substâncias psicoativas concernem uma ordem discursiva pautada na crença em Deus. É a Ele que os *Meninos* devem-se agarrar. É Nele que deverão buscar forças para mudar suas condições de vida, para ter uma Nova Vida.

Na estratégia de realizar o estudo de um polígrafo que contempla lições a serem discutidas com o intento de que sejam seguidas, ou seja, vividas está um poder de que se investe a instituição para governar a vida futura dos adolescentes, construindo um ideal de sujeito normalizado. É preciso ter sua vida modificada pela fé, a qual os converterá, a qual os salvará:

²⁸ Diário de campo – 06/09/2007.

²⁹ “Os doze passos para adolescentes” é um texto utilizado durante reuniões com os adolescentes da Casa Abrigo e representam os caminhos a serem seguidos para se livrar das drogas.

1. *“Veja que DEUS está do seu lado. Ele quer a sua vida de volta, pois você faz parte de sua família.” P. 11 “O primeiro passo é não ficar na dúvida. Escolha o caminho certo!” P. 13*
 2. *“É preciso agarrar-se à oração, pois o segundo passo é ter fé.” P. 17*
 3. *“A vontade de DEUS é que você cresça com a sua entrega, como uma árvore que dá bons frutos.” P. 23*
 4. *“Pense com calma e procure lembrar das coisas mais importantes (DEUS e a FAMÍLIA).” P. 27*
 5. *“DEUS é seu padrinho, junto com a verdade, farão com que este monstro saia de dentro de você.” p. 33*
 6. *“Esta é a mão de DEUS espremendo o seu coração para que saiam as impurezas do seu interior. Esteja pronto!” p. 37*
 7. *“Filho, você precisa mudar! Siga o caminho de seu PAI.” P. 42*
 8. *“DEUS aponta a verdade para ajudar você a fazer esta relação importante na sua recuperação.” P.45*
 9. *“Olhe nos olhos das pessoas, pois você é digno do perdão.” P. 49*
 10. *“Jesus, em oração, também pensava se o que fazia era ou não a vontade do PAI - exemplo a seguir.” P. 53*
 11. *“A oração é uma montanha que você irá escalar.” P. 57*
 12. *“Seja você também um caminho de luz.” P. 61*
- Excertos do polígrafo “Os doze passos para adolescentes”*

Enunciados presentes em artefatos (revistas de cunho religioso, polígrafo dos Doze Passos...) e nos comentários dos monitores da Casa Abrigo estariam respaldados pelo discurso da salvação pela fé em Deus. Os monitores, ao realizar um investimento centrado na espiritualidade, o fazem a partir de um saber constante na Bíblia, buscando legitimação para suas palavras.

Durante o estudo das lições, expressões como fé, esperança, coragem, persistência, vontade de mudar representariam o mote para a motivação dos *Meninos* no caminho para uma nova vida; uma nova fase, em que o passado passaria por um apagamento, enquanto o presente seria condição real para uma vida futura livre da infração, da drogadição. É interessante olhar para o nome da instituição: Associação do Adolescente Nova Vida, em que os dois últimos vocábulos parecem reforçar uma condição futura de vida reservada aos *Meninos*.

Cada lição indica uma chamada que objetiva orientar a conduta dos adolescentes, diante das condições que os levaram a uma instituição para cumprir medidas socioeducativas. O conhecimento expresso em cada item permitiria a produção de um sujeito normalizado, pela proposição de uma conduta religiosa, moral e ética, pautada em valores que lhes possibilitariam a salvação.



Figura 07 - Momento da espiritualidade

Nos momentos que eles denominam “momentos de espiritualidade”, realizam leituras bíblicas, conversam e refletem sobre suas passagens, rezam. No final, todos se levantam, dão-se as mãos, fechando o círculo e rezam uma oração, comprida e decorada pelo grupo, “para que Deus continue nos ajudando a ter força para buscar uma vida melhor” (fala de um dos monitores). (Diário de campo - 28/08/2008)

Ao participar dos momentos de espiritualidade, que ocorrem diariamente após o café da manhã, e perceber a recorrência de algumas falas em que é posta em evidência a necessidade de seguir um caminho melhor, compreendo que esse “melhor” significa continuar longe das drogas e da infração, já que esta é a condição que lhes põe nesse lugar. Percebo esse momento como uma das estratégias de atuar sobre as condutas dos adolescentes no intento de, pelo apego a algo superior (Deus), eles possam reconduzir suas vidas. Através dos momentos de espiritualidade como estratégia de governo da conduta dos *Meninos*, da subjetivação desses sujeitos, procura-se evitar sua subversão e seu estado de incorrigibilidade. Trata-se da criação de mecanismos para evitar o risco do desvio da normalidade.

A conversão de maus para bons *Meninos* está atrelada à ideia da crença em Deus. A partir desse discurso, a instituição tenta capturar os *Meninos*, embora, em alguns momentos, eles demonstram certa resistência a esses mecanismos, como podemos perceber através de suas narrativas:

*ES- Não dá nada. Cada um faz o que quer. Como o GM (o monitor), lê a bíblia, mas cada um pensa no que quer e presta atenção se quer, faz o que quer.
 LA- Deus tá aqui ó (aponta para o peito). Tu não vê, mas ele tá aqui.
 MA- É. Ele tá aqui. Tá em cada um de nós. Não precisa enxergar.
 MS- Se não fosse Deus, nós não ia tá aqui. Sempre rezei, mas não precisa ler a bíblia pra acreditar em Deus. Quem me prova que o que está escrito lá é*

verdade. Tem padre que tá sempre com a bíblia embaixo do braço, mas só faz é julgar os outros, pedir dinheiro, ajudar que é bom, nada. Tem padre que até rouba, estupra, bebe e prega o contrário. O que ele quer falar, dá lição nos outros se faz o que não deve? E, depois, quem escreveu a bíblia, foi santo? Nisso não acredito. Acredito em Deus, mas não no que tá escrito na bíblia. Como o cara vai saber se o que tá escrito na bíblia é verdade se quem já escreveu já morreu?! Não tem como saber, só tá escrito, tu acredita se quer. Deus é uma coisa, bíblia é outra. Deus é o lado bom, é como eu vivo. Deus, mesmo, cada um sente, é o modo de vida, de se comportar, mas tu é que escolhe o que tu quer pra ti. Deus tá na espiritualidade.

P- Explica isso: espiritualidade!

MS- É a vontade própria. É acreditar em ti mesmo. Tem gente que vai na igreja e nem acredita em Deus. Não precisa ir na igreja, nem ler a bíblia pra acreditar na espiritualidade. Ela existe, tá em ti, tu escolhe. Quando GM fala, no momento da espiritualidade, lê a bíblia e fala o que ele entendeu, mas cada um vê como quer aquilo que lê, então cada um tem um pensamento na cabeça, nem sempre é o mesmo do GM.

EJ- Ele puxa papo, conversa, faz a gente refletir, às vezes não tem sentido nenhum pra mim. A gente fica escutando, porque cada um pensa o que quer. Ele fala, mas quem garante o que está escrito? (Diário de Campo - 1º/10/2008)

Os *Meninos* narram suas descrenças em relação aos ritos propostos pela Casa em relação aos momentos de espiritualidade, mas manifestam sua crença em Deus, em “algo superior” e que mora em seu peito, em seu interior. Cada um sente essa força superior de seu jeito, de seu modo. Resistem às estratégias da Casa, mas é possível que um posicionamento a respeito desse assunto só é possível porque esse momento existe: o momento da espiritualidade, também um momento de reflexão. Talvez essa estratégia seja produtiva por proporcionar-lhes uma reflexão que poderá (ou não) levá-los a reconduzir suas vidas.

6.1 DEUS E A JUVENTUDE, PELO GRAFITE, DÃO-SE AS MÃOS

Representando a fase “Nova Vida”, na Associação do Adolescente Nova Vida, é possível encontrar grafitada em uma das paredes da sala de reuniões o adolescente Nova Vida:



Figura 08 - “Adolescente Nova Vida” -
adolescente da contemporaneidade

*ER- Aquele desenho do guri Nova Vida é legal, porque é parecido com a gente, tá ligado. Tudo a ver. Tem o nosso jeito. Tá na real.
P- E quem grafitou essa imagem?
ER- Não sei. Quando cheguei aqui, já tava ali, mas é legal. Bem feito. Bom o cara. (Diário de Campo - 1º/10/2008)*

Na sala onde se dá o rito da oração, nos momentos de espiritualidade, há imagens, cuja simbologia procura manter a concepção de um espírito guardião, de um Deus que gabarita a produção de uma realidade livre da condição que põe os adolescentes em uma *Casa Abrigo*. O silêncio de cada imagem fala mais do que a oração pronunciada em tom alto e vigoroso, pois congrega a cultura do jovem contemporâneo, pelo grafite. Mas, ao mesmo tempo em que esse Deus grafitado representa a simbologia da salvação, o adolescente, também grafitado, traz em sua postura (pernas abertas, braços cruzados, olhar forte, sorriso malandro, calças largas e caídas, boné virado, adereço no pescoço), os trejeitos de um jovem contemporâneo muito disposto a viver a sua cultura, pouco interessado no que concernem às atividades religiosas. Segundo Geertz (1989b, p. 111), “[...] as inclinações que os símbolos sagrados induzem, em épocas e lugares diferentes, vão desde a exultação até a melancolia, da autoconfiança à auto-piedade, de uma jocosidade incorrigível a uma suave apatia [...]”.

É possível que, através da simbologia do “Adolescente Nova Vida”, esteja expressa a ideia de que, atingidos pela doutrina da fé em Deus, os *Meninos* atingirão uma nova vida em sua fase adolescente e/ou adulta. Deixar-se capturar pelas ideias da doutrina cristã, significa libertar-se das amarras de uma vida marcada pela drogadição, pelo conflito com a lei, pelo estado de vulnerabilidade social. É assim que Deus e o jovem contemporâneo procuram-se dar as mãos. Esse jovem, ao entregar-se aos desígnios divinos, atingiria a salvação.

As palavras abaixo vêm dos *Meninos da Casa* e emergiram em um dos momentos que chamávamos “Roda de Conversa”:

P- Como vocês veem esse momento da espiritualidade?

CA- Baboseira. Tem gente que nem tá escutando. Acho que é só pra preencher o nosso tempo. A gente fica, mata tempo, não precisa trabalhar nessa hora.

MA- Ah, mas eu gosto de ler a bíblia. É difícil, às vezes não entendo o que está escrito lá.

P- E quando tu não entendes, fazes o quê?

MA- Pego o dicionário, porque às vezes não quero perguntar para o GM (monitor). Aí fico, assim, sozinho, tentando entender.

P- Que relação isso tudo tem com igreja?

MS- Eu ia numa lá, sei lá qual o nome dela. Até fiz primeira comunhão. Acho que foi na católica. Nunca mais fui. Deus é uma coisa, bíblia é outra e igreja é outra. Deus está em tí, na bíblia não confio e não precisa ir na igreja pra acreditar em Deus. É tudo diferente.

LA- Ô meu, sou evangélico, eu ia na igreja.

MS- O que adianta ir na igreja e ser ladrão. Quando tu vai lá que o padre não pede dinheiro? Esse dinheiro vai pra quem? Vai dizer que ele ajuda os pobres, ah, papo.

ES- Eu ia quando era pequeno, o veio (seu pai) obrigava ir. Era evangélico. Mas só ia pra brincar. Ia na igreja, ouvia o padre, mas só porque o veio obrigava e eu apanhava se não fosse. Não precisa ir na igreja pra acreditar em Deus, tá ligado? Deus está em tí. Deu. É isso.

LA- Uma vez eu participava de um grupo da igreja. A gente ia fazer passeio, acampava, comia coisas boas...

ER- Tu ia num Spa, então, não pra uma igreja (risos).

P- Na sala de reuniões há algumas imagens. O que vocês pensam sobre elas?

MS- Aquele Jesus foi desenhado pelo Cachopa (ex- Menino da Casa que ganhou alta por bom comportamento), faz tempo. Deixaram ele desenhá-lo. Mas eu não acredito naquilo. Quem me prova que o cara (Jesus) existiu ou que ele é assim, se não é preto, gordo...

ES- O crucifixo é bobagem. É só uma imagem. Deus é outra coisa. Está dentro de tí, não precisa disso. Estou lá (nos momentos de espiritualidade), mas só de corpo. Fico pensando em outras coisas. (Diário de Campo - 1º/10/2008)

Narrativas como essas podem ser interpretadas como resistência e representam a ojeriza pelos momentos de espiritualidade, dos quais devem participar. Se uma das regras é se fazer presente nesses momentos, então demonstram sua resistência, também, mantendo-se calados. Essa é a sua forma de resistir e, segundo Foucault (2006b, p.232) “[...] as relações de poder suscitam necessariamente, apela a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter [...]”. O poder prevê resistências e esse processo está presente nas relações sociais.

A resistência demonstrada pelos *Meninos* refere-se à simbologia e aos ritos da religiosidade (leituras bíblicas, orações, mensagens, sermões) através do quê se tenta a sua salvação. O adolescente MA, que diz gostar de ler a Bíblia, demonstrando ceder às intenções da instituição, logo após a conversa acima descrita, fugiu da instituição. Há um conflito entre ceder às orientações dos monitores em relação à espiritualidade e seguir suas próprias vontades. É possível que os momentos de leituras bíblicas, para MA, representassem uma estratégia de manter-se isolado, imerso em um mundo próprio, longe das investidas dos monitores que o pudessem, por exemplo, recrutar para a execução de um trabalho, na Casa.

Ao mesmo tempo em que as estratégias da *Casa Abrigo* apontam para a doutrinação dos adolescentes, na fala destes aparece um descrédito em relação aos rituais propostos. Eles dizem que creem em Deus, em algo superior, mas não creem em sua materialização proposta pelo crucifixo, pelas imagens nas paredes, nem na necessidade de frequentar alguma igreja para sentir a presença de Deus em suas vidas. Quando indagados sobre como sentem a presença de Deus, respondem que a sentem quando estão felizes e estar feliz é:

MS- Sou alegre quando tô zoando. Bah, meu, é bom ir pra escola e encontrar as meninas lá. Também fico feliz quando posso ir pra casa. ER- Alegria? Senti poucas vezes. Sou alegre quando t com meus camaradas.

P- Quem?

ER- Bah, os camaradas. Meus parceiros. Também, fico feliz de ver meu pai. Se não fosse ele, olha bah, eu não tava aqui. Ele sim, é o cara. Me trouxe pra

cá pra mim tomar rumo na vida, vem me visitar. Minha mãe, bah, pra mim, tá morta, aquela v... não vale o que come. Abandonou eu e meus irmãos. Meu pai que cuida de todos.

LV- Que alegria o quê. Tenho é ódio. Sendo bonzinho, tu só leva. Quem é bom se f... O que fizeram pra mim não se faz nem pra cachorro. Me largaram. Não tenho ninguém. Minha mãe me largou, meus irmãos não me querem. Minha mãe e meu pai de criação, ó esses sim, deles eu gostava, mas morreram. Quando minha mãe (de criação) era viva e eu estava com ela. Ela morreu e tudo acabou. Não tem ninguém por mim. Ela morreu e comecei a roubar.

LA- ô meu, alegria senti quando eu tava no hospital, minha mãe me cuidou, me senti amado. Bah, ela ficou do meu lado. Gostei de ficar doente.

ER- Também tô alegre de tá aqui e tenho medo de recair. De ir ao fundo do poço e não conseguir voltar. Já tive lá. Hoje tô bem. Preciso continuar assim.” (Diário de Campo - 23/07/2008)

Os profissionais que trabalham na instituição apostam na mudança de conduta dos jovens, usando um discurso investido de um saber que consta na Bíblia. Nos momentos de espiritualidade, trechos bíblicos são escolhidos, a partir dos quais histórias de vida são contadas pelo monitor que coordena esse momento. Há um investimento na seleção do texto bíblico e na materialidade do fato relacionado ao mesmo.



Figura 09 - "Abençoado seja" - parede grafitada

Inscrições como "Abençoado seja" e "Acredite em si" e a imagem do rosto de Jesus, cobrem uma das paredes da sala de reunião. Ali, alguns dos adolescentes se colocam para tirar fotos. A assinatura "Tiago" (o "Cachopa"), esclarece a autoria do trabalho do grafite. Ele era um, dos Meninos da Casa, mas já não está mais na instituição. Ganhou liberação por bom comportamento. (Diário de Campo - 15/05/2008)

A partir de Foucault (1996), é bem possível que não haja sociedade em que não existam narrativas ou conjuntos ritualizados de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas, porque nelas se imagina haver como um segredo ou uma riqueza. Ainda, nos diz:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

Acredito que, no caso das estratégias da Casa, os discursos permanecem ditos e compõem tramas, nesse caso, que desejam normalizar um sujeito que tem estado em conflito com a Lei e que precisa ser corrigido da condição de infrator. As inscrições nas paredes, as imagens de Jesus, os livros da biblioteca materializam um enunciado que instrui formas de pensar, agir, ser e de se constituir. Por estes e outros enunciados deseja-se ordenar e regular as condutas dos adolescentes. Implicam, também, na produção do sujeito.

Embora os adolescentes digam que os rituais da Casa em relação a um investimento na fé em Deus seja uma invenção pouco produtiva, é fato que, alguns deles enveredam para leituras bíblicas e/ou de cunho moralizante (como é o caso do polígrafo “Os doze passos”), dedicando-se a entendê-las. Também é fato que demonstram postura exibicionista frente à imagem de Jesus para tirar fotos, pois poderiam escolher tantos outros espaços para tal, inclusive o enorme pátio. Neste caso, talvez o que lhes inspire não seja a imagem em si, mas a arte do grafite, muito elogiada e admirada pelos adolescentes.

O trabalho é a providência dos povos modernos; serve-lhes como moral, preenche o vazio das crenças e passa por ser o princípio de todo bem. O trabalho devia ser a religião das prisões. (FOUCAULT, 2004. p. 204).

7 LABORTERAPIA: “mente vazia é oficina para o Diabo”

“Quando o espírito impuro sai de um homem, ei-lo errante por lugares áridos à procura de um repouso que não acha. Diz ele então: Voltarei para casa donde saí. E, voltando, encontra-a vazia, limpa e enfeitada. Vai, então, buscar sete outros espíritos piores que ele, e entram nessa casa e se estabelecem aí; e o último estado daquele homem torna-se pior que o primeiro. Tal será a sorte desta geração perversa.” (Mt 12:43-45).

Em um dos momentos de espiritualidade, o monitor GM lê um trecho bíblico e após pergunta: “Quem é o maior inimigo do homem?” Dois dos adolescentes respondem que é o Diabo, um diz que é o homem mesmo, outro fala que é a droga e os outros não querem se manifestar. O monitor responde que é a preguiça. Discorreu toda uma fala voltada para direitos e deveres, centrada no dever do trabalho, já que “mente vazia é oficina para o diabo” – fala muito recorrente na Casa e usada pelos monitores que ali trabalham. Terminaram o encontro com uma oração de agradecimento a Deus pelo alimento, pela roupa, pelos amigos.... (Diário de Campo - 06/08/2008)

O termo “Laborterapia” vem do vocábulo “labor” que significa trabalho e, no contexto da Casa, representa um momento destinado a afazeres domésticos (arrumar as camas, varrer e lavar o chão, lavar os banheiros, lavar e passar roupa, ajudar a fazer as refeições...) e trabalhos no pátio (cultivo de hortaliças, plantação de um pomar, cuidados com a grama, canteiros de flor...). Os adolescentes também mantinham um porco e algumas galinhas em um espaço cercado, nos fundos da Casa, mas os agentes sanitários ordenaram sua retirada dali. Essa ordem foi cumprida a contra gosto dos adolescentes, já que nutriam carinho pelos animais, cuidando-lhes, atribuindo-lhes nomes próprios, conversando com os mesmos.

A ênfase no trabalho, na Casa Abrigo, aparece bastante nos momentos de espiritualidade e muitos dos textos bíblicos estudados fazem referência à importância do trabalho na vida do homem como algo que o dignifica. Em contraposição ao trabalho, estaria a preguiça como estado que desqualifica o ser humano, conduzindo-o ao caminho do mal, representado pela figura do Diabo. Conforme Ratto (2004, p.148) “Acostumamo-nos a imaginar o Diabo em confronto com Deus, uma identidade que é fixada na exata medida de seu oponente e através

de suas arenas, discursos e rituais específicos em combate [...]”. O Diabo seria a encarnação do mal e Deus, a do bem. Assim, penso que é possível estabelecer uma relação em que a preguiça está para o Diabo, enquanto o trabalho para Deus. Uma postura antagônica ao espírito laboral do sujeito seria a preguiça, representando um dos sete pecados capitais muito divulgados pela Igreja Católica. Para fugir da malignidade da preguiça e de sua representação ligada ao mal pela figura do Diabo, o sujeito deve dar-se ao trabalho, como representação do bem e ligado às forças divinas.

Para manter mentes e/ou corpos ocupados é preciso investir-se de vontade, condição esta em que não há lugar para a preguiça, que, como todo pecado, desafia a vontade de Deus. Para assegurar-se do encontro com Deus, é preciso não dar espaço ao “vazio”. É assim que, nos momentos de Laborterapia, os monitores investem na “ocupação” dos *Meninos*, para que, por meio do trabalho, eles mantenham suas mentes ocupadas.

Na perspectiva da *Casa*, o trabalho pode ter uma função preventiva, na medida em que pode impedir os *Meninos* de se envolverem com as drogas e, conseqüentemente com a criminalidade, ou seja, ao ocuparem seu tempo com o trabalho, não teriam tempo para se envolver com o mundo do crime, concretizando o dito “mente vazia é oficina para o diabo”. A instituição investe-se do trabalho como caminho importante e responsável pela desconstrução de uma possível identidade marginal.



Figura 10 - Laborterapia - serviços domésticos

Mas, o que pensam os *Meninos* sobre os momento de Laborterapia?

ER- A gente faz o trabalho legal quando a gente tá bem, quando tá todo mundo na parceria, mas quando a gente não quer, não faz e deu. Nem fizemos a faxina, quando a gente não quer. Quando vamos pra a capina, falamos de mulher, de tudo, ficamos embromando e fazendo de conta que estamos no trabalho.

P- Mas, que explicação vocês dariam para a expressão “Mente vazia, oficina para o diabo?”

ES, CA, MS e ER - Ahhhhh (sarcasmo, deboche)

MA- Tem o bem e tem o mal. O mal é o Diabo. Tu escolhe. Ele diz pra gente fazer coisas ruins, roubar...

LA- Mas é tu que escolhe, não o Diabo, nem Deus. É tu.

ER- Vai saber. Diabo! Sei lá.

LA- Existe o diabo sim. Ele também tá na gente.

ES- Eu só acredito vendo.

ER- Papo de fazenda. Nada a ver. Isso é só pra nós trabalhar aqui na Casa, fazer o serviço. Enquanto tu tá trabalhando, não pensa em droga essas coisas. (Diário de Campo - 1º/10/2008)

Os *Meninos*, assim como resistem em tomar os ritos que enaltecem a religiosidade como algo que os conduziria a um caminho melhor em suas vidas, também demonstram seu poder resistindo a ordens que lhes impõem o dever do trabalho, na Casa. Segundo Foucault (2002), o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, que circula, que não se pode localizar aqui ou ali, que jamais está centrado em algo ou alguém, jamais é apossado como riqueza ou um bem. O poder se exerce em rede e transita pelos indivíduos, não se aplicando a eles.

O monitor CC fala, em tom de desabafo, sobre as dificuldades de lidar com “um grupo rebelde”, que não colabora. Segundo ele, a Casa precisa de uma estrutura e uma proposta para ocupar o tempo dos garotos, pois tempo vago deixa a mente vazia e “mente vazia é oficina para o diabo”. (Diário de Campo - 14/08/2008)

A Casa Abrigo utiliza mecanismos para corrigir os *Meninos*, investindo sobre seus corpos, estabelecendo-lhes funções, utilidades, efeitos. Neste caso, busca dirigi-los, moldá-los, treiná-los em comunhão com o poder de governar também sua alma e o possível desejo de vislumbrar uma nova vida, ancorando-se no que mais dignifica o homem: o trabalho.

Nesse sentido, pertencer a um grupo que trabalha e ser trabalhador pode oferecer uma possibilidade de segurança em relação a sua recuperação. Em

contraposição, estaria sua opção em continuar nas ruas, em contato com as drogas e com a criminalidade.



Figura 11 – Laborterapia – trabalho no pátio

LA- Ô meu, tu teve no abrigo de Taquara? Lá é massa. O melhor abrigo que tem.

EJ- É porque lá não precisa fazer nada, não precisa trabalhar, só andar de bicicleta, brincar...

P- E por que tu foste mandado para um abrigo, EJ?

EJ- Porque eu roubava, principalmente bicicleta, depois vendia.

P- O que tu fazias como dinheiro?

EJ- Comprava bobagem: chocolate, roupa, tênis...

P- E, o que mais?

EJ- Bobageira. Droga nunca comprei, nem usei, só sou ladrão. (Diário de Campo - 17/09/2008)

Estou em contato com a Casa Abrigo - Associação do Adolescente Nova Vida, desde 2005, intensificando minha estada na instituição em 2007 e 2008. Nesse percurso, vejo, por inúmeras vezes, novos grupos ali se formarem. A fala dos adolescentes, acima exposta, expressa as ideias de um grupo que se formou a partir de maio/junho de 2008, ou seja, de um grupo novo na Casa. E, ao participar da conversa, fui percebendo o quanto o trabalho, tão valorizado pela Casa, é tão desqualificado por eles. É possível que o tipo de trabalho proposto é que não lhes representa motivação, já que se centra nos de ordem doméstica e é visto como

“coisa de mulherzinha”³⁰, segundo o *Menino* MS. Há poucas oficinas sendo oferecidas limitando-se à confecção de bonecos com lã, produção de pães e confecção de produtos artesanais, a partir de jornal. Também é possível que, pelo tempo de estada na instituição, esses adolescentes ainda não tenham se “ajustado” (ou não queiram se ajustar) à maquinaria que se propõe a transformá-los em bons meninos.

Todavia, a narrativa abaixo, que diz respeito a um grupo que está na instituição há mais de um ano (início de 2007 a maio de 2008), faz-me pensar na produtividade das tramas e estratégias da Casa em conduzir a conduta dos *Meninos* por meio de investimentos em rituais que enaltecem a espiritualidade e o trabalho. Percebo que, apesar de não se sentirem produzindo algo muito importante ou muito útil, a execução dos trabalhos propostos pela instituição e os efeitos sobre suas vidas causam alguma satisfação. Ao se mostrarem normalizados, os adolescentes obtêm alguns benefícios e estes estão também relacionados às suas relações familiares e sociais, transformando suas perspectivas em relação à liberação do cumprimento da medida socioeducativa e redefinição de seu papel social.

Em uma de minhas estadas na Casa, almocei com os adolescentes. Após o almoço, os garotos ajudam desfazendo a mesa. Puseram sobre ela uma toalha nova e sobre ela um vaso de flor (colhida de seu jardim). Varreram o chão. A “tia” cozinheira passou a chave na cozinha e foi descansar. Os adolescentes e eu nos sentamos no pátio. Ficamos conversando sobre a Casa, sua rotina, como os garotos se sentem. Eles me convidam para dar uma volta no grande pátio e mostram-me o porquinho que estão criando (sempre fazem isso). Querem que eu confira como está grande e mostram-me o que lhe dão para comer. Aproximam-se e chamam o porquinho. Conversam com ele, perguntam-lhe se ele está bem. Contam-me que, às vezes, vão até lá para contar-lhe seus problemas. Mostram-me as galinhas, o jardim, o pequeno pomar. (Diário de Campo - 22/04/2008)

Lembro-me de quando RS, EV, CP... , em 2007 chegaram a Casa e foram matriculados na escola. Eram adolescentes rebeldes, cujo comportamento privilegiava a contravenção. Após alguns meses de estada na Casa Abrigo e frequentando a escola, a resistência às estratégias das instituições, esmaece-se, o que podemos verificar no relato acima, o que leva a crer na produtividade das instituições: Casa e escola, no sentido deles se adequarem, se normalizarem e com

³⁰ Diário de Campo – 27/10/2008.

isso serem aceitos, considerados em recuperação com sucesso. Esse grupo cumpre as tarefas propostas pela Casa, sem questionamentos. Há uma demonstração de carinho no cultivo das plantas, em especial, das flores, com as quais pretendem presentear suas mães e namoradas.

É possível que, ao entregar-se às estratégias da *Casa Abrigo*, que os quer normalizados, os *Meninos* estejam também usando uma estratégia própria: a de se mostrar “dobrados” às intenções da instituição, onde são postos no lugar de sujeitos a serem corrigidos. Assim, na medida em que se declaram interessados pelos afazeres propostos pela Casa, demonstram aceitar a condição da correção, que pode representar o primeiro passo para uma possível “alta”. Os adolescentes, ao darem-se à “regeneração”, mostrariam estar capturados por uma operação corretora que os colocaria no caminho do bem, da melhora, da (re)habilitação. Ou poderíamos pensar que é mais um insidioso efeito do poder: dobrar-se às intenções da instituição para ver-se livre dela.

Nas falas dos monitores, há uma insistência em fazer do trabalho uma representação que dignifica o homem, colocando-o em uma posição de respeito perante um grupo na sociedade. Esse significado é construído de acordo com valores como dignidade, honestidade, bravura, respeito... conquistados e vividos a partir de sua comunhão com uma vontade, para além da sua, divina.

O trabalho também é enaltecido por representar o caminho da sobrevivência, uma forma de viver honestamente, como fonte para seu sustento de sua família. É como se a ressignificação do ato infracional envolvesse a possibilidade da construção de um projeto de vida nova, a partir do investimento na experiência do trabalho, que ora comunga com a experiência da oração.

Percebo a relação que os adolescentes fazem com sua vida em outros espaços, como a rua, por exemplo, onde constroem estratégias e usam seus potenciais, não somente para sobreviver, mas para tirar dela o que suas famílias não lhes podem dar. Isso significa adentrar os caminhos da mendicância, do trabalho informal (vender balas no semáforo, cuidar de carros na rua...), da infração pelo furto. Muitos desses atos são vistos como farra e sua maior lógica está no jargão: “para se ter o que se quer, basta tomar”.

Era um belo domingo. Cheguei a Casa e senti os garotos arredios. Falavam pouco. Entreolhavam-se. A secretária da instituição estava com eles. Essa é

uma pessoa a quem os adolescentes respeitam muito e a tem como mãe. Às vezes, conforme o comportamento do Menino, ela o leva para sua casa para passar o final de semana com sua família. Tinha havido um grande número de evasão, uns dias antes. Depois de alguns instantes, começaram a falar. Contaram-me que alguns dos “parceiros” tinham sido entregues à direção da Casa “só porque eles roubaram os fios ali da rua” (referindo-se a cabos de cobre). Pergunto-lhes sobre a importância de se cuidar de um bem que é público. Eles riem e dizem que não dá nada “a prefeitura bota de novo”. (Diário de Campo - 15/06/2008)

Conforme as convenções sociais e jurídicas, surrupiar algo que não nos pertence significa praticar ato infracional, é roubo. Para esses adolescentes, é uma prática comum, significa somente tirar de quem pode repor. Essa lógica parece não vir somente a partir de narrativas dos Meninos, mas também de outros grupos, como o que segue:

Durante a primeira semana de abril/2007, um fato inédito aconteceu, na escola: MS e Z (dois garotos que moram na Casa Nova Vida) arrombaram uma sala de aula e levaram consigo alguns dos objetos (lápiz de cor, argila, massa de modelar). Em uma reunião de professores, uma das professoras colocou: “Eles não têm nada, não se apegam a nada e não entendem que isso (o que furtam) possa fazer falta para nós, afinal, podemos comprar de novo, pois ganhamos bem, segundo eles.” Ela também fez alusão ao desapego que os garotos têm, inclusive, à própria vida, por isso vivem, constantemente, situações de risco. “Não têm nada a perder, já que sua vida é insignificante, tanto para eles, como para familiares”. (Diário de Campo - 13/04/2007)

Essa passagem nos mostra o quanto a “liberdade” que os Meninos pressupõem ter significa algo profundamente perturbador para o sistema social. O furto, neste caso, estaria relacionado a uma lógica Robin Hoodiana³¹ de “tirar de quem tem, para dar a quem não tem”, como alternativa, também, de sobrevivência.

Os adolescentes podem não expressar satisfação pessoal em relação ao trabalho na Casa, e nem, por meio dele, identificar aprendizagens e crescimento. Entretanto, quando instigados a pensar em um contexto que transpõe os muros da instituição, valem-se da experiência laboral como uma oportunidade de qualificar seu momento de vida, de ser independente e de fazer dela um meio profissional. Nessa outra dimensão, a possibilidade do trabalho parece auxiliar o adolescente a

³¹ Robin Hood – herói mítico inglês que roubava dos ricos para dar aos pobres.

compreender e a aceitar regras de uma sociedade que impõe essa experiência como algo significativo para inserção social.

Em um dos momentos que denominamos “Roda de Conversa”, quando falávamos sobre vida futura, a temática voltada ao trabalho emerge. Algumas falas dos *Meninos* investidas de interesse pelo mundo do trabalho fazem-me pensar que as estratégias da *Casa Abrigo*, em usar um discurso investido de valorização moral em relação ao mesmo, têm sua eficiência.

LA- Quero ir para casa, estudar muito, trabalhar, casar, ter filhos e ter minha casa.

P- Como tu pensas em conseguir tudo isso?

LA- Ah, trabalhando a gente consegue. Quero ser feliz.

P- O que é ser feliz, para tí?

*LA- Ter uma família, trabalhar, ter uma casa, estar na casa da gente.
(Diário de Campo - 17/09/2008)*

As palavras de LA apontam para uma dimensão individual de sentido do trabalho, que expressa satisfação pessoal, no reconhecimento de que a atividade estaria ligada a bens como estudar ou estar com a família, por exemplo. O trabalho ser-lhe ia um desafio de projeção futura, que o levaria a aprender novos conhecimentos, como casar e ter filhos.

É fato, também que ao expressar suas opiniões, alguns dos adolescentes o fazem de forma exibicionista, demonstrando sarcasmo, possivelmente desejando chocar-me ou, simplesmente, falando o que lhes convém me fazer ouvir. Também preciso usar algumas estratégias para não me deixar capturar por eles.

ES- Essa imagem me lembra trabalho (figura de uma metalúrgica). Quero trabalhar. (ES fala pouco, é quase preciso arrancar palavras dele)

P- Em quê?

ES - Qualquer coisa.

P- Por exemplo...

ES- Em tudo...

MS- Papaleiro. (risos)

ES- Ah, isso também não.

MS- Ué, tu disse tudo, então pode ser papaleiro, lixeiro... (risos)

P- E tu, MS?

MS- Aqui tô eu, em minha mansão, sou milionário e tenho um notebook.

P- E como tu pretendes ficar milionário?

MS- Assaltando banco. (risos, deboche. Mantenho-me séria, fixando-lhe o olhar, como a pedir-lhe que continue falando)

MS- Brincadeira.

P- Sem problemas, MS, não tô aqui para fazer julgamentos, só quero ouvi-los. Eu realmente só estava interessada em saber se tu tinhas alguma ideia sobre o que fazer para ter uma mansão e ser milionário.

MS- Estudando e trabalhando muito.

P- Lembrando que tu não precisas dizer nada para me agradar, nem para me chocar ou impressionar, só quero entender o que tu pensas. Mas voltando..., há alguns dias, tu disseste que estudar não leva a nada e que não precisa de estudos para se ter trabalho, nem para se ganhar dinheiro então fiquei meio confusa.

MS- Mudei de ideia. Tô estudando muito, pode ver com meus professores, lá na escola, tô sério.

EJ- Escolhi esse caminhão (gravura), porque quero ser caminhoneiro. Gostava de assistir Carga Pesada, até sei cantar a música deles (e cantou a música). Também escolhi esse carrão, porque quero trabalhar em loja que vende carro pra fazer pega.

P- E quem trabalha em uma revenda de carros pode fazer pega?

MS-Capaz, ô meu. Isso tem outro nome. É test drive. (Diário de Campo - 17/09/2008)

Ao discutir temáticas voltadas ao trabalho, os adolescentes estabelecem uma relação em que se faz visível uma hierarquia que coloca os sujeitos em uma posição social privilegiada ou não. Há trabalhos que consideram depreciativos e estes não os atraem, sendo-lhes mais atraente “roubar um banco”, por exemplo, para obtenção de recursos que lhes permitam adentrar na sociedade do consumo.

O incentivo ao trabalho na instituição propulsiona a valorização da espiritualidade, da dignidade humana, da economia familiar e também é visto

[...] como uma forma de inclusão social ou legitimação ética de um estilo de vida; o trabalho como obrigação compulsória, ou seja, a ideia difundida até os dias de hoje de que, como diz o ditado “cabeça vazia, oficina do diabo” (é necessário ocupar as crianças das classes mais baixas em atividades produtivas) e, finalmente o trabalho como uma prática educativa, uma forma naturalmente aceita de educar crianças e adolescentes. (RIZZINI, 2003b, p.187).

Ao se envolver com os trabalhos propostos na Casa Abrigo, realizando-os com determinação e “obediência”, os *Meninos* recebem alguns benefícios, como por exemplo, o de visitar suas famílias, durante o final de semana. É assim que, aos olhos dos monitores, ao se mostrarem capturados pelas estratégias da instituição,

demonstram estar a caminho da regeneração, o que lhes cabe algumas recompensas.

7.1 “PEGUEI MIL PRATOS” – LABORTERAPIA X CASTIGO

“[...] porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor de teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás de tornar.” (Gn 3:17-19).

MS- Ih. sora, peguei “mil pratos” nessa semana.

P- O que quer dizer mil pratos?

MS- Foi mal. Fumei escondido, fiz baderna de noite, incomodei os monitores da noite e eles caguetaram (alcaguetar). Tô f... Sei lá. Mas eu faço em uma semana.

P- Ainda não entendi muito bem.

MS- Lavar, sora, lavar. Tem que lavar mil pratos, quinhentos pratos, duzentos pratos, depende da “sujeira” que tu faz. (Diário de Campo-09/08/2008)

Percebo, em algumas situações, que o trabalho também é investido de uma razão que serve para castigar, ou seja, quando alguma das regras da *Casa Abrigo* é infringida, os castigos aplicados, na maioria das vezes, estão relacionados a uma tarefa. Um paradoxo se institui na medida em que o trabalho dignifica o homem e aponta rumos para uma vida futura em que um afazer pode libertar o sujeito dos males que os aflige, ao mesmo tempo que é usado como um meio de repreensão.

Em nome de fazer o sujeito se redimir da condição que o põe em uma *Casa Abrigo*, essa mesma instituição aposta, também, no trabalho como redenção e como castigo. Não lhes basta o castigo de ter que cumprir pena, a partir de medida socioeducativa, é preciso também castigar aquele que por ventura infringir alguma das regras da instituição e, às vezes, isso significa ter que trabalhar mais que os outros, na *Casa*. O trabalho como um meio de redenção “[...] é algo que já estava inscrito no sistema penal europeu no século XIX: se alguém cometia um delito ou um crime, era, se pensava, porque ele não trabalhava.” (FOUCAULT, 2006a, p.197).

Ainda, segundo Foucault (2006a), ao se referir a campos de concentração, coloca que há uma estranha polivalência do trabalho, que ora é tomado como

castigo, como princípio de conversão moral, como técnica de readaptação e ora sua utilização é ainda mais paradoxal:

[...]. De duas coisa, uma: ou bem o trabalho imposto aos prisioneiros (de direito comum ou políticos, pouco importa aqui) é da mesma natureza que o de todos os trabalhadores da União Soviética – mas será que esse trabalho desalienado, não explorador, socialista, deve ser detestável a ponto de só poder fazê-lo entre arames farpados, e com cães nos calcanhares? -, ou é um sub-trabalho, um trabalho castigo. (p.197).

Guardadas as proporções, a *Casa Abrigo* não deixa de ser um campo onde se concentram aqueles que, de alguma forma, precisam ser corrigidos em relação a sua conduta moral. E, uma das estratégias para tal, nessa instituição, é o investimento no trabalho, tanto como modo de produção de ordem moral, como modo de castigo.

Na fala dos monitores, uma das maiores ferramentas do mal é o que eles chamam de “ócio”, ou seja, o tempo vazio de atividades, já que ele conduz os sujeitos ao pecado da preguiça. Quando o indivíduo se deixa tentar por ela, estaria deixando de fazer a vontade do Pai, para atender a um chamamento do Diabo, já que esse simbólico maligno camufla suas tentações de várias formas, uma delas seria através da preguiça. É um pecado que, se cometido, merece castigo.

No momento da oração, o monitor (GM) leu um trecho de Mateus, na Bíblia. Falou muito do ócio como pecado e que todo pecador, um dia, é castigado. Falou “ Quantas vezes arrumamos desculpas para não ajudar nossos pais no serviço da casa, para ajudar um familiar, para não ir na Igreja... Isso tudo é preguiça, é falta de disposição. Sempre que a gente é chamado pra servir ao Pai, temos que mostrar vontade. Temos que deixar a preguiça de lado.” Para livrar-se das tentações, rezaram a oração do Pai Nosso (usaram a versão do catolicismo). Diário de Campo - 22/10/2008)

O trabalho, na *Casa Abrigo*, não é tido como atividade que produz economia de ordem financeira, mas é útil pelos efeitos que exerce no mecanismo de ocupar os adolescentes, pondo-os distantes de pensamentos que os possam aproximar do mundo delinquente. O exercício do trabalho faz parte de uma das regras mais visíveis na *Casa* e impõe uma vigilância não só sobre seus corpos, mas sobre suas mentes que, ocupadas, não deixam espaço para o “vazio”.

A *Casa Abrigo* utiliza-se do trabalho como uma maquinaria que possibilitaria a transformação do ócio em pró-atividade, produzindo um sujeito ativo e trabalhador,

já que o ócio não faz sentido na medida em que é depreciativo. Ela seria um aparelho através do qual deve ajustar o sujeito de forma que seja útil para a sociedade, nem que para isso seja necessária a aplicação de algum castigo. Assim, “pegar mil pratos”, além de representar castigo, impõe ao sujeito uma postura de assumir a culpa de ser um sujeito desviante, ou seja, já que se desviou de alguma norma, é “normal” que pague por isso. O castigo dos “mil pratos” apenas representaria um ato respaldado pelas circunstâncias que puseram o adolescente em desobediência em relação às normas da *Casa*. Pelo castigo do trabalho, se pretende reformar o mau sujeito, transformando-o em um bom menino.

Vale lembrar aqui uma crítica do valor moral, trazida por Nietzsche (2001) que nos propõe conhecer melhor as condições e circunstâncias que envolveram o surgimento de valores, em especial o que fez emergir os conceitos de “bom” e de “mau”, em que se “[...] desenvolveram e modificaram (a moral como consequência, como sintoma, como máscara, como enfermidade, como mal-entendido; mas também como causa, como medicina, como estimulante, como inibição, como veneno).” (p.25). Buscando examinar etimologicamente os termos “bom” e “mau”, chega ao que segue:

[...] o elemento básico originário é o conceito “nobre”, “aristocrático”, no sentido do status; essa foi a matriz a partir da qual se desenvolveu o conceito “bom”, no sentido de ‘nobre de alma’ ou ‘de sentimentos nobres’; ‘aristocrático’, em sentido social, derivando para ‘animicamente mais elevado’, ‘alma privilegiada’. Esse deslocamento da significação é sempre acompanhado, em paralelo, pela transposição que faz derivar o conceito “mau” dos conceitos “plebeu”, “vulgar”, “baixo”. (NIETZSCHE, 2001, p.25).

Desse modo, o bom menino é constituído a partir da glorificação de seus atos pelas virtudes que o distinguem do mau; pelo “sim”, pela aceitação, pela renegação às normativas da *Casa*. Ser um bom menino lhe confere status, excelência, felicidade e o potencializa frente ao mau que, pela recusa das normas, merece ser castigado.

Se o princípio da *Casa* está em corrigir os *Meninos* através da ocupação pelo trabalho, levando-os à regeneração, seus rigores devem pertencer a um mecanismo que controla os efeitos que essa estratégia produz. Esse controle está na vigilância dos monitores, a partir da qual relatórios são produzidos e os *Meninos* são castigados (ou não).

Os *Meninos* cumprem pena, por meio de medida socioeducativa, e a *Casa Abrigo*, além de representar o local para se cumpri-la, também é local onde eles são

observados, vigiados, narrados, enfim, corrigidos. É a vigilância que controla cada movimento, acompanha seu comportamento, agindo sobre suas condutas. Assim, a Casa também é um local onde se produz um certo saber sobre os sujeitos, o que implica o dispositivo de manter o olhar permanente sobre os adolescentes. O processo panóptico é forma concreta de exercício do poder, que esquadrinha o tempo, propondo uma organização em que o excesso da programação diária limita o tempo “livre” dos adolescentes. O trabalho e as orações se alternam com as refeições e os momentos denominados livres devem manter-se numa ordem que comungue com as regras da instituição, onde o espaço para seus vícios deve ser nulo.

Em vista disso, o castigo através do trabalho pressupõe uma dupla transformação: a do adolescente que o executa e a da ordem própria do trabalho (dignidade x castigo). Nesse sentido, podemos nos questionar sobre o antagonismo com que se enfoca o sentido do trabalho, na *Casa Abrigo*. Talvez suas estratégias também mereçam ser revistas, considerando a real transformação dos adolescentes em função da atividade que executam.

É fato que os adolescentes, ao serem postos em uma *Casa Abrigo*, encontram-se num espaço que é socialmente aceito, que os ajuda a reconstruir vínculos sociais e afetivos com a família e a sociedade. Para isso, é preciso corrigi-los, evitando o vazio, ou seja, a preguiça como representação de possível desvio. Diante do fato de estarem fora das ruas ou de ambientes de risco, não significa que não possam incorrer em “cair em tentação” e retomar o caminho do mal. Agrega-se a isso que sua disposição em atender às regras da instituição redimensionaria seu cumprimento da medida socioeducativa, pois, diante do juiz, por ocasião da audiência para a decisão sobre encerrar o processo que lhes impõe medida de correção, um relatório que justifique uma boa conduta, será considerado de forma positiva.

O trabalho, não o realizado na Casa (de ordem doméstica), mas aquele vinculado à possibilidade de engajamento profissional, na perspectiva dos adolescentes, representa um sentido organizacional para suas vidas. Ele aparece, em suas narrativas, ligado aos estudos e à formação de uma família, como condição futura de uma nova vida. Eles reconhecem que o trabalho é uma condição socialmente útil e que, através dele podem ressignificar sua inserção social. A execução das tarefas, na instituição, não lhes oferece a possibilidade de

identificarem-se como pertencentes a um grupo de sucesso, de que possam se orgulhar. Entretanto, render-se à maquinaria da *Casa* significa sua promoção frente ao sistema judicial, através do qual podem ser liberados do cumprimento da medida socioeducativa. É desta forma que entendo o grupo de jovens que, depois de algum tempo na *Casa Abrigo*, rendem-se às suas estratégias, mostrando-se capturados por suas práticas.

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a “população” enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. (FOUCAULT, 2002. p. 294).

8 TERCEIRIZANDO A NORMALIZAÇÃO – POR UMA NOVA VIDA

Como mencionei no capítulo três deste trabalho, alguns dos adolescentes que estão na *Casa Abrigo*, provêm de vários municípios do Rio Grande do Sul. Assim, considero que essa mesma instituição representa uma possibilidade de terceirização de alguns serviços da cidade de origem de cada adolescente. Pois, na medida em que o poder público, na intenção de livrar-se desse sujeito que representa risco para sua cidade, descarta-o, pagando uma instituição (*Associação do Adolescente Nova Vida*), localizada em um município (*Novo Hamburgo*) distante do seu, como depositária de seu “refugo”.

MS - Ah, meu pai me deixava dirigir. Cada vez que vou pra casa ele me deixa.

P- Mesmo que tu sejas menor de idade?

MS - Ah, nada a ver. Não vejo a hora de ir pra casa, mas pra sempre, não pra visitar. Só não tô com eles porque essa m... de Conselho Tutelar não deixa.

P- Como assim?

MS- É, meu pai já quis me tirar daqui, mas eu inventei de meter fogo na Prefeitura, só por causa disso, eles não me deixam sair. Acham que vou fazer de novo. Mas vou mesmo. Aqueles b...

P- Como sabes que é o Conselho de que não permite que tua saias daqui?

MS- Mas é claro. Sempre estão aí, querendo saber de mim. Vêm com aqueles papinho enjoado.

P- Conselho da onde?

MS- Lá de Carlos Barbosa. Esses m... Se não fosse eles, eu já tava em casa.

(Diário de Campo - 17/09/2008)

Ao mesmo tempo em que as cidades se livram desses “refugos”, mantêm certa vigilância sobre seus atos, por meio dos Conselhos Tutelares cujos representantes, frequentemente, visitam a *Casa Abrigo*, solicitando relatório sobre as condutas dos adolescentes. Ou seja, as cidades terceirizam, territorialmente, seus adolescentes perigosos, mas não deixam de exercer uma vigilância sobre eles, mantendo uma aliança com a *Casa Abrigo* que se incumbem de disciplinar e controlar os *Meninos*, tudo em nome de uma nova vida, como sugere o próprio nome da instituição.

É possível que o poder de instância municipal desses municípios considerados pequenos sob o ponto de vista de número de habitantes, ao terceirizar alguns de seus serviços, esteja efetivando uma ação financeiramente econômica, já que investir em uma estrutura para atender uma, duas ou três pessoas em um universo maior de sua população, seria oneroso demais para os cofres públicos.

Passo a pensar a instituição como um tribunal para menores em que as informações dadas aos Conselheiros da cidade de origem de cada *Menino* ditarão o nível do perigo que este representa. É preciso saber se ele atingiu um nível suficientemente baixo de perigo e perversidade para poder ser libertado, ou seja, ter “alta”, no sentido da “cura”.

Os *Meninos* sabem que estão na *Casa* por ordem judicial e sentem ojeriza pelo poder de que se imbuem os Conselhos Tutelares (os quais também são imbuídos pelas leis e exigências da população e do poder público), vendo nos Conselheiros a responsabilidade por estarem ali. Residir em uma *Casa Abrigo*, para eles, não compreende uma possibilidade com origem nos seus atos (infração ou drogadição) e sim uma simples determinação do Conselho, ou seja, se estão ali é por “culpa” do mesmo.

LV- Eu estou aqui porque não tenho pra onde ir. Assaltei um banco, mas deu errado, me pegaram. Tava na rua, dormindo. O Conselho de Harmonia (município do RS) me mandou pra cá. (Diário de Campo - 08/10/2008)

A *Casa Abrigo* é uma instituição aonde os garotos chegam, vindo de muitos lugares e, para onde vão, não se sabe ao certo. No entanto, algo se pretende: que o olhar regulador da normalização, que parece ter sido lançado sobre eles, possa lhes acompanhar. São indivíduos que precisam ser corrigidos no seu modo desregulado de vida, para os quais as normativas de convívio social não condizem com aquelas sistematizadas e convencionadas pela sociedade ou código civil. Eles provêm das mais diversas cidades do Estado do Rio Grande do Sul e a definição de *Menino da Casa* reafirma o local para onde viajam os jovens, bem como seu papel de viajante, numa analogia ao turismo ou aos turistas, que viajam para buscar informações, conhecimentos, conhecer, conhecer-se e, talvez, mudar. A viagem é um recurso metafórico e, segundo Louro (2004)

[...] é definida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares relativamente distantes e, em geral, supõe-se que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo. Mas talvez se possa pensar, também, numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no 'outro' distanciado e longínquo. A metáfora da viagem interessa-me para refletir não apenas sobre os percursos, as trajetórias e o trânsito entre lugares/culturas ou posições-de-sujeito, mas também, para refletir sobre partidas e chegadas [...] As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele) [...] (p.14/15).

O conceito de viagem também é

[...] usado por James Clifford (1997) para pensar as culturas como locais de moradia e de passagem, para refletir sobre viajantes e nativos, turistas ou migrantes compulsórios, para pensar os sujeitos que podem (ou não) viajar, para pluralizar sentidos e significados das viagens, para falar sobre raízes e rotas, sobre as formas como os 'dentros' e os 'foras' de uma comunidade 'são mantidos, policiados, subvertidos, curados', para contar sobre zonas de fronteiras. (LOURO, 2004, p. 13-14).

É uma viagem sem data marcada para retorno, pois enquanto os adolescentes não provarem sua boa conduta, terão que se submeter às regras da Casa e à cultura do bairro. Infringir qualquer normativa significa ser punido e as sanções podem variar de acordo com o nível da desobediência cometida, podendo incorrer em sua expulsão da instituição.

A *Casa Abrigo*, como uma instituição de passagem, mantém seu papel de capturar, controlar e normalizar adolescentes em perigo ou perigosos. É possível que os governos municipais, ao enviar seus "refugos" para lá, exerçam o poder de "[...] regulamentação e que consiste [...] em fazer viver e em deixar morrer." (FOUCAULT, 2002, p. 294). Ainda segundo Foucault (2002), uma das grandes transformações do século XIX consistiu em completar, penetrar, perpassar o velho direito de soberania de "fazer morrer ou deixar viver" para um poder inverso: o de "fazer viver e de deixar morrer". Assim "O direito de soberania é portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer." (p.287). Transformação esta que não se deu de imediato e vai-se arquitetando a propósito do direito de vida e de morte dos indivíduos que, no intuito de proteger suas vidas, delegam ao soberano um poder absoluto sobre eles.

Foucault (2001) faz uma alusão ao poder do soberano que, por meio do poder de fazer morrer deixar viver, colabora para a exclusão dos indivíduos. O autor nos

lembra de que a lepra poderia ser comparada a uma doença que estava vinculada aos processos de exclusão social, enquanto a peste como doença vinculada aos processos de inclusão. Explica que, durante a Idade Média, a exclusão dos sujeitos leprosos era uma prática de desqualificação, rejeição, exílio, privação dos indivíduos que eram expulsos dos limites da comunidade. Os indivíduos declarados leprosos partiam para um mundo estrangeiro, para além dos muros da cidade e eram acompanhados por um cortejo fúnebre, ou seja, estava decretada sua morte já em sua expulsão da cidade. Os leprosos eram, como diríamos hoje, marginalizados, sujeitos da exclusão.

No início do século XVIII, o modelo do indivíduo expulso, em nome de limpar ou purificar a comunidade, cede espaço a um outro modelo: o da inclusão do pestífero.

É o problema da peste e do policiamento da cidade empesteadada [...] A cidade em estado de peste [...] era dividida em distritos, os distritos eram divididos em quarteirões, e então nesses bairros eram isoladas as ruas e havia em cada rua vigias, em cada quarteirão inspetores, em cada distrito responsáveis para tanto [...] (FOUCAULT, 2001. p. 56).

Pelo poder da vigilância, nenhum acontecimento na cidade poderia escapar do olhar dos inspetores, que transcreviam as informações em grandes registros que eram enviados à administração geral da cidade. Criavam-se normas que estabeleciam quando os indivíduos podiam sair de suas casas ou não, o que deviam comer, quando deviam se apresentar aos inspetores... A população deveria dar-se a ver pelos inspetores, apresentando-se nas janelas de suas casas, respondendo a questionários. Cada indivíduo era dado a se conhecer em suas presenças e ausências, que conduzia os inspetores ao levantamento dos sadios e dos doentes, dos vivos e dos mortos. Não se trata aqui da exclusão, ao contrário, trata-se da observação próxima e constante dos indivíduos, da fixação de lugares, do controle de suas presenças. Tudo isso em nome de produzir uma população sadia.

A cidade pestilenta, atravessada inteira pela hierarquia, pela vigilância, pelo olhar, pela documentação, a cidade imobilizada no funcionamento de um poder extensivo que age de maneira diversa sobre todos os corpos individuais – é a utopia da cidade perfeitamente governada. (FOUCAULT, 2004, p. 164).

O modelo da peste traz consigo o exercício do poder disciplinar, que almeja fazer viver, deslocando a centralidade da morte para a centralidade da vida. Ao pensarmos no problema da vida é possível visibilizarmos a transformação tanto em

nível da política, quanto em nível dos mecanismos, das técnicas, das tecnologias de poder que asseguravam a distribuição, a separação individual dos corpos para manter sobre eles uma vigilância que se pressupunha disciplinar. Entretanto, uma nova tecnologia surge, não extinguindo a disciplinar, mas embutindo-se nesta. Trata-se de

Um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos [...] constituíram [...] os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. [...] Nessa biopolítica, não se trata simplesmente do problema da fecundidade. Trata-se também do problema da morbidade. (FOUCALUT, 2002, p.290).

Não se trata aqui, segundo Foucault (2002), da morte pelas endemias, pelas epidemias, ou seja, pelas doenças que poderiam dizimar parte da população. Trata-se da morte permanente, que diminui e enfraquece a população, trazendo para o campo de intervenção a higiene pública, o cuidado com a velhice, a preocupação com os seres humanos e seu meio de existência (seja ele geográfico, climático...), constituindo um problema da cidade.

Em se intensificando a progressiva desqualificação da morte, o poder da soberania que consistia em poder fazer morrer, foi-se transformando em uma tecnologia do biopoder, através de um poder contínuo sobre o homem, o poder de “fazer viver”. Agora que o poder desloca-se do direito de fazer morrer para o de fazer viver é preciso que se invista, cada vez mais, no controle das eventualidades que possam incorrer na morte dos indivíduos. A morte, agora, será o momento em que o indivíduo escapa a qualquer poder. É como se “[...] na hora que ele vai mesmo morrer, entra nessa espécie de campo do poder sobre a vida que consiste não só em organizar a vida, não só em fazer viver, mas, em suma, em fazer o indivíduo viver mesmo além de sua morte.” (FOUCAULT, 2002, p. 296).

Desta forma, percebo que os municípios, através de seu poder político-administrativo, no intuito de fazer viver aquele adolescente que está em conflito com a Lei, investe na terceirização de seus serviços com vistas a corrigi-lo. Os municípios investem na organização da vida dos *Meninos* que, por cometimento de ato infracional, pelo uso de substâncias psicoativas e pelo seu estado de vulnerabilidade social encaminhar-se-iam para a morte biológica, já que tantas outras mortes já se lhes haviam instalado, dentre elas, a de inserção social. Esse investimento também

é produtivo aos municípios na medida em que potencializa a vida em sociedade, protegendo-a do perigo que os *Meninos* possam-lhe representar.

Os *Meninos da Casa* são narrados a partir do lugar onde residem, neste caso, a *Casa Abrigo*, um espaço bem demarcado no bairro. Ter cometido um ou mais atos de infração e/ou ter sido (ou ser) dependente químico os situa nesse espaço de correção, marcadamente, representativo para eles e para toda a sociedade. A partir das narrativas da comunidade escolar, parecem destinados a viver com a marca de infração, o que dificulta sua inserção em outros espaços.

Segundo Veiga-Neto (2002b, p. 30), “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. Assim, narrar os jovens em conflito com a lei como os *Meninos da Casa*, colabora para uma “política de localização” (HALL, 2000, p.103), em que se faz explícita a ideia de que estão inscritos numa ordem que os posiciona como anormais e que estão na *Casa* e na escola para serem normalizados, corrigidos. E, considerando que os lugares de que falamos são móveis, muito mais instáveis me parecem quando me proponho a, efetivamente, me aproximar desses indivíduos a serem corrigidos, pois meu interesse por eles não está desprovido de uma intencionalidade. É possível que, muito mais do que simplesmente conhecê-los, esteja imbricada a ideia de que, através da escola, eles possam ser corrigidos. Talvez tudo isso faça sentido se pensarmos num indivíduo que, corrigido, possa se tornar produtivo para o mundo do trabalho e, dessa forma, desejado pela sociedade e, assim, incluído.

8.1 “QUERO TER UMA FAMÍLIA”: alianças institucionais marcadoras da normalização

Como mencionei no início deste capítulo, as cidades, no intento de normalizar seus adolescentes tidos como perigosos, mantêm uma aliança com a *Casa Abrigo*. As alianças não param por aí. Elas se intensificam, se desdobram, se ramificam e atingem várias instituições da sociedade, dentre elas, a família.

A Idade Moderna inventou formas de governo, técnicas de poder que asseguram o crescimento do saber. “A Idade Clássica, portanto, elaborou o que podemos chamar de uma ‘arte de governar’ precisamente no sentido em que se entendia, nessa época, o ‘governo’ das crianças, ‘o governo’ dos loucos, o ‘governo’

dos pobres [...] (FOUCAULT, 2001, p. 60), contando com o suporte de aparelhos do Estado, e de instituições como a família.

Segundo Donzelot (1986), a instituição família, na Idade Moderna, estabelece estreita relação com o poder estatal pela medicina, por exemplo, como colaboradora e interventora na arte de criar, educar e medicar os filhos. Essa aliança reorganiza a família protegendo-a das promiscuidades sociais, promovendo posição privilegiada à mulher que, como mãe, tem grande utilidade educativa. Isso fortalece a família contra o abandono dos filhos em internatos. Entendo, a partir disso, que a família engendra estratégias de governo na medida em que representa lugar de disciplinarização, de normalização de seus componentes.

Ao olhar para as práticas de disciplinamento das crianças e adolescentes, produzidas ao longo da história, encontro em Ariès (1981) que, na Idade Média, o sentimento da linhagem era o único sentimento de caráter familiar, quando, na Idade Moderna, os sentimentos de valores passaram a ter espaço garantido no meio da família. Assim, pais e filhos transformaram suas relações internas. A vida privada progrediu na intimidade do lar e a criança ganhou mais espaço. A família passou a assegurar a vida dos filhos através de uma função moral e espiritual, buscando formar corpos e almas. Também a escola, com a concordância da Igreja e dos moralistas, visava ao disciplinamento dos corpos e das mentes dos indivíduos.

A proliferação das tecnologias políticas que investem sobre o corpo, a saúde, a alma dos indivíduos é conduzida, direcionada e determinada pelo poder do Estado. Com a preocupação de garantir a conservação de um espaço mais saudável às crianças, a medicina intervém através de preceitos higienistas, olhando para seu estado de abandono e para a vagabundagem presente nas ruas. Para além da proteção, a medicina pretende a vigilância dos indivíduos por meio da intervenção no meio familiar e, segundo Foucault (2001, p. 50), “também poderíamos citar toda a série das instituições de vigilância médico-legal que enquadram a infância, a juventude em perigo, etc”.

No século XVIII, a assistência pública se organiza contra o abandono de menores, cuja responsabilidade deveria ser do Estado. Os indivíduos que rejeitam as alianças entre a família e as instituições governamentais (medicina, polícia...) constituem perigo ao contexto social, visto as suas condições de vagabundagem. Assim, “[...] quando nascem os conventos de preservação, as casas de tolerância e

os hospícios³² de menores abandonados, o objetivo é explicitamente conciliar o interesse das famílias com os do Estado.” (DONZELOT, 1986, p.28). Essa aliança estratégica justifica-se pela ordem da vigilância das famílias em relação aos menores rebeldes que podem vir a ser prejudiciais à reputação dela própria, cabendo ao Estado absorver esse público, através da instalação de hospícios como técnica instaurada para melhor vigiá-lo. Não pertencer a uma família pode significar que o indivíduo desempenhe o papel de perturbador da ordem social, o que o coloca na posição de problema. Assim, o Estado exige das famílias que mantenham seus componentes em obediência às exigências dos bons costumes sociais, fornecendo-lhes apoio, através dos hospícios.

Na falha da estratégia familiar, o número de desordeiros, de vagabundos, de homens fora da lei, de pobres foge de seu controle e estes passam a formar uma organização paralela às ordens do Estado e, em bandos, atuam em desordem na sociedade. Apoiado no fracasso da família em seu papel de vigiar seus filhos, o mecanismo de aliança entre família e Estado fragiliza-se, a partir do quê, vê-se necessário investir mais em instituições que possam fornecer coerção aos elementos indisciplinados. O Estado se ocupa em organizar dispositivos de poder que lhe permita melhor conter e governar a população. Retomando o conceito de governo como modo de ação sobre a ação de outrem, segundo Foucault (2004), passa a haver um maior investimento em técnicas disciplinares que permite

[...] a minúcia do regulamento, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo (que) darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica [...] (p.121).

Emergem, nesse cenário, atividades de cunho filantrópico, cujos polos assistencial e médico-higienista visam a reforçar as funções do Estado, difundindo técnicas de bem-estar e de gerenciamento da população. Uma intensa vigilância ganha força na educação da infância pela norma, com vistas a eliminar a desordem, a imoralidade e a insurreição, inimigos da civilização e da ordem social. O Estado se organiza para editar leis que protejam a infância, sua educação e sua saúde. Ou seja, pela normatização deseja-se atingir a normalização dos indivíduos.

³² O “hospício” no século XVIII é entendido como lugar onde as crianças abandonadas eram cuidadas por mulheres, geralmente nutrizes e serviçais contratadas.

Os breves aportes históricos trazidos me permitem olhar para os *Meninos da Casa* e perceber que esse público não é produção da contemporaneidade, que eles existem há muito tempo; a forma de narrá-los é que vem sofrendo oscilações, ao longo de períodos históricos; outros sentidos são produzidos; as identidades são ressignificadas.

Ainda segundo Donzelot (1986) o risco de desordem social era grande, visível e vinha de indivíduos da mais tenra idade, remetendo à família a responsabilidade de imposição de normalização que, ao generalizar sua observância, tem na escola evidente apoio. A responsabilidade de instituições como família e escola são de ordem moral e social. “A família é seu próprio governo, guardião dos efeitos sociais e seus membros, e não de seu comportamento privado.” (DONZELOT, 1986, p.71). Mais adiante, ao falar da escola, o autor coloca que através dela pode-se aumentar a previdência na organização da vida e que, através de sua gratuidade deveria atingir o maior número possível de jovens, para difundir as normas.

Também, o crescimento da polícia, no século XVIII se apoia no poder familiar, com o intuito de trazer-lhe, além de segurança, felicidade. Há de se considerar que “[...] a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem [...], mas para assegurar a manutenção, a higiene, a saúde [...] considerados necessários para o artesanato e o comércio.” (FOUCAULT, 1995a, p. 238). As alianças vão-se formando e são produtivas no sentido que colaboram para o fortalecimento dos princípios da normalização dos indivíduos.

A captura dos corpos vai sendo engendrada por instituições (família, escola, conventos, hospícios, quartel...) que, ao sequestrá-los, tencionam corrigi-los, discipliná-los. Foucault (2004, p.149) ilustra esse quadro:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

A família, antes célula da sociedade, vê-se moralmente insuficiente em controlar as crianças delinquentes, insubmissas à sua autoridade. Ela falha em seu compromisso, colaborando para que emergam sociedades protetoras desse público,

cuja organização das leis transfere a soberania da família para elas próprias: os filantropos, especialistas na área da saúde e da educação relacionada à infância.

Nas narrativas dos *Meninos da Casa*, percebo o desejo da constituição de um núcleo familiar, em que o próprio adolescente se vê como depositário dessa responsabilidade. Trazem para si uma responsabilidade que as convenções sociais e jurídicas ditam que deveria ser de seus progenitores. Falam da intenção de promover o sustento de sua mãe e de seus irmãos. Essas relações marcam uma inversão de papéis, na qual o adolescente assume uma função de provedor da família, ao lado da mãe. Ele já não aposta mais no seu pai, na sua mãe, nos seus “cuidadores” (se é que teve algum) e sim traz para si a responsabilidade de prover uma família.

P- Vocês já pensam em se casar?”

RS- Agora sora, penso em ajudar minha mãe e meus irmãos.

(Eles trazem, em sua fala, o desejo de ajudar a mãe a sustentar os seus irmãos. Não falam no pai (somente um deles). Insisto e vejo que alguns estão presos, outros abandonaram a família que sequer sabe qual seu paradeiro, outros são separados de suas mães, mas dificilmente os visitam.)
(Diário de Campo - 25/01/2008)

RB-Quero sair daqui e cuidar da mãe e dos meus irmãos. Vou botar a cabeça no lugar. E tu (dirigindo-se a EV), fala da tua mãe e do teu pai, mas quer uma namorada, ter filhos... (Diário de Campo - 04/09/2008)

LV- Um dia quero ir para o quartel. Quero ter mulher e filho. Vou dar educação pro meu filho. Vou ensinar ele a não ser como eu.

P- Como tu, como?

LV- Burro, desbocado, respondão, mal-criado.

P- Quem te falou que tu és assim?

LV- Ninguém. Eu sei. Quero ter mulher e filho, uma família. Vou ter isso e vou para o quartel. Vou mudar de vida. (Diário de Campo - 17/09/2008)

MC- No futuro, quero amar uma mulher, ter filhos, não pensar mais em brita ... (risos).

MS- Ter filhos! Não consegue nem cuidar dele mesmo, vai querer ter filho o cara ... (risos).

P- O que é bríta?

MC- Pedra. Crack. Isso é passado. Quero ter uma família. Vou fazer o que meu pai não fez ... cuidar dos filhos. ... (Diário de Campo - 04/09/2008)

Os *Meninos* foram “tirados” de suas famílias para serem postos a morar em uma instituição que se deseja normalizadora. Ao mesmo tempo em que se veem longe, distantes, descentralizados em relação a suas famílias, desejam muito formar a sua própria família. Apegam-se à ideia de amar alguém, ter filhos e poder dar-lhes uma vida diferente da sua. Apostam no futuro da instituição família e falam do desejo de constituir uma diferente da sua. Também falam muito da saudade que sentem por alguns de seus integrantes.

RB- Sora, vem vê o que desenhei.

P- Que linda gatinha! Seu nome é Ágata?

RB- Não. Esse desenho é pra ela. Ela é minha irmãzinha de cinco anos. Adoro ela, Não vejo ela faz tempo, acho que uns dois anos.

P- Qual o motivo?

RB- Nunca vou pra casa. Só tem briga. Odeio o homem da minha mãe. Ele me odeia. Só dá briga. Se é pra arrumar confusão, então não vou. Mas sinto muita saudade da minha irmãzinha, da mãe também, mas ela prefere aquele ...

P- É o teu pai?

RB- Tá preso. Ih, faz anos que não sei nem onde tá.

(O Menino CA se aproxima e me mostra algumas fotografias de sua família: mãe, irmã maior, irmãzinha e padrasto. No dia anterior a este, a mãe tinha vindo visitá-lo e lhe trouxe as fotos. Ele não largava delas. Olhava, de modo absorto, para as mesmas.)

P- Em que tu estás pensando CA?

CA- Sinto saudades da minha irmãzinha, mas meu padrasto bate em mim. (Diário de Campo - 28/08/2008)

Mostram que suas relações atuais com a família são pontuadas por conflitos, na maioria das vezes, centrados na figura do padrasto, como alguém que estaria se colocando entre ele sua mãe. Dá-se aí um embate entre dois seres masculinos, que disputam a atenção de uma mesma mulher, a qual deveria conciliar os papéis de mãe e de amante. Todavia, na voz dos *Meninos*, muitas vezes, ela deixa de cumprir seu primeiro papel, optando somente pelo segundo, deixando-os à deriva, restando-lhes o caminho da rua e de tudo o que ela lhes oferece.

É fato que os moldes com que se organizavam as famílias modernas já não são os mesmos em relação aos tempos contemporâneos, nem faço apologia para

que o sejam. Entretanto, é visível que esses adolescentes têm sido vítimas de um contexto em que muitas pessoas deixaram de olhar para eles, dentre estas, os seus progenitores. Sentem saudades dos irmãos e de uma mãe que, raramente, os visitam e eles sofrem com essa separação e ausência.

Em nossas conversas, falam de lembranças, de amor, de saudade, como podemos ver no bloco de narrativas abaixo:

*Mais uma vez, em uma de minhas visitas à Casa Abrigo, fui levada, pelos adolescentes a ver como estava seu jardim. Quanto às flores, comentaram:
EV- “[...] é pra dar pra minha mãe.
RS- Sora, tu me dá um vasinho bonito pra botar dentro. Vou dar pra minha namorada.”. (Diário de Campo - 22/04/2008)*

*CA- Amor de mãe é mais que qualquer outro amor.
P- Me explica isso, C.
CA- Não tem explicação. Amor que a gente sente pela mãe é tudo e só. É maior que tudo, de pai, de irmão de... (gesto do sexo).
(Risos). (Diário de Campo - 04/09/2008)*

*P- E sobre as boas lembranças?
GB- Lembro que ia pro centro com minha mãe. Ela pegava na mão, cuidava, ia ao shopping, comia sorvete na praça, sentava, conversava, brincava, lá. Bah, meu, era muito bom. Minha mãe, bah. Eu brigava com ela, mas nunca bati nela, falava nome pra ela. Só.
P- E teu pai?
GB- Não quero falar. (Diário de Campo - 24/09/2008)*

Em uma de minhas visitas a Casa, estava conversando com os Meninos, quando a nova psicóloga saiu de um anexo, onde os atende, para chamar outro adolescente para atendimento. Apresentei-me. Ela me mostrou sua sala e falou-me sobre os atendimentos dos adolescentes. Disse-me que eles são muito afetivos, que se apegam facilmente a quem lhes dá atenção. Sentem muita falta de suas mães, principalmente. (Diário de Campo - 25/01/2008)

Paralelo aos sentimentos de amor e saudade está o sentimento de ódio, em relação a alguns dos integrantes de sua família, novamente incidindo sobre a figura do padrasto. No entanto, chamam-me a atenção as insistentes falas de dois dos

adolescentes pela intensidade da raiva com que narram períodos de suas vidas. Nos dois casos, o ódio é pela figura da mãe biológica.

ER- Nossa, pah, tá ligado que se ela (a mãe) aparecer eu, eu, pah, nem sei o que faço, uma loucura. Não quero ver aquela mulher. Quero mais é que morra. Ela que queria me matar por duas vezes. Da primeira vez eu tinha três meses, depois eu tinha nove anos.

P- Como assim? Quem te contou sobre isso?

ER- Todo mundo, os vizinhos, meu pai. Ela me segurou pelas pernas, botou minha cabeça dentro do vaso, aí chegou a vizinha, quando ela ia puxar a descarga. Aí ela disse: “Não faz isso com teu próprio filho. Dá pra alguém criar, mas não mata teu filho.” Depois eu tinha nove anos, ela quis me enforcar. Tinha medo dela. Ela não cuidava de mim, nem dos meus irmãos. Vivía com medo. Ia pra escola e era bom, era obediente, fazia as coisas, mas na hora de voltar pra casa dava medo, então fugia pros matos com os parceiros, comecei a fumar. Comecei a trabalhar com três anos.

P- Em quê?

ER- Fazia sapato. Ela mandava nós fazer sapato e ela ficava só na janela, passeando e se a gente não trabalhava ela batia.. Ela não fazia café, nem almoço, nada de comida pra nós. Meu pai sabia que a mãe não cuidava de nós. Mas na frente do juiz a gente mentia que ela tratava bem de nós, porque ela ameaçava. Meu pai saiu de casa, pagava pensão pra ela comprar comida pra nós, mas ela comprava roupa pra ela e ia passear no centro, deixava nós com fome, em casa, sozinhos. Só sabia bater na gente. Um dia meu pai disse, pah, “Se vocês não contarem a verdade, vou embora lá pra praia e nunca mais vocês vão me ver.” Fiquei louco né e contei tudo pro juiz. Daí meu pai ganhou nossa guarda.

P- E, onde entram as drogas?

ER- Pah, já fumava escondido com os parceiros nos matos, me ofereceram e fui, só não caí na brita porque meu pai, pah, foi demais, conversava muito com a gente, mas vacilei, né. Me pegaram, fui pro Conselho. A mulher me botou pressão e contei. Cheguei em casa e meu pai já estava sabendo. (Diário de Campo - 24/09/2008)

V- Amor não existe, cara.

P- Sobre que amor vocês estão falando?

LV- Amor de família não existe. Minha mãe, aquela cadela, me abandonou. Não vale nada. O que ela fez pra mim não se faz nem pra cachorro. Quando tava de barriga, se jogava no chão pra me matar. Depois nasci e ela botava o leite dela fora só pra não me dá. Ela queria que eu morresse.

P- Como tu sabes disso?

LV- Minha mãe de criação me contou. Ela sim, mas ela morreu, meu pai morreu. Fiquei sozinho. A outra tá aí, bem vivinha. Ela é bem nova. Tem 31 anos. Ela andou por aí. Foi lá no colégio saber como eu tava me comportando

e disse que ia comprar roupa pra mim se eu tivesse me comportando. Não quero nada dela. Ela que morra, essa vaca. Essa é uma que depois que eu morrer vai chorar no meu caixão - (Imitando voz feminina, disse: Ah, pobrezinho do meu filhinho, coitadinho...) Essa fingida. (Diário de Campo - 04/09/2008)

Nestes dois relatos, o foco aparece na inexistência de relação de afeto entre os adolescentes e sua mãe. E a impossibilidade de “cuidar” de seus filhos não parece estar relacionada a suas condições socioeconômicas. É possível perceber que o sentido dado à vida, por estes adolescentes, adquire uma conotação de fuga em relação aos conflitos vividos no entorno da família e, na busca de uma sobrevivência alternativa, encontraram as drogas.

As narrativas dos *Meninos*, analisadas neste capítulo, parecem mostrar que muitas famílias, na busca de fazer viver seus filhos, apostam nos serviços de uma casa abrigo, buscando seus direitos de cidadãos junto aos órgãos municipais. Através destes, fazem seus filhos chegarem até a instituição. As alianças vão-se formando entre as instituições família, governo (neste caso, de instância municipal), casa abrigo: à primeira, cabe a responsabilidade de enviar seus filhos para correção; à segunda, cabe prover o sustento dos atos de corrigibilidade e à terceira, cabe efetivar sua normalização. Essa parceria objetiva reafirmar o intento de fazer viver os sujeitos a quem muitas mortes faziam-se eminentes (outras já efetivas), tudo em nome de uma Nova Vida.

[...] dou-me por satisfeito se puder contribuir para que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípios que vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação –étnico, religiosa, racial, de gênero etc. – em termos econômicos, culturais, morais, políticos etc. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 24).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: recomeços

Ao produzir uma pesquisa que discute como narrativas operam sobre os *Meninos da Casa* e sobre suas condutas, tendo como questões relevantes como estes vão sendo produzidos e como práticas instituídas na Casa Abrigo pretendem normalizá-los, autorizo-me a refletir sobre as narrativas aqui apresentadas, retomando algumas considerações feitas ao longo deste trabalho. Esta produção resulta de uma investigação feita com aporte teórico sustentado em estudos pós-estruturalistas, o que me impele a não ser tão determinista ou totalizante, já que as interpretações dependem do modo como vejo os acontecimentos. Nesse momento, é a minha narrativa sobre tantas outras. A partir dela, é possível que meu leitor elabore modos diferenciados de perceber os *Meninos*, sujeitos desta pesquisa, produzindo narrativas próprias.

Devo esclarecer que, embora na proposta inicial deste trabalho, os espaços de pesquisa tivessem como alvo a escola e a *Casa*, reitero que focalizei a pesquisa na *Casa*, em razão do afastamento dos *Meninos* da escola, como expliquei no capítulo quatro. Todavia, o espaço da escola se faz muito presente, durante essa minha caminhada como pesquisadora.

Neste momento, volto-me em especial, aos elementos apontados pelo autor da capa deste trabalho como indicadores daquilo que nortearia toda a pesquisa: o “eu”, a “casa” e a “escola”.

Olho para o desenho e, nas fendas da imagem disciplinada, percebo um título que posiciona as instituições “Casa” e “escola” como espaços em que práticas e estratégias de normalização são produtivas na captura dos sujeitos, operando sobre suas condutas. O “eu”, evidente em primeiro plano, no título do desenho, oferece pistas de que deveria vê-lo para além de como a sociedade o vê: Menino da Casa, Menino da rua ...

Assim, através de narrativas, verbalizam o que o título já nos dizia. O “eu” funde-se a *Casa* e à escola, mas não se deseja posicionado como Menino da Casa / Menino de rua. E esse “eu”, que tem dado o tom a minha pesquisa, é que continuará falando:

P- Como é ser um Menino da Casa?

CC- Normal.

(Dizem que até acham isso carinhoso)

(Diário de campo - 07/03/2008)

MS- Tu sai aí e a sociedade diz “Ele tá se fazendo de queridinho, mas não mudou nada, tá fingindo de bonzinho, continua sendo da Casa. Qualquer coisa que acontece, foram os meninos da casa que fizeram. Isso não muda. As pessoas pensam que todos somos iguais. Por isso tenho um nome e não quero ser chamado de menino da casa. Se um da Casa faz alguma coisa errada, sai ali e rouba alguém, quem foi? Foram os meninos da Casa. Todos levam a culpa. Isso não vai mudar. Então, sou o MS e não o Menino da Casa. (Todos concordam com a fala do colega) . (Diário de Campo - 04/09/2008)

Empertiga-me perceber que ora (em especial, no ambiente da escola) esses adolescentes atendem à expressão *Menino da Casa* como um chamamento carinhoso, ora (em conversas com eles, na *Casa Abrigo*) como uma espécie de localização que os põe à margem da sociedade. Reitero, aqui, que não consegui apreender as narrativas de um único grupo na *Casa*, cuja migração de adolescentes é constante. Na medida em que mudam os grupos, mudam também suas narrativas, e dou-me conta de que a oscilação em relação ao seu modo de atender à expressão “Meninos da Casa” não está na temporalidade expressa pelas conjunções coordenativas alternativas “ora, ora” e sim na constituição dos grupos.

Ao reler as tantas observações feitas em meu diário de campo, percebo que o grupo de adolescentes que atende à expressão “Menino da Casa” como um chamamento carinhoso, é um grupo que está constituído há mais de um ano na instituição e, talvez, essa seja uma estratégia de se colocar no lugar de sujeito normalizado para ganhar sua liberação da *Casa*.

O segundo relato acima expresso vem de um grupo constituído em maio de 2008, e ganha respaldo, inclusive pelos dois adolescentes remanescentes do grupo anterior. Isso me leva a inferir que os *Meninos da Casa* não existem por si só e sim são produzidos pela escola e pela comunidade onde está localizada a *Casa*. Porém, seu posicionamento vai sendo absorvido pelos próprios adolescentes, reiterando uma idéia de sujeito, construída a partir daquele que nomeia, classifica, julga, ou seja, pela voz de quem se apropria do lugar da normalidade.

Vou entendendo que sujeitar-se ao chamamento que os posiciona como *Meninos da Casa* pode ser também, uma estratégia de mostrar-se “abertos” às estratégias e práticas de normalização propostas pela *Casa* e pela escola, já que é o relatório sobre suas condutas que lhes concederá (ou não) o retorno a seus lares, à rua... Assim, o tempo de estada dos adolescentes na *Casa* também é produtivo no sentido de que suas próprias narrativas em relação a si vão tomando outros sentidos, já que nossas identidades vão-se constituindo, a partir das posições que assumimos e a forma com que nos vamos identificando com um determinado grupo, assumindo determinadas posições, ocupando certos lugares, nos permitindo ou não ficar neles ou sair deles.

Percebo também que, os adolescentes, ao falarem da sensação de serem “aprisionados” pelas estratégias usadas pela *Casa Abrigo*, reiteram a intenção da instituição, aliás, esta é a razão de sua existência: capturar para conduzir suas condutas. E, para além disso, ela precisa, perante a sociedade, mostrar sua produtividade em relação à normalização desses sujeitos. Para tanto, investe em algumas estratégias, cuja interseção de discursos centra-se na espiritualidade, no trabalho e na valorização da família, voltando-se para uma vigilância em que, pelo controle estreito, pretende normalizar as condutas daqueles, cuja necessidade de correção faz-se urgente.

É possível perceber também que há uma intencionalidade explícita no nome da instituição “Nova Vida” como um investimento na mudança das condutas dos *Meninos*. Corrigir seu modo de vida significa apostar no movimento de “fazer viver” sujeitos para quem a morte da inserção social estava dada. Para tanto, alianças entre instituições sociais vão-se firmando: família, escola, *Casa Abrigo*, Poder Público Municipal, Conselhos Tutelares... Para que tantas outras mortes não lhes cheguem, incluindo a física, o regozijo das instituições sociais está em confiar-lhes uma nova vida e, para isso, estratégias próprias são engendradas.

É possível também, que estudos como este que me levou à produção dessa pesquisa, não percam a ligação com o propósito de gerar alguns questionamentos na escola, na forma de olhar e narrar os sujeitos, no propósito de transformar e transformar-se, (re)pensando os significados dos processos de inclusão / exclusão. Como professora, procuro desenvolver um trabalho que possa contribuir para o fazer pedagógico, provocando inquietações e novas maneiras de exercer a docência, pois segundo Bauman (2003), a relevância das pesquisas deveriam ir para além dos

muros da academia. Na dualidade entre o contexto da escola e da sociedade pós-moderna a crise daquela parece evidenciar-se, pois a liquidez das identidades faz circular a diversidade a qual a escola não está acostumada considerar, pela necessidade de fixação (de suas práticas pedagógicas, metodológicas, seus tempos e espaços...).

É certo que as políticas de inclusão trouxeram os *Meninos da Casa* e tantos outros sujeitos, consigo, para dentro da escola e, talvez, pesquisas nessa área sejam produtivas no sentido da escola perceber possibilidades de uma revisão em suas funções, em seus objetivos e em seus métodos nos processos avaliativos... que impliquem em construir um novo contexto, pressupondo novos tempos, novos espaços, novas metodologias, no sentido de viabilizar atendimento a essa demanda, como nos têm mostrado pesquisadores nessa área, como por exemplo Maria Luisa Merino Xavier, Ivany Souza Ávila, Maura Corcini Lopes, Alfredo Veiga-Neto, Alvarez-Uria, Júlia Varela.

A escola, que outrora acalentou o ideal pansófico comeniano de ensinar tudo a todos, vê escapar de sua maquinaria grupos que são obrigados a efetivar sua matrícula mais por força de Lei do que por acreditar que através dela possam ascender profissional ou economicamente. A escola é também uma instituição normativa que se movimenta criando estratégias de regulação, inclusive para não perder lugar estratégico para tal, assim, talvez seus métodos pudessem ser mais produtivos se mirasse com mais atenção aos sujeitos nela presentes.

Em um dado momento, os *Meninos* são afastados da escola. A instituição Casa justifica a medida com base na sua reaproximação com as drogas, levando-os a infrações, motivo que os levaram ao cumprimento de medidas socioeducativas; a instituição escola “apaga-se” frente a esta medida, embora haja uma tentativa por parte da direção em demover a Casa dessa decisão. A partir do exposto, chama-me a atenção a dificuldade da manutenção das alianças entre as instituições Casa e escola. Cada uma tem suas normas. São normatizações a serviço da normalização, que parecem não ter a mesma eficiência. A escola parece não ter a mesma visibilidade que a Casa. Que novas medidas poderia tomar para tornar-se mais visível no efeito de normalizar sujeitos como os *Meninos da Casa*? De que forma poderia se articular para manter os *Meninos* estudando? E, estaria disposta a tal?

Vejo aqui uma das grandes implicações de aprendizagens que tive a partir desses estudos, considerando ser esta uma Faculdade de Educação: pensar a

escola contemporânea e sua organização na constituição desse sujeito que vai para a escola, à noite, buscar formação através da Educação de Jovens e Adultos, que não é trabalhador e sim adolescente (alguns deles que ainda não têm 15 anos) em conflito com a Lei. Talvez, a escola devesse promover a desnaturalização dos *Meninos da Casa* como marca identitária, fazendo interferências de forma a problematizar suas posturas, em vez de posicioná-los, julgá-los contribuindo para uma fixação de identidade ou de localização.

Vivemos hoje, realidades sem perspectiva de permanências sociais, políticas, econômicas, ambientais... em que o processo de seu aligeiramento faz com que os riscos sejam outros e incomensuráveis, sobrecarregando-nos de incertezas, o que caracteriza o contexto da Pós-Modernidade. Todavia, trafegar por caminhos incertos talvez possa ser propulsor de ações imbricadas de ousadia, em que se coloque em discussão a crise da escola pelo seu descompasso com a organização acima descrita.

Retomo, inúmeras vezes, meu projeto de pesquisa e percebo minha ansiedade na profusão de conceitos ali anunciados. Revejo também, por incontáveis vezes, os pareceres da banca que, diante do leque conceitual, me sugere alguns cortes. Assim, impelida pela necessidade de fazer algumas opções, sinto-me interpelada a esclarecer que, por ora, eu as fiz, entretanto, ao final desta Dissertação, fico-me perguntando sobre o quanto poderia ter explorado conceitos relativos à subjetividade, às tecnologias do eu, ao posicionamento do Outro, às representações... Talvez fique para o doutorado.

Faço um caminho de volta ao início da pesquisa como um movimento que me faz pensar sobre as mudanças que se foram dando, principalmente comigo, e o que isso implica em meu fazer pedagógico. Percebo, neste momento, que “ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe. Só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Eu nada sei.” Essa composição de Almir Sater e Renato Teixeira me lembra: a pressa que tinha para ingressar nesse programa de pesquisa; um vagar que está centrado na vontade de aqui permanecer; a certeza de que nada é determinate, há sempre o que estudar e isso me mantém no movimento da busca.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de Aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2006.

ASSOCIAÇÃO DO ADOLESCENTE NOVA VIDA. Projeto Técnico: adolescentes em busca da reinserção social – vigência: 01 de janeiro a 30 de dezembro de 2008. Novo Hamburgo, 2008.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. **Práticas de Leitura em Religião**: a articulação entre o consumo da “palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. A Sociedade Líquida. Entrevista de Zygmunt Bauman a Maria Lúcia Pallares-Burke. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais, p. 6.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BÍBLIA Sagrada. Tradução dos originais mediante versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 69. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Seção I, do dia 16 de julho de 1990. Brasília: Ministério do Bem-Estar, Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência, 1993.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem Fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber . Uma Agenda para Jovens Pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 143-156.

CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas Sócio-Educativas**: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. P. 84-94.

DEAN, Mitchell. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.

DO Ó, Jorge Ramos. **O Governo de Si**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal. Lisboa: Guide; Artes Gráficas, 2003.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

EAGLETON, Terry. Guerras Culturais. In: EAGLETON, Terry . **A Idéia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005. P.51-77.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. Problematizando a Inclusão: quando o estar junto transforma-se numa estratégia de exclusão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, NESTES TEMPOS DE IMPÉRIO, 3, 2003, São Leopoldo. **Anais**. Congresso Internacional de Educação, São Leopoldo, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P.117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49-71.

FONSECA, Marcio Alves da. Entre Monstros, Onanistas e Incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 239-253.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault: crimes e castigos na URSS e em outros lugares.... In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Estratégia, Poder e Saber**.

Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006a. V.4, p. 189-202.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Estratégia, Poder e Saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006b. V.4, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Territorio, Población**: curso em el Collège de France: 1977-1978. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006c.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. P. 253-278.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, Escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22. n. 3, p. 58-63, 1989a.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989b.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 244-270.

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

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 103-133.

HICKMANN, Roseli Inês. O Discurso da Criança Como Sujeito de Direitos: “prevenir é melhor que remediar”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT: PERSPECTIVAS, 2004, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2004.1CD-ROM. P.1456-1461.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLAUS, Viviane. **A Família na Escola**: uma aliança produtiva. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 19, p. 20-28, Jan./Abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Como Experiência. In: MÄDHE, Flávia Clarice. GALEAZZI, Denise. KLEIN, Remi (Orgs.). **Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências nos Anos Iniciais**: caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos: Brasília: MEC, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUPTON, Deborah. **Risk**. London and New York: Routledge, 1999.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo. Modos de Ver e de se Movimentar Pelos "Caminhos" da pPsquisa Pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme.. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P.23-44.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para a Genealogia da Moral**. Adaptação de Osvaldo Giacóia Júnior. São Paulo: Scipione, 2001.

PENNACHIM, Deborah Lopes. **Signos Subversivos**: das significações de graffiti e pichação - metrópoles contemporâneas como miríades sígnicas, 2003. Trabalho apresentado no Núcleo de Semiótica da Comunicação, XXVI Congresso Brasileiro Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte / MG, 2003.

PEREIRA, Angélica Silvana. **Somos Expressão, não Subversão!**: A gurizada punk em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Susana Carvalho e José de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RIPOLL, Daniela. “**Aprender Sobre a Sua Herança já é um Começo**”: ou de como tornar-se geneticamente responsável... Porto Alegre: UFRGS, 2005. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RIZZINI, Irene; BUTLER, Udi Mandel. Crianças e Adolescentes que Vivem e Trabalham nas Ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Vida nas Ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Editora da PUC, 2003a. P. 17-44.

RIZZINI, Irene et al. O Cotidiano nas Ruas. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Vida nas Ruas**: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Editora da PUC, 2003b. P. 179-207.

RIZZINI, Irma. A Assistência à Infância na Passagem Para o Século XX - da repressão à reeducação. **Fórum Educacional**, Fundação Getúlio Vargas. Órgão do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da FGV. 1. Educação – Periódicos. Rio de Janeiro, v.14, n. 2, p. 77-94, março / maio. 1990.

RIZZINI, Irma. O Elogio do Científico: a construção do “menor” na prática jurídica. In: RIZZINI, Irene. **A Criança no Brasil Hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. P.81-99.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. P.30-45.

SANTAELLA, Lucia. O que é Cultura. In: SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-Humano**. São Paulo: Paulus, 2003. P. 29-49.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se desdobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul. / dez. 1997.

SARAIVA, João Batista Costa. **Compêndio de Direito Penal Juvenil**: adolescente e ato infracional. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCHUTZ, Liene M. Martins. **Os Bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo: Gráfica Sinodal, 2001.

SILVA, Niltom Goulart da. **Os Doze Passos Para Adolescentes**: um programa vivido por todos. Texto utilizado durante reuniões com os adolescentes da Casa Abrigo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na Pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros métodos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. P.119-141.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando; A Maquinaria Escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do Governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz D.L; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. P. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Natureza: cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luiz Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). **Educação e Cultura Contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2007. P.1-9.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. IN: LARROSA. Jorge, SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-138.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. P. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a Escola como uma Instituição que pelo Menos Garanta a Manutenção das Conquistas Fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 103-126.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Informado

Projeto de pesquisa: "Meninos da Casa / Meninos da rua: narrativas de adolescentes acerca de si, da Casa Abrigo e da escola"

Pesquisadora responsável: Mestranda Maria Janete Soligo Baldissera

Orientadora: Profª Drª Clarice Saete Traversini

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa acima intitulado objetiva visibilizar como narrativas operam sobre os *Meninos da Casa* e sobre suas condutas, bem como as estratégias e as práticas vividas por eles no espaço da Casa Abrigo onde residem. Para tanto fará uso de narrativas produzidas pelos Meninos e pelos profissionais que trabalham na Casa, incluindo equipe diretiva, bem como suas imagens, além de demais materiais produzidos ao longo da investigação, a partir de gravações, registros escritos e fotografias.

Termo de Consentimento Livre e Informado

Após ter sido devidamente informado sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu PAULO HENRIQUE DOS SANTOS SILVEIRA autorizo a realização do estudo na Associação do Adolescente Nova Vida – Bairro Primavera – Novo Hamburgo / RS e a utilização das informações prestadas por mim para os fins da pesquisa. Autorizo o uso dos dados e imagens produzidos, desde que sejam preservadas as identidades dos *Meninos*.

ASSOCIAÇÃO DO ADOLESCENTE NOVA VIDA

PAULO HENRIQUE DOS SANTOS SILVEIRA - COORDENADOR

Assinatura do Responsável

Baldissera
Assinatura da pesquisadora

Novo Hamburgo, 31 de janeiro de 2008.

ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Data: 31/01/2008

Local: Casa Adolescente Nova Vida

Entrevistado: Diretor da instituição

1. Nome e histórico da instituição (atual nomenclatura). Como e quando surgiu? Com que propósito?
2. Como a Casa se mantém?
3. Sob que condições (ou de que forma) os jovens são enviados a Casa?
4. Qual a relação da Casa com as famílias desses jovens?
5. Quantos jovens a Casa abriga, atualmente? Destes, quantos estudam na Clemente Pinto?
6. Como é composta a diretoria da Casa? Quem a dirige, hoje?
7. O que determina o tempo de estada dos jovens na Casa?
8. Qual a rotina que os jovens devem seguir?
9. Há alguma atividade profissionalizante, desenvolvida aqui?
10. Que normas gerais devem seguir?
11. Que sanções recebem ao burlarem regras (há um regimento dessas sanções)?
12. A sanção depende da infração cometida?
13. O que pode determinar a expulsão do jovem da Casa?
14. Em que consiste o trabalho do monitor? E qual sua idade?
15. Como é a relação da Casa com a escola?
16. Qual sua opinião sobre a liberação do uso de cigarro, na escola, no intervalo das aulas?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Informado

Projeto de pesquisa: "Meninos da Casa / Meninos da rua: narrativas de adolescentes acerca de si, da Casa Abrigo e da escola"

Pesquisadora responsável: Mestranda Maria Janete Soligo Baldissera

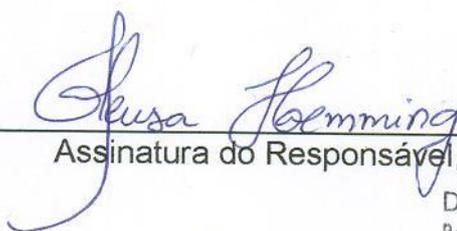
Orientadora: Profª Drª Clarice Salete Traversini

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa acima intitulado objetiva visibilizar como narrativas operam sobre os *Meninos da Casa* e sobre suas condutas, bem como as estratégias e as práticas vividas por eles no espaço da Casa Abrigo onde residem e da escola onde estudam. Para tanto fará uso de narrativas produzidas pelos Meninos e pelos professores, incluindo equipe diretiva, bem como suas imagens, além de demais materiais produzidos ao longo da investigação.

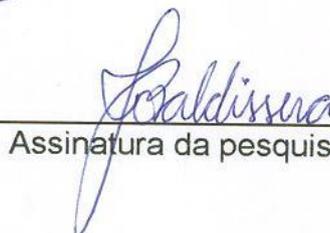
Termo de Consentimento Livre e Informado

Após ter sido devidamente informado sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu CLEUSA HEMMING autorizo a realização do estudo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Alfredo Clemente Pinto – Bairro Primavera – Novo Hamburgo / RS e a utilização das informações prestadas por mim para os fins da pesquisa. Autorizo o uso dos dados e imagens produzidos.



Assinatura do Responsável

Cleusa Hemming
Diretora - Mat. 33260133
Bol. 9990/1 - D. O. 20/12/2001



Assinatura da pesquisadora

Novo Hamburgo, 03 de março de 2008.