AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Roman, Marcelo Domingues.

Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie / Marcelo Domingues Roman; Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza – São Paulo, 2007.

285 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Adolescentes 2. Atuação do psicólogo 3. Adolescentes em conflito com a lei 4. Psicologia escolar 5. Etnografia 6. FEBEM-SP

I. Título

BF 724

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade

PSICOLOGIA E ADOLESCÊNCIA ENCARCERADA:

A dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie

Marcelo Domingues Roman

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof. Dra. Marilene Proença Rebello
de Souza

São Paulo 2007

Psicologia e adolescência encarcerada:
a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie

Marcelo Domingues Roman

BANCA EXAMINADORA

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

Tese defendida e aprovada em: __ / __ / ____

AGRADECIMENTOS

Aos adolescentes encarcerados que me ensinaram lições inesquecíveis sobre liberdade, dignidade e luta.

À Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza por sua orientação amiga e segura.

Aos professores do programa de Pós-graduação pela abertura de vastos horizontes.

Às Prof^{as} Dr^{as} Elenita de Rício Tanamachi e Maria Cristina Gonçalves Vicentin por suas inestimáveis contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas do programa de Pós-graduação por compartilharem angústias e férteis reflexões.

À CAPES pelo apoio financeiro à realização deste estudo.

À Faculty of Education da York University, especialmente aos professores Stephen Gaetz, Isabel Killoran e Tove Fynbo, pela gentileza com que me acolheram em meu estágio no Canadá.

Aos profissionais que passaram pelo Fique Vivo; nossos sonhos, correrias e frustrações; infundáveis polêmicas, amargo aprendizado.

Aos funcionários e educadores da FEBEM/SP.

À Lina, minha companheira, por sua acolhedora presença nos momentos de radiante inspiração e improdutiva aflição.

Aos diversos amigos, perspicazes interlocutores que me animaram nesta busca.

Aos meus pais, Dona Sueli e Sr. Francisco, que nunca mediram esforços para impulsionarem meu desenvolvimento.

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Apresentação	01
1 – Adolescência em conflito com a lei e fetichismo	04
2 – De como se (re)produz socialmente a adolescência em conflito com a lei	
2.1 – Contexto geral	29
2.2 – Nas garras do Estado	38
2.3 – Bem-estar?	57
3 – A pesquisa	78
4 – Uma vertente crítica na psicologia aplicada à educação	106
5 – Fique Vivo: histórico e relações com a pesquisa	129
6 – No Complexo X: inserção, demandas e necessidades	138
7 – Escola sitiada	165
8 – Duas atividades em foco	
8.1 – Projeto Portinari	198
8.2 – Projeto Liberdade	210
9 – Do cárcere ao desencarceramento: por uma atuação militante em psicologia	227
Anexos:	
I – Quadro de descrição geral dos relatos ampliados	260
II – Exemplo de relato ampliado	263
III – Anotações sobre a entrevista de Alemão	268
IV – Relatório sobre o processo de discussão a respeito dos critérios para a avaliação do funcionamento escolar	274
V – CD com as entrevistas gravadas:	
1 – Alemão	
2 – Itu	
3 – Wilson	
4 – Professor Luís	
5 – Professoras Cássia e Silvia	
6 – Equipe do Fique Vivo que trabalhou em escolas dentro da FEBEM	
7 – Extras: programas de rádio produzidos por internos	
Referências	279

RESUMO

Roman, Marcelo Domingues. *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie*. São Paulo, 2007, 285 p. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa tem como objeto a atuação de psicólogos no interior de instituições educativas. Seu objetivo é salientar a primazia do caráter material da práxis sobre seu caráter representacional como elemento fundamental a uma atuação crítica em psicologia aplicada à educação. Para isso, toma como campos de análise e atuação a adolescência em conflito com a lei e o tratamento a ela dispensado pelo Estado brasileiro, especialmente pela FEBEM/SP, utilizando-se de parte da atuação de uma *ONG*, a Associação Fique Vivo, no interior do funcionamento escolar em unidades de internação. A partir de parâmetros metodológicos advindos da etnografia crítica, a pesquisa de campo compreende a participação do pesquisador em atividades educativas desenvolvidas durante um semestre letivo em determinada unidade de internação. Além disso, foram realizadas entrevistas com três adolescentes internos, três professores e quatro profissionais que participaram da equipe de atuação. Tendo como categoria analítica central o conceito materialista histórico de fetichismo, são analisadas as motivações que levam adolescentes a cometerem atos infracionais e a lógica que preside o sistema de atendimento a eles destinado. A atuação empreendida parte de construções teórico-metodológicas elaboradas pelas abordagens materialistas históricas em psicologia educacional / escolar, buscando estabelecer mediações entre o exercício possível de uma práxis transformadora em determinado contexto institucional e as formulações de uma ética marxista. A pesquisa documenta a violência hegemônica no cotidiano de uma unidade de internação e, por esta via, verifica a impossibilidade de oferta de atendimento efetivamente humanizante ao adolescente autor de ato infracional no sistema atual, centrado no encarceramento. Aponta, portanto, a necessidade de transformação desse sistema a partir de outra lógica de atendimento, que escape à lógica punitiva. Também concebe a participação ativa de psicólogos na transformação do atendimento prestado a adolescentes em instituições educativas.

Palavras-chave: Atuação do Psicólogo. Adolescente em conflito com a lei. Psicologia Escolar. Etnografia. FEBEM-SP.

ABSTRACT

Roman, Marcelo Domingues. *Psychology and incarcerated adolescence: educational dimension of a practice among barbarism*. São Paulo, 2007, 285 p. Thesis (Doctoral). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

The object of this research is psychologists' practice inside educational institutions. We aim at calling attention to the primacy of the material character of praxis above its representational character as fundamental element to a critical practice in psychology applied to education. In order to achieve this, we take adolescence in conflict with the law and the attendance offered by government to deal with it as fields of analysis and practice, using a part of a NGO's work inside a school in custody at an institution called FEBEM/SP. Using the methodological framework of critical ethnography, the practical part of this research consists of the participation of researcher in educational activities during a scholastic semester inside a custody facility. Besides, interviews were made with inmates, teachers and professionals of practice's team. Through fetishism as analytical concept from historical materialism, the motivations that lead adolescents to offend and the logic that leads the system of attendance to them are analyzed. The attempted practice has as background theoretical and methodological constructions of historic materialism in educational / school psychology, trying to develop mediations between a possible exercise of transformative praxis in an institutional context and Marxist's ethical formulations. The research documents the hegemonic violence in everyday life custody facility and, thus, verifies the impossibility of offering effective humanization to the adolescent in conflict with the law in the actual system, based on incarceration. Therefore, the research points to the need of transformation of this system considering other logic than the punitive logic. It conceives the active participation of psychologists in the transformation of attendance to adolescents by educational institutions as well.

Key words: Psychologist Performance. Adolescence. School Psychology. Ethnography. Conflict with the law.

APRESENTAÇÃO

Comecei a me envolver com educação de adolescentes pobres no primeiro ano de minha graduação em psicologia. Durante todo o curso, e mesmo depois de formado, ministrei aulas de Ciências e Matemática no período noturno de escolas públicas da periferia de São Paulo – a princípio por necessidade econômica, mas logo tomado pelo apaixonante desafio de educar jovens em condições extremamente adversas. Naquela época, costumava assumir como uma espécie de militância política impedir que alunos indisciplinados, que invariavelmente ocupavam o “fundão” das salas de aula, evadissem ou fossem expulsos. Esforçava-me por cativar-lhes a amizade, por convencê-los de que a escola e o conhecimento poderiam ser-lhes de grande valor e prazer. Identificava-me com eles, sendo eu mesmo morador de periferia e outrora assíduo freqüentador dos fundões da rede pública de ensino. Como professor do noturno, testemunhei, durante anos, entre o período das classes superlotadas, no início do ano letivo, e o das classes esvaziadas, ao seu final, turmas do fundão se dissolverem, seus integrantes não raro se envolverem em episódios de desacato às autoridades escolares, em suspeitas de vandalismo, em brigas no portão da escola, em histórias de consumo de drogas, de porte de armas e, eventualmente, de internações na FEBEM/SP¹.

O trabalho em escolas públicas foi determinante para que meu interesse em psicologia se voltasse para a área educacional. Esse tipo de relação, entre atuação profissional e área de interesse científico, acompanha minha trajetória de vida. Definiu o tema da minha pesquisa de mestrado: ainda na rede pública, cheguei a ocupar função de coordenação pedagógica e isso foi decisivo para que o tema da pesquisa fosse a implantação dessa função na rede pública de ensino paulista (Roman, 2001). Antes de concluir a pesquisa mestrado, fui convidado a participar de um projeto de prevenção da AIDS que se iniciava no interior de unidades de internação da FEBEM. O convite justificava-se por minha experiência prévia com educação de adolescentes pobres e pelo meu manifesto interesse em conhecer a instituição que era destino de alguns alunos que eu sentia haver perdido em sala de aula. O projeto de prevenção cresceu e se diversificou; de voluntário, passei a ser um de seus coordenadores. Outro campo de militância abria-se a meu trabalho e pesquisa. Esta tese é, em parte, um dos produtos do meu envolvimento nesse campo.

¹ Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor do Estado de São Paulo – instituição responsável pela aplicação das medidas sócio-educativas, sobretudo a internação de adolescentes autores de ato infracional. Recentemente, a instituição passou a se chamar CASA – Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente.

O objeto desta pesquisa é a atuação profissional de psicólogos em instituições educativas. As formulações aqui propostas se inscrevem no movimento de crítica às relações tradicionais entre psicologia e educação escolar no Brasil, valendo-se, para isso, de parte do trabalho empreendido por uma organização não-governamental (ONG), a Associação Fique Vivo, no interior de unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei. O trabalho realizado por psicólogos e educadores desta ONG junto a salas de aula que funcionam dentro da FEBEM serve, portanto, como referencial empírico para o desenvolvimento das discussões contidas nessa tese. Seu objetivo é ressaltar a primazia do caráter concreto da práxis sobre seu caráter representacional como aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma atuação profissional crítica em psicologia.

Inicia-se com uma reflexão a respeito das motivações que levariam adolescentes a infringirem a lei. A partir de trechos de entrevistas com adolescentes internos e de textos por eles escritos, o primeiro capítulo se utiliza do conceito marxista de fetichismo para discutir a condição desses jovens. Esse conceito também comparece como instrumento de análise no capítulo seguinte, dedicado a uma exposição de como a adolescência em conflito com a lei tem sido tratada pelas instituições brasileiras. Esse segundo capítulo é dividido em três partes: 1) um contexto geral a partir do qual se define a violência social que atinge sobretudo jovens pobres urbanos no Brasil; 2) a ação que o Estado brasileiro, no geral, empreende historicamente para lidar com adolescentes em conflito com a lei e 3) uma caracterização preliminar do sistema de internação do estado de São Paulo.

Depois de introduzida a problemática social com que esta tese se relaciona, o terceiro capítulo apresenta a idéia central que este trabalho se empenha por defender – a primazia do componente material da práxis como princípio de atuação profissional –, buscando assim estabelecer nortes para uma atuação crítica em psicologia aplicada à educação. Nesse capítulo também são apresentados os referenciais metodológicos utilizados na pesquisa, definindo a etnografia crítica como conjunto de parâmetros em que podem ser compreendidos seus procedimentos.

O quarto capítulo busca definir os marcos teóricos em que a psicologia aqui defendida se insere, enfocando questões concernentes à atuação profissional de psicólogos quando inseridos em instituições educativas e interessados em constituir uma prática emancipatória, de resistência às práticas institucionais desumanizantes.

A ONG utilizada como via de acesso à instituição onde se realizou a parte prática da pesquisa é apresentada no quinto capítulo. Os capítulos seis, sete e oito trazem a etnografia da atuação empreendida e sistematizada para esta pesquisa. Inicia-se com a análise da inserção

institucional, examinando as demandas apresentadas e relacionando-as com as finalidades assumidas pela atuação. Em seguida, passa-se a se considerar o funcionamento escolar em uma unidade de internação específica, a Unidade Z, situando ali a atuação do psicólogo. Duas atividades dessa atuação são relatadas no oitavo capítulo, dividido, respectivamente, em duas partes.

Por fim, o nono capítulo resgata o conceito marxista de fetichismo para formular elementos para uma atuação em psicologia que represente resistência a processos de desumanização tão comuns em nossa sociedade. Também propõe formas alternativas de trabalho com adolescentes em conflito com a lei, que não sejam intrinsecamente violentas, como é o caso do encarceramento.

1 – ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI E FETICHISMO

*Tempo prá pensar, quer parar, que cê quer?
 Viver pouco como um rei ou muito como um zé?
 Às vezes eu acho que todo preto como eu
 Só quer um terreno no mato só seu,
 Sem luxo, descalço, nadar no riacho,
 Sem fome, pegando as fruta no cacho,
 Aí truta, é o que eu acho, é o que eu quero também,
 Mas, em São Paulo, Deus é uma nota de cem.
 Vida loka!*

(*Racionais Mc's*¹)

Com quase 18 anos de idade, Alemão faz questão de afirmar que está *preso*, apesar de saber muito bem que o nome do procedimento estatal a que está submetido é *medida sócio-educativa de privação de liberdade*. Foi preso por tentativa de latrocínio. Sobre esse episódio, ele conta que, ao abordar a vítima depois que esta havia acabado de sair de uma agência bancária, seu revólver infelizmente disparou, ferindo-a com gravidade. Mas esta não fora a primeira vez que Alemão assaltou alguém. E, além de assaltos, havia experimentado outras modalidades de infração, como formação de quadrilha, furto qualificado de residência, arrombamento e invasão de estabelecimento comercial. Assim, descartando qualquer envolvimento contingencial com a criminalidade que pudesse inocentá-lo e afirmando a escolha pessoal de um caminho a seguir, Alemão define que havia optado pelo que considerou mais fácil: ao invés de trabalhar, tinha resolvido roubar.

Deixemos em aberto, por enquanto, a discussão do critério de facilidade para julgarmos se a escolha de Alemão foi acertada ou não. Adiante veremos o quão difícil essa suposta vida fácil pode se tornar e teremos melhores condições para a análise dessa questão em particular. Também deixemos de lado o critério moral eludido por Alemão e que, de imediato, invalidaria a existência da própria escolha: em nossa sociedade, o respeito à propriedade privada aparece não só como um dos sustentáculos da dignidade pessoal e da ordem social, mas também como promessa de recompensa e garantia a quem se sujeita ao mercado legal de trabalho. Deixemos em suspenso o direito de alguém conservar o que é

¹ Grupo de *rap* nacional.

reconhecidamente seu para nos concentrarmos no motivo que leva Alemão a formular a própria escolha: ser alguém. Afinal, não é para isso que se trabalha ou se rouba?

Quando incentivado a iniciar a entrevista falando sobre o que o trouxe à FEBEM, Alemão relata:

Bom, no começo... foi assim, né: todo adolescente, criança, que nasce na periferia, quer ter um negócio assim mais da hora, mais à pampa, uma calça mais bonita, uma bermuda mais bonita, alguma coisa mais bonita que dá maior presença pra ele. Quando ele chega na fase dos 11, 12 anos, todo adolescente quer se envolver com mulheres, com meninas (...) e para isso ele precisa ter uns negócio à pampa, uma calça, um tênis bonito, umas coisa de marca para ele, para estar ajudando na presença e na postura dele (...) O negócio é o seguinte: quem nasce na periferia muito dificilmente a família tem condições de ficar dando uma camiseta, uma roupa à pampa. Então o que ela vai fazer? Na maioria das vezes a família melhorzinha que tem consegue dar pelo menos um conjunto, uma calça e uma camiseta, a cada dois, três meses, coisa que (...) até ele ganhar o outro, esse daí já ficou velho. Então... vem todos esses negócios... vem também os negócios de criança, quando você era pequeno que ia com roupa velha para a escola e era humilhado às vezes; aquilo tudo vai gerando uma revolta em você que vai mudando seu modo de pensar, que você já não tem mais aquele plano de vida: “vou trabalhar, vou ser alguém” – você não tem isso daí, então você cata e vai optar pelo outro lado, que é o lado mais fácil; você não tem o plano de vida de trabalhar então você vai roubar, traficar...²

A problemática aparece como sendo entre o sujeito desvalorizado e o objeto valorizado. A criança pobre, nascida e criada na periferia da cidade, carrega em sua aparência imediata o que a identifica como membro de uma classe social desprovida. A roupa velha que Alemão-criança veste adquire, por meio dos olhos dos outros na escola, a insígnia de desvalor, divulgando o baixo poder de consumo de sua família e disparando nele o sentimento

² Excertos de entrevistas e de textos escritos por adolescentes internos são grafados em itálico. Optamos por conservar ao máximo a fidelidade do que foi dito ou escrito, mantendo seu tom coloquial, gírias e eventuais erros de concordância. Lançamos mão de correções ou notas explicativas apenas quando julgamos que a transcrição bruta prejudicaria a compreensão por parte do leitor.

de desvalia. A equação que se anuncia é entre valor de alguém e poder renovado de propriedade: tem valor quem sempre pode ter objetos valorizados. Contudo, somente em relação a outras crianças é que Alemão aparece como aluno desvalorizado, o que dá a outros, proprietários de objetos valorizados, a oportunidade de depreciá-lo. As crianças aparecem, então, portando objetos para serem confrontados entre si no mercado-escola. A confrontação dos valores de objetos ajuda a determinar uma escala de valorização dos alunos, ou seja, o valor relativo do objeto atribui valor a seu portador. Portanto, nesta relação entre sujeito e objeto, o valor está primordialmente relacionado ao objeto, que, em relação com outros objetos, tem seu valor relativizado e transferido ao sujeito.

Essa relação se intensifica com o aparecimento do interesse sexual, aos 11 ou 12 anos de idade, como define Alemão. Agora não lhe basta apenas portar o objeto valorizado, mas é preciso também que assuma uma postura. O envolvimento com o sexo oposto depende de uma posição ativa por parte dos jovens, que pressupõe mas ultrapassa a mera aparência: portando as marcas e coisas consagradas, Alemão pode sentir maior confiança para agir de forma a atrair atenção e desejo por parte das meninas; a ostentação da grife ou da mercadoria é quesito importante para sua aproximação em relação ao sexo oposto, para sua boa performance. Talvez não seja exagero imaginá-lo, em algum momento de sua puberdade, acuado em um canto do pátio da escola ou de um salão de festas, observando hesitante a menina que lhe interessa, desejando aproximar-se, mas não se sentindo seguro suficiente por não ter uma roupa “à pampa”. Ele temeria a recusa por parte da menina como uma reedição da depreciação de si, temeria a vergonha diante do mercado de bens e desejos adolescentes, temeria a humilhação pública. A afirmação de que um objeto supostamente lhe traria poder para enfrentar essa situação mais uma vez atribui a esse objeto um valor transferível ao sujeito. Mais do que isso: se considerarmos sujeito como aquele que, por definição, age, o objeto assumiria feições mágicas, de poder animar o que se encontrava inerte, de ajudar a fazer com que Alemão, ao deter os meios para agir, se tornasse sujeito.

O que faz com que objetos se interponham de forma mais ou menos decisiva na relação entre Alemão e a menina desejada, ou entre ele e seus colegas na escola, é a constituição desses objetos como *fetiches*. As raízes etimológicas dessa palavra a relacionam com o obscuro mundo das crenças, em que objetos mágicos seriam capazes de enfeitiçar seres humanos – a origem da palavra fetiche encontra-se no vocábulo português *feitiço*³. Marx, no capítulo de abertura d’O capital, compara o conceito de fetichismo com o mecanismo básico

³ Cf. Dicionário Eletrônico Houaiss. [CD-ROM]. Instituto Antônio Houaiss, Editora Objetiva Ltda. Versão 1.0, dezembro de 2001.

da alienação, cuja forma modelar é fornecida pelo mundo religioso: o produto do cérebro humano adquire vida própria, fazendo desaparecer os laços de origem entre criador e criado. Aparecendo como independente da criação humana, o objeto assume uma forma sobrenatural, portadora de atributos mágicos capazes de determinarem a vida humana, submetendo-a a seus desígnios, obrigando-a a prestar-lhe culto e assumindo o lugar de sujeito de sua criação. As posições se invertem: o criado pelo homem passa a ser seu criador. De modo similar, algo de misterioso ocorre com a mercadoria e sua relação com o mundo humano. Para nos aproximarmos de uma compreensão mais apurada dos descaminhos de Alemão, é necessário nos apoiarmos no que Marx definiu como fetichismo da mercadoria.

Nenhuma sociedade foi tão repleta de mercadorias como a capitalista. A quantidade, diversidade e engenhosidade por meio das quais as mercadorias invadem nossas vidas e corporificam nossas necessidades é algo assombroso. Continuamente somos bombardeados por mensagens de compre: a roupa da moda, o último modelo daquele eletrodoméstico, o novo aparelho eletrônico, o carro mais confortável ou potente, o curso de atualização profissional, o melhor plano de saúde, o título de capitalização mais rentável etc.

Mercadorias são objetos externos que satisfazem as necessidades humanas, sejam elas originárias “do estômago ou da fantasia” (Marx, 1988, p. 45). Toda e qualquer mercadoria pode ser considerada sob dois aspectos: do ponto de vista de sua utilidade direta para quem a possui ou dela pode usufruir – valor de uso – e do ponto de vista de sua permutabilidade com outras mercadorias – valor de troca. Assim, algo pode ser útil para alguém sem ser mercadoria, pois se pode produzir para si mesmo, sem a preocupação de se constituir valor para outrem. Disto decorre que as mercadorias são produzidas para outros, gerando valor de uso social. Ao duplo caráter da mercadoria – utilidade e permutabilidade – corresponde o duplo caráter do trabalho nela empregado – concreto e abstrato. Trabalho concreto é o trabalho considerado em termos da qualidade da ação atrelada a objetivos definidos, o que determina ferramentas, matérias primas, procedimentos etc. A partir do trabalho analisado dessa forma, produzem-se valores de uso. Trabalho abstrato é a quantidade de esforço empregado para se produzir algo, independente do que se produz ou das formas específicas que esse trabalho assume. O trabalho analisado sob a forma abstrata produz valores de troca. O que faz com que as mercadorias possam ser igualadas quantitativamente, apesar de suas diversas naturezas qualitativas, e possam assim ser permutáveis no mercado é o fato de que elas são constituídas pela mesma substância, o trabalho abstrato. Quanto maior a quantidade de trabalho abstrato empregado em uma mercadoria, maior se torna seu valor em relação a outra mercadoria.

Podemos virar e revirar uma mercadoria, como queiramos, como coisa de valor ela permanece imperceptível. Recordemo-nos, entretanto, que as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria (id., *ibid.*, p. 55).

O fetichismo da mercadoria é um efeito social advindo do caráter de permutabilidade desse objeto sob condições capitalistas de produção. Em nossa sociedade a permuta acontece entre mercadorias e dinheiro, mas Marx analisa o fenômeno a partir da equação simples 20 metros de linho = 1 casaco, indicando a natureza histórica da forma dinheiro enquanto mercadoria convencionada para conferir valor a todas as outras mercadorias. O fato é que na equação x da mercadoria A = y da mercadoria B (ou z em dinheiro), a mercadoria do segundo termo da equação (B ou o dinheiro) assume a propriedade de ser a encarnação do valor, como se fosse esta sua natureza intrínseca. Vimos, porém, que a substância do valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho abstrato nela empregado e, a partir dessa substância comum, as mercadorias podem se equivaler no mercado de trocas. É a relação entre as mercadorias, e suas respectivas quantidades de trabalho abstrato efetivado, que determinam seus valores, sempre relativos. Entretanto, o que ocorre é que o valor, efeito das relações sociais, aparece como sendo, em um dos lados da equação de troca, atributo da coisa, pregando-se à mercadoria, e o que era efeito da relação entre termos aparece como sendo o caráter essencial de um deles, que ganha assim a propriedade de aferir valor a outro. Enquanto o valor de uma mercadoria passa a ser espelhado por outra, que “naturalmente” teria esse atributo, as relações sociais de trabalho são encobertas. “Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (id., *ibid.*, p. 71).

Na sociedade capitalista, a mercadoria incorpora o trabalho humano abstrato em forma de valor, como se este fosse um de seus atributos naturais, apagando assim os traços que definem suas origens como produto das redes sociais de trabalho. O produto do trabalho separa-se das relações de trabalho e dos trabalhadores. O que a análise marxista revela a partir das relações de permuta entre as mercadorias é evidente no processo de produção capitalista. O trabalhador produz o que não lhe pertence. Herdeiro de uma história em que seus antepassados foram privados do acesso à terra e, cada vez mais, expropriados dos meios que

garantiam a reprodução de suas existências, o trabalhador se vê obrigado a vender o que lhe resta, sua força de trabalho, às classes que pilharam, acumularam e detiveram os meios para se trabalhar⁴. Apartado desses meios e do próprio objeto que produz, o trabalhador se vê apartado do que é essencial para a definição de sujeito humano. Diferente dos outros animais, que detêm em seus corpos os órgãos necessários para retirarem diretamente da natureza o que lhes mantém vivos, os seres humanos instrumentalizam a natureza, recriando-a e estabelecendo novas formas de relação entre si e com os recursos naturais, estabelecendo novos modos de reprodução de suas existências. A passagem do homem pela Terra é o desenvolvimento histórico de uma relação constitutiva entre sujeito da ação humana e objeto humanizado: um se constitui e se define apenas em relação ao outro. A separação entre trabalhador e meios de seu trabalho é a separação entre o sujeito e as condições de seu fazer, é a mutilação essencial que arranca do ser seu objeto humanizado, constituindo um fantasmagórico mundo de coisas “auto-criadas”, em que o universo social não é reconhecido como produto do trabalho humano.

Mutilado de suas condições de existência, o sujeito submete-se às relações capitalistas de produção como trabalhador em busca de sobrevivência. Sob o ponto de vista do trabalhador particular, o trabalho passa a ser simples meio de subsistência, deixando de ser a atividade na qual a humanidade por excelência se realiza. Sob o ponto de vista da produção, o trabalhador é um dos elementos que, inserido no processo geral de trabalho, emprega seus esforços para assegurar a lucratividade do empresário, tendo seu trabalho remunerado na justa medida para garantir a exploração de sua força. Na empresa, os procedimentos, ritmos, pausas, emprego de instrumentos, complementaridade e sucessão de ações realizadas por diferentes indivíduos, enfim, os meios pelos quais o trabalho se realiza pré-existem a cada trabalhador individual, que vem a estes meios se adequar. Cada trabalhador é peça substituível de uma maquinaria que constantemente busca empregar menor quantidade dessas peças, pois trabalhadores reclamam, adoecem, se organizam em sindicatos, exigem maior valorização, fazem greve, operação tartaruga e, com isso, ameaçam a margem de lucro do empreendimento e o tornam mais vulnerável em relação à concorrência. A diminuição crescente dos postos de trabalho na indústria, fruto do desenvolvimento tecnológico voltado para esse fim, descarta

⁴ A respeito da super-valorização ideológica do trabalho, Marx aponta: “Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho uma sobrenatural *força de criação*, pois precisamente pelo fato de o trabalho depender da natureza, deduz-se que um homem que não possui nenhuma outra propriedade além de sua força de trabalho será necessariamente, em todas as sociedades e civilizações, o escravo de outros homens que se arvoram em detentores das condições materiais de trabalho. E não pode trabalhar nem viver sem permissão destes últimos” (2003, p. 95).

homens-peças e, aliada à deterioração dos direitos trabalhistas, desvaloriza sobremaneira o trabalho. Assalariados da fome, desempregados, sub-empregados, trabalhadores das economias informal e ilegal se acumulam às bases do sistema e nas periferias das grandes cidades. É lá que encontramos Alemão, herdando práticas sociais que objetificam o sujeito e desejando o objeto subjetificado, supostamente capaz de restituir-lhe valor.

Alemão é um adolescente pobre, filho da classe trabalhadora em um mundo em que o trabalho é desvalorizado, mutilado. Quando criança era humilhado na escola por vestir-se com roupas velhas; na puberdade sentiu-se depreciado, sem bases objetivas para sustentar uma atitude satisfatória. A coisa “à pampa” aparece como encarnação do valor que pode ser transferido, como aquilo capaz de subjetivar positivamente, ou seja, de fazer ser e sentir-se valorizado, de potencializar a ação. Para ter o objeto e ser alguém, Alemão escolhe roubar, não trabalhar. O ladrão parece levar ao extremo a separação entre o trabalho e seu produto. Estando Alemão, por origem, do lado do trabalho, e portanto desprovido de capital e desvalorizado a cada trabalho que realiza, atesta individualmente a falência deste último, lança-se agressivamente ao mundo das mercadorias e, reiterando a violenta cisão entre sujeito fazedor e objeto feito, age, sem saber, como se incorporasse a crua nudez da espoliação capitalista: não é dono quem faz, mas quem usurpa.

Seria então o fetichismo um conceito fundamental para a análise da problemática de adolescentes em conflito com a lei? Vejamos o que dizem outros adolescentes a respeito do que os levou à FEBEM e se o conceito de fetichismo nos ajuda a melhor compreender a problemática pela qual passaram. Além de Alemão, outros dois adolescentes foram entrevistados para essa pesquisa: Itu e Wilson. Também foram recolhidos textos escritos por adolescentes e que podem nos ajudar nessa análise. Parte desses textos tem como fonte um projeto educativo realizado em salas de aula que funcionavam no interior de uma unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei. Esse projeto foi coordenado por professores da rede pública de ensino e por profissionais da Associação Fique Vivo⁵. O projeto foi denominado “*Livro da vida*” e reuniu, a partir de um tema escolhido por cada uma das classes participantes, textos e desenhos elaborados pelos alunos. Além desses textos, que serão referidos nesse trabalho como L.V., dois livros merecem nossa atenção: “*Luz no fim do*

⁵ A Associação Fique Vivo é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que atuou durante quase sete anos no interior de unidades de internação da FEBEM/SP. Parte dessa atuação serve de referencial empírico a essa pesquisa. A história dessa Associação e suas relações com os objetivos dessa pesquisa serão discutidos no quinto capítulo.

túnel: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM”, de Cleonder Evangelista (2004), e *“Amor e ódio – fogo cruzado sobre alta tensão”* de Renato. Iniciemos por esse último.

“*Amor e ódio...*” foi escrito em meio ao cumprimento da medida sócio-educativa de privação de liberdade. Sua escrita foi incentivada e apoiada por uma profissional⁶ da Associação Fique Vivo, que atuava em um projeto intitulado “Biblioteca ambulante”. Este projeto consistia, basicamente, em pegar alguns livros da biblioteca, colocar em um carrinho e transitar pelas salas de aula, onde a profissional conversava sobre livros com os alunos, estimulava-os a ler e possibilitava empréstimos e devoluções. Durante esse trabalho, Mariane conheceu Renato, que manifestou vontade de escrever um relato sobre sua vida.

O livro consiste em páginas manuscritas dobradas ao meio e formando pequenos blocos. São 18 blocos, totalizando 300 páginas. Os blocos estão soltos entre si e as páginas estão apenas encaixadas umas nas outras, sem nenhum dispositivo que as prenda. Abaixo, uma reprodução da capa do livro:

O prefácio do livro adverte: cenas fortes virão, que podem fazer chorar o leitor. Provavelmente o próprio autor tenha chorado ou se emocionado muito no momento em que escrevia, preso. Renato informa que aquele livro “foi feito por um adolescente discriminado perante a sociedade, com grau de alta periculosidade e cumprindo medida sócio-educativa (...) A vida desse menor não acabou, pois ele está disposto a encarar o destino com unhas e

⁶ Trata-se da psicóloga Mariane Ceron.

dentes.” Assim ele denuncia a injustiça que a sociedade comete, criando um perigo para si mesma e resolvendo esse problema por meio do banimento, ou seja, da exclusão social institucionalizada. Porém, ele afirma que o livro não é de alguém morto ou que se deixou vencer. Sua vida continua em forma de luta contra algo que não depende de seus desígnios, é transcendente e contra o quê se briga como um bicho, com as garras, pois não há armas com que se possa lutar. A luta é, portanto, extremamente desigual. Com essa imagem Renato anuncia o que será confirmado em várias passagens de seu livro: a conexão entre sua vida infracional e o contexto sócio-histórico. Podemos perceber essa conexão, por exemplo, nos seguintes trechos:

...o crime vem pela falta de emprego, a miséria e a luta pela sobrevivência, a falta de oportunidade de prestar vestibular para ser alguém no futuro de transformação tecnológicas onde quase tudo é à base de uma televisão e um teclado chamado computador... (p. 132).

Ou então:

... tudo que passei e que estou passando é consequência do que fiz, mas isso também teve uma reação, pois não foi à toa e nem por vontade própria que entrei no crime (...) Um menino da favela que só vai à escola para comer sem um bom incentivo do pai que há 3 anos está desempregado, que é o problema de milhões de brasileiros hoje no país, sem esperança de um futuro adequado para sua vida desde o começo já sofrida, procura o pão de cada dia para sua família de uma maneira que aprendeu e viveu dia-a-dia na periferia, não tendo oportunidade de fazer um curso profissionalizante de graça procura fazer o curso que a própria vida e o próprio sistema o oferece (p. 286-287).

Algo bem diferente ocorre no livro de Cleonder Evangelista, “*Luz no fim do túnel...*”. Morador do interior do estado de São Paulo, Cleonder foi preso por tentativa de assalto a um mercado. Sua intenção era compensar prejuízos que tivera no comércio de maconha. Internado, passou por várias unidades e provas. Dedicou-se aos estudos: ainda internado, prestou vestibular em uma universidade privada, foi aceito e ganhou bolsa para estudar Direito. Com a ajuda de dirigentes da FEBEM e de empresários, e já desinternado, escreveu o livro, publicou-o e passou a realizar palestras sobre sua vida de sofrimentos e sacrifícios mas compensada pela vitória. Cleonder aparece então como o exemplo da força individual, de que,

apesar das agruras, é possível a um ex-interno da FEBEM vencer. A orelha do livro é escrita pelo dirigente máximo do órgão estatal ao qual a FEBEM estava vinculada, o secretário da educação do estado de São Paulo à época, Gabriel Chalita. Referindo-se à história de Cleonder, ele escreve:

É a história emocionada de alguém que, mal saído da infância, enveredou por caminhos equivocados, trilhas marginais que levam ao sofrimento e à tragédia, mas que também foi capaz de mudar o rumo de sua história, e nisso está sua maior grandeza (Evangelista, 2004, *orelha*).

O prefácio, escrito pelo reitor da universidade que concedeu a bolsa, sugere que Cleonder é uma das primeiras manifestações da “nova FEBEM”, que deixava de ser vinculada à Secretaria da Juventude e passava a ser subordinada à Secretaria da Educação. O reitor aproveita também para propagandear a função social da universidade que dirige, afirmando que é sua meta primordial “a reinserção dos que se afastaram do convívio e das práticas sociais” (id., *ibid.*, p. 13). O modo com que é tratada a infração, nas palavras do secretário e do reitor, a separa de seu contexto social, como se dele fosse independente. Cleonder teria escolhido o mau caminho, afastando-se voluntariamente das práticas sociais, tornando-se, portanto, anti-social. A marginalidade juvenil torna-se assim apenas uma questão de escolha pessoal entre o certo e o errado quando não se está ainda preparado para escolher. O foco é no indivíduo, o que acaba por desfocar ou eludir a multiplicidade de relações que o definem. É claro que, se toda responsabilidade é atribuída ao indivíduo, o equívoco de sua escolha não ficaria impune, trazendo ao jovem sofrimento e punição, o que parece a resposta automática e natural que a sociedade ou o Estado impõem.

A separação entre um elemento e a rede de relações que o determinam é, para Zizek, o fundamental do conceito marxista de fetichismo:

... o aspecto essencial do fetichismo da mercadoria não consiste na famosa substituição dos homens por coisas (“uma relação entre homens assume a forma de uma relação entre coisas”), mas, antes, num certo desconhecimento da relação entre uma rede estruturada e um de seus elementos. Aquilo que é realmente um efeito estrutural, um efeito de relações entre os elementos, aparece como uma propriedade imediata de um dos elementos, como se essa propriedade

também lhe pertencesse fora de sua relação com outros elementos (1996, p.308).

O que ocorre com as coisas no plano do fazer humano, tornando opacas as redes de relações sociais e estabelecendo um desconhecimento de origem, no plano do discurso ou das idéias se configura como uma das operações básicas da ideologia, a abstração. A idéia de um sujeito capaz de escolher entre vários caminhos deixa de explicitar que esses “caminhos” são formas de existência social no contexto histórico em questão e que, portanto, são decorrentes de outros fenômenos sociais que o precederam. Da mesma forma, o sujeito que escolhe nasce sob as determinações de um percurso traçado há gerações pelos representantes da classe social de que descende. Não há sujeito sem condições históricas, ou “caminhos”, que o pré-definam; não há caminhos que não sejam formas de relações sociais possíveis em certo contexto histórico e para certas classes ou indivíduos de acordo com a posição que ocupam nesse contexto, e, por fim, não há escolha que seja absoluta ou abstraída das determinações sociais que a constituem.

É importante ressaltar que essa abstração de Cleonder e do caminho “equivocado” que escolheu é formulada por outros, por autoridades, o que também é típico da construção do discurso ideológico, elaborado pelo dominante em relação ao dominado e servindo para obscurecer as relações de dominação. Teremos mais oportunidades, nos próximos capítulos deste trabalho, de analisarmos o que autoridades e veículos midiáticos dizem sobre a adolescência em conflito com a lei. O importante aqui é analisarmos o que esses adolescentes dizem sobre si mesmos e sobre suas vidas, a fim de contarmos com elementos fundamentais para melhor compreendermos como adolescentes pobres se envolvem em infrações.

Cleonder relata que levava uma vida pacata de cidade do interior. Oriundo de uma família da classe trabalhadora, referida por ele como carinhosa e provedora, ele se pergunta porque teria se envolvido com o consumo de drogas e a criminalidade. Sua resposta incide sobre o poder que a droga exerce sobre a mente adolescente: às vezes cabulava para ir com os colegas nadar no rio que havia em sua cidade; lá travou contato com usuários de maconha e, por curiosidade, experimentou a droga. Por causa disso, alguns de seus colegas passaram a admirá-lo, tomando-o por corajoso, outros começaram a temê-lo. Cleonder passou a utilizar-se da droga cada vez mais, até que, para comprá-la, começou a traficar. Percebe-se desde já que o poder que a droga exerce não está apenas ligado à dependência química ou psíquica que ela pode provocar, mas também à posição que ela ocupa no grupo de adolescentes, como prova de coragem ligada à transgressão. Outros elementos, porém, acompanham o domínio

pela droga no relato de Cleonder. Havia, para ele, um prazer especial em transgredir: “em parte eu gostava da emoção de enganar a polícia e de estar fazendo uma coisa ilegal. Em casa, enganando meus pais, eu me sentia mais independente, mais capaz.” (p. 48). Também comparece um fascínio por armas, pois quando Cleonder foi a um grande ponto de tráfico na favela, sentiu forte admiração: “Ao ver as armas, empunhadas tão às claras, eu senti muita vontade de ter uma. Em parte, coisa de criança que sempre se interessou... Em parte para me sentir mais forte, mais capaz de enfrentar as coisas do crime.” (p. 52).

“Envolvendo-se com droga, tudo começa mais rápido” (L.V.). De fato, o consumo de drogas aparece em quase todas as entrevistas e textos que servem de base a esta pesquisa. Alemão, por exemplo, afirma ter começado a fumar maconha com os colegas na escola e relaciona o consumo da droga a seu efeito analgésico. A droga aparece para ele como o remédio fácil para a humilhação causada por não ter as coisas valorizadas. Ela anestesia, faz esquecer o mundo de privações e causa prazer imediato. Mas, por ser marginalizada, a droga também apresenta ao adolescente pessoas que praticam outros tipos de transgressão; ela vicia; a partir dela pode-se começar a roubar, a usar outras drogas, a fazer tudo aquilo que se gostaria de fazer quando criança: festas, sexo, bebidas etc.

A droga, como qualquer outra mercadoria, pode ser analisada tanto sob o ponto de vista de seu valor de uso quanto de seu valor de troca. Quando consideramos Cleonder fumando maconha, a princípio por curiosidade, à beira do rio com seus novos colegas, depois para sustentar sua imagem de corajoso ou para voltar a sentir a inebriante sensação de leveza e tranquilidade, ou então quando consideramos Alemão fumando a mesma droga nos fundos da escola, anestesiando-se, estamos diante da utilidade da droga enquanto substância química que influencia o sistema nervoso central, ou seja, estamos analisando-a enquanto valor de uso. Nesse caso, a relação do sujeito com o prazer obtido por meio da substância, e o correlato afastamento da dor, podem conduzir ao vício e, eventualmente, à morte, dependendo do tipo de droga utilizada e, sobretudo, da importância que ela passa a ocupar na vida do sujeito. Drogas como a cocaína e o crack são altamente viciantes e causam entre adolescentes de periferia altos índices de degradação social, fazendo com que grupos e indivíduos praticamente vivam apenas em função da procura e consumo da substância. Alemão diz ter se viciado por mesclado aos treze anos. A droga, que é uma mistura fumável de crack e maconha, lhe fazia sentir em “pânico e desorientado”. Consumiu-a durante dois anos, período em que emagreceu intensamente. Ficou muito preocupado e as únicas formas que encontrou para interromper o consumo de mesclado foi consumindo maconha, álcool e buscando o sexo promíscuo.

A droga como atalho maquinal ao prazer é a submissão degradante do sujeito à coisa. Podemos esperar que, em uma sociedade que mutila as possibilidades de realização propriamente humana de grande parte de seus indivíduos, o consumo de drogas ilícitas, lícitas e receitadas pelos médicos tenha grande apelo. A falta ou insuficiência de serviços básicos de bem estar social, de alternativas culturais, educativas e esportivas de qualidade, de formação e exercício profissional na periferia das grandes cidades brasileiras empurram alguns adolescentes a uma devoção mortal às drogas. Nesse caso, o objeto produzido pelo homem (a droga) não só o domina, mas também o afasta das relações sociais tidas como normais, constituindo seres e grupos arrebatados pela compulsão, que vagam pelas madrugadas à procura de mais uma dose, que são consumidos pelo que crêem estar consumindo.

Comecei no baseado⁷ aos 12 anos de idade (...) Com o passar do tempo comecei a usar uma droga mais forte, foi a cocaína, isso com meus amigos. Comecei a roubar com revólver, não conseguia controlar o meu vício. A cocaína não fazia mais efeito, qualquer barulho me assustava. Não passou muito tempo, comecei a fumar crack com maconha. Eu ficava fissurado pela droga, não parava em casa, não comia, estava magro e não tinha mais moral. (...) Não podia ver nada de valor, meus parentes não deixavam nada perto de mim (L.V.).

É evidente que a relação entre indivíduos e psicotrópicos não se restringe ao vício degradante, pois está condicionada, também, pela forma singular com que cada sujeito se relaciona, no geral, com o prazer, a privação e a dor. Porém, se uma análise da droga como valor de uso nos situa em um campo em que sujeitos podem ser desvalorizados a tal ponto pelo uso que se tornam objetos mortificados da droga, a análise da droga como valor de troca nos leva aos extremos da selvageria empresarial imoral, a serviço do lucro a qualquer custo. No documentário “*Falcão: os meninos do tráfico*” (2006), exibido pela maior rede de televisão nacional em um domingo à noite, um dos serviçais do tráfico admite que vende a morte em forma de coisa, pois o consumidor de crack fica feio, acabado, com cara de velho, magro, desdentado, “mas é dele que nós ganha dinheiro”. Toda uma rede organizada de serviços pode se estruturar para viabilizar o comércio de drogas, desde o vendedor de varejo até os gerentes do ponto, desde os informantes, que se utilizam de rádios, pipas e fogos de artifício para avisarem a chegada de ameaças ao comércio, até os donos do ponto e, acima

⁷ Cigarro de maconha.

deles, os atravessadores, os donos de laboratórios, os traficantes de armas, os agentes estatais corrompidos, os investidores, os barões do tráfico⁸.

Nessa estrutura, os adolescentes geralmente aparecem nas posições mais subalternas. Sempre armados, são os “falcões”, que vigiam durante toda a noite, das lajes, as entradas da favela para evitar a aproximação de inimigos ou de policiais insatisfeitos com o volume dos subornos: “Tem que ver eles primeiro, senão eles vai me matar”. Os adolescentes podem ser também os preparadores da droga, que, meros elementos de uma linha taylorista de produção, podem não se considerar bandidos, como o rapaz entrevistado em “*Falcão...*” enquanto trabalhava na embalagem de trouxinhas de maconha: “Eu não sou bandido não. Eu tô aqui porque eu preciso, certo? Ajudar dentro de casa, porque eu não quero ver minha coroa⁹ sofrendo. (...) Daqui eu não saio, daqui é que vem minha sobrevivência”. São ainda os vendedores de varejo, os soldados do tráfico em constantes tiroteios contra a polícia e contra os concorrentes, os aspirantes, que, realizando pequenos serviços eventuais, aguardam pela próxima baixa e a oportunidade de serem soldados. “Por falta de emprego na sociedade vejo a minha família passar necessidade. (...) Minha irmã tem 22 anos, tem 2 filhos e não trabalha; meu irmão tem 20 e não trabalha; minha mãe tem 45 e não trabalha, meu irmão tem 14 e só vai para a escola. Eu tenho 16 e vendo drogas” (L.V.).

Por meio desse enfoque, droga é dinheiro. Os familiares de Cleonder o aconselhavam para que saísse da marginalidade, mas sua mente registrava cifras: “Às vezes, enquanto eles falavam, eu estava pensando nas quantidades que tinha que cortar, na próxima remessa a encomendar ou na cobrança de um ou outro a quem havia vendido fiado... (...) Mais que tudo, eu pensava no dinheiro”. Itu, outro adolescente entrevistado para esta pesquisa, trata da opção pela venda de drogas com a serenidade de quem analisa as melhores opções de investimento financeiro. Tendo começado a fumar maconha aos 13 anos de idade, também por curiosidade, como afirma, sempre controlou seu consumo e decidiu vender a droga não porque precisasse de dinheiro, mas para ter suas coisas: “Na rua tinha carro, tinha moto, tinha arma.” Seus pais aconselhavam, não batiam. O pai dizia que chegaria a hora em que ele teria as coisas que quer, que tivesse paciência e trabalhasse. Itu chegou a trabalhar em padaria e como servente de pedreiro, mas não gostava, pois trabalhava muito e ganhava pouco. No tráfico, tinha dinheiro todo dia para gastar com mulheres.

⁸ Outro documentário fundamental sobre o mesmo tema é “Notícias de uma guerra particular” (1999), de Kátia Lund e João Moreira Salles.

⁹ Mãe.

O tráfico figura, para alguns adolescentes pobres, como uma via tentadora para obtenção de recursos financeiros, sejam eles destinados à mera subsistência, sejam eles utilizados na compra de mercadorias que conferem status a seu portador – carros, motos, armas, roupas de grife, tênis importado etc. Sendo a droga marginalizada em nossa sociedade, quem reside na periferia e entra contato com ela, via de regra, estabelece contato também com outros indivíduos que operam às margens da legalidade, como traficantes, por exemplo. Para o tráfico, armas de fogo são ferramentas indispensáveis, pois é a lei da força que está em jogo: é preciso defender os negócios da investida violenta dos concorrentes, é preciso cobrar com eficiência os viciados que compram fiado, é preciso deter recursos para uma mínima intimidação das forças policiais, para negociarem a propina em algum pé de igualdade, para medirem forças quando o pacto de suborno é rompido. A violência potencial é assumida não só como meio de sobrevivência, mas também como atributo de masculinidade, como insígnia de poder e virilidade, como chamariz ao sexo. A esse respeito, no documentário “*Falcão...*” é afirmado o quanto foi comum, em várias regiões brasileiras, encontrar junto ao exercício do tráfico um fascínio libidinoso pelas armas, conferindo aos adolescentes que portavam abertamente fuzis, metralhadoras ou pistolas automáticas nas favelas o status de objeto sexual amplamente desejado. Um dos jovens entrevistados, com uma potente arma nas mãos, declara: “Só mulher maluca. Pô, porque a gente tá com um negócio desse aqui [mostrando o fuzil] quer abrir as perna já... mas se não tiver um desses aqui na mão tu não é nada. Te dá respeito... Respeito é bom...”.

Alemão defende que crime e consumo de drogas não vêm necessariamente juntos. É verdade que, estando na periferia e consumindo drogas, o adolescente terá contato com outros jovens que possuem armas, realizam assaltos, podem eventualmente convidá-lo para atos criminosos e, inclusive, pressioná-lo a se alinhar ao ideal de virilidade e coragem difundido no grupo. Mas há consumidores que não se viciam, há viciados e consumidores que não se deixam levar por práticas de roubo e assalto e há, por outro lado, assaltantes e ladrões cuja droga não é mais do que um consumo acessório, em meio a outros consumos. É o caso de Renato, tal como nos relata em seu “*Amor e ódio...*”.

Dificuldades financeiras, privação e violência doméstica fazem parte da infância de Renato. Seu pai bebe muito e gasta, nos botecos do bairro, o pouco dinheiro que ganha como padeiro, deixando de pagar as contas de aluguel e luz. Para garantir o sustento da família, sua mãe trabalha como empregada doméstica, escondida do pai, que, por ciúmes, não consentiria que sua esposa trabalhasse fora de casa. O pai é violento, vocifera palavrões, chega em casa tarde da noite alcoolizado e não quer ver seus filhos acordados; espanca a mulher e os filhos

freqüentemente, por qualquer motivo. Renato se descreve como uma criança de “coração duro”: deseja abertamente a morte do pai, deseja que ele seja atropelado, apunhalado por um ladrão ou qualquer outra coisa que faça justiça à situação que semeia ódio em seu coração.

A escola aparece como o lugar para onde Renato leva seu rancor, motivando brigas com outros alunos. A professora já sabia de sua lamentável condição familiar e nem mandava mais bilhetes, para evitar que Renato fosse açoitado. Ele conta de uma aula de Educação Física em que os alunos deveriam tirar as camisas. Quando ele a tirou, os presentes se

depararam com uma verdadeira obra de desumanidade e de falta de carinho e de amor. Todos curiosos para saber o que tinha acontecido, ele negou se quer falar uma só palavra do assunto pois sabia que não iria adiantar nada se desabafar com alguém, ainda mais amigos de classe, que são uns profissionais em zombaria (p. 6).

A escola configura-se, dessa forma, como lugar em que as dores de Renato são expostas e, ao invés de encontrarem ajuda, arriscam-se a encontrar zombaria e humilhação, o que, conseqüentemente, faria explodir uma raiva sem limites, “pois se naquele dia alguém zombasse dele, ele não pensaria duas vezes em furar o zombador até que ele visse o sangue ou até que alguém viesse separar, pois naquele momento estava sem limites” (p.6).

A escola também é palco do primeiro ‘assalto’ cometido por Renato. Foi na hora do intervalo, quando as merendeiras serviam o contumaz arroz doce. Renato estava com fome mas enjoado de comer sempre a mesma merenda. Então tomou a lancheira de um aluno que diariamente trazia coisas gostosas para comer e, além disso, sempre tinha dinheiro para comprar na cantina. É evidente, no relato do jovem autor, que a justificativa para o ‘assalto’ provém da desigualdade econômica entre ele e sua vítima, que sequer teria resistido em entregar a lancheira, pois sua mãe lhe daria outra nova no dia seguinte. Renato passava necessidades em casa; sua família dependia do auxílio dos vizinhos, que contribuía com pães, leite e outros mantimentos. Para ele, é justificado roubar de quem tem o poder de reposição automática, de quem tem capital, isto é, do burguês. Essa lógica se traduz no valor, no mundo do crime, que certos atos incontestavelmente conferem a seus autores: ladrões de banco são a nata da malandragem e gozam do maior respeito; quem rouba pedestres ou trabalhadores têm bem menos status; quem rouba na própria comunidade corre o risco de ser linchado.

A quadrilha de Renato é conceituada no bairro, pois assalta somente grandes comércios e empresas. Curiosamente, há no livro uma quebra: retirando-o das agruras da

infância, o texto coloca Renato, sem transições, como membro de uma quadrilha extremamente organizada. Ele não assiste mais “Sábado Animado¹⁰”, mas sim “Cidade Alerta e Brasil Urgente¹¹”. Também tem experiência com as mulheres: afirma que tinha ficado com todas as meninas da escola e, apesar de seus 13 anos de idade, “tinha mente de 25”. É respeitado no morro, tem crédito com todos os traficantes. A droga, especialmente a maconha, aparece nos momentos de planejamento dos assaltos e de comemoração das operações bem-sucedidas. Quanto ao início de seu envolvimento com a criminalidade, ele apenas afirma que “se envolveu com drogas, armas e diversas coisas que o morro onde morava o ofereceu e ele não negou” (p. 89-90). Agora, antes de sair para assaltar, ele demora a se arrumar, pois tem muitas roupas e perfumes. Sua mãe desconfia de suas atividades ilícitas e arriscadas; reclama, mas ele não a ouve mais, pois está crescido e age como se fosse dono de sua vida.

A quebra no texto de Renato pode querer indicar que há um arrebatamento da vida do jovem pela magia das coisas desejadas e pelo status por meio delas alcançado. O menino antes privado das condições básicas de cidadania, humilhado, revoltado, vê na vida das pessoas comuns ao seu redor a continuidade do sofrimento: “vi pessoas trabalhando muito, vi ladrões de bairro bem sucedidos” (L.V.). A escolha por um ou outro caminho parece óbvia demais para quem é capturado pelo espectro da coisa fetichizada. Em “*Falcão...*” há uma sequência de cenas que tanto assusta quanto desvela o processo modelar pelo qual passam muitas crianças na periferia. São cenas em que aparecem meninos brincando, encenando os procedimentos e a linguagem do tráfico que diariamente testemunham. São meninos com armas de brinquedo, com substâncias que imitam as drogas, utilizando-se de gírias e jargões pertencentes somente ao submundo da compra, venda e guerra das drogas. Em meio à brincadeira, resolvem encenar a execução de um “x 9”, ou seja, de um delator, que usualmente é tratado com as mais brutais formas de tortura e aniquilamento: delatores são furados, cortados, esquartejados, queimados. Um dos meninos está ao chão rodeado de outros que encenam chutes, tiros, quando inesperadamente ouvem tiros reais, ali bem perto deles; correm para averiguarem do que se trata e encontram o corpo real de um x 9 que acabara de ser executado. A brincadeira e a vida real são tão próximas que se tocam, funcionando a primeira como escola para os que esperam sua vaga no ‘agora é pra valer’ da segunda. A brincadeira imita a morte; o poder das drogas, armas e de todas as coisas valorizadas subordinam o próprio valor da vida, constituindo cadáveres vivos a serviço do halo de poder que as coisas assumem. “Viver arrumado, com dinheiro, mulher, armas, recursos e desilusão

¹⁰ Programa televisivo de música e amenidades, dirigido ao grande público.

¹¹ Programas televisivos diários que mostram de forma sensacionalista a violência urbana.

familiar são as características mais comuns na vida de um ladrão. Todas essas regalias dependem da profissão perigo, da qual muitos sentem prazer em serem os marionetes” (L.V.). Assim, quando escolhe o caminho do crime, o adolescente já está tomado por essa ilusão, o que transforma a “escolha” em mera decorrência racionalizada – ‘escolhi o lado mais fácil para ter as coisas’, embora sejam as coisas que já o tenham. O envolvimento com infrações torna-se, desta forma, algo automático: “Entrei no crime num piscar de olhos, quando pensava se daria certo, já estava envolvido até o pescoço. Quando caí em si, eu já estava nesta vida.” (L.V.).

Mas seriam todos os adolescentes autores de atos infracionais tomados pelo feitiço das mercadorias? Não seria este um motivo fútil, que excluiria o adolescente da indulgência social a quem rouba porque realmente necessita? Não há os que roubam apenas para sobreviver? Se a mercadoria lança seu manto de fascínio a toda sociedade capitalista, por que apenas alguns se lançam à transgressão, ao invés do trabalho?

Não é pretensão dessa pesquisa oferecer um esquema conceitual que responda, por exemplo, porque o irmão de Renato não seguiu o mesmo caminho de transgressão. O indivíduo é síntese complexa de multideterminações e cada caso é, por definição, singular. O fato de que a família de Renato – pobre, moradora da favela, despejada de seu barraco alugado, com pai alcoolista, violento e que por fim abandona esposa e filhos, enfim, a típica “família desestruturada” – o fato de que essa família gere dois irmãos que tomam caminhos diversos apenas aponta para a insuficiência da desgastada justificativa ideológica, que supõe o núcleo familiar vitimizado pela precariedade de vida na sociedade capitalista como produtor congênito de anomalias sociais. Do mesmo modo, aponta para a mesma insuficiência explicativa o fato de que a família de Itu, preso por tráfico e homicídio, seja composta por pai, mãe e filhos trabalhadores, possuidores de bens, todos signatários da vida não violenta e inscrita dentro dos parâmetros legais. A confluência de múltiplos fatores molda a vida desses adolescentes; nossa intenção aqui é sublinhar um desses fatores, que extrai da forma social em que vivemos um poder decisivo, embora não absoluto¹².

¹² Em sua pesquisa sobre o que adolescentes de classes populares relatam sobre suas experiências escolares, Checchia nos mostra, entre outras coisas, jovens vitimizados pela associação preconceituosa entre pobreza e marginalidade, o que nos alerta para o risco de concebemos esquemas causais lineares e mecanicistas para a explicação de fenômenos sociais: “... tendemos a caminhar para um terrível processo de estigmatização quando a esses atributos [a alienação e o consumismo] acrescentamos, ao se tratar de jovens pobres, a qualificação de violentos e marginais. De um lado, associamos violência, marginalidade, à pobreza, como se esses termos exprimissem uma relação linear de causa e efeito (...); de outro, não buscamos compreender, quando a violência e a marginalidade se fazem presentes, os seus significados para um enorme contingente da população a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando somente o não-emprego, o não salário, a ausência de direitos e

Alemão afirma em sua entrevista que chegou a conhecer, na FEBEM, adolescentes que roubaram porque não tinham o que comer em casa. Diante da falta de trabalho, o crime pode parecer para alguns como a única solução em um beco sem saída: “ninguém entra no crime porque quer. O crime é uma fórmula de sobrevivência: roubar para não morrer” (L.V.). Dos três adolescentes entrevistados para essa pesquisa, apenas Wilson se refere a problemas financeiros em casa como motivadores do seu envolvimento com a criminalidade. Foi preso quando assaltava um restaurante, mas já tinha furtado carros e assaltado casas lotéricas e outros comércios. Quando perguntado o que o levou a praticar tais atos, diz: “Sei lá... tava ruim lá em casa também; eu falei: ‘ih, tá russo de emprego, deixa eu ver se eu arrumo um dinheiro de qualquer jeito’, aí eu peguei e fui roubar, mano”. De acordo com os discursos de adolescentes estudados para este trabalho, ainda que não seja o motivo principal de envolvimento com a criminalidade, a falta de alimentação comparece em algumas das justificativas para o roubo. É equivocado, entretanto, supor que este motivo contradiga o que vimos analisando sob o conceito de fetichismo. Não é porque se move pela necessidade mais básica, e não pelo fascínio da coisa supostamente capaz de lhe conferir valor, que um adolescente autor de ato infracional está fora do circuito do fetichismo. A rigor, ninguém está.

Marx trata de uma situação corriqueira quando formula o conceito de fetichismo da mercadoria. Os proprietários, quando permutam diferentes produtos, igualam diferentes trabalhos, submergindo-os sob a materialidade das mercadorias, e agem como se uma delas, a que serve de parâmetro para atribuição de valor a todas as outras, gozasse de valor inerente, como se sua existência encarnasse a própria substância valor, independentemente do que a constitui enquanto mercadoria e enquanto valor, ou seja, independentemente das relações sociais de trabalho. “Não o sabem, mas o fazem” (1988, p. 72): assim Marx insere, no campo da ação humana trivial, o que é obscuro, o que escapa à consciência mas é infinita e maquinalmente reproduzido.

Mas, afinal, o que é por todos nós insistentemente re-atuado com a insciência de um tique nervoso? A desconsideração de que as mercadorias e, de modo geral, a humanização do mundo que nos cerca, são produtos do trabalho humano; a aquiescência muda e automática de que tais produtos não pertencem a quem os fazem, mas a quem detém os meios de sua produção; a omissão de que esses meios foram expropriados dos trabalhadores ao longo da história de forma violenta, escusa ou fraudulenta; a reiteração do valor das coisas despregadas

dos processos de seu fazer; a naturalização da obscuridade das relações de trabalho; a primazia das coisas sobre os seres humanos.

Apresenta-se assim um campo em que a ação humana escapa à consciência e reproduz de forma maquinal as relações de dominação. Sobre esse campo, estruturam-se instituições e teorias. Seguindo uma analogia com a discriminação de três momentos da religião feita por Hegel – doutrina, crença e ritual –, Zizek dispõe o termo ideologia segundo três eixos: ideologia como complexo de idéias, ideologia em seu aspecto externo – os Aparelhos Ideológicos do Estado – e ideologia enquanto prática cotidiana, para o qual Marx teria evitado usar o termo ideologia e preferiu colocar em termos de fetichismo da mercadoria. Zizek descreve este último âmbito como o mais fugidio, pois é onde a ideologia se manifesta de forma irrefletida, automática:

O que com isso se divisa é um terceiro continente de fenômenos ideológicos: nem a ideologia como doutrina explícita, como convicções articuladas sobre a natureza do homem, da sociedade e do universo, nem a ideologia em sua existência material (as instituições, rituais e práticas que lhe dão corpo), mas a rede elusiva de pressupostos e atitudes implícitos, quase-“espontâneos”, que formam um momento irreduzível da reprodução de práticas “não ideológicas” (econômicas, legais, políticas, sexuais etc)” (1996, p. 21).

Se todos estamos sujeitos aos efeitos da maquinaria fetichista, o adolescente que furta por comida também não poderia deixar de estar. Mas o está de forma paradoxal. Em sua condição de faminto, ele ainda não transgride as fronteiras do que é considerado normal ou tolerável, mas quando se associa à fome o furto, os mecanismos institucionais são chamados a agir: ao contrário do direito aos meios da vida humana, o direito à propriedade é ostensivamente inviolável. O Estado, portador do monopólio sancionado socialmente para exercer a violência, tem em mãos o que é, a um só tempo, prova radical da desumanidade do sistema social, transgressão de uma de suas regras de ouro e objeto de punição. O furto famélico é, em tese, decorrência última da desesperadora expropriação do homem em relação aos meios de sua sobrevivência: em um sistema social que se configura como um universo de mercadorias em expansão, condicionado pela acumulação ilimitada, o furto por estado irreduzível de necessidade parece não somente ser esperado como tolerado. A indulgência do sistema por esse tipo de ato é a exceção que confirma a regra, pois o mesmo golpe que tolera a transgressão movida por necessidade instintiva a reinsere nos limites do que é considerado

natural, estendendo assim o manto de naturalização ao contexto do ato: “furtou porque estava com fome” – não porque pertencia às classes historicamente expropriadas e empurradas aos limites da desumanidade.

Além disso, não seria exato dizermos que a comida é objeto natural da necessidade humana, pois nem a comida está disponível na natureza em nossa sociedade urbana – ela é imediatamente mercadoria – nem a necessidade está alheia às formas culturais e históricas que obrigatoriamente assume, sendo imediatamente social.

Movido por necessidades financeiras em casa, Wilson roubava carros, celulares, dinheiro; e, talvez por intuir uma injustiça originária ou almejar uma posição eminentemente ativa na condução de sua vida, há em seu relato um matiz heróico, de protagonismo de ações arriscadas e extraordinárias:

Eu tinha catado um carro; (...) nós tava dando fuga nos homem¹³ (...) e nós batemo o carro, por causa que um caminhão atravessou para o outro lado da mão, aí, para não bater no caminhão, nós viramo para a parede, aí bateu. Aí nisso daí nós levantamos, já corremos, aí o outro menor fugiu; só eu que tinha ido preso. Mas aí pegaram e soltaram eu; só levaram o revólver e soltaram eu. Aí eu peguei e fui roubar um Palio¹⁴, pra mim chegar até em casa lá. Aí eu catei o Palio, eu tava dando fuga, aí eu já encontrei com o menor, ele entrou dentro do Palio já, aí nós dando fuga e bateu o Palio, mano. A viatura bateu bem na frente de nós: nós tava vindo de frente assim, eles jogaram em cima de nós, aí nós jogamo em cima deles, e batemos em cima deles. Aí a viatura capotou, aí nós já saímos correndo já, aí nisso daí prenderam ele, aí eu cheguei até lá em casa já. Aí eu chegando em casa, fiquei esperando ele; ele tava vindo algemado pra casa dele já. Aí ele pegou e levou os homem lá dentro de casa lá, levou os polícia lá em casa lá, aí eu peguei e fiquei foragido...

Freqüentemente, há nos relatos desses adolescentes a menção a um sentimento de excitação prazerosa, a uma “adrenalina”, que acompanha as situações de perigo e se relaciona a uma atuação rápida, destemida, parecendo intensificar o sentimento de se estar vivo e ser potente. Por vezes, em contextos de vida em que a humilhação e o esvaziamento do ser

¹³ Policiais.

¹⁴ Modelo de automóvel.

preponderam, esse sentimento pode ganhar intensa relevância para o jovem, chegando mesmo a proporcionar-lhe sensação de realização e identidade. Um adolescente interno assim descreve a força que esse sentimento exerce sobre o jovem que se envolve com a marginalidade:

Esta vida de tanta adrenalina não traz só bens materiais, torna-se um sentimento que completa algo, um sentimento que não se sabe o nome, que diferentes corpos preenchem diferentes espaços, pois cada um tem seu tipo diferente de personalidade, um motivo diferente para ser tal marionete. Alguns por falta de alimentos, outros por falta de grifes, outros por puro prazer. Mas todos se utilizam de um sentimento como força de vontade. Muitos desencantam deste sentimento, trazendo como consequência a recuperação humana, porém outros se apegam a ele cada vez mais, aprofundam-se na vida louca cada vez mais. (L.V.)

A esse gozo extraído do perigo e da transgressão, de se agir de forma destemida e temerária, associa-se o invejável status conferido ao sujeito: “com dinheiro no bolso, respeito no bairro, conhecendo muita gente, muita mulher e os outros ladrões.” (L. V.). Dos objetos cobiçados por esses adolescentes, as mulheres certamente ocupam lugar de destaque. A imagem ideal do ladrão, do malandro ou do “vida louca” para esses adolescentes comporta o relacionamento sexual promíscuo, o acesso livre a um rol de mulheres sempre disponíveis pois encantadas pelo poder marginal. Um dos adolescentes que contribuiu para o “Livro da Vida” escreveu que não podia se contentar com apenas uma mulher, pois tinha como definitivo que o verdadeiro homem era aquele que conquistava várias ao mesmo tempo. Itu era muito prestigiado entre as mulheres do bairro, pois gastava em festinhas e presentes grande parte de seus lucros com a venda de drogas; Renato afirma que tinha uma namorada para cada dia da semana; Alemão conseguiu interromper o uso compulsivo de mesclado freqüentando bailes e ficando, a cada noite, com uma mulher diferente.

Torna-se evidente que, em determinado momento, para esses adolescentes, o valor não é atribuído a uma mulher ou adolescente pelo que ela é enquanto indivíduo, mas pela sua aparência externa, por seus atributos físicos valorizados coletivamente, pelo número que ela representa no acúmulo de conquistas ou bens a que o jovem tem acesso, pela reafirmação do poder do jovem sobre as coisas-mulheres. Alemão formula uma hipótese interessante para a descartabilidade das meninas após o uso. Como a elas é atribuída a postura de quem se

interessa sexualmente somente por jovens que detêm as mercadorias valorizadas, chegando a humilhar os despossuídos e assim evidenciar que estão interessadas mais na coisa fetichizada do que no ser, quando detêm tais coisas, os jovens retribuem a atenção agora cativada das meninas com sexo e desprezo, em resposta ao desprezo que elas teriam pelo ser. São assim também tratadas como coisa, suportes de uma aparência esvaziada e de um prazer eventual, fácil, egocêntrico, desatualizado no instante seguinte ao que se consome.

Não é difícil avaliar o desenlace dessa situação em que as coisas parecem arrebatam valor dos seres e das relações sociais. A ilusão se desgasta, cedendo espaço à desilusão. As coisas são vazias, não possuem alma ou algo que possa sustentar a aura com que se apresentam. As relações entre parceiros de atos criminosos, de atividades de lazer e de relações sexuais se revelam como vazias pois condicionadas pela posse e ostentação da coisa, suprimindo a importância inerente do sujeito e das relações humanas. É comum esses adolescentes afirmarem que o dinheiro obtido por meio de ações criminosas é gasto de forma descuidada, como se tivesse muito pouco valor: “Eu ganhei muitas coisas, ao mesmo tempo, perdia tudo, o dinheiro não durava.” (L.V.). O valor perseguido nas mercadorias e no dinheiro desfaz-se como uma miragem, diante da qual o jovem pode lançar-se na busca obstinada e feroz pela posse ilimitada, como se à cada coisa arrebatada correspondesse uma chance de obliteração da falta e de completude do ser. Ou então, diante da desilusão, o adolescente pode aprender que não está na coisa o valor do ser, mas no fazer social. Nesse sentido, Alemão nos conta que, quando criança, comparava-se com o outro melhor vestido e dizia-se: “aquele cara é melhor do que eu por que ele tem, ele sempre tem aquilo” e ficava revoltado diante das zombarias dos colegas; hoje em dia, porém, esforçando-se por se desenvolver enquanto cidadão e trabalhador, saberia respondê-las dizendo simplesmente que, pelo menos, está lutando pelo que quer.

Ainda no que toca à reafirmação do valor das relações humanas antes suplantadas pelas coisas, é interessante perceber nos adolescentes internos o quanto as relações familiares são capazes de restituir valor ao ser no momento em que ele se encontra não só desprovido das coisas e de sua liberdade na FEBEM, mas também reduzido a objeto de violência e descaso pela instituição. A mãe, em especial, ocupa posição de incontestável valor, pois é aquela que não abandona, aquela que, ao contrário dos interesseiros, mantém-se fiel, valorizando o adolescente pelo que ele é, independente do que tem e do que cometeu.

Onde terá nos levado essa análise a respeito do que alguns adolescentes relatam sobre seus envolvimento com infrações? Movidos pelo conceito de fetichismo, encontramos adolescentes herdeiros de condições precárias de vida, em que as gerações precedentes viram

o fruto de seu fazer esvair-se das mãos a cada momento de labuta. Vivem, assim, no presente, a materialização do caminho histórico imposto à sua classe e raça (no caso de adolescentes negros), ou seja, a produção contínua de riquezas a partir da miséria. Essa vinculação, porém, é excluída da consciência dos sujeitos, a quem as relações sociais deixam de ser transparentes e, por isso, os objetos lhes aparecem despregados de sua relação constitutiva, exibindo como valor inerente o que é decorrente das relações entre os seres humanos.

A miríade de objetos valorizados mostra-se a esses adolescentes como capaz de preencher seus universos de privação, de aniquilar sentimentos de desvalia, de promover o máximo poder de ação. Passam então a perseguir esses objetos a qualquer custo, violando o trato social no que refere ao respeito à propriedade e à vida, promovendo a veneração, usurpação, posse e ostentação da coisa e, para isso, subordinando a ela a própria vida, que passa a conviver cotidianamente com o risco de morte. A vida, assim, separa-se do sujeito, chegando a não mais lhe pertencer, pois sua fruição é interposta e dominada pela coisa fetichizada.

Mas a coisa não é mágica. O valor que ela porta e transfere não é seu; a coisa é oca. A desilusão que esses adolescentes sentem e relatam é a dissolução da fantasia fetichista. A fantasia fetichista trata-se, portanto, da crença de que a posse do objeto é capaz de completar o ser mutilado. Ela é reencenada diariamente, a cada instante, enquanto orientação geral de vida, ação trivial de subsistência e idéia justificadora. Podemos dizer, com Zizek, que:

a ideologia não é simplesmente uma “falsa consciência”, uma representação ilusória da realidade; antes, é essa mesma realidade que já deve ser concebida como “ideológica”: *“ideológica” é uma realidade social cuja própria existência implica o não-conhecimento de sua essência por parte de seus participantes*, ou seja, a efetividade social cuja própria reprodução implica que os indivíduos “não sabem o que fazem”. *“Ideológica” não é a “falsa consciência” de um ser (social), mas esse próprio ser, na medida em que ele é sustentado pela “falsa consciência”* (1996, p. 306).

No momento do ato infracional, quando Renato avança sobre a lancheira do aluno ou quando Alemão aborda armado a vítima à saída da agência bancária, o adolescente arrebatava a coisa como se ela representasse a garantia de satisfação. Nesse momento, ele não sabe, porém, que a roupa de marca, o carro, a arma, as mulheres, as drogas, nada disso substitui as relações

humanas enquanto constituintes do ser e dos valores. A desilusão, ou percepção da coisa oca, é o sentimento de ser enquanto esvaziado de si.

A importância dessa análise está condicionada à sua capacidade de inspirar uma práxis desfetichizante em relação a esses adolescentes. Antes, porém, é preciso que nos ocupemos com as formas com que nossa sociedade tem lidado com a questão, pois, afinal, não há ação humana que se dê alheia ao seu contexto social. É tarefa do próximo capítulo nos debruçarmos sobre o aparato institucional responsável pela problemática da adolescência em conflito com a lei.

2 – DE COMO SE (RE)PRODUZ SOCIALMENTE A ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI

2.1 – Contexto geral

O premiado documentário *The corporation* (2003) sustenta que, como a igreja, a monarquia e o partido comunista foram instituições dominantes em suas épocas, atualmente ocupa esse lugar a moderna corporação. Essa hegemonia é relativamente recente na história; há 150 anos, o poder das corporações era insignificante. O documentário situa o florescimento das grandes corporações no contexto norte-americano, após a revolução industrial e a guerra civil, quando as corporações, que se definiam como grupos de indivíduos a serviço de um objetivo comum, geralmente relacionado ao bem público, tiveram forte impulso com a abertura das grandes ferrovias. Seus advogados começaram, então, a pensar que deveriam superar certas restrições legais para obterem mais poder. Estas restrições consistiam na proibição de propriedade – uma corporação não podia possuir outra – e na obrigação de que cada corporação tivesse uma duração e um objetivo limitados. Insatisfeitos com esses entraves, os advogados se valeram da emenda 14 da Constituição Americana: “Nenhum Estado pode privar uma pessoa de sua vida, liberdade ou propriedade sem um devido processo legal”. No contexto pós-guerra civil, a criação dessa emenda havia sido motivada pela necessidade de se proteger os direitos sociais dos negros, recém libertos da escravidão; os advogados, porém, defenderam diante da corte que seus clientes, as corporações, eram como pessoas e não poderiam ter seus direitos tolhidos, o que foi acatado pelos juízes e transformou-se, assim, em jurisprudência. Ironicamente, o que teria sido criado para proteger pessoas, serviria para violentá-las: “600.000 morreram para obterem direitos para as pessoas, e, durante os 30 anos seguintes, os juízes aplicaram esses direitos ao capital e à propriedade, ainda que isso os retirava das pessoas” (id., ibid.).

Se as corporações podem ser consideradas como pessoas pelo aparato jurídico, que tipo de pessoas seriam? Para responder a esta pergunta, o filme denuncia casos em que grandes corporações causam danos a seus trabalhadores, à saúde coletiva, aos seres vivos, ao planeta.

A começar pela quantia miserável com que a mão-de-obra é remunerada: uma jaqueta feita em El Salvador vale \$178 e o trabalhador que a faz recebe 74 centavos por peça; a fabricação de rádios automotivos paga 31 centavos de dólar a hora; a *Nike*, ao pagar 70

centavos por homem-hora para a produção de determinada camiseta, remunera cada trabalhador, por peça produzida, com três décimos de 1% do valor de sua venda. A manutenção de trabalhadores nos limites da desnutrição é resultado de cálculo frio, em que os custos da produção são, indistintamente, reduzidos ao máximo. Perseguindo esse objetivo, as grandes corporações vagam pelo planeta à procura de menores despesas e, pior, são desejadas por todo o mundo, como se chineses e famintos de Bangladesh tremulassem bandeiras dizendo: “venham e nos empreguem: trabalhamos por 10 centavos a hora” (id., ibid.).

Para atingirem lucros extraordinários, corporações, amiúde, não medem conseqüências de seus processos de produção nem dos produtos que lançam no mercado. Isso tem um nome no jargão da administração empresarial: “externalidade”, ou seja, em determinadas operações entre duas partes, terceiros arcam com efeitos imprevistos ou derivados. As grandes corporações sofrem intensa pressão de seus acionistas para elevarem ao máximo a entrada de capitais e “externalizarem” qualquer custo que o público incauto permitir. Os mais assombrosos exemplos de externalidade que o filme apresenta referem-se ao domínio técnico sobre os produtos petroquímicos, desenvolvidos a partir da década de 1940. Com o tempo, pesquisas começaram a demonstrar que alguns desses produtos, sobretudo pesticidas agrícolas, causavam sérios danos à saúde humana. As empresas responsáveis pela fabricação desses produtos tentaram a todo custo minimizar os danos denunciados e, apesar de algumas terem sido condenadas a pagarem vultosas multas, nunca assumiram completamente a responsabilidade pelos danos causados¹. Segundo Samuel Epstein, professor emérito de medicina ambiental da Universidade de Illinois, Estados Unidos, estamos em meio a uma epidemia mundial de câncer e a indústria é uma das maiores responsáveis por isso – um em cada dois homens e uma em cada três mulheres contraem a doença em suas vidas.

O despejo de resíduos químicos na atmosfera, nos rios, mares e aterros clandestinos é decorrência direta da máquina de auto-reprodução do capital, ou seja, é mera “externalidade”. Para empresários, esta pode ser apenas uma decisão de negócios, não uma decisão moral: se menos custa o pagamento de multas ambientais do que os lucros advindos do crime, por que não praticá-lo? Por conta disso, todos os ecossistemas do globo estão em declínio e podemos falar em uma tirania intergeracional, pois a degradação atual encomenda efeitos que serão sentidos apenas a partir de décadas ou séculos.

¹ Tropas norte-americanas disseminaram o agente laranja da Monsanto nos campos do Vietnã. O herbicida tóxico causou 50 mil deformações congênitas. Nos tribunais, a Monsanto foi condenada a pagar 8 milhões de dólares em indenizações, mas nunca admitiu a culpa (id. ibid.).

Nada parece escapar à voragem capitalista, que cria meios para transformar qualquer coisa em mercadoria. A engenharia genética, por exemplo, é posta a serviço do enxerto de um gen suicida em sementes, tentando obrigar agricultores a comprarem-nas da corporação a cada plantio. A guerra contra Saddam Hussein faz investidores de petróleo encherem os bolsos de dinheiro, o atentado de 11 de setembro, os investidores de ouro. “Na devastação há oportunidade”, sentencia o agente de uma bolsa de valores. A *AOL Time Warner* compra os direitos de “*Happy birthday to you...*” e pede até \$10.000 para a canção aparecer em filmes; em Cochabamba, Bolívia, milhares de pessoas vão às ruas e são violentamente reprimidas pelo Estado porque são contra a privatização da água e repudiam a proibição legal de sequer acumularem água das chuvas. O espião corporativo não sente remorso algum pelo engodo a partir do qual conduz seu trabalho diário: “somos predadores” (id., ibid.).

Se podemos considerar corporações como pessoas, elas podem ser enquadradas nos critérios que o Código Internacional de Doenças reserva ao diagnóstico de psicopatia: indiferença imprudente ao sentimento e à segurança dos outros; incapacidade de manter relações duradouras; utilização de mentiras para benefício próprio; incapacidade de sentir culpa; desrespeito às regras sociais e condutas legais etc. A violência de que se utilizam propaga-se e faz vítimas em todo mundo, sobretudo nos países mais empobrecidos, em que pode assumir feições horrendas.

Continentes inteiros são secularmente espoliados por corporações e seus ascendentes. As sedes de seus poderes e suas formas históricas podem se transfigurar, mas sua voracidade é constante e se mostra por vezes tão crua quanto a disseminação de pestes entre os povos indígenas nas Américas ou o rapto mortífero de milhões de africanos para serem escravos nas lavouras de cana-de-açúcar. Seus tentáculos depõem e empossam governos, subornam máquinas estatais e aliciam elites locais, financiam o poder político e determinam ajustes econômicos nacionais a fim de melhor alimentarem insaciáveis processos de acumulação de riquezas.

Bourdieu (1998) afirma que o sucesso dessa exploração multinacional acabou por constituir uma nova modalidade de dominação, baseada na insegurança. A multiplicação de empregos temporários, a perda progressiva de garantias trabalhistas contra a selvageria do capital e um exército cada vez maior de reserva de mão de obra, parecendo indicar a todos que ter emprego atualmente é um privilégio ameaçado, constituem uma precariedade das condições de trabalho que

afeta profundamente qualquer homem ou mulher exposto a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável (p. 120).

A insegurança objetiva das condições de existência funda uma insegurança subjetiva, que se implanta em consciências e posturas, passando a ser condição de reprodução do funcionamento econômico. A bruta concorrência entre as empresas se reproduz com o mesmo ímpeto no mercado de trabalho e no interior de cada empresa; a internacionalização do capital passa a determinar uma concorrência entre os trabalhadores de todo o mundo.

No caso do Brasil atual, a selvageria capitalista pode ser representada por um dos piores índices de distribuição de renda do planeta: 33,8% da população ativa declararam-se sem rendimentos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2005; 44,4% tinham rendimentos de até dois salários mínimos e apenas 0,7% estavam na faixa mais elevada, dos que ganhavam mais de 20 salários mínimos (PNAD, 2005). Vários outros índices poderiam ser aqui citados para caracterizarem nossa sofrível realidade social – grande concentração fundiária, altas taxas de desemprego, baixa remuneração da grande maioria dos postos de trabalho, grande quantidade de famílias sem renda, vivendo sob condições precárias de moradia, com pouco ou nenhum acesso a serviços de bem-estar social etc. Concentremo-nos, porém, no que parece ser uma das manifestações mais agudas da perversidade desse sistema: se podemos defini-lo como intrinsecamente violento, a juventude urbana pobre é uma de suas principais vítimas.

Grande parcela da população brasileira é jovem e reside na zona urbana. O censo do IBGE de 2000 apontou que 20,07% da população brasileira eram jovens entre 15 e 24 anos de idade, o que representa 34.092.224 indivíduos, número próximo à população total da Argentina (cf. Frigotto, 2004). Destes, 81% vivem nas cidades; e pesquisas indicam que os que vivem no campo, quando atingem a maioridade, migram em grande parte para as cidades em busca de trabalho e educação. Segundo Frigotto (ibid.), há aproximadamente seis milhões de jovens no Brasil que se caracterizam pela inserção precoce no mercado formal ou informal de trabalho, em condições precárias e com baixa remuneração. Não fazem isso por opção, mas pelas imposições materiais enfrentadas pela classe a que pertencem. Uma situação, portanto, diversa da dos jovens de classes média e alta, que postergam a infância e juventude até 25 anos em média, quando entram no mercado de trabalho e passam a ocupar cargos mais bem

remunerados. Os filhos das classes mais empobrecidas da sociedade brasileira não podem perder tempo; têm que logo aprender o que lhes será útil para trabalharem e garantirem o sustento.

Exploração de mão de obra infantil e escola diferenciada aparecem desde o início do capitalismo. Embora a origem grega da palavra escola signifique descanso, tempo livre, estudo, ocupação criativa de um homem com ócio, livre do trabalho servil, é evidente que “a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário” (id., *ibid.*, p. 195).

A escola na sociedade capitalista adquire importância central enquanto instituição que deve estender seus efeitos a todos os indivíduos. Diariamente, durante várias horas por dia, por vários anos, seus alunos devem permanecer em suas instalações travando contato sistematizado com o conhecimento acumulado pelo gênero humano. Esta seria a função declarada da escola, sua justificativa social de existência: a transmissão da cultura acumulada para que, apropriando-se desses conhecimentos, cada aluno adquira os requisitos necessários ao exercício de sua própria humanidade. Mas a existência naturalizada de escolas diferentes para classes sociais contraditórias indica claramente que a escola é função da ordem social em que se insere, tendo como papel primordial a reprodução da sociedade de classes. É fato que as contradições manifestadas no todo social povoam suas salas de aula e relações interpessoais, fazendo com que seus participantes – alunos, professores, coordenadores, diretores etc. – estejam, sobretudo nas escolas destinadas às classes subalternas, mais em estado de convocação perpétua à luta do que aparentemente prostrados pelo poder soberano do capital. Porém, grosso modo, o que se evidenciam são educações hierarquizadas: uma cara e acessível apenas aos filhos das elites, a fim de prepará-los para ocuparem cargos dirigentes; outra técnico-administrativa, para classes intermediárias; e outra, ainda, precarizada, para a grande maioria da população, cujo efeito seria inculcar responsabilização individual pelo fracasso social e assim conformar grandes fatias da população às contingências do mercado.

A produção de bens e serviços tem atingido dimensões astronômicas com o incremento de novas tecnologias, que ampliam a capacidade de trabalho dos operários. Caso a tecnologia fosse socializada, poderia diminuir consideravelmente o tempo de trabalho. Mas não; para seguir seu curso de acumulação e concentração, o capital necessita destruir os direitos conquistados pelas classes trabalhadoras no século XX, que lutaram por garantias civis e sociais e buscaram, assim, regular o capital. No final dos anos 1990, as teses neoliberais ganharam força no governo brasileiro e se radicalizaram, exprimindo uma fé absoluta nos mecanismos do mercado como reguladores da sociedade, promovendo uma

privatização desenfreada e impondo uma disciplina fiscal que tornaram o país propício e seguro para o capital especulativo. “A contrapartida disso foi o aumento da *insegurança* para a grande massa da população brasileira e um processo perverso de naturalização da exclusão e da violência que penetra no plano institucional e no tecido social e cultural” (id., ibid., p. 200).

Os alarmantes resultados apresentados pelo *Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil* (Waiselfisz, 2006) indicam que jovens entre 15 e 24 anos são os alvos mais visados pela violência. Este é, no geral, um país violento: ocupa o 4º lugar mundial em número relativo de homicídios. Países em que o número de mortes por homicídio é mais elevado do que o número de mortes por acidentes de trânsito, como é o caso do Brasil, são exceções no contexto internacional. Pesquisas evidenciam que as maiores fontes de incremento desses tristes números são vítimas jovens, pois, ainda que a mortalidade geral na população brasileira tenha, no período de 1980 a 2002, *diminuído* de 633 para 562 em 100 mil habitantes, na população jovem a taxa de mortalidade *subiu* de 128 para 137. Essa taxa não só cresceu entre os jovens como também mudou qualitativamente, adquirindo novos padrões. Durante as cinco ou seis últimas décadas, as epidemias e doenças infecciosas deixaram de ser as principais causas de morte entre os jovens para serem suplantadas pelas causas externas, sobretudo por acidentes no trânsito e homicídios. Em 2002, tendo superado as mortes no trânsito, os homicídios foram responsáveis por 39,9% das mortes entre os jovens – na população não-jovem (menos de 14 e mais de 25 anos), 3,3% das mortes foram causadas por homicídios. Deve-se considerar ainda que esses dados refletem médias nacionais; há grande heterogeneidade entre as regiões do país e em alguns estados como Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pernambuco e São Paulo, por volta da metade das mortes de jovens resulta de homicídios. Enquanto o número de homicídios na população brasileira subiu 62,3% entre 1993 e 2002, na população jovem o crescimento foi de 88,6%².

Em suas “Notas conceituais”, o *Mapa...* define que a violência é compreendida enquanto fato social, isto é, os atos violentos são entendidos como efeitos das formas de funcionamento da sociedade, para além de ações aleatórias tomadas por indivíduos isolados, havendo grandes correlações entre índices de homicídio e parâmetros sócio-econômicos: quanto menor o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de uma região, por exemplo, maior é seu índice de homicídios. A esse respeito, o *Relatório nacional – Violência por armas*

² As taxas de homicídio entre jovens brasileiros são aproximadamente 100 vezes maiores que as encontradas em países como Áustria, França ou Japão. Taxas de homicídio sensivelmente maiores entre os jovens do que entre as populações em geral configuram um fenômeno típico das Américas e Caribe (cf. Waiselfisz, ibid.).

*de fogo no Brasil*³ (Peres, 2004), que também evidencia a contextualização sócio-econômica da violência, recorre a várias pesquisas para indicar que os distritos paulistanos que detinham em 2002 as maiores taxas de homicídio – Jardim São Luís (103,75/100 mil) e Jardim Ângela (116, 23/100 mil) – eram igualmente

caracterizados por privações e desvantagens sociais, tais como alta concentração de chefes de família que ganham no máximo 3 salários mínimos e com baixos níveis de escolaridade, escassos postos de trabalho, alta taxa de mortalidade infantil, difícil acesso a hospitais e postos de saúde, baixo número de agentes de segurança tais como Polícia Militar e Civil. (p. 21)

Entre 1977 e 1994 houve um aumento relativo de 160% da taxa de mortalidade por homicídios no país, concentrando-se em regiões e segmentos sociais específicos, “o que aponta para a existência não apenas de uma distribuição desigual do risco de ser vítima de violência, como também para uma distribuição desigual dos direitos sociais e civis na sociedade brasileira.” (id., ibid., p. 19). A correlação entre contexto sócio-econômico e violência não se dá, porém, de forma simples. Pesquisas que relacionam geograficamente renda média familiar e taxas de homicídio sugerem que “a pobreza em si não explica o excesso de risco de homicídio em grupos mais vulneráveis. Mais importante que a renda são a desigualdade social, injustiça e exclusão” (id., ibid., p. 22).

Admite-se que a violência, como todo fenômeno social, é determinada pela concatenação de vários fatores interligados, como contexto sócio-econômico, relações comunitárias, características individuais, aspectos circunstanciais etc. Os números referentes à correlação entre raça e vítimas de homicídio, porém, apontam para a força com que as determinações históricas se fazem presentes no contexto sócio-econômico e portanto são decisivas na compreensão da violência. No Brasil, a proporção de vítimas de homicídio entre a população negra é 73,1% maior que a mesma proporção na população branca. Entre os jovens, o desequilíbrio é ainda maior: a taxa de homicídios de jovens negros é 85,3% superior à taxa de jovens brancos (Waiselfisz, 2006, p. 156). No Distrito Federal e em estados como Paraíba e Pernambuco, a chance de um jovem negro ser vítima de homicídio é em torno de 5 vezes maior do que a chance de um jovem branco.

Há predominância de negros nas populações carcerárias, da FEBEM, de moradores de rua, de inserção precoce nos piores trabalhos e de mortos nos “confrontos com a polícia”. Não

³ Editado pelo NEV – Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo.

podemos nos esquecer que a escravidão ocupa, de longe, a maior parte da história do Brasil, fazendo perdurar profundos efeitos em sua estrutura social, aos quais se sobrepõem as relações capitalistas atuais. Com Frigotto, reencontramos a gênese da desigualdade racial na divisão desumanizadora do trabalho:

o fato de os jovens negros terem piores empregos, pior remuneração e pior escolaridade não pode ser atribuído à sua condição de negros, mas porque, não bastasse o longo processo de escravidão, de quase 400 anos no Brasil, na sua “libertação” tiveram como prêmio da alforria os trabalhos mais desqualificados (...) Cabe realçar, então, que a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social (ibid., p. 193).

Dois aspectos ainda são relevantes para a caracterização da violência no Brasil. Além de suas vítimas serem prioritariamente jovens urbanos que sofrem com a brutalidade de nossa desigualdade social, o que se sobrepõe em grande parte ao fato de serem afro-descendentes, também são do sexo masculino e, em número assustador, são vítimas letais de armas de fogo. Em 2004, 93,7% dos jovens que morreram vítimas de homicídio eram do sexo masculino⁴. Por conta disso, um desequilíbrio da composição sexual da população adulta se faz sentir: anualmente se perdem, somente em homicídios, 40 mil homens – sem contar os acidentes de transporte, em que o sexo masculino também é bem mais vitimado. Se considerarmos apenas as mortes por armas de fogo, segundo o *Relatório Nacional...*, um homem tem doze vezes mais chances de morrer do que uma mulher (Peres, ibid.).

O Brasil é campeão mundial em homicídios por armas de fogo entre jovens e na utilização destas em roubos e assaltos, superando amplamente os EUA, que têm tradição na facilidade de acesso a armas e na regulamentação de seus usos. No período de 1980 a 1996, enquanto a taxa de mortalidade por homicídio cresceu 102,5%, a taxa de mortalidade por homicídio cometido por armas de fogo cresceu 174%. Entre os jovens brasileiros, as armas de fogo ocupam o primeiro lugar entre as causas de morte, sendo responsáveis, em 2003, por 34,4% de todas as mortes nessa faixa etária.⁵ A vinculação entre os tráficos de armas e drogas e a falta de perspectiva das populações jovens, diante dos altos índices de desemprego e do

⁴ Este desequilíbrio também se encontra na população em geral: 92,1% das vítimas de homicídio em 2004 eram do sexo masculino (Waiselfisz, ibid., p. 61).

⁵ Depois de uma tendência que já vinha se tornando histórica de elevação das mortes por armas de fogo no Brasil, entre os anos de 2003 e 2004 houve queda de 5,6% no número de homicídios por armas de fogo. Waiselfisz (ibid.) atribui essa queda à promulgação do Estatuto do Desarmamento (Lei nº 10.896, de dezembro de 2003) e à campanha do desarmamento, iniciada em julho de 2004.

abismo entre as classes sociais, contribuem sobremaneira para o incremento da violência urbana e criminalidade no país.

Como podemos ver, ser jovem, do sexo masculino, pobre e morador das grandes cidades brasileiras pode constituir um conjunto de fatores mutuamente reforçadores de risco. Ainda que a violência cometida por adultos, sobretudo a violência policial⁶, contribua em grande parte para o incremento do número de homicídios de jovens com esse perfil, seríamos ingênuos se não os víssemos também como algozes de si mesmos, nas disputas sangrentas por pontos de tráfico, por armas ou por mercadorias valiosas, nos conflitos por afirmação de poder, nas armadilhas retroalimentadas de vingança ou ainda nos atos desesperados de defesa da sobrevivência. Por outro lado, estaríamos equivocados se os considerássemos meros sujeitos bárbaros de extermínio de seus semelhantes, pois, em análise ampla, revelam-se como produtos históricos e instrumentos de uma sociedade fundada e perpetuada por meio da violência⁷. Esses jovens parecem, então, responder em ato ao que a sociedade lhes reserva como legado. Em troca, a esse efeito produzido em suas próprias entranhas, a sociedade replica estruturando um aparato jurídico-institucional encarregado de lidar com a adolescência em conflito com a lei. Este aparato será, em parte, objeto de análise do próximo item deste trabalho.

⁶ “Em São Paulo, a violência policial e a corrupção contribuem para o crescimento das organizações criminosas. Além disso, o número de mortes decorrentes da ação policial vem crescendo no estado, com mais de 50% das vítimas sendo civis sem antecedentes criminais” (Mesquita Neto, *apud* Peres, *ibid.*, p. 154).

⁷ “O descobrimento das jazidas de ouro e prata da América, a cruzada de extermínio, escravização e sepultamento nas minas da população aborígine, o começo da conquista e o saqueio das Índias Orientais, a conversão do continente africano em local de caça de escravos negros: são todos feitos que assinalam os alvares da era de produção capitalista.” (Marx, *apud* Galeano, 1989, p. 39).

2.2 – Nas garras do Estado

Quando Cleonder Evangelista foi preso pela primeira vez, o fato de ser conhecido pelos policiais naquela pacata cidadezinha do interior, ou de ter menos de 18 anos, e ser portanto protegido por uma legislação especial, não impediram que ele fosse espancado. Cleonder e Pedrinho tinham acabado de invadir o mercado local encapuzados e bradando: “é um assalto!” O aparecimento repentino de uma viatura da polícia naquela rua, porém, abortou a tentativa e precipitou a fuga. Correram para o mato. Avisados, os policiais chamaram reforço para procederem à busca. Apareceu então Robocop, o famoso policial que, diziam, não tinha medo de nada. Ele liderou a entrada da polícia na mata disparando tiros de calibre 12 em um bambuzal e causando um estrondo ensurdecedor, que apavorou os meninos escondidos. Cleonder logo se deixou encontrar e, atirando-se ao chão, gritou: “Jurandir, pelo amor de Deus não me mata!” Apesar de conhecido por Cleonder, Jurandir era ali, antes de tudo, a polícia, e a polícia, no Brasil, mata. Cleonder foi levado à presença de seu comparsa, que “já estava apanhando do Robocop, com coronhadas de espingarda no peito”. Os policiais queriam saber onde estava a arma utilizada na tentativa de assalto e para isso, evidentemente, utilizam os métodos usuais. Cleonder nos conta:

Eu já estava com as mãos algemadas para trás. O cabo Robocop puxou minha cabeça para trás, agarrando-me pelos cabelos. O delegado aproveitou o meu tronco exposto e me deu um chute no estômago. Mais tarde, já encarcerado, eu cuspi sangue. Apanhei um pouco mais. ‘Agora você vai levar a gente até onde tá a arma!’ – o delegado mandou. ‘Não tem arma’ – eu disse – ‘A gente só tava brincando. Ninguém ia roubar nada.’ Depois de uma busca, o soldado Jurandir achou a arma. Era de brinquedo. A frustração dos policiais redundou em mais uma surra, no meio do mato. Com uma arma de brinquedo seria difícil obter condenação (Evangelista, 2004, p. 28-30).

Para a maioria dos leitores, saltará aos olhos a brutalidade com que foram tratados os adolescentes pela polícia. Esta reação é esperada, pois os leitores deste trabalho são prioritariamente acadêmicos, psicólogos, educadores ou militantes pela causa dos direitos humanos e de um tratamento civilizado a adolescentes em conflito com a lei. Entretanto, a um policial deve parecer óbvio que o tratamento dispensado a “bandidos” em situação flagrante não seja pautado pelo diálogo nem pelo respeito à integridade física. Na hora quente, o que

impera é a violência esperada por ambos os lados e freqüentemente atuada como defesa da própria vida, como intimidação ou como método de obtenção de informações. Afinal, Cleonder e Pedrinho estavam supostamente armados, escondidos atrás de qualquer moita daquele matagal e poderiam disparar a qualquer momento. Decididamente não são os protocolos ditados por tratados internacionais de direitos humanos nem a proteção especial de que gozam formalmente crianças e adolescentes no país que determinam a conduta dos envolvidos em situações desse tipo.

Sendo assim, o abismo entre as prescrições legais do mundo civilizado e a brutalidade do encontro entre policiais e adolescentes em conflito com a lei é atuado de tal forma pelos indivíduos envolvidos que faz mais do que relegar suas condições de sujeitos de direito, relegando também o fato de serem sujeitos particulares, com histórias de vida irreprodutíveis, dotados de sentimentos e desejos singulares, para colocar em primeiro plano a relação entre entidades ou, se assim podemos dizer, entre instituições sociais. Por esse viés, Cleonder não se entregou a Jurandir – ambos moradores da mesma cidade do interior e se conhecendo reciprocamente. Naquele momento, prioritariamente estava em jogo a relação entre infrator e policial, pouco importando por meio de que indivíduos se re-atualizava esse encontro tantas vezes repetido. Jurandir nunca teria matado Cleonder, pois não tinha razões para isso, mas a história demonstra que policiais no Brasil eventualmente disparam contra bandidos em fuga ou em confronto, podendo alegar, inclusive, legítima defesa da vida no estrito cumprimento do dever. Por isso, sabendo que se relacionava com a polícia, o adolescente pede clemência.

Naquela situação, a relação entre Cleonder e Jurandir é, então, mediada por um conjunto de ações e representações que os ultrapassa historicamente enquanto indivíduos e os coloca em lados opostos: de um lado a polícia, instituição à qual se delega socialmente o monopólio de manter a ordem ainda que por meio da violência, do outro o infrator, depositário ideológico do vício, da desordem, da periculosidade ou da maldade doentia. Nessas posições, os indivíduos vêm habitar. Não queremos afirmar com isso que cada um deles submerge na determinação da posição anulando por completo sua singularidade. Entre indivíduo e posição há uma relação da qual podem resultar articulações diversas: Cleonder poderia não se entregar, poderia continuar correndo sob o zunido das balas, ou, pelo contrário, poderia apostar que o reconhecimento recíproco entre ele e Jurandir pudesse ser mais forte que a determinação de posição e imunizá-lo da violência; Jurandir, por sua vez, poderia disparar ou não, poderia selar a captura do “meliante” com o tradicional safanão na orelha, poderia, pelo contrário, deixar-se levar pela lembrança de outras interações com Cleonder, dando margem à camaradagem ou a uma relação de incômoda ambigüidade. Porém, o fato é

que há ali um condensado histórico das relações entre marginalidade e polícia no Brasil, que goza de um poder de determinação tão mais forte quanto mais automática é, chegando mesmo a funcionar como substrato natural, isto é, como condição da ação humana ao invés de um de seus produtos. É por isso, por ser naturalizada, óbvia e inexorável, que a cena explícita de violência policial, condenável por qualquer tribunal de direitos humanos no mundo, pode figurar no livro apadrinhado pelo secretário da educação, prefaciado pelo reitor de uma grande universidade privada, vendido e divulgado o mais amplamente possível: polícia bater em “bandido” é corriqueiro, mesmo que seja em um adolescente, sujeito de direitos preconizados pelo aclamado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA¹), considerado por muitos como um dos sistemas legais de proteção à infância e adolescência mais modernos do mundo.

Segundo os pesquisadores canadenses² Bala e Bromwich (2002), todo sistema legal reconhece que crianças e adolescentes, quando infringem a lei, não devem ser tratados da mesma forma que adultos. O primeiro sistema de justiça juvenil, apartado do sistema para adultos, foi estabelecido nos Estados Unidos, ao final do século XIX, tendo influenciado, logo em seguida, a criação de sistemas similares em vários países do mundo. Esta é, portanto, uma conquista recente na história. Antes, havia muito pouco reconhecimento social e legal das necessidades especiais de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, eles podiam ser confinados em prisões comuns, junto com adultos. A primeira corte juvenil foi composta em 1899, no estado norte-americano de Illinois, como parte de um movimento mais amplo de luta por direitos sociais, que incluía regulamentações para o trabalho infantil e fundação das primeiras instituições estatais de reclusão de adolescentes infratores, como reformatórios e escolas preparatórias. Eram apontados, como principais motivos para a criação de sistemas separados para jovens, o alto risco de serem abusados de diversas formas quando confinados juntos com adultos e, em tese, uma maior suscetibilidade a programas de reabilitação.

Ainda segundo os autores (ibid.), os primeiros sistemas de justiça juvenil são hoje referidos como “modelos de bem-estar”, portando as seguintes características:

- Processos judiciais informais e privativos; sentenças indeterminadas – o jovem deveria ficar em custódia até ser considerado reabilitado;

¹ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

² Algumas referências à realidade canadense, no tocante à adolescência em conflito com a lei, serão apresentadas nessa tese. Isso porque realizei um estágio de doutorado em Toronto – “doutorado sanduíche” – durante o 2º semestre de 2005. Sou grato à CAPES por ter financiado esse estágio.

- Alto grau de discricionariedade, ou seja, pela insuficiência de regulamentações processuais, juízes e promotores gozavam de certa liberdade para encaminhar cada caso de acordo com o que melhor lhes parecesse;
- O foco de intervenção era, teoricamente, a promoção de bem-estar da criança ou adolescente, com ênfase na reabilitação, dizendo-se querer mais ajudar do que punir, embora, na prática, jovens frequentemente encontrassem nas instituições correcionais um tratamento severo, altamente disciplinador;
- Amplo conceito de delinquência, que permitia rápida e precoce intervenção a fim de “salvar” a criança da vida do crime;
- O foco era o ofensor, mais do que a ofensa, o que justificava a não existência formal da pena, mas sim o trabalho pelo “bem estar” do jovem.

A severidade e o abuso que reinavam em suas instituições fez com que, até o final do século XX, os sistemas de bem-estar fossem alvo de intensas críticas. “A desire to promote rehabilitation formed the basis for a more intrusive approach or a longer period in a youth custody facility than an adult might receive for the same offence³.” (id., *ibid.*, p. 07). Além disso, a maior proporção, nessas instituições, de jovens provenientes das camadas mais pobres da população ou de minorias étnicas indicavam os resultados preconceituosos da grande discricionariedade do sistema, sobretudo por parte dos juízes. Paternalismo, violação de direitos e tratamento discriminatório eram as maiores críticas, evidenciando uma realidade institucional fundamentalmente divergente das intenções declaradas, o que constituía ambientes propícios a abusos por parte de funcionários e outros internos.

Além dessas críticas, a população passou a ser alertada, pelos meios de comunicação de massa, a respeito de um aumento na criminalidade juvenil e de que alguns jovens não seriam tão recuperáveis assim. A proteção da sociedade começou a aparecer como uma preocupação pública e a servir de emblema para discursos eleitoreiros. Um novo modelo começava a tomar força e fez com que vários países modificassem suas leis. Este modelo passou a ser denominado como “modelo de justiça”: além do reconhecimento do direito dos jovens, insere-se um enfoque de punição para alguns tipos de crime, com processos mais regulamentados, com certos tipos de sentenças e penas.

Bala e Bromwich (*ibid.*) nos advertem que modelos de justiça juvenil, como os brevemente esboçados acima, são apenas instrumentos analíticos, que podem nos ajudar a

³ “Um desejo de promover reabilitação formou a base para uma abordagem mais intrusiva ou um período mais longo em uma instituição de custódia para jovens do que um adulto receberia para a mesma ofensa”

melhor compreender, ao longo da história ou em diversos países, o tratamento dispensado pelo Estado a adolescentes em conflito com a lei. Nenhum sistema existe na forma pura descrita por modelo algum. Então, mais importante que categorizar um sistema em um modelo ou outro, é perceber que características do sistema o aproximam de práticas recorrentes na história e, portanto, já conceituadas por algum modelo, de modo que possamos avaliar tendências de continuidade ou ruptura. Assim, apesar da modernidade atribuída ao ECA, nos chama atenção a similitude com algumas características do primeiro modelo, de “bem estar”: processos mais informais e privativos, sentenças indeterminadas e alto grau de discricionariedade, ênfase na reabilitação do jovem e grande distância em relação à realidade institucional.

A rigor, nunca houve, no Brasil, a estruturação de um sistema legal específico para lidar com delitos cometidos por adolescentes, com definição rigorosa de procedimentos processuais, tipificação dos delitos e atribuição correspondente de penas. Quando deixaram de ser presos com adultos nas Casas de Detenção e Correção, adolescentes autores de atos infracionais no Brasil passaram a ser, no geral, confinados com adolescentes abandonados, tornando-se objetos dos Códigos de Menores de 1927 e 1979.

Crianças e adolescentes pobres no Brasil sempre foram alvos de políticas ou ações sociais mais ou menos ostensivas, freqüentemente marcadas pelo autoritarismo e disciplinamento, pela discriminação social, clientelismo e descaso pelos direitos civis e sociais. Até o final do século XIX e início do século XX, o atendimento a esse segmento social no Brasil e na América Latina foi pautado pela omissão do Estado. Esse atendimento era então patrocinado pela igreja e elites locais, por meio de instituições religiosas, filantrópicas e de caridade, para fins de recolhimento dos abandonados, aliciamento e repressão dos desviantes, doutrinação e tutela (cf. Rizzini, 1997).

A estruturação do aparato jurídico-institucional do Estado brasileiro, no início do século XX, foi marcada pela intelectualidade em formação que, influenciada pelo ideário positivista e por teorias evolucionistas e eugênicas, cobrava maior atuação do Poder Público para a preservação da raça e da ordem social nos espaços urbanos em expansão. A naturalização da pobreza e a patologização da delinquência reinavam nos discursos “científicos”⁴, convivendo com a institucionalização de abandonados e infratores, que misturava assistencialismo e dura repressão, com largo uso do confinamento.

⁴ Sobre a associação entre fatores hereditários e ambientais – entendidos, estes últimos, como influências de meios familiares viciosos – para a determinação da criminalidade juvenil, tal como pensada à época, consultar Moraes, E. *Criminalidade da infância e da adolescência*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1927.

Nesse contexto, surge o primeiro Código de Menores, em 1927, e com ele se consolida a categoria que marcará a história da infância pobre no Brasil: *menor*. A origem desta categoria está nas leis criminais do Império, que definiam as penas a serem aplicadas em casos de crimes cometidos por “menores de idade”. O Código determina que crianças e adolescentes até a idade de 18 anos não poderiam ser criminalmente responsabilizados. Porém, a lei destina-se a crianças e adolescentes privados das condições tidas como apropriadas ao bom desenvolvimento físico, psicológico ou “moral”, que eram vítimas de abuso ou maus-tratos no seio familiar e que praticavam atos infracionais. De fato, em um contexto em que a pobreza era considerada deficiência moral, cognitiva e física, em que negros e mestiços supostamente gozavam de inclinação natural ou determinação cultural ao crime, a lei cumpria função discriminatória e opressiva, de modo que “o título de menor, ao longo do tempo, foi ganhando uma inclinação pejorativa, destinada a adolescentes e jovens das classes populares, marcados pelo rótulo de se encontrarem em situação irregular” (Lopes, 2006, p. 18). “Menor” é o filho do pobre, tratado como filho ilegítimo da nação, não branco, não proprietário, não letrado, proveniente de ambientes familiares considerados perniciosos, controlado pelas Delegacias de Menores, “julgado” pelos Juizados de Menores, regido, enfim, pelo Código de Menores. Aos filhos legítimos da nação, brancos, letrados, proprietários e nascidos em famílias constituídas segundo a ordem cristã, vigoravam as leis civis, a tolerância e as redes de influência⁵.

A categoria *menor* atravessou décadas, consolidando-se nas instituições e na sociedade civil, resistindo à reforma que instituiu o Código de Menores de 1979 e testemunhando – na medida em que cresciam as cidades, as desigualdades e a insatisfação social – o recrudescimento da repressão violenta no atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Nesse ínterim, no bojo das políticas nacionalistas da era Vargas, foi criado, em 1941, o Sistema de Assistência ao Menor (SAM), que era vinculado ao Ministério da Justiça e, por meio de uma estrutura centralizadora e hierárquica, tinha por função “controlar e fiscalizar os internatos e educandários privados, diagnosticar os adolescentes para a internação e o ajustamento e estudar as causas do abandono” (id., *ibid.*, p. 26). Envolvido em uma porção de denúncias de mal-tratos e corrupção, o SAM foi extinto em 1964. No mesmo ano, sob os auspícios da ditadura militar (1964 – 1985), foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e com ela a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), com estrutura semelhante ao SAM, porém com autonomia em relação ao governo federal. Como órgão

⁵ Para uma boa análise da categoria menor no Brasil, consultar Silva (1997) e Passetti (1999).

normativo, não executor, a FUNABEM herdou os convênios em andamento, a estrutura administrativa e parte do corpo funcional, inevitavelmente herdando também, apesar de declarações oficiais em contrário, o largo uso do confinamento para abandonados e transgressores – ainda mais sob o contexto repressivo e violento que a ditadura impunha.

Diante dos incentivos promovidos pela FUNABEM para a abertura de fundações estaduais para o atendimento a “menores”, em 1976 nascia a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor do Estado de São Paulo (FEBEM/SP), já abarrotada de crianças e adolescentes, tanto abandonados quanto autores de ato infracional, e enfrentando, ainda no mesmo ano, sua primeira rebelião. Um ano depois de fundada, as primeiras denúncias de torturas e maus-tratos aos internos eram formalizadas contra a FEBEM/SP (cf. Lopes, *ibid.*).

O processo de abertura política, ao final do período ditatorial, possibilitou a emergência de críticas ao modelo repressivo das políticas sociais para a infância. Embora essas críticas se esforçassem por representar um vetor progressista na reforma do Código de Menores de 1979, não lograram abalar seu princípio doutrinário, que, categorizando crianças e adolescentes pobres como *menores em situação irregular*, definia-os como objetos de medidas judiciais. A reforma teria, por um lado, assumido a indiscriminação entre abandonados e delinquentes, por meio do acento na análise das condições econômicas e sociais da família, e, por isso mesmo e por outro lado, traçava com renovado vigor a fronteira que dividia as famílias “respeitáveis” daquelas que seriam objetos da intervenção estatal. Segundo Santos (2004), isso fez com que o poder dos magistrados fosse ampliado sensivelmente: eles podiam “determinar medidas através das Portarias”, centralizar “ações de caráter pedagógico e administrativo”, “investigar, denunciar, acusar, defender e sentenciar os menores infratores”, sendo os únicos fiscais de si mesmos, e “aplicar medidas a meros acusados de atos infracionais, sem a necessidade de constituição de provas” (*id.*, *ibid.*, p. 224).

Quantas condenações injustas e preconceituosas terão sido operadas por essa arbitrariedade legal? A garantia de que ninguém poderia ser privado de liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal e, com esta, a garantia de que este processo fosse pautado pelo direito de ampla defesa e do contraditório – de que tanto acusação quanto defesa teriam suas manifestações consideradas em igual peso – passariam a figurar expressa e inequivocamente como princípios constitucionais somente a partir da Carta Magna de 1988. Antes disso, as leis exigiam que o contraditório estivesse presente, em casos de delitos cometidos por “menores”, apenas no inquérito policial, não na fase de processo judicial. Críticas a este e a outros aspectos perniciosos do atendimento estatal a crianças e adolescentes ensejaram a articulação de movimentos sociais em torno de uma reforma constitucional que

passasse a considerá-los como cidadãos plenos, não como meros objetos de processos judiciais deficitários. A aliança desses movimentos ficou conhecida como Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA – e logrou influenciar decisivamente a mudança do princípio que estruturava o atendimento: a Doutrina de Situação Irregular foi superada, na Constituição de 1988, pela Doutrina de Proteção Integral, como define o artigo 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, 1988).

A Doutrina da Proteção Integral foi o princípio básico de formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), revogando, em 1990, o Código de Menores. De cunho eminentemente universalista, a nova lei busca superar as discriminações de classe e raça reinantes na vida social brasileira por meio da definição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos indispensáveis ao desenvolvimento pleno da humanidade. A responsabilização da família, da sociedade e do Estado pelo atendimento a esses direitos é correlata à descriminalização do ser em desenvolvimento. Paralelamente, nos ditames da lei, a figura do juiz, antes ocupando o centro das decisões na intervenção estatal,

emerge com a função de prevenir e compor litígios; incumbe ao Ministério Público a fiscalização da lei e a titularidade das ações protetiva e socioeducativa; o advogado ou o defensor público representa a criança e o jovem no interior do processo legalmente constituído; e as questões da Política Social passam à responsabilidade das administrações locais (Santos, *ibid.*, p. 225).

Na primeira parte do ECA, denominada Parte Geral, são definidos os sujeitos a quem a lei se dirige e os direitos que a lei lhes garante. Na segunda, a Parte Especial, são esboçadas as políticas de atendimento, definidas as medidas cabíveis a pais ou responsáveis, determinadas as funções dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Justiça da Infância e da Juventude. É também nesta segunda parte que se define o tratamento a ser dispensado a adolescentes autores de atos infracionais. É importante ressaltar que, para efeito legal e segundo o ECA, pessoa alguma até a idade de 18 anos é

capaz de cometer crime. Os atos tipificados como crimes pelo Código Penal Brasileiro, quando cometidos por crianças ou adolescentes, são definidos como infrações. Como não há, *stricto sensu*, crime, não há, teoricamente, pena, o que não significa que não haja responsabilização do infrator perante a lei. Buscando evitar a punição como fundamento da ação estatal, o ECA, em seu artigo 112, determina que essa responsabilização se fundamente na educação e na ressocialização, o que se daria por meio do cumprimento das chamadas medidas socioeducativas. São elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semi-liberdade e internação. Esta última seria aplicada somente em último caso e, mesmo assim, por período mais breve possível.

Embora a internação já fosse há muito considerada como último recurso em dispositivos legais anteriores – apesar de, na prática, o encarceramento ter sido sempre amplamente utilizado –, o avanço representado pela promulgação do ECA é inegável. Contrapondo-se à indiscriminação segregante da categoria “menor”, a lei separa definitivamente autores de atos infracionais e abandonados, buscando extinguir um contato no cárcere que fomentava ainda mais a criminalização da miséria. Estabelece também, de modo inédito na história, um sistema participativo de formulação e controle de políticas públicas pela sociedade civil e governo. O Estado deixa de ter o monopólio no trato à problemática, que de assunto filantrópico, assistencialista ou de segurança nacional, como na época da ditadura militar, passa a se inscrever como questão de direito social.

Contudo, o que deveriam ser condições para o desenvolvimento do ser e, por força de lei maior, prioridades absolutas da nação brasileira, mal se anunciam no fazer social. Os direitos à educação, lazer, profissionalização e cultura de milhões de crianças e adolescentes e suas famílias nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais do Brasil têm sido delituosamente negligenciados, a ponto de se tornar senso comum afirmar que o ECA é uma legislação magnífica, porém a anos-luz da realidade brasileira – justamente por supor, como condição básica de funcionamento, a realidade das políticas públicas anunciadas na Constituição.

Uma interessante forma de se observar aspectos fundamentais do ECA em ação é etnografar audiências que se dão em uma Vara Especial da Infância e Juventude, como fez Miraglia (2005). O Estatuto determina que adolescentes autores de atos infracionais sejam julgados em fóruns de justiça especiais, que abrigam as chamadas audiências de conhecimento. Nessas audiências, o juiz lê o processo referente ao caso em questão e, na presença de um promotor público, de um procurador de assistência judiciária gratuita (ou de um advogado constituído), de eventuais testemunhas, do acusado e de seus familiares, verifica

a culpabilidade ou não do adolescente. Em caso de culpabilidade, o juiz determina a medida correspondente à gravidade da infração. A etnógrafa esteve presente em cerca de 80 dessas audiências e o que nos relata a respeito indica a preocupante permanência da *menoridade* no centro do ato jurídico por excelência, ou seja, no julgamento e na decisão da medida a ser aplicada.

Segundo Miraglia (ibid), as audiências duram em média 20 minutos e são marcadas, sobretudo, pela informalidade. É o estilo pessoal do juiz que impõe um formato à audiência, havendo pouca preocupação com as garantias processuais. O ECA prevê que o adolescente pode “confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa” (cap. III, art. 111), mas raramente testemunhas aparecem nas audiências e, quando aparecem, são sempre de acusação. Não há defesa nem do advogado em relação a uma medida mais branda, nem do promotor em relação a uma medida mais severa. O juiz decide tudo e impõe sua decisão sem ouvir as partes. O adolescente, ou familiares e pessoas de apoio, não conseguem interferir no ritual imposto pelo mecanismo judicial da audiência. A ação é predominantemente do juiz, reservando ao adolescente o papel de objeto, bem distante do que preconiza o ECA, que o define como sujeito de direitos.

A centralidade da ação do juiz e a conseqüente passividade dos demais presentes na audiência seriam determinadas pela função que a audiência supostamente teria que cumprir, a de “passar uma lição”:

Para isso, ele [o juiz] repassa a trajetória de vida do jovem, cita dados biográficos como a morte do pai, “a batalha da mãe para mantê-lo no bom caminho”, passagens anteriores pela Febem, o futuro que o espera, recorre à nobreza que reside em falar a verdade, altera o tom de voz e enfatiza o gestual, numa tentativa de imprimir dramaticidade ao momento. Em diversas ocasiões, o juiz acaba fazendo parentes e meninos chorarem, “pela vergonha de ter um filho criminoso” (id., ibid., p. 94).

Isso não só impossibilita a participação do promotor e do advogado, e por meio deles as garantias processuais, mas também estabelece a informalidade como conduta de encaminhamento dos casos. Um juiz justifica-se: não estariam ali como agentes da justiça penal, em que para cada crime está pré-determinada uma pena, mas para aplicar uma medida sócio-educativa e, nesse sentido, teriam que ser educadores, orientadores. Juízes, porém, não são educadores, não têm formação para isso, e, em nome de ato pretensamente educativo,

chegam a ferir o princípio constitucional instituído pelo Direito do Contraditório. Uma ocorrência registrada por Miraglia é eloquente a esse respeito. Diante de um adolescente que havia cometido seqüestro relâmpago e ameaçado a vítima com arma de fogo, o juiz determinou que fosse aplicada medida de internação. Pedindo a palavra, o advogado argumentou em defesa de seu cliente: o adolescente nunca havia feito algo parecido, o que justificaria medida mais branda. Mas, antes mesmo de terminar sua argumentação, o advogado foi interrompido pelo juiz:

Imagino que essa seja a primeira vez que o doutor vem aqui. Aqui as coisas são um pouco diferentes, o doutor não precisa defender seu cliente dessa forma, aqui nós sempre buscamos um acordo. Se o doutor não quiser fazer parte desse acordo, pode até vir a prejudicar seu cliente (id., ibid., p. 92).

A posição do juiz chega a ser ameaçadora; o “acordo” é a supremacia de sua própria decisão.

As observações de campo apontam que os juízes não se utilizam do ECA de forma homogênea nem objetiva, o que faz com que as garantias processuais sejam muito menos observadas do que na justiça penal comum. Fatores como a gravidade da infração, a eventualidade ou não do cometimento de infrações na vida do adolescente, a presença de pais na audiência e a relação com a escola e trabalho influenciam as decisões do juiz. Entretanto, a pesquisadora observa a grande importância atribuída a uma função catártica que a audiência teria que assumir, de modo que, se o adolescente confessar, demonstrar arrependimento, vergonha, chorar etc., provavelmente sua medida será, sobretudo nas infrações leves, menos severa e a audiência será considerada bem-sucedida. “Logo, o objetivo é menos a punição e mais o teatro bem feito e a lição bem dada. Na ótica dos juízes, essa dinâmica parece mais eficaz do que as medidas previstas na lei” (id., ibid., p. 97).

A atitude de “lição” dos juízes seria motivada, no geral, por dois fatores: de um lado, a relação existente entre o ECA e a inimputabilidade de adolescentes criaria uma demanda de punição aos infratores – já que esta não estaria assegurada pela lei –, demanda essa presente na sociedade e manifestada no conjunto de valores do juiz; por outro lado, a insuficiência dos mecanismos institucionais de atendimento ao adolescente e, conseqüentemente, de efetivo cumprimento das medidas sócio-educativas, recuperação e ressocialização, faria com que juízes quisessem condensar o ato sócio-educativo no efeito moralizador da audiência. A “bronca no moleque”, com o peso da autoridade judicial e sem concessão alguma para

réplicas, certamente condiz com o tratamento dispensado a crianças e adolescentes pobres ao longo da história do Brasil: considerados simultaneamente como perigosos à ordem social e incapazes de responder por seus atos, o Estado os mantém, por meio destas justificativas, *menorizados* e, assim, objetos de controle, repressão e tutela.

Há, na audiência, resquícios de algo ainda mais remoto: a grande importância atribuída à confissão do adolescente e a seu arrependimento remonta às práticas inquisitórias. De acordo com Vainfas (1988), pesquisas historiográficas comprovam a importância que a inquisição gozou no Brasil Colônia como mecanismo de perseguição a valores e costumes populares. Com a vinculação, após meados do século XVI, da Inquisição ibérica aos ditames do Concílio de Trento – que advertia quanto aos “crimes menores”, sobretudo feitiçaria e delitos de ordem moral –, a ação inquisitorial no Brasil Colônia estende seus processos sobre comportamentos e crenças de ameríndios, negros e mestiços em geral. Os julgamentos eram executados por visitas do Santo Ofício, por devassas decretadas por bispos e por comissários espalhados pela colônia. Eram secretos e particulares; o acusado não tinha acesso ao conteúdo de seu processo; não se apresentavam testemunhas de acusação nem de defesa. A confissão e o arrependimento do acusado tinham enorme importância, ainda que, para a obtenção destes, eventualmente se aplicassem técnicas de tortura a escravos, indígenas e “perigosos” de várias espécies. A confissão era considerada a prova por excelência, facultando aos inquisidores a aplicação de castigos mais moderados. A pressão atualmente exercida sobre o adolescente, para que ele confesse e se arrependa, aponta que princípios centrais de processos inquisitórios comparecem ainda, na forma de sedimentos depositados por práticas seculares, em audiências nas Varas Especiais do século XXI. O passado, em ato, persiste.

É evidente que tal distância entre as garantias previstas pelo ECA e a prática anacrônica exercida por juízes pode ser atribuída a uma implementação pífia da lei. Passados 16 anos desde sua promulgação, defensores dos direitos da criança e do adolescente ainda cobram do Poder Público uma aplicação efetiva do ECA, que mal teria saído do papel.

Todavia, Passetti (1995) nos chama atenção para algumas inconsistências presentes no próprio corpo da lei, que prejudicariam a proteção integral dos sujeitos a quem se dirige. Dentre elas, o autor sublinha a falta de uma definição específica para ato infracional: em seu artigo 103, o ECA define ato infracional como “conduta descrita como crime ou contravenção penal”, o que faz remeter ao Código Penal em vigência desde 1940, instaurado no regime ditatorial do Estado Novo, identificando medida sócio-educativa com pena e reproduzindo, sob o pretexto de trabalho educativo, o sistema penal. Por meio de posições mal definidas e

funções ambíguas, o adolescente autor de ato infracional teria menos garantias processuais asseguradas do que o réu adulto. Assim, a desconsideração do amplo direito de defesa que vimos ocorrer na audiência de conhecimento é precedida por outra similar, tão logo o jovem é apreendido pela polícia. O artigo 179 do ECA determina que ele seja apresentado o mais rápido possível ao promotor público, que deve ouvi-lo “informalmente” e, como defensor da ordem jurídica, optar por uma das três alternativas: “promover o arquivamento dos autos; conceder remissão [ou] representar à autoridade judiciária para aplicação de medida sócio-educativa”. Bem sabemos que o promotor, na área criminal, atua na acusação. No caso de acusado adolescente, porém, coincidem claramente nesse momento, na posição de promotor, as funções de defesa dos direitos do adolescente e de proteção legal da sociedade, faltando, desde o início, a figura inequívoca do advogado como defensor dos interesses do acusado, planejador de uma estratégia de defesa e orientador da parte interessada. Ou seja: “se é certo que uma das garantias do adolescente é a defesa técnica por advogado (artigo 111, III, do Estatuto), por que, na prática, ele é ouvido “informalmente” pelo órgão do Ministério Público (artigo 179, *caput*, do Estatuto) sem estar acompanhado do advogado?” (Passetti, *ibid.*, p. 147).

Excede os limites desta pesquisa a discussão aprofundada de dispositivos legais. Cumpre-nos apenas caracterizar mecanismos pelos quais se possibilitam e se perpetuam as formas institucionalizadas de violência a adolescentes em conflito com a lei. A depreciação e a “periculosidade” do adolescente pobre como justificativas para o descaso em relação a seus direitos e para seu confinamento ainda povoam senão os discursos oficiais, certamente as práticas institucionais.

Adolescentes entre 12 e 18 anos representam 15% da população brasileira. Dentre esses adolescentes, apenas 0,16% são adolescentes em conflito com a lei. (IBGE – censo 2000 e Subsecretaria da Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente). No estado de São Paulo, que tradicionalmente apresenta a maior parcela de adolescentes encarcerados do país, a porcentagem de homicídios dolosos cometidos por adolescentes gira em torno de 1% do total de homicídios cometidos⁶. Os crimes mais cometidos por adolescentes não são contra a vida;

⁶ Segundo o ILANUD Brasil – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente –, a Coordenadoria de Análise e Planejamento da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo – CAP – registrou que, no período de janeiro a outubro de 2003, menores de 18 anos foram autores de apenas 0,97% dos homicídios dolosos no Estado de São Paulo (informação disponível no site www.ilanud.org.br, acessado em 23/09/2006).

são prioritariamente contra o patrimônio⁷. Apesar disso, a repressão violenta no tratamento a adolescentes infratores é apoiada por amplos setores da sociedade e justificada pelo mito de que os jovens são os grandes responsáveis pelos altos índices de criminalidade, bem como os autores dos crimes mais hediondos. O papel da mídia nessa mitificação é estratégico. Crimes cometidos por adolescentes e capazes de despertar maior repercussão social costumam ocupar grande espaço nos meios de comunicação de massa, transmitindo uma visão distorcida da frequência desses acontecimentos na realidade social e contribuindo não só para insuflar na população a percepção de insegurança e impunidade como também para sugerir insistentemente que criminalidade e funcionamento social são processos independentes.

Uma das formas de sugerir que entre delinquência juvenil e sociedade não há relações de determinação é sublinhar a distribuição da delinquência pelo corpo social, defendendo que esta não é característica exclusiva de classe social alguma, mas sim disposição ou circunstância que pode incidir em qualquer história individual. Esse movimento pode ser revelado, por exemplo, por uma análise da reportagem transmitida pelo *Fantástico* em 03/09/2006, sob o título de “*Classe média na FEBEM*”⁸.

Em menos de cinco minutos, tempo insuficiente para tratar com seriedade qualquer tema social, a reportagem noticia em primeira mão o que seria uma mudança no perfil sócio-econômico dos adolescentes encarcerados. Inicia com fragmentos de depoimentos de adolescentes internos enunciando seus crimes: homicídio a sangue frio, assalto de casa, carro e comércio, seqüestro. A menção a armas de fogo aparece em todos os fragmentos, construindo a idéia de que circulavam facilmente pelas mãos dos internos. Os entrevistados são identificados como representantes da classe média, que, segundo pesquisa encomendada pela FEBEM/SP, seriam cada vez mais frequentes entre a população interna. Aparecem, rapidamente, as proporções reveladas pela pesquisa: dos seis mil internos em São Paulo, 28% seriam de classe média, 3% de classe alta e 33% de classe pobre. É isso mesmo: a soma não resulta 100% – que outra ou outras classes haveria? Sobre isso a reportagem cala, ou melhor, a reportagem soterra essa lacuna afirmando que a soma das proporções das classes média e alta “dá quase a mesma proporção dos menores infratores de classe pobre, que são maioria nas unidades”.

⁷ Levantamento do ILANUD a respeito de adolescentes acusados de autoria de atos infracionais em São Paulo revelou, em 2002, que 45,9% estavam sendo acusados de crimes contra o patrimônio, sendo 31,2% de roubo e 14,7% de furto. 10,4% era a proporção de adolescentes acusados de crime contra a vida, divididos em: 6,9% de lesão corporal, 2,1% de ameaça e 1,4% de homicídios.

⁸ Disponível no site <http://fantastico.globo.com> (acessado em 24 de setembro de 2006). Note-se que é o mesmo programa de televisão que meses antes havia veiculado *Falcão: os meninos do tráfico*, citado no capítulo anterior.

Pausa. Não se pode esperar que um programa de televisão dirigido às massas prime pelo mínimo de rigor nem pela seriedade. É justo, porém, supor que a criminalidade distribui-se de forma mais ou menos homogênea por toda sociedade, não havendo, obviamente, nenhuma relação direta entre pertencer a uma classe social específica, seja ela qual for, e ser criminoso. O caráter simultaneamente fetichista e excludente de nossa sociedade, que pode fazer com que jovens pobres se deixem dominar pelo encanto das mercadorias e as busquem a qualquer custo, geralmente o da própria vida, também acomete indivíduos das classes mais abastadas, presas da ganância, que não conhece limites. Vale dizer que, em termos de cifras, os adultos brancos superam em muito os adolescentes pobres, pois chegam a se apoderar de milhões em cada operação, muitas vezes de dinheiro público. Entretanto, as cadeias estão repletas mesmo é de pobres. A esse respeito, uma pesquisa nacional apontou que, em 2002, 93,1% dos adolescentes internos provinham de famílias com renda inferior a R\$ 600,00⁹.

Mas a reportagem do *Fantástico* e a pesquisa nela mencionada são mais atuais: não poderiam revelar o nascimento de uma tendência de “democratização” da FEBEM/SP? Os resultados da pesquisa estão disponíveis no site da FEBEM¹⁰, onde podemos encontrar as porcentagens divulgadas pelo *Fantástico*: os 28% noticiados como classe média figuram ao lado da barra “Uma casa de classe média”, em um gráfico de barras intitulado “Autoclassificação socioeconômicas” (*sic*). Depreende-se que os sujeitos da pesquisa foram questionados a respeito de suas moradias, para fins de classificação sócio-econômica. Os 36% que faltam nas contas do *Fantástico* referem-se a “Uma casa de classe média baixa” (31%) e “Uma casa de classe muito pobre” (4%). As porcentagens desse gráfico, como pudemos observar, também não totalizam 100%. Mas não estamos interessados no rigor dessa pesquisa nem em suas justificativas metodológicas. Basta-nos apontar que a distorção operada pelo *Fantástico* surruiou os muito pobres e os que não seriam pobres mas não chegariam a ser de classe média. Isto para poder afirmar que a proporção de internos oriundos da classe média é quase equivalente à proporção de pobres.

Voltemos à reportagem. Ela segue descrevendo a enrascada em que se metem jovens de classe média quando cometem uma infração e são obrigados a enfrentar a internação: além

⁹ Conforme o Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade (setembro - outubro de 2002), realizado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – e o Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 12,7% dos adolescentes internos provinham de famílias consideradas sem renda; 26,2%, de famílias com renda inferior a R\$ 200,00; 40,7% com renda de R\$ 200,00 a R\$ 400,00; 13,5% entre R\$ 401,00 e R\$ 600,00; 3,2% entre R\$ 601,00 e R\$ 800,00; 1,9% entre R\$ 801,00 e R\$ 1.000,00 e apenas 1,8% acima R\$ 1.000,00 (Silva e Guerres, 2003).

¹⁰ Em www.febem.sp.gov.br. A pesquisa foi encomendada pela FEBEM ao Instituto UNIEMP – Fórum Permanente de Relações Universidade-Empresa (www.uniemp.org.br).

de se submeterem à rígida disciplina institucional, têm que conviver com jovens mais pobres, que vêm de outra realidade. Que realidade? Um quadro aparece mostrando que 91% dos internos declararam ter arma em casa e 43% têm ou tiveram parente cumprindo pena. Uma consulta aos resultados da pesquisa revela outra distorção, mais grosseira: o gráfico “Presença de armas na residência”, expõe que 22% declararam ter arma em casa, *não 91%*, que se refere à porcentagem de armas de fogo *dentre os que possuem arma*. A reportagem veicula, enfim, que adolescentes de classe média passam a conviver na internação com jovens pobres, que vêm em grande número de famílias envolvidas com o crime e têm fácil acesso a armas de fogo. Uma assistente social da FEBEM acrescenta, em entrevista, que os de classe média têm que aprender outra linguagem, própria de “internos que vêm de famílias desorganizadas”.

Mas qual seria o motivo, sugerido pelo *Fantástico*, de tal degradação social da classe média? A resposta dada é que as drogas e o tráfico estariam por trás da contaminação da sociedade pela criminalidade. Entrevistada, a presidente da FEBEM opina: “A droga socializa um pouco o crime”. Nos últimos 6 anos, teria triplicado a proporção de adolescentes recolhidos à FEBEM por tráfico de drogas: passou de 4 para 15% (este dado não foi encontrado nos resultados da pesquisa disponibilizados pela FEBEM). Apesar de também ser entrevistada uma “advogada do ILANUD”, que oferece outras explicações – o apelo ao consumo e a identificação de adolescentes com a figura do *bad boy* –, a ênfase geral permanece sobre o efeito pernicioso das drogas e do tráfico, que podem fazer com que um jovem, de qualquer classe social, venha a cometer homicídios. Com efeito, a reportagem é concluída com um fragmento de depoimento em que o adolescente demonstra arrependimento ao se colocar no lugar da mãe da vítima que ele assassinou, mais uma vez relacionando adolescente autor de ato infracional e homicídio.

Ainda que a atualidade da pesquisa encomendada pela FEBEM realmente indique uma tendência de maior participação das classes médias na população de adolescentes encarcerados, cumpre perguntar: a que serve sua divulgação, do modo como foi feita, em rede nacional do maior meio de comunicação de massa do país? Primeiro: ao afirmar que a classe média está sendo encarcerada, sugere que criminalidade não se relaciona com desigualdade social, ou seja, não são os processos sociais que explicam a adolescência em conflito com a lei. Segundo: o mal, representado pelo delinquente juvenil, pode arrebatrar qualquer jovem que se envolva com drogas: o mal pode estar entre nós, carrega a irracionalidade do efeito tóxico e anda armado. Terceiro: os pobres continuam sendo os desestruturados, violentos, e agora aliciadores de jovens da classe média.

A operação que a reportagem realiza pode ser caracterizada como uma espécie de fetichismo do adolescente infrator, se lembrarmos que um dos principais aspectos do fetichismo é separar um elemento da rede de relações que o constitui, fazendo com que os efeitos das relações apareçam como imanentes ao elemento separado. Pelas lentes do *Fantástico*, não são as condições desumanizantes da nossa sociedade que podem explicar a criminalidade juvenil. A mutilação dos meios de sobrevivência, a quantidade e qualidade irrisórias das políticas públicas de bem-estar social, o desemprego estrutural e o modelo de realização pessoal baseado na posse e ostentação de mercadorias não são considerados como fortes fatores para a não submissão de jovens pobres aos ditames sociais, que priorizam a defesa da propriedade privada, não da dignidade humana. Desgarrados das relações sociais que os definem, jovens aparecem colados à infração, como se esta lhes fosse algo intrínseco. A expressão *adolescente infrator* é forjada de modo que sujeito e predicado se fundem, fazendo o atributo *infrator* ser parte da natureza do *ser*. A constituição dessa imagem também incorpora outro elemento: adolescentes infratores aparecem possuídos pelas drogas, que também são apartadas das relações que as constituem, como se não fossem produtos humanos, como se não estivessem incluídas nas redes de comércio internacional, anexas ao tráfico de armas – indústria mais rentável do mundo – e à corrupção de agentes estatais, como se não representassem o prazer instantâneo, uma forma de alento, em uma sociedade intrinsecamente desumanizadora. Assim, arrancados das redes que os constituem seres sociais e tomados pelo efeito violento das drogas, adolescentes infratores figuram como elementos alienígenas, encarnações do mal, a quem o Estado deve segregar e exorcizar.

A construção social da imagem do adolescente infrator, como aquele que não pode se responsabilizar por seus atos, sendo, assim, irracionalmente perigoso e objeto de enérgica intervenção, justifica a perpetuação da violência, do confinamento e do descaso aos direitos humanos no controle tradicionalmente exercido pelo Estado. Justifica o tratamento brutal dispensado a Cleonder Evangelista, tornando-o corriqueiro. Reflete a tortuosidade das práticas institucionais cotidianas e torna evidente o abismo entre realidade social e ECA.

É justo concluirmos que não se deve esperar que lei alguma transforme, em si, a realidade social, mesmo que esteja apoiada nos princípios mais avançados dos direitos humanos e sociais. Não é a lei que determina o funcionamento social, mas o contrário. Nesse sentido, é a história do Fórum DCA¹¹ – de sua luta contra a antiga legislação e tudo o que ela representava, de sua participação no jogo político que se armou para a redação da nova lei –

¹¹ Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente.

que explica o ECA. A distância que ele guarda em relação à realidade serve para lhe conferir uma posição de ideal que formuladores de políticas públicas e militantes da área devem perseguir, utilizando-se da própria lei como instrumento de luta. Não se deve, porém, imaginar que seja uma lei praticamente perfeita, cujo único defeito é não ser realidade. Alguns pontos críticos comentados acima sugerem que ajustes ou especificações complementares poderiam ser muito bem-vindos.

Tomemos como exemplo, brevemente, a legislação canadense na área. Em abril de 2003, entrou em vigor, naquele país, o *Youth Criminal Justice Act*¹², buscando sanar deficiências detectadas no sistema legal anterior. Essas deficiências seriam: falta de parâmetros claros para definição de procedimentos legais, concedendo a juízes larga margem de discricionariedade; altas taxas de internação; sobrecarga do aparato jurídico; falta de uma distinção explícita entre delitos violentos graves e delitos menos graves; insuficiência dos programas de reintegração social; falta de envolvimento das vítimas nos processos decisórios sobre o caso, entre outros. Para responder a essas deficiências, a nova legislação estabeleceu as *medidas extra-judiciais*, aplicadas por oficiais de polícia ou promotores de justiça para delitos não-violentos e cometidos, geralmente, por adolescentes sem envolvimento prévio em infrações. Essas medidas são: arquivamento, aviso informal e formal pelo oficial de polícia, aviso formal pelo promotor de justiça, encaminhamento para programas comunitários e sanção extra-judicial – obrigação de reparar o dano causado. Os delitos violentos ou cometidos de forma reincidente são endereçados ao juiz, mas o atendimento à vítima e a reparação do dano causado continuam como princípios norteadores das sentenças. A internação é reservada apenas a transgressões consideradas seriamente violentas – como homicídio doloso e culposos, tentativa de homicídio, estupro e repetidas agressões físicas – ou a casos em que se diagnosticam graves enfermidades mentais ou distúrbios emocionais¹³.

É evidente que qualquer referência internacional deve ser muito bem contextualizada para servir de parâmetro às nossas reflexões sobre a realidade brasileira. O largo uso de armas de fogo em operações criminosas não faz parte da realidade canadense, nem a estruturação de verdadeiras multinacionais do tráfico de armas e drogas. Porém, a diminuição da discricionariedade dos juízes parece algo fundamental: a lei poderia determinar maior observância a padrões processuais, de acordo com uma classificação convencional de infrações e respectivos encaminhamentos, com forte acento nas medidas em meio aberto. A

¹² Ato de Justiça Criminal Juvenil.

¹³ Informações retiradas dos materiais de divulgação do *Youth Criminal Justice Act*, elaborados pelo *Department of Justice, Canada*. Também disponíveis no site <http://canada.justice.gc.ca/youth>

partir dessa classificação, a lei também poderia determinar com maior precisão que casos menos graves deveriam ser encaminhados para medidas extra-judiciais, de cunho eminentemente educativo, assistencial e/ou terapêutico. Além disso, para sua efetiva implementação, seria imprescindível que o ECA fosse obrigatório em toda e qualquer formação de bacharéis em direito, de psicólogos e de policiais, entre outros.

Infelizmente, as medidas sócio-educativas pouco podem ser efetivamente caracterizadas como educativas. A privação de liberdade, que ainda goza de posição central no sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, é emblemática no que diz respeito à violência institucionalizada. É o que, a seguir, veremos.

2.3 – Bem-estar?

A asserção dostoievskiana de que é possível julgarmos o grau de civilização de uma sociedade visitando suas prisões serve, evidentemente, para o encarceramento de adolescentes. A prisão é, por excelência, o modo pelo qual as sociedades ditas complexas lidam com a violência por elas engendradas, identificando-a com a manifestação individualizada, segregando-a e fazendo-a ser retribuída com o castigo supostamente legitimado pelo ultraje sofrido pela sociedade. Por certo, não é apenas nas prisões que temos acesso a uma avaliação da barbárie por meio da qual a sociedade se perpetua, mas, por serem aparatos especialmente constituídos para administrarem sofrimento e estabelecidos em pontos obscuros da malha social, como calabouços ocultos para o exercício da crueldade numa civilização que assim pode se orgulhar de seus feitos, é lá que a violência cronificada em rituais institucionais toma feições agudas, às vezes inimagináveis, horrendas, fazendo estarrecer até o mais frio observador diante da constatação de que a desumanidade é o terror capaz de ser instaurado apenas pela humanidade, sendo-lhe atributo exclusivo dentre todos os seres. Nesse sentido, o terror manifestado nos recônditos da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor de São Paulo – FEBEM/SP – jamais pode ser compreendido em si, apartado da sociedade que o institui enquanto excrescência, devendo antes servir como índice geral da violência social e, sobretudo, motivo de indignação e de luta intransigente pela humanização.

A FEBEM faz parte do imaginário social brasileiro como local tradicionalmente marcado por maus-tratos, torturas, rebeliões e mortes, que não raro comparecem nos meios de comunicação de massa e alimentam a extensa lista de denúncias e processos na história da instituição. Em 2003, por exemplo, Asma Jahangir, enviada especial da Organização das Nações Unidas para apurar violações de direitos humanos, comprovou o encarceramento de 540 adolescentes em um espaço que caberiam apenas 42. Em 2005, a Corte Interamericana de Direitos Humanos condenou os atos hediondos praticados no interior da FEBEM e ordenou que o Estado Brasileiro tomasse urgentemente as medidas necessárias para impedi-los. Segundo a Associação de Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco (AMAR), 30 adolescentes internos foram mortos entre 2003 e 2006¹. É importante desde já ressaltar que, além de adolescentes, funcionários da FEBEM também são vitimados por uma violência que se espalha pelo corpo institucional, assumindo diferentes manifestações e servindo-se, para isso, de diversos sujeitos.

¹ Informações retiradas do site da AMAR, <http://amar.incubadora.fapesp.br/portal/denuncia/denuncia>

Antes de serem enviados para a FEBEM, adolescentes apreendidos pela polícia geralmente passam pelo chamado “corró”. Este é o nome com que são chamadas as celas no interior de delegacias de polícia em que adolescentes são mantidos separados dos presos comuns. Lá aguardam por horas, dias ou semanas, à mercê do ritmo do aparato judicial. Cleonder Evangelista passou várias vezes pelo corró antes de ser enviado à FEBEM, alternando detenção na delegacia, internação em clínicas para recuperação de dependentes químicos, fugas e novas apreensões. Descreve o corró como o local em que o adolescente entra em contato com a cultura prisional, ou seja, com as regras de convivência entre os presos, às quais deve rapidamente se adequar. Também descreve as condições insalubres da detenção: paredes mofadas, colchão velho, fino e empoeirado, alimentação de péssima qualidade. Itu, que permaneceu 17 dias em um corró, relata que a cela estava lotada, com 11 adolescentes que tinham que “dormir de valete”². Alemão declarou, cabisbaixo, que preferia não relatar o que lhe acontecera em sua passagem pelo corró. Porém, parece consenso entre os internos que nenhum lugar é pior do que a porta de entrada da FEBEM/SP, a temível UAI – Unidade de Atendimento Inicial.

O que dizem internos a respeito da UAI revela que defini-la como de “atendimento” sugere uma maldosa ironia, condizente com a que define a FEBEM como instituição de “bem-estar”. Cleonder nos conta o ritual de entrada de adolescentes na UAI. De início, cada um é levado a uma sala onde deve se despir e agachar meia dúzia de vezes, a fim de se verificar se não carrega em seu ânus alguma arma, como um estilete, por exemplo. Nesse momento são lhe transmitidas as regras do local. Primeira regra:

- Aqui, pra falar com a gente é “sim senhor” e “não senhor”, entendeu?
- Entendi – eu disse, e já levei um soco no peito, porque, de nervoso, tinha me esquecido do “sim senhor” (Evangelista, 2004, p. 21).

Segunda regra: deve-se andar de cabeça baixa, com as mãos para trás e, ao passar por um funcionário, deve-se falar “licença senhor” ou “licença senhora”. Terceira regra: é terminantemente proibido conversar. Qualquer transgressão a essas regras é punida imediatamente e com severidade. Foi o que testemunhou Cleonder quando, após deixar a sala de revista e ter suas impressões digitais colhidas, foi reunido com outros dois ingressantes em um recinto, onde permaneceram por cerca de dez minutos com as mãos para trás e os rostos

² Posição que os internos assumem para dividirem o mesmo colchão: deitam de lado, alternando cabeças e pés.

colados à parede. Como os outros dois começaram a murmurar algo, logo chegou um funcionário para fazer valer a eficácia do castigo:

Horrorizado e ainda de pé na mesma posição, presenciei o espancamento dos dois, cobertos de socos e pauladas, até estarem no chão, implorando para que parasse. Eu ouvia o som oco dos golpes, ao atingirem cabeças, peitos e braços, os gritos de dor dos dois meninos, o rosnar e os palavrões do funcionário (...) Teria tapado os ouvidos para não ouvir seus gritos de dor, mas isso teria me trazido o mesmo castigo (id., *ibid.*, p. 22-23).

A submissão deve ser total; tudo deve ser feito exatamente como ordenado, nada a mais nem a menos. Cada adolescente é reduzido a corpo-objeto a ser mantido, junto com os outros, sob a precariedade das condições daquele depósito (sub)humano. Para isso, é preciso que sejam rigorosamente adestrados. Não se espera muito deles, apenas que se submetam e sigam as rotinas indispensáveis à subsistência: alimentação, banho, banheiro, sono. O adestramento deve então ganhar eficácia no seu caráter mínimo e na violência implacável com que se impõe. O que efetivamente sustenta a rotina institucional é a grossa pancadaria, não parecendo haver necessidade de mecanismos mais sofisticados de controle ou disciplina. Seria mesmo impossível manter em ambiente fechado uma superpopulação de adolescentes sem tamanha brutalidade. Não obstante, a violência física, ainda que maquinal, faz-se acompanhar do exercício ostensivo de humilhação, seja por meio de falas e atitudes dos funcionários, seja pelas condições concretas em que são mantidos os adolescentes, como se a todo momento lhes fosse dito que não são dignos de terem um tratamento minimamente decente, sugerindo um esforço da instituição por fazer prostrar, também, consciências. A obrigação de pedirem licença sempre que passam por um funcionário, por exemplo, é a exigência de que freqüentemente se declarem absolutamente submissos à autoridade constituída, ainda que ela seja cruel e revoltante. Cleonder, ao esquecer-se de pedir licença quando passava por um funcionário, foi imediatamente golpeado com um pedaço grosso de madeira na coxa, que o derrubou. Ao chão, levou um chute no estômago, desferido por outro funcionário.

A recepção de um adolescente ainda inclui uma refeição, a raspagem do cabelo e o banho, que não deve durar mais do que dois minutos. Este, porém, será o melhor banho que o adolescente tomará ali; depois, segundo Cleonder, apenas passará por baixo do chuveiro, tirando o sabão do corpo numa toalha encharcada (1 toalha para cada 27 adolescentes). Separado de seus objetos pessoais, adestrado, alimentado e “higienizado”, o adolescente é

espremido numa sala com dezenas de outros corpos sentados no chão diante de uma televisão. Ali permanecem a maior parte do tempo, sofrendo.

Na sala apinhada, o cheiro de suor era forte. Era impossível não tocar em alguém ao lado, à frente ou atrás. Hábitos se misturavam, os muitos cheiros de suor tornavam-se o ranço de um único bicho coletivo. Os únicos sons eram os dos desenhos animados exibidos na televisão, e um ou outro fungar choroso aqui e ali. Alguns garotos tinham, como eu, apanhado naquele dia ou no dia anterior, e gemiam baixinho. Eu me surpreendi gemendo com eles. Junto à única entrada, um dos funcionários – sempre chamados de “funça” pelos internos – de vez em quando parava junto ao batente, encostava ali e olhava para dentro, segurando um pedaço de pau (id., ibid., p. 24).

Itu denuncia que, quando chegou à UAI, imediatamente rasgaram suas cartas: “aqui não tem pertence não”³. Ele nos conta que a causa mais freqüente do “coro”⁴ na UAI é quando um menino fala para outro ir um pouco para o lado, para lhe dar um pouco mais de espaço. Todas as noites, lhe era possível ouvir alguém apanhando: “ai, pára senhor, eu não tava conversando não...” Os gritos de dor, a constante vigilância por parte dos funcionários, o desconforto de dividir o mesmo colchonete com outros dois adolescentes, todos apenas de cueca, mesmo no frio, tudo isso fazia com que dormir não fosse algo fácil. Pelas manhãs, os adolescentes recebiam a trouxa de roupas: cada um pegava o primeiro conjunto de camiseta e bermuda que alcançava, todos encardidos, sucessivamente mal-lavados, “zicados”⁵. Durante o dia, funcionários impediam que adolescentes visivelmente marcados pela violência fossem entrevistados por psicólogas ou assistentes sociais, alegando indisposição do jovem para comparecer à entrevista.

Alemão foi recolhido à UAI às duas horas da madrugada e foi recebido a tapas e socos. Declara que isso é normal no tratamento a qualquer um que é preso; também tomou um “coro” porque não pediu licença a um funcionário; também presenciou o castigo imposto a adolescentes que trocaram murmúrios: “uma pancadaria, uma selvageria que, aquilo ali, com certeza, não iria consertar ninguém, só iria revoltar”. Pensar, porém, que funcionários

³ Privar o interno de seus bens pessoais, da imagem com que costumava se apresentar socialmente e do respeito à sua dignidade são ações que perfazem, segundo Goffman (2001), o processo de *mortificação* ou *mutilação do eu*, comum em instituições totais.

⁴ Castigo físico aplicado por funcionário.

⁵ “Zica” é como os internos chamam, no geral, as doenças de pele provenientes das más condições de higiene da FEBEM.

cometem tais barbaridades por terem inclinações criminosas individuais seria, a exemplo do que a ideologia concebe sobre adolescentes infratores, uma *abstração*. Seria desconectar o efeito de sua rede causal, o objeto das forças que o constituem, atribuindo-lhe um *em si* que é, todavia, determinado pela (des)estrutura institucional. Estamos diante de uma ação cotidianamente empreendida por funcionários mas que não lhes pertence, pois agem sob coerção das circunstâncias. A violência é decorrência direta do modo precário como o aparato institucional se reproduz materialmente, utilizando-se, ali, de funcionários como meios para sua aplicação. Mais do que sujeitos que agem para consecução de fins almejados individualmente, estamos diante de ações que necessariamente se apoderam de sujeitos-instrumentos a fim de se efetivarem. Isso se comprova no fato de que a violência, enquanto efeito inevitável das condições institucionais, instrumentaliza diferentes sujeitos e grupos ao longo do sistema institucional de acordo com a circunstância e o recorte específico em que se propaga. Assim, como veremos, a violência oscila entre mãos de funcionários e adolescentes, manifestando-se com intensidade e forma variáveis.

A UAI é um dos extremos da violência institucionalizada. O Departamento das Execuções da Infância e da Juventude (DEIJ), ligado à Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, determina que adolescentes apreendidos pela polícia devem permanecer na UAI por no máximo 72 horas, à espera de serem apresentados ao Poder Judiciário. Entretanto, projetada para prender 62 adolescentes, a UAI descrita por nossos sujeitos recebia diariamente cerca de 40 adolescentes provenientes de todo estado⁶. Nessas condições, a superlotação é inevitável e com ela, freqüentemente, o descumprimento do prazo determinado. Cleonder permaneceu em “atendimento inicial” por 28 dias; Itu sofreu por 40 dias as agruras impostas no local.

A partir de sua passagem pela UAI, o adolescente pode ser liberado pelo juiz ou encaminhado para uma Unidade de Internação Provisória (UIP), onde permanecerá recluso por, no máximo, 45 dias – período dentro do qual o Poder Judiciário deve decidir sobre o caso, concedendo a liberdade ou definindo a aplicação de alguma das medidas sócio-educativas, como liberdade assistida, semiliberdade ou internação. Itu, que foi mantido em uma UIP por 12 dias antes de ser encaminhado para uma Unidade de Internação (UI), nos conta que na UIP os adolescentes podem conversar apenas quando estão no pátio, onde passam a maior parte do tempo, mas não nos corredores nem nos dormitórios. Quando conversam nesses lugares proibidos, são imediatamente castigados, sendo geralmente

⁶ Dados extraídos do site da Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania (www.justica.sp.gov.br), acessado em 28/10/2006.

forçados a permanecer horas em pé, apoiados em uma parede apenas pela testa e com as mãos para trás. Esse castigo, que parece ser comum nas UIPs, pode ser aplicado por dias a um mesmo adolescente: Alemão, por exemplo, relata que não chegou a apanhar na UIP, mas ficou com a cabeça na parede por 14 dias porque brincou com um funcionário e ele levou a mal: “Todo aquele negócio que não reeduca ninguém, porque se isso reeducasse, nunca mais tinha roubado na minha vida.” Ao contrário do que ocorre na UAI, em que a única atividade é, ocasionalmente, o futebol⁷, as UIPs contam com alguns cursos destinados aos internos. Itu cita dois cursos de artesanato – de confecção de bonecas e de pulseirinhas. Cleonder afirma que na UIP têm acesso a estudo, além de material para artesanato, bolacha trazida pelos familiares, banho mais adequado, troca de roupas e cigarro liberado conforme o comportamento (Cf. Evangelista, 2004). Andar de mãos para trás e dizer “cença senhor” ainda fazem parte das regras na UIP, mas agora os internos podem erguer a cabeça.

Embora seja determinada pelo ECA como medida a ser tomada apenas em caráter excepcional, a internação ainda ocupa posição central no atendimento a adolescentes autores de atos infracionais no Brasil. Essa prevalência pode ser dimensionada a partir do orçamento da FEBEM/SP para 2006, em que o total de R\$ 393.254.237,00 destinados à “Assistência ao adolescente em conflito com a lei” figuram assim distribuídos:

Ação / Programa	Parcela
Internação	46,91%
Implantação de novas unidades descentralizadas	22,10%
Educação formal, profissionalizante e cultural	19,20%
Municipalização do atendimento	11,03%
Acompanhamento e apoio a egressos	0,36%
Semiliberdade	0,26%
Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade	0,14%

Fonte: Orçamento do Estado 2006; Governo do Estado de São Paulo; disponível no site www.planejamento.sp.gov.br.

⁷ Itu nos relata que havia apenas uma quadra na UAI para todos os adolescentes, que podiam se revezar para usá-la caso fizessem jus ao prêmio, ou seja, se por acaso um adolescente conversasse, o futebol era automaticamente excluído da programação institucional por determinado período.

O quadro acima evidencia que a aplicação dos recursos financeiros encaminha-se em sua maior parte para a manutenção e fortalecimento do encarceramento em detrimento da aplicação das medidas em meio aberto, às quais são destinados investimentos irrisórios. Para corresponderem ao que determina a lei e ocuparem assim posição de destaque no atendimento a essa população, as medidas em meio aberto necessariamente teriam que ser acompanhadas dos recursos adequados, isto é, a uma migração de adolescentes dos programas de internação para os de meio aberto deve corresponder uma migração de dotação orçamentária. Porém, o que se observa é a freqüente internação de adolescentes que, pela natureza de suas infrações, poderiam estar livres. Decerto, o inveterado trancafiamento de adolescentes que ameaçam a ordem contribui para a superlotação contumaz de unidades de internação por todo o país.

Em 15/03/2006, comissões formadas por advogados, psicólogos e militantes de defesa dos direitos da criança e do adolescente visitaram simultaneamente unidades de internação e internação provisória sediadas em 21 estados brasileiros e Distrito Federal⁸. Apesar das diferenças regionais e, inclusive, das diferenças entre unidades na mesma região, as comissões puderam constatar um quadro geral de descaso e desrespeito a direitos básicos:

unidades superlotadas, projetos arquitetônicos semelhantes a presídios, presença de celas fortes e castigos corporais, ausência ou precariedade dos projetos sócio-educativos, desconhecimento por parte dos adolescentes de sua situação jurídica, procedimentos vexatórios de revista dos familiares por ocasião das visitas, adolescentes acometidos de sofrimento mental, dentre outros (Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Conselho Federal de Psicologia, 2006, p. 13).

Das 30 unidades visitadas, em 17 as comissões ouviram, de adolescentes internos, denúncias de espancamentos realizados por funcionários ou policiais. No estado de Sergipe, por exemplo, foi denunciado que todo adolescente ingressante é indiscriminadamente levado a um quarto onde é espancado por policiais: esta seria, provavelmente, a ação programática inicial para submeter todo e qualquer adolescente. Celas fétidas, mal-iluminadas, com infiltração de água e pouca circulação de ar, com banheiros entupidos e sem privacidade, freqüentemente fazem parte das condições concretas às quais os internos devem se submeter. A alimentação é referida, também, como de péssima qualidade, assim como o atendimento

⁸ Ação resultante de parceria entre o Conselho Federal de Psicologia e o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, com apoio de entidades que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

médico: doenças de pele causadas pela insalubridade local, sintomas advindos de dependência química e transtornos psíquicos são negligenciados ou insuficientemente assistidos pelas equipes locais de saúde, sempre diminutas.

É de se esperar que tais condições gerem sentimentos e reações de revolta dentre os internos. Para isso, as unidades costumam contar com medidas de controle que vão desde o castigo físico até a impregnação psicotrópica, passando pela administração de prêmios e privações de bens e serviços que, de fato, seriam direitos inalienáveis dos adolescentes. Assim, em uma unidade no estado do Rio Grande do Sul detectou-se que cerca de 80% dos adolescentes eram medicados com Amplictil⁹. A direção local informou ainda que, como dispõe de uma equipe experiente, capaz de detectar futuras revoltas, oportunamente se vale de medidas antecipatórias, como o “atendimento especial”, ou seja, o confinamento de adolescentes em celas sem acesso algum ao pátio por até 15 dias. Quando confinados nessas celas, as chamadas “trancas”, o adolescente pode ter controlado até o ritmo de suas defecações, permitidas apenas na hora do banho. Em uma unidade do estado de Amazonas, dirigida por um capitão da polícia militar, adolescentes relataram que, quando “de tranca” e necessitados fora do tempo permitido, defecavam em pedaços de colchão e os jogavam pela janela. No estado do Ceará, “A diretoria informou *com naturalidade* que o adolescente da tranca faz todas as refeições enclausurado, não participa da única atividade precariamente desenvolvida pela instituição (sala de aula), dorme sem colchão e não tem lençol nem toalha” (id., *ibid.*, p. 87, grifos nossos).

No Brasil, é mais do que natural amontoar adolescentes infratores em cárceres, sob condições sub-humanas, como objetos de violência estrutural; é programático. A rigor, defini-los como *objetos* de programas “sócio-educativos” precários não é suficiente. Em nossa sociedade, são impingidas punições a quem comete delitos, como se o sofrimento imposto fosse capaz de inibir novas transgressões por quem já as cometeu ou por quem pensa em cometê-las. Mas, além da tentativa de coibição, há outra demanda social que a punição satisfaz, o da retribuição: ao mal causado pelo infrator e sofrido pela sociedade deve corresponder um mal imposto pela sociedade ao transgressor; o condenado tem que pagar pelo que fez. Portanto, não basta que o Estado disponha do infrator privando-o de atributos que o tornam, por definição, humano – como direito à liberdade, educação, dignidade etc. Fosse assim, bastaria abandoná-lo no pátio cercado por muralhas intransponíveis e impor-lhe

⁹ Medicamento psiquiátrico utilizado no tratamento de distúrbios psicóticos, de efeito sedativo e eficaz na fase maníaca do transtorno bipolar. Informações extraídas do site www.psiqweb.med.br. Acessado em 02 de novembro de 2006.

o ritmo da instituição. É verdade que isso já o faria sofrer, mas é preciso mais, pois o que justifica a administração do sofrimento ao infrator é sua imagem socialmente construída como encarnação descontextualizada do mal, contra o qual a sociedade pode extravasar sua crueldade: mais do que tratados como objetos, encarcerados são tratados como *abjetos*, aberrações nocivas, repugnantes, hediondas, que merecem desprezo e dor. Caso contrário, como justificar a perpetuação institucionalizada da barbárie imposta a adolescentes infratores? Como justificar o descaso estatal e a aquiescência de uma sociedade que historicamente suplicia parte de seus jovens?

Ao serem assim feridos no cerne de sua humanidade, os internos nutrem um sentimento de indignação que os faz ansiar, a todo tempo, pela apropriação dos meios que a instituição dispõe para restabelecerem, no mínimo, sua dignidade, no máximo o poder sobre o cotidiano institucional e a conquista da liberdade. Estes meios são, em grande parte, violentos, ou pelo menos tendem à violência. A história de qualquer unidade de internação pode ser definida, via de regra, como uma reiterada oscilação entre dois pólos que lutam pela hegemonia – internos e funcionários –, o que confere uma singularidade cambiante a cada unidade e uma heterogeneidade ao sistema como um todo, passíveis de serem captadas apenas pela observação direta de espaços institucionais e/ou pelo contato sistematizado com seus sujeitos. Essa heterogeneidade faz com que haja, inclusive, espaços institucionais em que a violência se arrefeça a ponto de se tornar disciplina, mera burocratização das relações institucionais ou até mesmo ceder maior espaço para relações educativas¹⁰.

Internos e funcionários utilizam-se de um critério comum para categorizarem determinada unidade, em determinado momento de sua história: o quanto seu funcionamento está sob o controle dos internos ou dos funcionários. O ponto máximo do domínio por parte dos funcionários decerto é representado pelas Unidades de Atendimento Inicial (UAIs), sempre às voltas com a superlotação exagerada e condições extremamente precárias de atendimento. Nessas unidades não há acesso à escola, cultura ou profissionalização; e acesso à saúde, lazer e esporte também são praticamente inexistentes. Porém, à medida que vão sendo transferidos para unidades de internação provisória e de internação, os adolescentes vêm aumentar, ainda que timidamente, seu acesso àqueles direitos básicos e, de forma correlata, vêm aumentar também as possibilidades de interação com outros internos e de ocupação de espaços no cotidiano institucional. Isso porque não é possível ao sistema, pela precariedade de condições que lhe é imposta, controlar ostensivamente seus internos e, por outro lado, é

¹⁰ Isto pode acontecer sobretudo em unidades menores, apartadas de complexos de internação e que não sofrem com a superpopulação.

preciso que aparentemente se lhes ofereçam condições mínimas de bem-estar social, pois, afinal, vivemos em um Estado de direito...

No extremo oposto à UAI, representando o ponto máximo de domínio por parte dos internos, estão as rebeliões. Estas não costumam irromper como algo não anunciado; pelo contrário, há geralmente um processo gradual de tomada de poder por parte dos adolescentes. Este avanço também representa, freqüentemente, aumento da violência física entre internos, antes que esta violência possa atingir funcionários. A violência entre internos é operada por meio de regras instituídas entre os adolescentes e, especialmente, pela instituição do “seguro”.

Internos, assim como a sociedade que os constitui, também costumam excluir e violentar os tidos como perigosos, estranhos ou diferentes. Estes passam a compor, no interior das unidades de internação, um grupo de excluídos, os “seguros”, que devem permanecer sob proteção especial de funcionários, sob risco de serem espancados e até mortos pelos outros adolescentes. Noguchi (2006) estuda a moralidade e as relações de poder entre internos da FEBEM/SP e, corroborada por outros estudos, atesta que a violência entre eles tem aumentado significativamente nos últimos anos, relacionando-se ao fortalecimento de uma cultura prisional na FEBEM e ao controle cada vez menos eficaz por parte dos funcionários.

Conforme a relação de forças entre funcionários e internos proporciona maior poder aos últimos, as regras de convivência passam, cada vez mais, a ser instituídas pelos próprios adolescentes. O teor dessas regras pode variar de unidade para unidade, podendo haver, inclusive, regras consideradas essenciais em determinada unidade e ignoradas em outra. Porém, há uma tendência de generalização de certas regras ao longo de todo o sistema de internação, sobretudo as relacionadas à modalidade de infração cometida por cada adolescente e ao modo como todos devem se portar no refeitório e nos dias de visita familiar. Assim, estupradores e delatores são veementemente execrados em todo sistema. Além desses, outros delitos também podem ser condenáveis pelos internos em geral, como ter roubado bens essenciais de uma família pobre, comprar drogas a crédito e não pagar, deixar de cobrar alguém que deve (para não perder o respeito), mentir para impressionar os outros internos e roubar dentro da unidade. Durante as refeições, dependendo da unidade, não se pode falar nem fitar os outros; não se pode fumar no refeitório, nem tossir sem colocar o rosto para dentro da gola da camisa; não se pode ir ao banheiro enquanto houver alguém comendo, nem

começar a comer antes de terminada a prece, nem adentrar o refeitório, colocar a mão no nariz, boca ou ouvido à mesa sem pedir licença¹¹.

Além da conduta a ser observada à mesa e dentro da criminalidade em geral, a sexualidade também é um dos domínios sobre o qual as regras incidem com rigor. Nas unidades, freqüentemente é proibido masturbar-se em dias de visita, visando manter o respeito às mães e evitando a consumação solitária da cobiça à namorada ou irmã do próximo. Visita é coisa séria, causa de grandes conflitos. Geralmente não se pode falar palavrão nem brigar em dias de visita. Não se pode tentar a fuga. Às vezes, institui-se entre os jovens um certo período de tempo, depois que as visitas já se foram, em que devem evitar o prazer solitário: a memória da visita alheia ainda pode estar excitando mentes. Para evitar que a imagem da namorada, irmã ou mãe do outro seja gravada na memória, não se pode conservar o olhar sobre elas. A fim de se evitar fraudes contra esse preceito, é expressamente proibido o uso de óculos escuros nessas ocasiões. Também não se pode atrair o olhar erotizado da visita: é vetado permanecer sem camisa ou mesmo deixar que uma camisa curta, desabotoada ou rasgada mostre parte do tronco. Não se pode, nos horários de visita, coçar partes que estejam situadas entre o umbigo e o joelho nem se sentar com as pernas muito abertas. Xingar a mãe do outro, em qualquer contexto, é veementemente inadmissível.

As punições aos faltosos variam desde a obrigação de realizar pequenos trabalhos, como lavar roupas alheias, até a morte por espancamento ou facadas, passando por surras médias e fortes, isolamento e estupro coletivo. Em algumas unidades, há uma “recepção” dos ingressantes realizada pelos adolescentes veteranos: o novato apanha logo de início, como um teste para verificar sua resistência à violência física sem delatar a funcionários e sua coragem para compor o grupo identificado com a criminalidade. Na maior parte das vezes, os novatos são recebidos com um misto de orientação e pressão: é preciso que os novatos saibam o mais rápido possível as regras da unidade em que estão ingressando, mas também é preciso que os veteranos saibam, o quanto antes, se se trata de alguém considerado digno de permanecer entre eles. Para isso, aplicam o chamado “psicológico”, como explica um dos internos:

¹¹ Em determinada unidade, fui convidado pelos adolescentes a almoçar. No refeitório composto por longas mesas e bancos de concreto ninguém falava enquanto comia. Podiam-se ouvir apenas dois tipos de ruído: o roçar discreto das colheres de plástico nas embalagens de “marmitex” e sons ocultos, de leves murros desferidos aqui e ali sobre as mesas. Depois da refeição, fui informado que a cada pancada sobre a mesa correspondia um pedido de licença para coçar o nariz, o ouvido, limpar a boca etc. Tinham instituído aquele sinal para satisfazerem tanto a proibição de falar quanto a necessidade de pedirem licença para a realização de ações consideradas pouco decorosas à mesa. Na UAI pediam maquinalmente licença aos funcionários, ali pediam a si mesmos.

É pra testar vagabundo. Quando chegar moleque de outra unidade, (...) os cara dá um psicológico. (...) Você joga um verde no cara: “aí, mano, fiquei sabendo que você era estrupador no Mundão”, “fiquei sabendo que você era cagüeta¹²”. Daí, se o cara ficar com medo, assim, ficar com uma cara de assustado, é porque alguma coisa ele tem, ele é (Noguchi, 2006, p. 72).

É evidente que a manifestação de medo pode ser causada muito mais pela dificuldade em lidar com a pressão do que pela culpa efetiva, o que pode fazer com que adolescentes passem a ser considerados seguros apenas por gaguejarem ou por não saberem argumentar quando acusados. Uma vez considerado seguro, o interno deve ser, na maior parte das vezes, separado dos demais, pois passa a ser alguém que se pode agredir sem motivo, alguém que se pode explorar e, eventualmente, estuprar. Nas rebeliões, seguros são feitos reféns, sofrem torturas e podem ser barbaramente assassinados¹³.

É importante ressaltar que cada um dos internos sofre grande pressão dos outros para tratar com violência os adolescentes do seguro. A regra é que estes últimos sejam tratados como indignos; é preciso que se lhes apliquem sofrimentos contínuos, para que sua passagem pela internação seja efetivamente um suplício. Aos internos que têm algum tipo de acesso a adolescentes considerados seguros há ordens expressas e permanentes de execução de agressões físicas ou sociais, sob pena de se tornarem, eles mesmos, seguros, caso manifestem compaixão ou desleixo na aplicação da violência.

Evidentemente, em situações de intenso (des)controle da instituição por parte dos internos, como é o caso nas rebeliões, a violência também pode tomar como alvo funcionários, seja para fazê-los reféns, para satisfazer impulsos vingativos, agressivos e/ou sexuais ou para conferir, ao agressor, posição de maior reconhecimento frente a outros internos. Em livro realizado a partir de relatos de dois funcionários da FEBEM, com o principal objetivo de denunciar as condições degradantes que a instituição impõe ao trabalho diário, podemos encontrar uma amostra da ferocidade com que funcionários podem ser violentados:

¹² Delator

¹³ Em 25/10/1999, o Complexo Imigrantes da FEBEM/SP foi palco da rebelião mais sangrenta registrada na história da instituição. 58 pessoas foram feridas, dois funcionários foram espancados e atirados de um muro de 5 metros, quatro adolescentes do seguro foram mortos, dois deles carbonizados, um dos quais teve sua cabeça e membros decepados.

No mesmo instante em que explodia perto uma bomba de efeito moral lançada pela PM, e [o funcionário] André se agachava instintivamente, um rapaz de vulgo “Cangacinha” se atirou sobre ele, brandindo uma lança feita a partir de um ferro de construção arrancado das paredes de concreto da unidade. (...) O golpe atingiu André pouco abaixo do olho direito – poucos *milímetros* do globo ocular, que subiu, quando a lâmina entrou raspando a parte inferior da órbita. (...) a ponta da lança ficou presa no rosto de André. O interno tentou arrancá-la aos safanões, movendo junto a cabeça de André para cima e para baixo. Quando a arma finalmente saiu, André sentiu que ela raspava o osso com um som de lixa (Farias e Narciso, 2005, p. 89-90).

A violência troca de mãos e alvos dentro da FEBEM/SP, sendo sucessiva e, por vezes, simultaneamente exercida por funcionários contra internos, por internos contra internos e por internos contra funcionários. A violência propaga-se na instituição por meio de seus sujeitos, instrumentando-os, forçando-os a exercê-la contra outros e os fazendo sofrer seus efeitos.

Nesse contexto, que papel pode desempenhar a escola? É de se presumir que a educação escolar na internação, assegurada pela Constituição e pelo ECA, esteja preponderantemente subordinada ao movimento de forças instituído pelo cárcere. É provável ainda que sirva, de algum modo, como instrumento no circuito da violência. Uma reportagem da *Revista Educação* (Castilho, 2004) pinta um quadro desolador para a escola dentro da FEBEM. Consultando internos, funcionários, dirigentes, militantes de direitos humanos e especialistas, a reportagem esboça uma pequena ramificação da escola pública que teria sido capaz de se superar em termos de desserviço. Como nas escolas regulares, os alunos-internos pouco aprenderiam e muitos receberiam certificados de conclusão do ensino fundamental ou médio semi-analfabetos, porém, além de sofrer dos problemas usuais, a escola no cárcere apresentaria muitos outros: excessiva rotatividade de alunos e professores, falta de professores, interrupções do ano letivo por rebeliões, fugas e trancas, falta de projeto pedagógico, despreparo docente, burocratização das atividades pedagógicas etc. Segundo o que a leitura da reportagem deixa entrever, a função real da escola na FEBEM seria meramente coméstica.

Um exame mais acurado revela, no entanto, que a presença da escola na FEBEM se caracteriza pela ambigüidade: não consegue escapar à lógica disciplinar do cárcere, pois

guarda com ele, inclusive, algum parentesco, mas também não deixa de representar um meio imprescindível de humanização, em oposição à barbárie circundante. Lopes (2006) nos lembra que, em certo sentido, a escola é estruturada para padronizar posturas e funcionar como verdadeira agência de internalização de controle. Esse aspecto do funcionamento escolar certamente converge com os objetivos adestradores do cárcere e, nesse sentido, a escola em seu interior funcionaria como uma instância a mais de disciplinarização, mais sofisticada que a porretada. Porém, o contraste entre a brutalidade das relações carcerárias, em que a mediação é representada pela violência, e a civilidade das relações escolares, cujas relações são mediadas pela linguagem, conhecimento, livros, lições, faz com que um segundo aspecto constitutivo da escola ganhe importância crucial:

a escola, enquanto instância formadora de cidadãos, funciona na FEBEM, como um lembrete incômodo de que os jovens internados são mais do que bandidos irrecuperáveis ou quase bichos que precisam ser confinados e adestrados. Eles são humanos, possuem direitos e devem ser respeitados. Nessa esfera, a escola ameaça o regime disciplinar da instituição (id., *ibid.*, p. 144).

A sala de aula tem seu estatuto próprio, que define modelos de interação e finalidades exclusivas: lá, o interno é aluno, o adulto é professor, a finalidade é conhecer, os meios são a linguagem, a cooperação, os exercícios escolares. Esse ambiente, incrustado na rudeza prisional, pode propiciar vínculos de confiança entre adolescentes e adultos e, a partir desses vínculos, verdadeiros oásis de humanização e desenvolvimento. Assim, ao se proporem

construir, não sem ambiguidade, uma relação com os alunos pautada no respeito e no diálogo, [professores] trazem a possibilidade de produzir fendas na forma dominante de tratamento dos internos, ou seja, podem atuar como “artífices das brechas”, criando rachaduras no instituído (id., *ibid.*, p.141).

Esta incrustação humanizante, porém, sofre intensa pressão para se adequar à lógica desumanizante da prisão, que, no geral, sempre faz valer seu mando. Esse poderio assenta-se no ordenamento institucional. São duas as instituições envolvidas, escola e cárcere, cada uma delas vinculadas a dois sistemas diferentes da administração pública: educação e segurança¹⁴.

¹⁴ A FEBEM vagueia entre Secretarias de Estado, como um embaraço ou uma “batata quente”. Desde que iniciamos contato próximo com esta instituição (meados de 1998), ela passou pelas seguintes Secretarias: da Criança, Família e Bem Estar Social; Juventude, Esporte e Lazer; Educação e, por último, Justiça. Nesta última,

Embora os professores sejam contratados e pagos pela Secretaria de Educação, são as unidades de internação onde trabalham que decidem sobre a adequação ou não de seus prêmios. O ano letivo é povoado por avaliações que regularmente proferem sentenças, a cada um dos professores, definindo se ele tem ou não o “perfil” para continuar a trabalhar dentro da internação. “Os professores são controlados por mecanismos institucionais estranhos à escola. Tornam-se reféns da dinâmica institucional da FEBEM” (id., *ibid.*, p. 114). São obrigados a adequar o ritmo, método e conteúdo de seu trabalho ao contexto da unidade, tal como ele oscila. Apesar de ser obrigatória, a escolarização está longe de ser o eixo organizador da rotina, que molda-se ao sabor dos movimentos de controle e contra-controle. O fato, ainda, de terem dois superiores hierárquicos, o sistema educacional público e a FEBEM, representa ingerência redobrada no trabalho de professores. Cerceados por condições que tendem a se utilizar de suas forças para fins que lhes escapam, professores vêm amiúde seus fazeres se desprenderem de suas mãos, tomarem outros rumos, autonomizarem-se, os submeterem.

No primeiro capítulo, havíamos nos valido do conceito de fetichismo para compreendermos a ascendência que as mercadorias exerciam sobre adolescentes em conflito com a lei. A partir desse conceito, percebemos como o objeto é investido do poder de humanizar sujeitos objetificados. Para adquirir esse atributo valioso, a coisa é separada da rede de relações sociais que a produzem, tomando para si o que é constituído pela atividade humana. Opera-se uma cisão entre sujeito e objeto, esvaziando o primeiro de sua essência e inflando o segundo de um valor que por natureza não lhe pertence. Também vimos que fenômeno semelhante ocorre, no campo ideológico, com a imagem do adolescente infrator: opera-se uma separação entre o adolescente e o conjunto de relações sociais que o constituem enquanto tal, fazendo silenciar o que é inerente a essa rede e atribuindo ao adolescente um caráter “auto-engendrado”, de determinação endógena de suas condutas ou, no máximo, culpando sua família “desequilibrada” e seu envolvimento com as drogas, também descontextualizados. Opera-se, enfim, uma cisão entre o objeto e a rede de determinações que o definem.

sofre grande influência de grupos oriundos da Secretaria de Administração Penitenciária. É possível sustentar que essas migrações não representaram mudança alguma no cerne do funcionamento institucional, que goza de incômoda autonomia, tanto em relação a repartições do poder estatal às quais sucessivamente se (in)subordina, quanto ao desenvolvimento histórico da defesa dos direitos humanos no país. Apenas a título de curiosidade, no Canadá, a situação é oposta: dois departamentos de Estado concorrem por administrar o sistema de internação e, obviamente, seus atrativos recursos: o Ministério de Serviços Sociais e Comunitários, que se responsabiliza por adolescentes de 12 a 15 anos, e o Ministério de Assuntos Jurídicos Gerais e Serviços Correcionais, que se responsabiliza por adolescentes de 16 e 17 anos.

A cisão entre sujeito e objeto é correlata à cisão entre sujeito e sua própria ação. Holloway (2003) sublinha o caráter ativo do fetichismo, considerando-o simultaneamente um grande empecilho para a criação de uma sociedade verdadeiramente humana, pois se faz automática e diariamente, e conceito chave para a crítica social e atuação emancipatória. O autor compreende fetichismo por meio do que denomina como ruptura do fazer social: “No capitalismo, o fato é separado do fazer e se volta contra ele. Essa separação do feito em relação ao fazer é o núcleo de uma fratura múltipla de todos os aspectos da vida” (id., ibid., p. 71). O fetichismo é a “auto-negação do fazer”, pois é um processo ativo de auto-estranhamento: não há acumulação de capital sem trabalho, não há alienação humana sem atividade concreta do ser que assim se aliena.

No primeiro de seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx postula a alienação do trabalhador no sistema capitalista como o trabalho que não apenas existe fora do trabalhador, alheio à sua vontade, mas também como algo que o domina e a ele se opõe como uma força estranha e hostil. Na religião, uma atividade espontânea do cérebro, da fantasia ou do coração figura como uma atividade alheia, de deuses ou demônios sobre os indivíduos. A atividade do trabalhador também é atividade alheia que se lhe impõe, pois o objeto do trabalho é historicamente despojado do trabalhador. Sem os meios para sua subsistência, o trabalhador submete-se a quem os detém, produzindo objetos também alheios:

Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato de produção? (...) se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa – a alienação da atividade da alienação. A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho.” (Marx, 1983, p. 93).

No trabalho, o trabalhador nega-se a si mesmo, não desenvolvendo suas energias físicas e mentais, mas esgotando-as. O trabalho humano produz palácios para detentores do capital e favelas para trabalhadores; ele substitui-se por máquinas, “mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores” (id., ibid., p. 92).

Portanto, dois aspectos fundamentais para a análise do processo de alienação se definem: alienação do objeto e alienação da própria atividade. Nas palavras de Marx, esta última é

atividade como sofrimento (passividade), vigor como impotência, criação como emasculação, a energia física e mental *pessoal* do trabalhador, sua vida pessoal (pois o que é a vida senão atividade?) como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele. Isso é *auto-alienação*, ao contrário da acima mencionada alienação do objeto (id., ibid., p. 94).

Desses dois aspectos depreende-se um terceiro: a alienação do ser humano em relação ao que o define essencialmente enquanto tal. Diferentemente dos animais, que se identificam completamente com suas atividades, a atividade humana é, para o homem, objeto de sua vontade e consciência, superando a forma automática ou instintiva com que se dá na natureza. Esta é objeto da atividade humana e sua transformação é a objetivação da essência humana, da universalidade humana: o ser humano é, concretamente, aquilo que faz da natureza que o cerca, sendo a natureza o meio de vida do gênero humano. Privar, portanto, o ser da natureza que lhe é objeto de humanização é privá-lo de sua universalidade, dos meios que o definem teórica e concretamente. A alienação se dá, sobretudo, na relação entre homens alienados pelas relações de trabalho:

A alienação humana, e acima de tudo a relação do homem consigo próprio, é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e os demais homens. Assim, na relação de trabalho alienado cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que se encontra situado como trabalhador (id., ibid., p. 97).

Alienado de sua essência humana pelas relações de trabalho a que se vê submetido, o sujeito aliena a si próprio e aos outros de sua humanidade, subordinando-a às necessidades da subsistência individual. Em uma sociedade em cuja base se vêem solapados os meios de concretização efetiva da humanidade para todos, difunde-se o impulso para a apropriação individual dos poucos recursos disponíveis, para a sobrevivência e afirmação particular, de forma extremamente competitiva, às vezes agressiva. As instituições criadas por essa sociedade não poderiam deixar de reproduzir esse caráter, sobretudo as instituições prisionais, produtos diretos do processo de desumanização e espaços de sua intensificação.

O trabalho na FEBEM toma a forma de uma força estranha, que exercida pelos trabalhadores, deles se descola e contra eles se volta. A violência propagada no interior da FEBEM integra um conjunto de atividades cotidianas que é decorrência direta das condições

históricas e materiais em que a instituição se perpetua, fazendo com que seus sujeitos, de acordo com as posições que vêm ocupar, encontrem um rol de ações que devem desempenhar a contento. A intensa pressão para que isso ocorra faz com que cada um e todos em conjunto participem ativamente de uma rede coletiva de interações que os oprimem, humilham e agriDEM.

* * *

Estava eu em pé, com um microfone na mão, diante de 270 adolescentes sentados e enfileirados no chão. Como todos os internos de São Paulo, aqueles eram provenientes de uma Unidade de Atendimento Inicial (UAI) superlotada, porém, depois de uma divulgação impressionante na grande mídia e por determinação da juíza responsável, a superlotação na UAI havia sido dissolvida. Seus internos, que passavam de 600, foram, em sua grande maioria, distribuídos por unidades de internação (UIs) espalhadas pelo estado. Mas como estas também já estavam lotadas, não puderam absorver todos os jovens que precisavam ser transferidos. Então, pressionada pelos trâmites judiciais, a FEBEM houve por bem criar uma grande unidade que abrigasse provisoriamente os jovens expelidos pela superlotação da UAI e rejeitados pela superlotação das UIs. Reformaram, assim, às pressas, um grande galpão, parte de uma obra pública inacabada e até então utilizado para armazenar restos de materiais de construção. É desnecessário discorrer sobre a inadequação do local para a educação de jovens sob tutela do Estado; basta assinalar que funcionários ali alocados relataram-me que era possível observar a formação de uma espessa névoa junto ao teto de amianto, ao final das tardes, composta pelo suor dos ali depositados. Naqueles intermináveis dias de verão, o calor e o cheiro, diziam, eram insuportáveis.

Foi nesse galpão que fomos realizar um pequeno evento sobre prevenção da AIDS. Dentre nossos recursos, costumavam se incluir equipamentos de som. Intensificar a expressividade adolescente por meio das modalidades de música, dança e artes visuais que lhes são próprias fazia parte de nossos métodos. Até aquele instante, o microfone havia sido usado apenas para responder questões sobre sexualidade e DST/AIDS. Recolhidas anteriormente pelo setor pedagógico da unidade, as questões iam sendo respondidas por uma psicóloga e ocasionando curiosos efeitos na multidão de cabeças raspadas. À medida que se falava algo do tipo “molhadinho da vagina” ou “pênis no ânus”, as cabeças vistas de cima mexiam-se como que governadas por uma mesma onda, produzindo um zumbido surdo. Ali a divisão era marcada pela postura do corpo: quem estava de pé éramos nós que viéramos para

realizar o evento e os funcionários da unidade; os jovens permaneciam mais do que sentados, permaneciam prostrados. Quando, incitados ou autorizados por algum funcionário, tinham que se levantar, faziam-no colocando as mãos para trás e dirigindo o olhar para o chão. Andavam invariavelmente em pequenas filas, cabisbaixos e pedindo licença sempre que passavam por um adulto: “cença senhor, cença senhora”.

Seria um erro, porém, supor que estavam absolutamente dominados. O equilíbrio era delicadamente instável. Assim que testamos o som, por exemplo, o movimento foi tal entre os adolescentes que os funcionários aproximaram-se em conjunto da massa sentada e gritaram severos: “nada mudou; tá tudo igual!!”. Qualquer movimento imprevisto parecia poder despertar uma ferocidade incontrolável. Foi assim também quando falei ao microfone. Minutos antes, enquanto as questões estavam sendo respondidas, perambulei ao redor dos adolescentes e conversei com alguns que me disseram dançar *break* e terem letras de *rap*. Fui então pedir ao funcionário responsável para que deixássemos alguns jovens se apresentarem. Ele hesitou; disse que não havia tempo, que os meninos poderiam ficar agitados, mas que, já que eu insistia, se quisesse tentar que fosse rápido e terminasse antes do horário do almoço. Crendo ter encontrado uma senda no concreto espesso, empunho o microfone e digo: “Temos algumas opções para continuarmos nossa manhã. Podemos continuar a responder as questões que vocês fizeram. Outra opção é a seguinte: uns manos lá trás disseram-me que sabem dançar; sei também que tem gente que faz algumas rimas...”. Antes de terminar de falar, percebo uma grande movimentação entre os jovens. Imediatamente os funcionários começam a gritar – nada em específico, apenas gritam mais alto que o zumbido dos jovens para adverti-los. O funcionário responsável passa por mim e sussurra: “eu disse que não ia dar certo...”. Um frio percorre minha espinha. O silêncio reinstala-se e eu desconverso, dando prosseguimento às questões sobre DST/AIDS. Logo depois, desculpando-se, o funcionário explicou-me: ali, com todos os jovens juntos, deviam ser mantidos assim, imobilizados, pois caso resolvessem levantar restaria aos funcionários agachar e sofrer a represália. Havia mais do que dez adolescentes para cada funcionário.

O funcionamento de atividades educativas e, especialmente, da escola para adolescentes internos se vê impossibilitado nos dois extremos: tanto no caso de domínio intenso por parte dos funcionários da segurança quanto no caso deste domínio ser exercido por internos. A escola pode chegar inclusive a servir de alvo para a ira adolescente. Presenciei um desses movimentos. As salas de aula ficavam dispostas ao longo do grande pátio interno, onde os jovens, naquela manhã, esperavam a entrada dos professores e o início das aulas. Estas, porém, costumavam começar às 8 hs. e desde às 6 hs., quando os jovens eram

despertados e colocados no pátio, muito já havia acontecido. Em movimento crescente, há dias, os jovens vinham provocando funcionários, desrespeitando-os, xingando-os, fazendo-lhes pedidos caprichosos e conservando uma prática de espancamento de internos novatos. Ocorrera, por aqueles dias, agressões físicas a funcionários e inclusive uma rebelião com um deles feito refém. Naquela manhã, alguns dos jovens gritavam porque queriam uma bermuda mais longa, que não expusesse seus joelhos. Outro ameaçava aos berros um funcionário que, em situação de tensão, havia fechado os punhos denunciando intenção de esmurrá-lo. Nesse turbulento contexto, os professores entram no pátio para ministrarem suas aulas. No entanto, sentindo-se contrariados, adolescentes haviam decidido que não haveria escola naquela manhã. À medida que as primeiras salas de aula iam sendo destrancadas por funcionários, alunos entravam e quebravam lousas e carteiras. Outros enchiam as fechaduras dos cadeados com pedacinhos de papel e giz para que jamais pudessem ser abertos novamente. Estupefatos, permanecemos no pátio durante alguns minutos. Apenas um grupo de adolescentes participava ativamente do movimento de repúdio às aulas, mas era eficaz. O clima de violência invadia todo pátio. Um dos jovens que tinha acabado de trocar algumas palavras comigo, começou, ao meu lado, a receber socos de outro. Não houve discussão, não houve troca de ameaças. O jovem esmurrado logo foi puxado pela camiseta para uma sala aberta, onde antes funcionava uma biblioteca. Outros jovens juntaram-se. Pude ver pelas frestas do vitrô sem vidros a agressão coletiva, que durou cerca de dois minutos – o chamado “trem bala”, socos e chutes por todo o corpo exceto na cabeça. Houve certa resistência contra a saída dos professores do pátio: um grande grupo de adolescentes permaneceu junto à única porta de saída reclamando, alguns pedindo aulas, outros que se passassem vídeos.

Em qualquer circunstância, é impossível pensarmos a escola fora do contexto social que a envolve. De modo geral, as contradições que fundam e atravessam a sociedade também percorrem os corredores escolares e permeiam as relações entre educadores e alunos. O que pensar então de uma escola instalada no interior de uma instituição total a cargo da violência que a sociedade produz e exclui? Execrada pela opinião pública e por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a FEBEM encontra-se em posição semelhante à do próprio jovem infrator: ambos produzidos por uma sociedade que tem em seus mecanismos básicos de subsistência a violência, ambos reprodutores crônicos de uma violência disseminada, ambos envilecidos, pressionados, condenados, excluídos. Numa sociedade capaz de instituir tais violências, como contrapor uma educação que contribua para a emancipação humana? Como colocar em prática uma psicologia que contribua para essa resistência humanizadora? Psicologia? Que psicologia?

É verdade que, diante de quadro tão desolador, fortemente enraizado na história e em amplo contexto sócio-político, pouco pode uma ciência que se ocupa dos processos de subjetivação. A barbárie é concreta e diariamente engendrada por mecanismos econômicos, políticos, sociais e institucionais que em muito excedem o campo de estudo e atuação da psicologia. Esta, porém, em sua especificidade, tem importantes contribuições a oferecer para o conhecimento e transformação das condições de reprodução da adolescência em conflito com a lei. Por mais que verifiquemos o poder de determinação da estrutura social, a psicologia se coloca em um nível de análise que demonstra a singularidade com que os sujeitos se apropriam das circunstâncias dadas para satisfazerem suas necessidades. Nesse nível, as relações entre os sujeitos carregam simultaneamente algo de reprodução da estrutura social, mas também de recriação, ineditismo, potência de ruptura e de desenvolvimento humano. Afinal, não é o fazer de cada um e de todos que refaz continuamente a rede de ações e significações sociais que a todos enreda? Se as formas do cárcere são construídas pelo próprio ser humano, também há de ser ele o sujeito de sua própria libertação.

Colocar-se em posição de analisar como a dominação se dá na relação do sujeito com o outro e do sujeito consigo mesmo é objetivo inadiável de uma psicologia que busca contribuir para a libertação humana. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar germes atuantes dessa libertação, de modo a comprovar que a dominação nunca se dá por completo e que a vida cotidiana é perpassada por contradições, que devem ser insufladas. No próximo capítulo, formularemos os objetivos dessa pesquisa e trataremos dos procedimentos metodológicos que norteiam a inserção do psicólogo-pesquisador no cotidiano institucional, abordando os elementos que definem a pesquisa etnográfica.

3 – A PESQUISA

Partindo da tese segundo a qual “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx, 1996, p. 37), como podemos repensar a atuação do psicólogo em instituições educativas? Marx nos faz inferir que a transformação da consciência dos sujeitos que participam do cotidiano institucional pressupõe o envolvimento destes em uma nova práxis educativa, não o contrário. O objeto de uma atuação em psicologia aplicada à educação deve ser, portanto, os efeitos que transformações da práxis, provocadas pela atuação, ocasionam na consciência dos educadores e educandos (subjetivação) e a apropriação desses efeitos por esses sujeitos, para a construção de uma nova práxis educativa (objetivação). Sendo assim, ao invés de restringirmos nossos esforços no sentido de levar os sujeitos a falarem sobre o fazer institucional do qual fazem parte e assim repensá-lo para que possam transformá-lo, devemos instigá-los a: 1) participarem de uma nova práxis, 2) refletirem sobre a experiência, 3) apropriarem-se de elementos dessa práxis para 4) serem capazes de seguir desenvolvendo-a criativamente, transformando-a e sendo transformados por ela continuamente.

Se uma psicologia mais afeita ao referencial clínico busca criar lugares de *escuta* para que os sujeitos possam expressar suas angústias, defesas, etc, fazendo assim circular discursos e, quiçá, movimentar fazeres, o que se propõe aqui é, sobretudo, a criação de lugares de *ensaio*, que possam se aliar a forças criativas e se abrirem para o novo. Isso não quer dizer que descartamos a importância da reflexão sobre o instituído, nem que menosprezamos a participação das significações ou da manifestação de fenômenos inconscientes no fazer institucional. Bem sabemos ser imprescindível a profunda compreensão e explicitação da teia de significantes que suporta o fazer cotidiano e é por ele continuamente tecida. Mas a tese marxista nos inspira colocar, lógica e temporalmente, a primazia no fazer. Este fazer, essencialmente desnaturalizador, deve ser realizado por uma equipe de atuação que se coloque tanto no âmbito da relação pedagógica quanto em outras relações institucionais que lhe determinem ou influenciem. O psicólogo deve fazer parte dessa equipe de atuação, formada também por educadores e outros profissionais de ciências humanas, uma vez que indivíduos isolados pouco ou nada podem influenciar as relações instituídas, nem esta seria uma tarefa exclusiva da psicologia. Além disso, é preciso que se contemple o caráter imanentemente coletivo da práxis, a um só tempo ato, representação e relação com os outros.

Julgamos necessário – mas não suficiente – que cada um dos membros da equipe de atuação experimente assumir uma postura de recriação reflexiva da relação pedagógica, colocando-se, ainda que provisoriamente, em sala de aula, no lugar de educador. Somente em relação direta com alunos é que se pode compreender profundamente a condição de educador. Estamos assim, de certo modo, corroborando a afirmação de Ecléa Bosi quanto à necessidade de uma *comunidade de destino* para que se alcance tal profundidade de compreensão:

Comunidade de destino já exclui, pela sua própria enunciação, as visitas ocasionais ou estágios temporários no locus da pesquisa. Significa sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados (Bosi, 1981, p. 14).

Entretanto, esse procedimento – imortalizado por Simone Weill em suas pesquisas sobre a condição operária – adquire, em nossa proposta de pesquisa, uma dimensão transformadora. É simultaneamente sentindo a multideterminação constituinte do lugar de educador e negando-o em sua exigüidade que o psicólogo deve ensaiar o fazer desnaturalizador. Estamos diante do processo de subjetivação / objetivação do psicólogo, que, por sua vez, pretendemos que influencie o processo de subjetivação / objetivação do sujeito que o observa ou que com ele participa da atividade educativa. É, portanto, na construção de um campo de intersubjetividade entre membros da equipe de atuação, educadores e educandos que se alicerça nossa pesquisa-atuação. A colocação do psicólogo, ou de membros da equipe de atuação, no lugar de educadores tanto auxilia no conhecimento, por parte dessa equipe, sobre as reais condições de trabalho enfrentadas pelos educadores, quanto pode estimular o reconhecimento, por parte de educadores, das palavras e condutas da equipe enquanto operadores concretos. Inserido nessa equipe, o psicólogo deixa de ocupar apenas o lugar seguro e distante de quem desvela relações a ele relatadas para também compartilhar, como condição inicial, vicissitudes e tentativas de superação.

Estando a atuação aqui proposta em relação íntima com uma concepção de educação, é preciso que explicitemos esta última, de forma que ela seja consonante com a psicologia que defendemos. O conjunto de idéias e práticas educacionais que suporta essa pesquisa é a pedagogia de Paulo Freire. Nesta, o ato educativo forma, simultaneamente, não só o educando mas também o educador que o empreende: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1982, p. 79). A consciência é concebida como recriação do mundo e não como depositária da realidade. Esta está presente à consciência e não *na* consciência. O

educador não deve ser o disciplinador da cultura acumulada pela civilização na consciência do educando, mas um interlocutor ativo, um mediador e colaborador no processo singular de individuação do educando, especialmente no que se refere à construção de sua leitura de mundo. Para isso, é preciso que o educador coloque-se na perspectiva social do educando, que busque conhecer os modos de viver e representar da classe social na qual o educando está inserido e que, sobretudo, oriente seu fazer educacional de acordo com os interesses de classe do educando, pois o reconhecimento do caráter intrinsecamente político da educação leva-nos a situá-la em relação às contradições da sociedade de classes: é preciso que se pergunte *para quem* se educa e, conseqüentemente, *para quê e contra quem* se educa. Ainda que tenha como conceito regulador o desenvolvimento das potencialidades do que entende por humano-genéricas, uma educação de inspiração marxista deve mover-se no interior dos conflitos entre as classes e segmentos sociais, ou seja, não deve se furtar à concretude da configuração histórica e da posição social que ocupa o educando. Também julgamos que não deve ser ingênua a ponto de ignorar a reprodução da coisificação ou da violência no interior do mesmo grupo social. Não há como concebermos um diálogo grupal sem os jogos de poder que o atravessam; não há como pressupormos hoje, sob condições sociais aviltantes, um grupo que funcione como se o homem fosse o mais ético dos seres.

Freire ainda salienta que o educador não deve proceder a uma invasão cultural: é preciso educar para que se formem transformadores conscientes da realidade, transformação esta que se dá em conjunto com outros homens, a partir de sua posição sócio-histórica e de seus interesses de classe. Daí a necessidade de, numa fase preparatória para a ação educativa, pesquisar que temas estão presentes na problemática de vida dos educandos e que, por isso, são capazes de mobilizar para a busca de conhecimento: são os chamados temas geradores, que “contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (id., *ibid.*, p. 110, nota de rodapé).

A proposta educacional esboçada acima identifica-se com o conceito de práxis criativa em três de seus fundamentais aspectos: 1) união entre reflexão e recriação da realidade; 2) transformação simultânea, por via da práxis, da realidade a que se dirige e do sujeito que a empreende e 3) caráter aberto da ação. Freire caracteriza esse último aspecto como “ação editanda”, exercício do “inédito viável”, ação que se dá por meio do diálogo e se abre para o futuro, transformando a realidade que mediatiza a relação entre os homens e tendo como objetivo supremo a humanização.

Ao propormos, em um contexto institucional precarizado e prioritariamente autoritário (como costumam ser nossas escolas públicas e como o é nosso referencial empírico), a

instalação de momentos ou espaços para o desenvolvimento de relações dialógicas em educação, estamos nos colocando, certamente, numa difícil e tênue posição: premidos, por um lado, pela estrutura hegemônica para a ela nos adequarmos ou, caso contrário, sermos expulsos, mas, por outro lado, assumindo o lugar possível de contradição, capaz de explorar os limites e virtualidades de tal empreitada:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (id., ibid., p. 71, nota de rodapé).

Evidencia-se aqui a importância da especificidade do trabalho psicológico, alicerçado na prática educativa e, portanto, conhecedor de suas multideterminações, mas que, a partir desse conhecimento, é capaz de lançar-se na exploração de espaços de atuação e escuta em outros âmbitos do funcionamento institucional. O dialogar sobre a negação do diálogo traz a necessidade de um reconhecimento recíproco: movido pelo compartilhamento de vicissitudes, o educador que cala o educando deve legitimar a voz do psicólogo como possibilidade de apoio, de ressignificação, de recolocação subjetiva diante da tarefa de educar. O psicólogo pode, por sua vez, utilizar-se de instrumentos conceituais para compreender o lugar de saber, supostamente capaz de desvendar os mistérios da subjetividade, em que pode ser colocado pelo educador. Tendo a autonomia do outro como objetivo, o psicólogo pode assumir este lugar analiticamente, distanciando-se dele para constitui-lo como objeto de conhecimento e dele destituindo-se gradualmente para afirmar o educador, em mediação com os outros, como sujeito do conhecimento de si e de sua tarefa. Para isso, o psicólogo pode, na relação que estabelece com educadores, trabalhar suas ansiedades e angústias, bem como analisar e superar mecanismos de defesa. Freire nos diz algo a respeito quando enfoca o que denomina como *medo da liberdade*, comum a representantes das classes médias e a educadores em geral:

Seu medo da liberdade os leva a assumir mecanismos de defesa e, através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o accidental e negam a realidade concreta. Em face de um problema cuja

análise remete à visualização da “situação limite”¹, cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de adentramento no núcleo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial (id., ibid., p. 112, nota de rodapé).

Evidentemente, são inevitáveis os conflitos entre os espaços de dialogicidade que queremos incrustar na escola e o entorno institucional, com sua lógica opressiva de funcionamento e representação. Mais do que inevitáveis, esses conflitos são almejados, pois constituem condição fundamental sobre a qual deve se desenrolar o trabalho do psicólogo. A falta desses conflitos seria reflexo de uma prática reprodutora, ainda que supondo-se transformadora. E a existência desses conflitos sem o trabalho mediador do psicólogo, ou de alguém que assim procedesse, poderia representar, facilmente, a neutralização ou expulsão dos espaços de dialogicidade.

Mas quais seriam, na prática, esses espaços de atuação específica do psicólogo? Não estamos descartando a própria sala de aula como um espaço em que se manifesta a atuação psicológica: ao lidar com os alunos, o psicólogo pode, por exemplo, decifrar e posicionar-se conscientemente nos jogos de transferência e contra-transferência que estão presentes na relação professor-aluno (cf. Kupfer, 1982). Toda experiência precedente do aluno em relação às figuras de autoridade e à escola estará presente na relação que se desenrola na atualidade, entre o aluno e o psicólogo-educador. Todas as vivências de humilhação, de desconsideração de suas singularidades, de falta de sentido das atividades pedagógicas, de dependência em relação ao discurso competente, de heteronomia, de revolta difusa e indiscriminada, de violência e apatia reativas, tudo o que podemos identificar como sendo algo de uma “transferência” em relação à educação institucionalizada estará em funcionamento e tenderá a impedir, de imediato, a percepção do novo e a abertura ao contato.

Elementos de uma formação psicanalítica podem ser úteis ao psicólogo para a compreensão do seu posicionamento imaginário, para o aluno, como autoridade rechaçada ou idealizada a princípio, para manejo desta relação tendo em vista a construção de um *ideal de eu*, ou seja, de uma internalização dos limites impostos pela realidade como intrínseca ao desenvolvimento humano e, simultaneamente, como motor de superação. Para a psicanálise,

¹ Paulo Freire chama de *situação limite* as condições esmagadoras de trabalho que determinam, historicamente, a estrutura em que a atuação do educador move-se. À situação limite, Freire contrapõe os *atos-limites*, que questionam os elementos dessa estrutura e criam o *inédito-viável*.

não há educação, nem sequer formação de personalidade, sem encontro com a autoridade. Adorno resume a formação e dissolução do *eu-ideal* e, relacionando-as ao compromisso docente, aponta-nos seu perigo:

É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (1995, p. 177).

Professores de alunos indisciplinados, por exemplo, podem facilmente se ver aliviados quando conseguem ocupar o lugar de eu ideal, gozando assim de um poder inquestionável e se esforçando por conservar tal situação. O psicólogo capaz de compreender essa disposição de lugares imaginários, instalando-se em seu interior, sentindo-a, aprendendo com ela e pautando-a no contato constante que estabelece com o professor que lhe observa ou que com ele forma parceria, esse psicólogo pode movimentar relações e fazeres pedagógicos.

Essa leitura pode ser aprimorada pelo psicólogo e desvendada ao educador para que este, apropriando-se desse conhecimento, possa mover-se com mais desenvoltura nos processos inter-subjetivos presentes no ato de educar. Configura-se assim um espaço de interlocução entre educador e psicólogo sobre o ocorrido em sala de aula. Essa interlocução pode versar tanto sobre aspectos transferenciais quanto sobre a relação pedagógica sujeito-sujeito que a dialogicidade institui.

Em suas discussões a respeito de educação inclusiva e partindo do princípio de que a escola deve reestruturar-se para incluir *todos* os alunos no processo de ensino-aprendizagem (e não apenas possibilitar acesso a seu espaço físico), Ainscow (1997) constrói um conjunto de ações que traz elementos comuns às nossas reflexões sobre uma atuação transformadora. Para o autor, o portador de necessidade especial deve passar a ser “um estímulo que promove

estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (id. *ibid.*, p. 14). A idéia de que é a escola que deve reestruturar-se de forma que possa incluir os que dela estão excluídos é de especial interesse para o referencial empírico desta pesquisa. Estamos nos referindo àqueles adolescentes largamente excluídos dos bancos escolares de periferia, àqueles alunos cujas necessidades não são consideradas especiais pois se empenham por aniquilar, no interior da sala de aula, a relação pedagógica. São alunos que engrossam e lideram a crescente indisciplina escolar, que enfrentam e agridem figuras de autoridade, que são, em nome da ordem e da consecução da missão institucional, expulsos por “justa causa” pelo Conselho de Escola ou pressionados, no gabinete da diretora, a transferirem-se. Não raro, envolvem-se em atividades ilícitas; são suspeitos de consumo e tráfico de entorpecentes dentro da escola, explodem bombas em seus banheiros, aliviam a consciência de educadores quando acabam sendo reclusos à FEBEM: ‘Sabia que ia acabar assim; não tinha jeito mesmo; tinha que ter sido expulso para não influenciar os outros’. O desafio que uma escola inclusiva tem pela frente nos permite pensar na inclusão desses alunos que parecem execrar a escola, os temíveis delinquentes juvenis. Talvez nenhuma necessidade especial tenha a propriedade de ser tão disparadora de questionamento do funcionamento escolar quanto a necessidade desses adolescentes: a veemência com que negam as relações instituídas, se tomada como motor de uma escola que se reorganize para incluí-la, pode constituir-se em um elemento que ao mesmo tempo ilumine e negue a estrutura vigente.

Portanto, quando pensamos em uma educação realmente inclusiva, não se trata apenas de equipar a escola com materiais pedagógicos e equipamentos de acesso, mas de reformular o conceito da tarefa a ser cumprida. Para isso, é preciso “implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação” (id. *ibid.*, p. 16). Por intermédio de um aluno que em suas peculiaridades questiona uma instituição pela qual todos devem passar, anuncia-se uma transformação estrutural. Esta transformação teria como foco a aprendizagem a partir da prática, preconizando, em atividades de formação docente, a colocação de professores no lugar de alunos, fazendo-os assim experimentar o ponto de vista discente e utilizando dessa experiência para o desenvolvimento da prática educativa. Defende, além disso, que se deve utilizar de modo mais intenso os próprios alunos como recursos de aprendizagem: já que aprendemos na relação que estabelecemos com os outros, devemos intensificar, na sala de aula, também a relação entre alunos.

A fim de questionar antigas práticas educacionais fadadas a sucessivos fracassos, Ainscow defende ainda um esquema de trabalho em duplas de educadores. Segundo esse

esquema, a experimentação de novas práticas de ensino na sala de aula deve se dar em equipes ou duplas de educadores que podem tanto ensinar simultaneamente quanto, alternadamente, ensinarem e observarem seu colega ensinar. Depois da experiência em sala, há o momento de reflexão sobre o ocorrido, apontando para inconsistências e potencialidades. Não se trata do aperfeiçoamento de determinado método de ensino. Buscando evitar o risco de solidificar procedimentos, o que impediria o contato genuíno com o outro e a experiência propriamente dita, Ainscow sustenta uma prática aberta, movida mais pela improvisação e intuição: “a prática se desenvolve a partir dum processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe” (id. *ibid.*, p. 17).

A importância desse esquema para a experiência formativa de professores é que ele tem como pivô a aprendizagem prática e a busca de unidade entre ação e reflexão. Se quiserem evitar uma práxis reiterativa, é preciso, porém, que os sujeitos dessa práxis voltem a atenção para si mesmos, para o entendimento das determinações de sua visão de mundo e de seus preconceitos. Nesse sentido, a importância do trabalho psicológico é evidente: o psicólogo geralmente é um profissional capaz de observar sutilezas das condutas e dos discursos, de assumir posturas que as evidenciem e as desnaturalizem, de explicitá-las, relacioná-las entre si, superar defesas, amparar a emergência de sentimentos, angústias etc.

Evidentemente, uma atuação psicológico-educacional como esta encontraria fortes resistências não só nos sujeitos a quem diretamente se dirige, alunos e professores, mas também na estrutura institucional de forma geral. As precárias condições materiais de trabalho e vida a que estão submetidas os professores, o currículo que devem seguir em sala de aula, o sistema de avaliações que devem impor, os métodos de ensino, a hierarquia a que estão submetidos e que tendem a reproduzir em suas relações com os alunos, o poder da burocracia estatal, o imaginário institucional, que atua de forma não consciente e organiza toda a rotina, determinando formas de agir e pensar, tudo isso coloca-se em oposição a uma atuação tal como a estamos vislumbrando. Considerando esses empecilhos, Ainscow pergunta-se: “que estratégias organizacionais podem ajudar a encorajar a mudança da prática?” (*ibid.*, p. 23), fazendo entrever que a mudança da prática educativa pressupõe certa transformação da estrutura institucional. Esta transformação, por sua vez, pressuporia a colocação da relação entre educação escolar e sociedade em suas próprias bases, ou seja, para termos, efetivamente, uma nova escola, seria preciso partirmos de uma nova sociedade.

Com efeito, a escola, enquanto parte, define-se em relação ao todo social, mas também ajuda a defini-lo. As contradições inerentes à constituição do todo manifestam-se em suas

partes, de modo que, no que tange ao trabalho em instituições, é útil mantermos em mente o conceito hegeliano de negação determinada, no sentido de detectar as contradições inerentes à estrutura institucional e contribuir para emergi-las, intensificá-las e movimentá-las, buscando assim explorar os limites do momento histórico e criar, a partir desses limites, o possível determinado.

Nosso psicólogo não deve, então, restringir sua atuação ao âmbito da relação professor-aluno. As contradições presentes na instituição se manifestam de forma intensa nessa relação, e por isso é importante que o psicólogo a conheça experiencialmente, mas a partir dela é fundamental que ele se lance no estudo das e atuação nas relações que dão suporte ao fazer pedagógico instituído. Pode-se assim proceder a uma tentativa de influenciar as reuniões docentes de formação e de gestão do cotidiano escolar, bem como influenciar a coordenação pedagógica, a direção escolar, os órgãos de participação da comunidade, os projetos pedagógicos alternativos, o planejamento escolar etc. Há várias condições para uma real transformação da escola. É importante, por exemplo, que a liderança seja atuada como distribuição de poder, processo este que englobaria os próprios alunos, que a planificação geral das atividades seja feita de modo coletivo:

O que parece fundamental é, não tanto a planificação em si mesma, mas o processo de planificação. A participação activa da equipa suscita, em especial, a criação de objetivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um (Ainscow, *ibid.*, p. 25).

Questionando em ato e a partir do ato as relações institucionais que embasam as formas tradicionais de interação educador-educando, procura-se irradiar efeitos, apostando no carácter aberto da práxis e chegando a desempenhar momentaneamente algumas funções ligadas a outros lugares institucionais para, a exemplo da atuação junto ao professor, incitar reflexão transformadora.

Como veremos no próximo capítulo, a composição de diversas ações tem sido concebida por autores que defendem uma atuação crítica em psicologia escolar. Entretanto, uma atuação que chegue a se colocar no interior mesmo da sala de aula é exceção, talvez por supor que este deve ser um território de domínio exclusivo do professor e da educação em específico. Esta reserva, porém, pode ser estendida à escola como um todo, que pode ser concebida como domínio de educadores, que não necessitariam de psicólogos ou de outros profissionais para realizarem sua tarefa. A questão é que nem a escola realiza sua tarefa sem eventualmente demandar ajuda à psicologia, nem esta, caso constatasse a produção sem

queixas de fracasso escolar ou de uma educação subserviente, deveria se omitir de seu papel ativo na transformação da instituição. O que defendemos aqui é que nenhum espaço institucional de humanização seja vedado à pesquisa e eventual atuação do psicólogo, nem a sala de aula. Não se trata de substituir o professor, mas de ocupar transitoriamente certos lugares institucionais para, de dentro, subvertê-los e assim ocasionar efeitos na rede de relações a que estes lugares estão vinculados, a fim de ativamente fortalecer seus germes de criatividade, reflexão e autonomia.

É possível identificarmos, dentre as estratégias desenvolvidas para uma atuação crítica, intersecções entre ações do psicólogo e ações educativas por excelência. No conjunto de estratégias proposto por Machado, por exemplo, podemos afirmar que o psicólogo chega a ocupar, nos encontros em que realiza com alunos encaminhados pela escola, o lugar de educador:

Pesquisamos, nos encontros, a produção da criança em relação a várias possibilidades – jogos, escrita, leitura, brincadeira, desenho, conversas etc. É importante ressaltar que nosso objetivo não é apenas saber o quanto a criança demonstra saber, mas sim pesquisar o quanto conseguimos desenvolver essas potencialidades, durante nossos encontros. E, conseguir desenvolver essas potencialidades, eu diria, é um problema nosso (2000, p 156).

Uma vez ocupando esse lugar, o psicólogo busca constituir vínculo de confiança com o aluno, a partir do qual pode experimentar estratégias que coloquem o aluno diante do desafio de construir saber e diante da possibilidade de refletir sobre o não saber. Não seria esta postura a mesma a ser assumida por um bom educador? Instalando-se no interior da relação da criança com o saber, e colocando-se temporariamente no lugar do adulto que medeia sua relação com o saber, o psicólogo é capaz de movimentar uma relação cristalizada: “...se é possível a criança agir e produzir de maneira diferente da que acontece na sala de aula, não estamos falando de algo crônico e individualizado no corpo da criança” (id. *ibid.*, p. 157).

A tarefa seguinte é potencializar esse efeito, disseminá-lo, reverberá-lo pela rede de relações institucionais: “Uma das coisas que atualmente fazemos é condicionar a possibilidade desse trabalho ao fato de a professora que encaminhou a criança participar” (id. *ibid.*, p. 158).

A partir do primeiro momento em que o psicólogo é contatado para realizar algum trabalho, ou por uma via ou outra insere-se no interior da escola, já está implicado no

funcionamento das relações institucionais, ou seja, é objeto de representações e expectativas por parte dos sujeitos que ali estão. Estas representações e, podemos dizer, pressões para que o psicólogo aja de determinada forma são produzidas por uma espécie de cultura institucional. Movimentando-se no interior do lugar que lhe é reservado, questionando e ampliando seus limites, o psicólogo pode se aproximar de outros lugares ali instituídos, ocupá-los transitoriamente, desnaturalizá-los, ocasionar identificações, conflitos a serem negociados, polêmicas, grupos de discussão etc.

Perceba o leitor que supomos o psicólogo como apanhado pela estrutura de lugares institucionais. Ao contrário de concepções que evitam essa posição, julgando-a não instrumental pois situada em meio ao jogo de ações e representações institucionais, consideramos aqui que a implicação do psicólogo nessa rede de relações é condição para sua efetiva atuação. Postulemos que essa rede de relações, ou contexto institucional dado, possui, por definição, natureza contraditória. Se o psicólogo foi demandado para tratar de casos de fracasso escolar, bem sabemos que esses fracassos são constituídos, também, pela própria rede de relações. Caso não tenha havido demanda explícita para a atuação de psicólogo, e este buscou uma forma alternativa de se inserir na escola – como a oferta para discutir temas candentes na adolescência, como drogas e sexualidade, ou para mediar conflitos que habitualmente se encaminhavam para desfechos violentos – de qualquer forma, a escola configura-se como estrutura que não lida satisfatoriamente com essas questões, podendo, ao contrário, ignorá-las ou tratá-las de forma autoritária, piorando em muito os problemas que deveriam ser por ela manejados. Porém, ainda que colabore ativamente para produção de fracassos, ou de desumanização, sua natureza contraditória nos faz esperar que haja ali, de forma imanente, potenciais de transformação.

Uma analogia pode ser feita com o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*. Vigotski formulou o que seria a virtualidade do processo de desenvolvimento. Toda criança consegue realizar determinadas tarefas, cujo grau de complexidade encontra correspondência com o estágio de desenvolvimento já concluído. Acima de determinado grau de complexidade, a criança apenas consegue realizar tarefas com ajuda de pessoa mais experiente. Nessa zona intermediária, acima da complexidade que a criança consegue operar sem ajuda e abaixo do que nem com ajuda consegue realizar, situa-se o estágio de desenvolvimento que está em formação, ou que ainda não é fato mas já se mostra como potência. Esta é a zona de desenvolvimento próximo. O importante nessa concepção, para nossos fins, é que ela aponta para o papel ativo do outro no desenvolvimento humano. Somente na relação concreta de ajuda entre seres humanos é que há humanização. Não

haveria também, no seio do funcionamento institucional, potenciais de transformação ou de maior humanização que, para se tornarem reais, necessitariam do auxílio de outros *em relação direta com a tarefa institucional*? Acreditamos que para superar sua posição de saber consagrado no campo da subjetividade e colocar-se como instrumento de efetiva atuação para a construção de uma educação emancipatória, a psicologia deve se relacionar diretamente com o fazer escolar e não apenas refletir sobre ele com seus sujeitos. Atuando em meio a relações institucionais, o psicólogo deve detectar as potencialidades ali presentes e vislumbrar, como campo estratégico de ação, uma “zona de desenvolvimento próximo”. Ao tentar fazer com os sujeitos no campo o que eles não seriam capazes de fazer sozinhos, o psicólogo pode contribuir para realizar o que é possível nas condições históricas dadas, concretizando em ato o que era apenas virtualidade.

Um programa de ações como este pode ser considerado como uma experiência formativa em sentido amplo, abarcando alunos, educadores e a própria equipe de atuação da qual o psicólogo faz parte. Ainda que distante de transformar as condições objetivas da miséria humana atual, parece inserir-se no que, no campo da subjetivação, é possível fazer.

Esta pesquisa tem como objeto, portanto, a atuação do psicólogo em instituições educativas a partir de uma vertente crítica. Seu objetivo é construir mediações teórico-metodológicas entre formulações ético-políticas oriundas do materialismo histórico e a exploração conceitual de uma atuação empreendida no interior do funcionamento escolar para adolescentes encarcerados, ou, mais especificamente, no interior da Fundação para o Bem Estar do Menor – FEBEM/SP. Essa escolha deveu-se ao fato de que há quatro anos vínhamos, enquanto integrantes de uma ONG, oferecendo atividades culturais, educativas, semi-profissionalizantes e de promoção de saúde a jovens internos; atividades essas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, com ou sem a co-participação de educadores da FEBEM.

Qualquer atuação que se queira responsável e consistente deve ser acompanhada por um grau considerável de conhecimento a respeito do contexto em que se insere, de modo que atuação profissional e pesquisa nunca devem estar separadas. Além de levantamentos bibliográficos e históricos, esse conhecimento deve ser buscado junto aos sujeitos que reiteradamente produzem a realidade a ser estudada, tanto pela observação direta do que realizam, quanto pelo acesso à rede de significações que esses sujeitos produzem e na qual se enredam para atribuírem sentido ao que vivem cotidianamente.

A etnografia serve como aporte metodológico em nossa pesquisa. De acordo com Rockwell (1986), a etnografia na pesquisa educacional teve início na década de 1970, com reações das mais diversas por parte da comunidade científica: desde a rejeição total até sua

disseminação deformadora por aqueles que passaram a chamar de etnografia qualquer método de pesquisa qualitativa no contexto escolar. Ainda que não advogue esquemas rígidos de pesquisa, a etnografia é uma forma determinada de proceder em campo e, também, o produto desse procedimento, em forma de monografia descritiva. Esse caráter descritivo, entretanto, não coloca a etnografia como mera fornecedora de dados empíricos ou de significações dos sujeitos pesquisados. Em seus trabalhos pioneiros na área, Malinowski já diferenciava suas descrições de culturas longínquas do pacífico sul dos relatos de viajantes pela presença, nas primeiras, da teoria. Com efeito, a descrição é uma construção a partir das perguntas iniciais do trabalho e, sobretudo, a partir da teoria que embasa essas perguntas. Deste modo, uma pesquisa etnográfica, longe de ser a-teórica, deve explicitar o uso que faz da teoria em que se baseia.

Na mesma linha de raciocínio, Erickson (1984) considera o processo de investigação etnográfica como guiado necessariamente por um ponto de vista, não por um conjunto de técnicas nem se trata de um processo meramente intuitivo. Os procedimentos a serem utilizados decorrem das questões explícitas e implícitas da pesquisa, da experiência de campo acumulada pelo pesquisador e da pesquisa anterior em antropologia. Ainda que seja bastante indutivo, o trabalho de campo parte de concepções gerais sobre os fenômenos observados e sempre se remete ao comportamento humano de forma geral, a fim de que se forme um quadro comparativo. Os comportamentos observados em determinada unidade de análise, como uma escola ou uma sala de aula, por exemplo, são tomados como formando um todo, em conexão com todos mais amplos cujas relações devem ser explicitadas no trabalho de análise. Mas, o que mais caracteriza a especificidade de um estudo etnográfico seria sua ênfase na significação local: “What makes a study ethnographic is that it not only treats a social unit of any size as a whole but that the ethnography portrays events, at least in part, from the points of view of the actors involved in the events”² (id., *ibid.*, p. 52).

Em se tratando de uma pesquisa etnográfica na mesma sociedade de que o pesquisador faz parte, como é o caso da etnografia escolar, torna-se imprescindível uma postura de disciplinado estranhamento em relação aos eventos do campo. Trata-se de um procedimento, comum ao pensamento filosófico em geral, de deixar em suspenso qualquer explicação prévia para o observado a fim de que se questione insistentemente: por que isso é como é? Por que não é diferente? Ao formularmos essas questões aos sujeitos envolvidos nos eventos, não raro

² “O que faz um estudo etnográfico é que ele não apenas trata uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas que a etnografia descreve eventos, ao menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nos eventos”.

ocasionamos efeitos de estranhamento nesses sujeitos: cria-se um momento de descolamento da realidade simplesmente vivida, da mesmice do familiar naturalizado, para uma realidade refletida, ainda que momentaneamente, apenas para responder a questão do pesquisador.

Como não pode descrever todos os detalhes do campo, e sempre os descreve a partir de um ponto de vista, inevitavelmente o que o pesquisador escreve é parcial e caricaturesco. A tensão entre as prévias concepções do pesquisador, a postura de estranhamento e a investigação das significações locais é o que possibilita que, por um lado, os dados não sirvam simplesmente para confirmar a teoria e, por outro, não se caia em um positivismo ingênuo de conceber a construção de teoria a partir dos dados, como se eles falassem por si. Entretanto, há que se tomar certos cuidados para assegurar este processo de transformação das concepções iniciais do pesquisador via confrontação com o referencial empírico. Em relação a essa questão, Erickson (ibid.) defende que se descreva o processo de campo, ou seja, como as decisões foram tomadas e como se deu a interação entre o ponto de vista individual do etnógrafo, os acontecimentos do campo e as significações dos atores envolvidos. O etnógrafo deve ainda providenciar pistas para a rejeição das análises por ele feitas, para uma possível replicação do estudo, e deve responder, no texto final da pesquisa, a questões como: como chegou-se a esse ponto de vista global? O que foi deixado de fora? O que fez parte da descrição? A partir de que critérios? Como foi assegurada que a significação local fosse colhida?. “The method is not that of objectivity, but of disciplined subjectivity”³ (id., ibid., p. 61).

É de vital importância a distinção que Rockwell (ibid.) estabelece entre referencial empírico e objeto de estudo. O referencial empírico é o recorte da realidade que será tomado pelo etnógrafo como unidade de estudo. Em nosso caso, o referencial é o funcionamento de salas de aula do Ensino Fundamental e Médio no interior de uma unidade de internação da FEBEM com aproximadamente 100 adolescentes internos, a Unidade Z, situada no interior do Complexo X de unidades de internação da FEBEM. Este funcionamento coloca em relação quatro grupos institucionais: os adolescentes internos, os professores – pertencentes à rede pública estadual – os funcionários de pátio da FEBEM – responsáveis por manter a segurança – e os funcionários do setor pedagógico da FEBEM – responsáveis pela organização e acompanhamento de atividades educativas, culturais, profissionalizantes e esportivas. A interação entre esses grupos – tomados como produto de uma primeira divisão oficial, mas

³ “O método não é aquele da objetividade, mas de disciplinada subjetividade”.

que são intrinsecamente heterogêneos – atravessa e determina o funcionamento da escola na unidade e é, como um todo complexo, alvo de nossa investigação.

De 22/07 a 08/12/2004 acompanhei sistematicamente as circunstâncias em que se davam ou não se davam as aulas na Unidade Z, conversei com integrantes de cada um dos grupos acima definidos, participei de aulas e de reuniões docentes, de situações formais e conversas informais. Enquanto permaneci em campo, conservei um caderno em que anotava frases ditas pelos sujeitos ou palavras que serviriam de roteiro para a elaboração posterior de relatos ampliados. Estes eram escritos após ter deixado o campo, mas, preferencialmente, no mesmo dia da observação, buscando reconstituir em detalhes os eventos do qual havia participado. O conjunto dos relatos ampliados somam 107 páginas com espaço simples, cobrindo aproximadamente 141 horas de observação participante. O anexo I traz um quadro de descrição geral dos relatos ampliados; o anexo II um relato como exemplo.

As significações com as quais os sujeitos do campo definem e organizam o que vivem são as chamadas categorias sociais e são elas que permitem a ancoragem da investigação no concreto dos processos e relações sociais. Servindo de base para o processo de análise, as categorias sociais permitem também que se fixem em formas estudáveis o que é apenas vivido e significado cotidianamente, que se documente, enfim, o não documentado. No processo de análise são estabelecidas relações entre o investigado no campo e escalas mais amplas de análise, como o contexto social e a história, de forma que o tamanho da unidade de estudo não deve definir ou limitar o alcance teórico da pesquisa.

Em meio a esse conjunto de relações e eventos do campo, conjunto este tomado como referencial empírico, interessa-nos algo em especial, que constitui nosso objeto de pesquisa: a atuação do psicólogo-pesquisador. Nas pesquisas etnográficas tradicionais, em que o objeto refere-se a algum aspecto ou conjunto de fenômenos previamente presentes no campo, a interferência do pesquisador, ainda que intencionalmente minimizada, é elemento a ser considerado no processo de análise dos relatos. Por menos que o pesquisador interfira ativamente, sua presença e suas questões contribuem para determinar o que se vê e o que se ouve: algo pode ser encenado ou feito de outra forma diante do olhar inquisitório do pesquisador, ou responde-se às suas questões de acordo com o que se pensa que ele é, ou com o que se pensa que lhe interessa, ou o com que interessa ao sujeito informante que seja conhecido e divulgado. Se a interferência do pesquisador, quando ele não quer interferir, deve ser motivo de preocupação e cuidado na etnografia escolar tradicional, em nossa pesquisa a interferência é o foco. Interessa-nos compreender como posicionamentos assumidos ativamente em campo pelo pesquisador são recebidos pelos grupos e sujeitos que dele fazem

parte. Isso nos faz ampliar o referencial metodológico, a fim de que nos traga maior subsídio para a construção desse objeto.

De acordo com Anderson (1989), movimentos interpretativos em sociologia e antropologia convergiram com o neo-marxismo e o feminismo para constituírem a *etnografia crítica*, interessada em entender as determinações de classe, raça e gênero na atividade cotidiana com o objetivo explícito de contribuir para livrar os indivíduos da dominação. Um dos debates teóricos em que se enraíza o nascimento da etnografia crítica é a relação dialética entre o poder de determinação que as estruturas sócio-econômicas têm sobre a constituição dos indivíduos e a relativa autonomia da ação humana. Em seu determinismo anti-dialético, o pensamento marxista ortodoxo na pesquisa social teria acabado por submeter a realidade empírica ao arcabouço teórico ideologizado, dissolvendo o sujeito social e com ele a possibilidade de ação humana transformadora. A contradição entre determinação estrutural e sujeito de transformação social, porém, é inerente à teoria marxista da história: por um lado o desenvolvimento das forças produtivas, que necessariamente entram em choque com as relações de produção formando a contradição básica que serve de motor em direção à sociedade comunista, por outro lado a construção teórica de uma classe revolucionária, o proletariado, sujeito de transformações radicais. A necessidade de desenvolver a concepção de um sujeito comum que, apropriando-se das condições históricas dadas, constrói sua história é uma das grandes preocupações do neo-marxismo.

Para Quantz (1992), o que caracteriza a etnografia crítica é, sobretudo, a participação em uma ampla discussão crítico-teórica, ao invés da utilização particular de determinados métodos ou procedimentos. Entretanto, estes, afirma, devem estar em consonância direta com a teoria: “Method is fully embedded in theory and theory is expressed in method”⁴ (id., *ibid.*, p. 449). Na tradição crítica, o conhecimento é buscado na concretude das relações sociais, por meio da explicitação de suas sobre-determinações e contradições internas. Esse conhecimento critica a realidade social e utiliza essa crítica como alicerce para a construção de utopias e para a orientação da ação transformadora:

In the critical tradition, knowledge is seen as utopian and transformative, built on self-revelation and verified in praxis. Truth is embedded in the social relations of material practices, revealed in the demystification of ideology and culture, conceived in a vision of

⁴ “O método está completamente embutido na teoria e a teoria é expressada no método”

freedom, and proved in the emancipation of people⁵ (id., *ibid.*, p. 462).

Para muitos pesquisadores que se alinham ao referencial teórico-metodológico da etnografia crítica, esta não é, ainda, práxis revolucionária. Somente quando a ação transformadora se associa à teoria crítica é que poderíamos considerá-la como sendo uma práxis revolucionária, cujo sujeito seria, por excelência, o povo. Assim, o que o etnógrafo faz em campo é parte da práxis revolucionária ou pode ajudar a produzi-la: “the critical ethnographer sees the ethnographic project as an aspect of critical theory, which must eventually be completed in political and social action”⁶ (id., *ibid.*, p. 467).

A intensidade com que o pesquisador ou a pesquisa participam da realidade social estudada e o quanto os sujeitos pesquisados participam da pesquisa é definidor do perfil que ela apresenta. Dentre os variados perfis do que se tentou abarcar no genérico conjunto das pesquisas participantes, o que define um esquema de pesquisa é a especificidade das decisões que são feitas a respeito da participação, da importância da participação em relação à própria pesquisa e da articulação de ambas em um projeto político de maior ou menor alcance. Em um quadro analítico composto por Ezpeleta (1986), por exemplo, podemos perceber desde a pesquisa que está a serviço de uma organização ou comunidade específica, oferecendo-lhe dados para apoiar o direcionamento de certas ações, até a pesquisa que enxerga o recorte social em que atuará como meio para aplicação e prova de determinada teoria.

Por seu caráter acentuadamente ativo, a pesquisa que aqui traçamos poderia ser inadvertidamente enquadrada no que Thiollent define como pesquisa-ação:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1996, p. 14).

É preciso, porém, que examinemos com cuidado os referenciais metodológicos e teóricos em que inscrevemos esta pesquisa para que não incorramos em avaliações

⁵ “Na tradição crítica, o conhecimento é visto como utópico e transformador, construído a partir da auto-revelação e verificado na práxis. A verdade está embutida nas relações sociais das práticas materiais, reveladas na desmistificação da ideologia e cultura, concebida a partir de uma visão de liberdade e comprovada na emancipação das pessoas.”

⁶ “o etnógrafo crítico vê o projeto etnográfico como um aspecto da teoria crítica, que deve depois ser completada por ações políticas e sociais”.

precipitadas. Do trecho acima, está claro que nossa pesquisa está intimamente vinculada ao desenvolvimento de uma ação. Também está claro que temos como objetivo envolver educadores e educandos num fazer pedagógico que seja, no mínimo, mais humanizante. Resta, no entanto, esclarecer exatamente qual é o tipo de vínculo que estabelecemos entre pesquisa e ação. Também é preciso que nos perguntemos como e de que, precisamente, educadores e educandos participam.

O quadro de referência em que se situam as diversas propostas de pesquisa-ação é, no geral, o trabalho com comunidades. A pesquisa teria então a dupla função de construir conhecimento a respeito de um problema enfrentado pela comunidade e, a partir deste conhecimento, contribuir para a organização e efetivação de uma solução prática. Nesse processo, os sujeitos pesquisados, como maiores interessados nos resultados práticos da pesquisa, devem participar de todos os seus estágios: da definição do problema, da escala de investigação, dos procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, etc. Assim, a pesquisa participa da vida social contribuindo para a resolução de um problema comunitário e orientando-se por este problema para auxiliar no planejamento e avaliação de uma ação. Os sujeitos pesquisados, por sua vez, participam tanto de estágios fundamentais do desenvolvimento da pesquisa quanto das ações a serem por ela orientadas. Na maioria das concepções de pesquisa-ação, o pesquisador não deve participar das ações, permanecendo em seu lugar de sujeito do conhecimento com, sobre e para a comunidade. Esta última é o sujeito exclusivo da ação.

Esta pesquisa, entretanto, coloca o pesquisador como sujeito de ação. Esta ação é empregada junto à ação dos sujeitos que compõem o âmbito da pesquisa – educandos, educadores e funcionários – e não se orienta pela resolução de um problema comum, pois não concebe o cotidiano escolar como comunidade mas como heterogeneidade. Isso significa que os sujeitos e grupos com que o pesquisador se relaciona apresentam interesses diversos e conflituosos, sendo que, ao invés do consenso ou supremacia de autoridade, o pesquisador move-se num campo marcado pelo contínuo embate, pelo exercício de múltiplos poderes. O pesquisador-psicólogo, ele também, deve exercer um poder, a partir do qual edifica seu saber.

A questão fundamental nesse âmbito continua sendo: afinal, quem participa do quê? Em nossa pesquisa não há participação dos sujeitos pesquisados na definição dos objetivos e métodos de pesquisa, como em algumas pesquisas participantes. Fomos nós, pesquisador e orientadora, quem definimos o projeto de pesquisa, suas questões, seus métodos de investigação e de atuação no recorte institucional (também por nós definido). Também fomos nós quem definimos sujeitos e roteiros de entrevista e, depois, analisamos os dados. A partir

das definições tomadas pelo projeto de pesquisa, pedi permissão para freqüentar reuniões docentes, em que ocupei desde uma posição de simples observador, apenas anotando, até uma posição, por vezes, de coordenação ou organização de discussões. Também pedi para que participasse da execução de atividades pedagógicas em sala de aula, propostas por mim ou planejadas em conjunto com os professores da sala.

Os professores formaram o grupo com quem mantive maior contato e, neste grupo, mantive mais contato com alguns do que com outros. Houve, por exemplo, professores que ministravam aulas na Unidade Z mas não participavam das reuniões docentes. Com esses travei contato esporádico, bem diferente do contato com professores com quem realizei atividades educativas e com quem busquei, além da atuação conjunta, a realização de reuniões de planejamento e avaliação. Participei junto com as professoras de duas classes de aceleração de um projeto sobre Portinari e o tema da migração – a partir de sua série de pinturas sobre os retirantes. Também tentei desenvolver, a partir da participação em reuniões docentes, um projeto mais amplo, em que realizaríamos um festival cultural junto aos alunos a partir do tema *liberdade*, escolhido pelos jovens. Tentei assumir função organizadora no planejamento deste projeto. Assim, enquanto ocupei transitoriamente funções de coordenação ou de execução de atividades pedagógicas, em meio a observações e participação em discussões formais ou informais, os professores participaram com maior ou menor intensidade de projetos ou propostas em que eu estava envolvido. É claro que essas atividades tinham como destinatários adolescentes internos, com quem acabei por ter grande contato também.

Participar, ainda que em pequena escala, do funcionamento de uma escola no interior de uma unidade de internação da FEBEM é enfrentar, junto com outros e contra alguns (de fato, contra várias forças), o desafio de se fazer educação em uma instituição total, marcada publicamente pela barbárie. Definida pelo dialogismo, pela crítica social, pelo exercício da autonomia e pelo questionamento do autoritarismo, a educação freireana que defendi e busquei exercitar – não sem grandes dificuldades, a ponto de fazer questionar em que medida o consegui – representa uma força contrária à hegemônica violência física e simbólica com que são tratados adolescentes, funcionários e professores. O objetivo foi influenciar a rotina da escola e da unidade de internação, buscando fazer com que adolescentes tivessem maior oportunidade de participar de um diálogo capaz de contribuir para a construção de uma leitura crítica do mundo em que estão inseridos. Esperava-se que professores e funcionários pudessem, ao menos, presenciar tais ocasiões e, idealmente, que eles fossem envolvidos no suporte e execução dessas atividades.

Lather (1986) persegue uma modalidade de pesquisa bastante atuante e algumas das discussões por ela suscitadas servem de questões à pesquisa que empreendemos. Identificando como bases para sua concepção de pesquisa a etnografia crítica neo-marxista, o feminismo e o “empoderamento” freireano, Lather pretende estimular pesquisadores a auxiliar o desenvolvimento dos sujeitos pesquisados para que estes se tornem mais conscientes de sua prática e do contexto social em que se situam. Concebe assim uma ciência que, a exemplo da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, seja compromissada com os interesses das classes sociais exploradas, buscando a elaboração de um conhecimento emancipatório, capaz de intensificar a consciência das contradições geralmente veladas pela compreensão cotidiana e assim direcionar a atenção para as possibilidades de transformação presentes no contexto social.

Uma investigação crítica deve estimular um processo autônomo de análise e ação, bem como auxiliar os sujeitos pesquisados a perceberem o quanto algumas de suas concepções pouco ajudam a transformar suas condições de vida.. Nesse processo, o pesquisador pode também participar da ação: “The researcher joins the participants in a theoretically guided program of action extended over a period of time”⁷ (id., *ibid.*, p. 268).

Se estamos lidando com oprimidos, o primeiro passo é conhecer seus pontos de vista. Para validação desse conhecimento, a autora julga importante que os sujeitos pesquisados sejam envolvidos na validação dos significados. Para isso, defende que as entrevistas sejam realizadas da forma mais dialogada possível, que sejam realizadas individualmente e em pequenos grupos, que haja negociação do significado – ou seja, que se mostre ao menos a alguns dos sujeitos pesquisados as análises preliminares das entrevistas e as conclusões do trabalho de campo – e que se realizem discussões sobre concepções ideológicas dos sujeitos, concepções estas presentes no senso comum e que acabam por sustentar suas posições subalternas. A existência dessas concepções, pertencentes ao que a autora chama de falsa consciência, colocam em xeque a validação dos dados pelos sujeitos pesquisados pois podem servir como referencial ideologicamente enviesado de julgamento. Por isso, defende a autora que esse tipo de validação é necessária mas não suficiente, apontando, como Erickson, a reflexividade enquanto elemento fundamental para assegurar a confiabilidade no processo de pesquisa:

⁷ “O pesquisador junta-se aos participantes em um programa de ação orientado teoricamente e estendido por um período de tempo.”

A systematized reflexivity which reveals how a priori theory has been changed by the logic of the data becomes essential in establishing construct validity in ways that contribute to the growth of illuminating and change-enhancing social theory⁸ (id., *ibid.*, p. 271).

A validação dos dados de campo pelos sujeitos pesquisados, na caso de nossa pesquisa, encontraria problemas peculiares. Por se tratar de um recorte institucional determinado, nosso campo de pesquisa é constituído por grupos e indivíduos que, freqüentemente, estão em desacordo ou conflito. Muito do que fazem não gostariam de ver divulgado, como, por exemplo, atos de violência por parte de funcionários, táticas de transgressão por parte de adolescentes e procrastinação de aulas por parte dos professores. Também por este mesmo motivo, a noção de fortalecimento, ou “empoderamento”, de grupos ou indivíduos torna-se um tanto perigosa: fortalecer quem? Contra quem? Como pode o pesquisador tomar partido por um grupo em particular? Não creio que o pesquisador possa se furtar a confrontos em meio a uma rede complexa de relações conflituosas, mas estes devem se dar em nome de valores claramente defendidos e não como efeito de coalizações com grupos ou tendências. Mesmo porque é possível detectarmos forças contraditórias não só no interior dos grupos como também nos sujeitos individualmente, a cada momento do contexto em que estão inseridos e de acordo com suas condições para se apropriarem de elementos desse contexto.

Portanto, a fim de que não se perdesse no emaranhado de poderes em que se envolveu, a pesquisa e o pesquisador tiveram que, antes de tudo, estar fortemente assentados sobre uma ética. Isso significa que o conhecimento produzido por esta pesquisa não pode ser definido, a rigor, como mero fruto das relações construídas entre pesquisador e sujeitos pesquisados; antes, estas relações são determinadas por um posicionamento teórico do pesquisador, por suas posições políticas, por seu sistema de valores. Antes ainda: a pesquisa e o pesquisador inscrevem-se no desenvolvimento de um projeto histórico, no trajeto de uma práxis que tenciona movimentar as contradições sociais para a construção radical da humanidade.

O volumoso conjunto de dados produzidos por essa pesquisa foi estabelecido de acordo com os parâmetros acima definidos. Não é redundante afirmar que realidade social ou intitucional alguma “oferece” dados a pesquisas ou pesquisadores: os dados não estão na realidade, prontos a serem coletados e alheios às questões e intenções de quem os “coleta”;

⁸ “Uma reflexividade sistematizada que revela como uma teoria prévia foi modificada pela lógica dos dados torna-se essencial para estabelecer a construção da validade de forma que contribua para o desenvolvimento de uma teoria social esclarecedora e estimuladora de transformação.”

eles são construídos pelos métodos e procedimentos de pesquisa (Sato, L. e Souza, M. P. R., 2001). Em nosso caso, o conjunto de dados pode ser dividido em três grandes modalidades: 1) anotações de campo e relatos ampliados; 2) documentos e 3) entrevistas. É útil discriminarmos cada uma dessas modalidades.

1) Anotações de campo e relatos ampliados

Como já referido neste capítulo, permaneci em campo durante período relativamente longo de tempo, durante o qual observei e participei de eventos, bem como sistematicamente anotei, em campo e, logo depois, fora dele, tudo o que testemunhei e/ou realizei. O produto dessas anotações perfaz uma das principais fontes de dados para essa pesquisa, o conjunto de relatos ampliados. Porém, antes, já havia começado a documentar a atuação. Como será descrito no quinto capítulo, em que será resgatada a história de desenvolvimento do projeto Fique Vivo, no período em que se deu o trabalho de campo sistematizado, a equipe do projeto já havia sido dissolvida. No entanto, pouco antes da dissolução da equipe, comecei a documentar o trabalho que desenvolvíamos, ainda que não com a mesma sistematicidade com que viria a fazê-lo depois. Denomino esse primeiro conjunto de anotações de “relato ampliado preliminar”. Constitui 25 páginas com espaço simples e se refere ao período de 10/02 a 04/09/2003, quando se deu a inserção do projeto no Complexo X. O relato ampliado preliminar foi utilizado na elaboração do capítulo 6, em que são descritas essa inserção e as demandas apresentadas na ocasião. O conjunto de relatos ampliados propriamente dito foi utilizado, sobretudo, na elaboração dos capítulos 7 e 8.

2) Documentos

Esta modalidade inclui os escritos, impressos e reportagens de autoria de outros sujeitos que não o pesquisador. Abrange uma gama ampla de fontes: desde relatórios elaborados por membros da equipe de atuação até matéria veiculada pela grande imprensa, passando por escritos de adolescentes e documentos oficiais da FEBEM. Destaquemos alguns deles. A elaboração do primeiro capítulo desta tese, destinado a refletir sobre as motivações que levam ao ato infracional, contou com a análise de dois documentos importantes: o livro do então interno Renato – “Amor e ódio – fogo cruzado sobre alta tensão” – e “Livros da vida” – produtos de ação educativa conjunta de membros da equipe de atuação e professores em salas de aula de determinada unidade de internação. O livro de Cleonder Evangelista (2004), escrito por ex-interno e que também pode ser considerado um documento, foi utilizado no primeiro e segundo capítulos. Este segundo capítulo, destinado a refletir sobre a reprodução social da adolescência em conflito com a lei, contou também com outros

importantes documentos, tais como: uma reportagem sobre a FEBEM em grande veículo de comunicação, um relatório sobre uma inspeção a unidades de internação de todo país, realizada por entidades de defesa de direitos humanos, e um documentário sobre o poder das corporações no mundo.

3) Entrevistas

Sete foram as entrevistas realizadas para esta pesquisa, com três modalidades de sujeitos: adolescentes internos, professores e membros da equipe de atuação. Nenhuma das entrevistas seguiu roteiro rigoroso, podendo ser classificadas no que costumou ser chamado de *semi-dirigidas*, ou seja, movidas por perguntas amplas e concedendo liberdade aos entrevistados para que discorressem de forma livre sobre os temas perguntados, configurando-se antes como diálogo do que como instrumento padronizado de coleta de informações. Todas as entrevistas foram gravadas e digitalizadas. Seis delas encontram-se à disposição do leitor, no CD anexo a esta tese (anexo V).

Quatro foram os adolescentes entrevistados: Alemão, Itu, Wilson e Matraca. Os objetivos das entrevistas com adolescentes foram: documentar histórias pessoais de envolvimento com infrações, de passagens pelos sistemas jurídico-policial e de cumprimento de medidas sócio-educativas, de envolvimento com o funcionamento escolar dentro e fora da FEBEM e de eventual envolvimento com atividades promovidas pelo Fique Vivo ou pela atuação que empreendemos. Alemão foi escolhido por ter se revelado um adolescente bastante comunicativo, além de ter participado de várias atividades desenvolvidas pelo Fique Vivo, como oficinas de *hip hop*, de *rádio* e atuações em sala de aula. Itu foi escolhido por seu papel de liderança entre os internos da unidade em que foi desenvolvida a pesquisa. Wilson foi escolhido por sua destacada participação em uma das atividades em sala de aula documentadas por essa pesquisa, o projeto Portinari. A intenção específica, nesse caso, foi detectar efeitos dessa atividade na vida escolar do adolescente. Matraca foi escolhido porque desempenhava, junto com Itu, forte liderança entre os internos da unidade. Porém, como já era sabido entre os sujeitos que participavam de seu dia-a-dia, Matraca desempenhava função apenas secundária, de porta-voz das posições assumidas pela liderança. Curiosamente, na ocasião da entrevista, ao se ver apartado dos outros e diante da oportunidade de falar por si mesmo o que achava da FEBEM, da marginalidade e da sociedade de modo geral, Matraca se mostrou intimidado e reticente. Sua voz é baixa e mal se faz ouvir na gravação da entrevista; seu discurso é extremamente recheado de gírias, mostrando-se praticamente ininteligível a ouvintes desabituaados com esse código linguístico. Por isso, e por não trazer nada de

essencialmente novo ao conjunto de dados, a entrevista de Matraca praticamente não foi considerada para análises e não está disponível, como as outras, ao leitor desta tese. As entrevistas de adolescentes foram utilizadas, sobretudo, no primeiro, segundo e último capítulos dessa tese.

Também foram entrevistados três professores que trabalhavam no interior na Unidade Z: Luís, Cássia e Silvia. As entrevistas tiveram como objetivo documentar como os sujeitos se viam, no geral, trabalhando no interior do funcionamento escolar no cárcere. Também tencionaram documentar como os professores viam as atividades empreendidas pelo Fique Vivo. Luís foi escolhido por contar com relativa experiência de trabalho na FEBEM e por desempenhar papel de liderança entre os professores. O objetivo de entrevistar lideranças, tanto entre professores quanto entre adolescentes, justifica-se pela preocupação que esses sujeitos demonstram por questões referentes à coletividade da qual participam, superando questões diretamente individuais-particulares. Cássia e Silvia foram entrevistadas em dupla e foram escolhidas porque participamos, elas e eu, do desenvolvimento de projeto educativo que denominamos projeto Portinari. Infelizmente, a entrevista com as duas educadoras foi premida pelo tempo, tendo sido realizada em um horário de almoço, em meio a períodos de trabalho das professoras. A exigüidade temporal de que dispõem para refletirem sobre seus trabalhos é representativo do que acontece com educadores da rede pública de ensino de modo geral, e isso não é diferente no interior da FEBEM. A entrevista de Luís foi utilizada, de forma específica, no capítulo seis, no trecho em que abordamos as influências da violência institucionalizada a que estavam expostos professores no Complexo X. A entrevista das professoras foi utilizada, também de forma específica, na primeira parte do capítulo oito, destinada ao relato do projeto Portinari.

A terceira modalidade de sujeitos entrevistados é composta por profissionais que compuseram equipes do Fique Vivo que atuaram junto ao funcionamento escolar em unidades ou complexos de internação da FEBEM. Assim, foi realizada uma entrevista coletiva com três psicólogas e uma pedagoga, que são, respectivamente, Anabela Almeida, Audrey Weyler, Juliana Lopes e Milena Cintra. O objetivo dessa entrevista foi documentar o que pensavam as profissionais sobre a atuação da qual participaram. Essa entrevista foi especialmente utilizada na elaboração do último capítulo, porém, também como ocorreu com as outras entrevistas, seus conteúdos aparecem, como eixos de análise, em vários dos capítulos dessa tese.

É proveitoso tecermos algumas considerações sobre o percurso geral que a análise dos materiais acima descritos tomou. As entrevistas desempenharam uma função organizadora nessa tese. Foram os primeiros materiais a serem considerados pelo trabalho de análise e,

dentre as várias entrevistas, foi dada prioridade às dos adolescentes. Esta prioridade foi assumida em razão de ser o adolescente, em si, a finalidade maior dessa pesquisa. Assim entendidas, pesquisa e atuação não são mais do que meios em função do sujeito social a quem dirigimos nossos esforços científicos e profissionais: o adolescente que se envolve em atos infracionais e sofre a ação violentadora do Estado.

Nenhuma entrevista foi transcrita. Julgamos desnecessário transcrevê-las no todo, *ipsis litteris*, ao contrário do que já é usual em pesquisas qualitativas em psicologia social e educacional/escolar. Caso o leitor se interesse por ter acesso ao conteúdo completo do que foi dito pelos sujeitos entrevistados, pode consultar o CD anexo. Consideramos que verter a língua falada, bruta, de acordo com a forma que lhe deu seu autor, para a língua escrita, que exclui a entonação e pede uma pontuação que lhe aproxime, em ritmo, do relato vivo, já é uma interpretação de quem transcreve. Por isso, disponibilizamos a fala bruta ao leitor, por um lado, e realizamos a primeira interpretação escrita das entrevistas em forma de arquivos escritos de “minutagem”. Desta forma, cada entrevista, já digitalizada, ao ser escutada por meio do computador, foi acompanhada da tomada de notas. Essas notas colocam, prioritariamente, em discurso indireto ou indireto livre o que o sujeito declara, reproduzindo termos por ele utilizados e algumas frases que chamam atenção, com algumas marcações referentes a posições de tempo na entrevista. O anexo III traz, como exemplo, o arquivo elaborado por ocasião das escutas da entrevista de Alemão.

Ouvidas repetidas vezes as entrevistas dos adolescentes, alguns de seus conteúdos, proferidos em resposta a questões colocadas pelo entrevistador, relacionaram as entrevistas entre si e começaram a se distinguir como tópicos ou afirmações a serem desenvolvidos pelo texto de análise. Dentre esses conteúdos, destacam-se o papel do acesso a mercadorias cobiçadas enquanto motivação para o cometimento de atos infracionais e o tratamento violento do Estado como forma programática de reprodução da infração. Esses conteúdos são relacionados com o encontrado em documentos e com o conceito de fetichismo da mercadoria para a elaboração dos dois primeiros capítulos dessa tese e, de certa forma, para a estruturação da tese como um todo, dada a importância que esses temas assumiram durante todo processo de análise.

Outros temas tratados pelos adolescentes em entrevistas, como o papel da escola em suas vidas e a forma como vêm as atividades desenvolvidas pelo Fique Vivo, foram relacionadas com o que disseram a esse mesmo respeito professores e profissionais da equipe de atuação.

De modo geral, as temáticas tocadas pelos sujeitos entrevistados foram agrupadas sob certos títulos que guardam relação íntima com cada modalidade de sujeito – adolescente, professor ou membro da equipe – e podem ser identificadas como *categorias sociais*, tais como definidas acima: significações a partir das quais os sujeitos no campo buscam organizar o entendimento do que fazem. Assim, entre professores, destacaram-se, entre outras, as seguintes categorias:

- As particularidades da escola dentro da FEBEM, ou da educação no cárcere;
- As características particulares que deve ter o trabalho de professores ao atuarem dentro da FEBEM – o “perfil” profissional;
- Decisão e esforço pessoal: apesar de tudo, ainda é possível educar dentro da FEBEM;
- Imunidade à violência proporcionada pela relação professor-aluno (colocada sempre como questão): seria o respeito e afeto cativados por essa relação, em contraste com o disciplinamento e violência que povoam as relações com funcionários, capaz de resguardar professores da violência?
- Fragmentação das equipes de funcionários e educadores, articulação coesa dos internos: falta de planejamento efetivo das ações educativas e relações educativas perdendo espaço para o ciclo da violência, que estaria se tornando cada vez mais curto;
- O papel do Fique Vivo: reconhecimento do trabalho docente, experiência em projetos alternativos, aprovação por parte dos internos, o que traz respeito e valorização ao trabalho educativo conjunto.

Entre as profissionais da equipe, por sua vez, destacaram-se, entre outras, as seguintes categorias, ligadas diretamente à atuação:

- Demanda e falta de demanda: quem contrata o trabalho do Fique Vivo não é quem o recebe; há confronto de demandas: disciplinarização por um lado, humanização por outro;
- Carência de objetivos claramente definidos: em meio a demandas contraditórias, há, muitas vezes, imprecisão ou confusão quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas; é preciso muita flexibilidade e negociação; é preciso eleger focos bem definidos para o trabalho, que sejam exequíveis em períodos relativamente curtos de tempo;

- Sujeito e alcance da ação / reflexão: muitas das atividades são efetivamente empreendidas apenas pelo Fique Vivo; os sujeitos no campo não teriam condições de se apropriarem de atividades humanizadoras; deveriam ser envolvidos apenas na reflexão sobre suas ações; atividades de humanização têm efeito extremamente restrito e não se reproduzem no contexto institucional desumanizante;
- Cooptação: as atividades do Fique Vivo acabariam, em última análise, corroborando mecanismos de controle institucional.

As críticas levantadas pelas profissionais da equipe à atuação do Fique Vivo são tratadas de forma específica no último capítulo, mas, de forma geral, tanto as temáticas abordadas pelas profissionais da equipe de atuação, quanto as abordadas por professores e adolescentes em suas entrevistas, serviram de operadores de leitura dos documentos que detínhamos para análise e, sobretudo, do conjunto de relatos ampliados.

Deste modo, o conjunto de relatos ampliados foi lido, em sua totalidade, três vezes. Uma primeira leitura foi realizada de forma descomprometida, apenas com o objetivo de relembrar o então vivido e travar uma primeira proximidade com os dados. A segunda leitura buscou maior intimidade com as informações, já sublinhando trechos que chamavam atenção e relacionando-os com temáticas, questões e problemáticas formuladas nas entrevistas. A terceira leitura buscou maior relação ainda entre as chamadas categorias sociais, trazidas pelas entrevistas, e os eventos descritos nos relatos, procedendo uma verdadeira seção e rearranjo do texto em partes correspondentes às categorias. Assim, por exemplo, estabeleceu-se uma categoria chamada demanda / falta de demanda. A partir daí juntaram-se trechos do texto que indicavam demandas mais ou menos manifestas ao trabalho do Fique Vivo ou à minha atuação, bem como conflitos entre direcionamentos assumidos pela atuação e tendências expressas no recorte institucional (conflito de demandas). Essa seção deu origem a sub-seções: demandas por parte de dirigentes da FEBEM, por parte de professores, por parte de internos etc.

Outro exemplo de categoria social, retirada das entrevistas de professores, foi a forte influência do cárcere na dinâmica escolar, fazendo com que a escola na FEBEM “fosse outra”. Trechos no texto que indicavam a interferência ou ingerência do cárcere na escola foram recolhidos, relacionados entre si e analisados. O resultado dessa análise encontra-se, sobretudo, no capítulo 7, denominado “Escola sitiada”.

Embasados no referencial teórico adotado e em pesquisas bibliográficas a respeito de tendências críticas em psicologia aplicada à educação e a respeito das condições que

determinam o atendimento prestado a jovens marginalizados em nosso país, empreendemos a análise dos materiais descritos acima, da forma então esboçada. O objetivo dessa análise foi elaborar mediações teórico-metodológicas entre uma experiência concreta de atuação e as virtualidades de uma práxis transformadora, movida por um posicionamento ético-político de humanização de adolescentes autores de atos infracionais. Na realidade, a mediação entre prática concreta e orientação ético-política iniciou-se, de forma eminentemente prática, por ocasião da própria atuação, e, por outro lado, não se encerra com esta tese. Nesse momento, porém, de distanciamento em relação ao campo de atuação e estudo, a análise foi sustentada pela emergência de categorias advindas do próprio processo de análise, ou seja, do diálogo entre conceitos teóricos e materiais produzidos: à medida que se procedeu à leitura e organização desses materiais, categorias de análise ganharam forma e relacionaram-se entre si, partindo da categorização efetivada pelos sujeitos no campo e pelo próprio pesquisador para atingir níveis mais abstratos de formulação.

Portanto, a importância dos procedimentos da pesquisa etnográfica consiste, basicamente, na vinculação que eles estabelecem entre a pesquisa e as significações e ações de sujeitos concretos do campo, de um lado, e, de outro, na vinculação entre os dados produzidos pela pesquisa e o referencial teórico que a concebeu, estabelecendo mediações em diferentes níveis de abstração ou proximidade em relação a conceitos teóricos.

No próximo capítulo, apresentaremos os marcos teóricos em que se insere o movimento de crítica às relações tradicionais entre psicologia e educação no Brasil, movimento este em que se insere esta pesquisa.

4 – UMA VERTENTE CRÍTICA NA PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Há um importante divisor de águas na história da psicologia educacional / escolar¹ no Brasil. A partir do final da década de 1970, estudos científicos passam a explicitar a função ideológica que a psicologia vem cumprindo em suas relações com a educação, reunindo assim condições teórico-metodológicas para a construção de uma tendência crítica na área. A psicologia desnuda-se como comprometida com os interesses dominantes numa sociedade dividida; passa a ser denunciada sua função reprodutora, posto que traduz efeitos da desigualdade social em desigualdades individuais ou culturais, aprisionando-as em diagnósticos desviantes e promovendo adaptação ao estabelecido. Entra em cena, na história da psicologia brasileira, sua própria história como objeto de estudo. As práticas e idéias defendidas historicamente pela psicologia são relacionadas ao contexto sócio-político e econômico em que foram engendradas; suas motivações deixam de ser referenciadas a uma concepção funcionalista de sociedade, em que a ciência teria por função contribuir para a harmonização do corpo social. Não há um interesse geral da sociedade que aspiraria ao bom funcionamento de seu conjunto; há interesses contraditórios de segmentos sociais antagônicos. As idéias e práticas dominantes em psicologia revelam-se, portanto, como servindo aos interesses das classes dominantes, que os apresentam, por meio do mito da neutralidade científica, como interesses do todo social, como conhecimento universal.

O materialismo histórico apresentava-se como referencial teórico e ético-político ao exercício da psicologia na educação brasileira enquanto ciência e profissão. Parece haver consenso, entre os pesquisadores da área, que um dos marcos fundamentais dessa inflexão foi a tese de doutoramento defendida por Maria Helena de Souza Patto em 1981 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Patto, 1984). Posta em revista nessa tese, a psicologia revela sua dissimulada função política ao conceber, de modo geral, o fracasso escolar como fracasso *do* escolar. Muitos foram os modos pelos quais os discursos pseudocientíficos quiseram justificar os altos índices de repetência e evasão da escola pública brasileira. Contudo, ao apontarem como os maiores responsáveis pelo fracasso escolar os

¹ Em suas origens, a psicologia educacional relaciona-se à pesquisa acadêmica, conduzida sobretudo em laboratórios de psicologia, sobre condições de aprendizagem e ensino. A psicologia escolar, por sua vez, tem origem na atuação profissional de psicólogos junto a escolas ou demandas escolares. Esta divisão tem sido questionada pela necessidade de superação da cisão entre pesquisa e atuação profissional. Conservaremos, neste trabalho, as terminologias utilizadas pelos autores citados. Julgamos que a psicologia pode se utilizar de um mesmo corpo teórico e metodológico para análise e atuação em diversos âmbitos do fazer social, sendo esta identidade mais importante do que as adjetivações que recebe.

sujeitos que dele participam diretamente, os discursos ideológicos em psicologia invertem a ordem lógica da determinação social, permanecendo na superficialidade do empírico e responsabilizando as vítimas. O aluno proveniente de família ‘desestruturada’, multirrepetente, evadido, indisciplinado, apático ou analfabeto escolarizado, bem como o professor preconceituoso, mal-formado, mal-remunerado, super-atarefado e estressado, são constituídos pelas condições de trabalho e vida em nossa sociedade e, ainda que lutem por se utilizarem criativamente dessas condições para objetivarem suas existências, são em grande parte por elas utilizados na perpetuação de uma educação precária às classes oprimidas. A partir dessa ótica, o que representam as funções de diagnóstico e tratamento que a psicologia tradicionalmente cumpre em suas relações com a educação? Esse modelo clínico de atuação passa a ser duramente criticado como estigmatizante e equivocado: dos casos encaminhados ao psicólogo, pouquíssimos apresentam sintomas ou problemas que não os engendrados pelo próprio funcionamento escolar ou, em última instância, pelo processo de opressão².

As teorias sociológicas que definem a função reprodutora da escola nas sociedades capitalistas são chamadas para embasar a recusa de uma psicologia harmônica e para convocar a formulação de uma psicologia que explicita e movimenta contradições. Em suas funções de formar mão-de-obra adequada ao mercado de trabalho e, sobretudo, de difundir discursos que naturalizam as relações sócio-econômicas, a escola impõe um modo de pensar que silencia sobre as contradições sociais. Provenientes dos segmentos marcados na carne pela exploração capitalista, os alunos são forçados a repetirem discursos que os fazem calar sobre suas condições concretas de vida. Nesse contexto, a psicologia aplicada à educação reorienta seu olhar:

Para entendermos como a escola age nesse processo de silenciamento não bastam as abordagens macroestruturais que a definem como aparelho ideológico do Estado; faz-se necessário descer à microestrutura da dominação, efetivada no plano das relações interpessoais (Patto, 1984, p. 136).

O marxismo desponta no horizonte da psicologia educacional / escolar brasileira ocasionando rupturas no que diz respeito às concepções de sociedade, de educação, de psicologia, de homem enfim. A essência do que é humano é colocada sobre bases históricas:

² O modelo clínico de atuação do psicólogo junto a escolas também é criticado na área médica. A esse respeito, consultar de pesquisa de Moysés, M.A.A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

não há uma essência humana dada, trans-histórica, que a história viria materializar. Ao contrário, a história é o processo de contínua construção e explicitação da essência humana. A ciência natural, no desenvolvimento de seu objeto, oferece-nos entendimento sobre o substrato biológico a partir do qual se estabelece o processo de humanização, todavia a relação entre natureza e cultura deve ser entendida dialeticamente: o homem é a superação de sua existência enquanto ser biológico; é simultaneamente negação e orientação de sua natureza animal para a constituição histórica de sua humanidade. Tanto é inconcebível a cultura sem o substrato concreto que a natureza lhe oferece, quanto a natureza sem uma cultura que seja capaz de apreendê-la e constitui-la como objeto.

A constituição do que é eminentemente humano dá-se por meio da ação do ser sobre o real, daí a centralidade do conceito de práxis na concepção materialista histórica de ser humano. Superando uma concepção de consciência como função contemplativa, em que o objeto concreto atua sobre o ser impregnando-lhe a alma com sua imagem e dando-se a conhecer, a concepção marxista de consciência sublinha seu caráter ativo: a partir dos meios de que dispõe, dos órgãos dos sentidos tal como se estruturam fisiologicamente e se modificam historicamente, a consciência constrói seu objeto, sempre antropomórfico. O sensível, para Marx, é *prático-sensível*; para conhecer as coisas em si, o homem deve primeiro transformá-las em para-si, “tem primeiro de submetê-las à própria práxis (...) O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (Kosik, 2002, p. 28). Isso significa que a relação humana com a realidade é a um só tempo objetiva e subjetiva, constituinte do ser e do conhecimento, uma vez que esses aspectos são incorporadas pela práxis: construção do mundo à imagem e necessidade do homem, construção da imagem de mundo e de si mesmo pelo homem. Vejamos isso em mais detalhes, visto ser fundamental para a constituição de uma psicologia marxista.

Estamos, a partir de Marx, sublinhando dois fundamentos da práxis – ontológico e gnoseológico – que podem ser extraídos de sua 1ª tese sobre Feuerbach:

A falha fundamental de todo o materialismo precedente (inclusive o de Feuerbach) reside em que só capta o objeto (*Gegenstand*), a realidade, o sensível, sob a forma de objeto (*Objekt*) ou de contemplação (*Anschung*), não como atividade humana sensorial, como prática; não de um modo subjetivo. Daí que o lado *ativo* tenha

se desenvolvido de modo abstrato, em contraposição ao materialismo, pelo idealismo, o qual, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. Feuerbach aspira a objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos conceituais, mas não concebe a própria atividade humana como uma atividade objetiva (*gegentändliche*) (Marx *apud* Vázquez, 1968, p. 150-151).

A práxis como constituinte do essencialmente humano foi referenciada por este trabalho nos dois primeiros capítulos, quando afirmamos, também com Marx, que privar o trabalhador dos meios do seu trabalho, ou o sujeito dos meios de seu fazer, significa mutilar o ser em sua essencialidade. Aqui, o aspecto ontológico da práxis aparece no nível mais elementar de contato entre o ser e o mundo objetivo: a sensação. Esta não é, de forma alguma, concebida como receptora de impressões emitidas pelo mundo. A sensação, ou atividade humana sensorial, é postulada como verdadeira artífice da realidade. É isso que quer sublinhar Vázquez quando cita a tese de Marx grafando as diferenças conceituais que ele utilizou para se referir a *objeto*. O que nosso aparelho sensorial e perceptivo nos oferece continuamente como dados da realidade é, sempre, construído com considerável gasto de energia por células e impulsos nervosos, é, por assim dizer, uma reconstrução interna própria de seres humanos, que carrega o formato imposto pela fisiologia de seus órgãos e a singularidade que cada um desses seres constitui em sua história. O objeto (*Gegenstand*) é o que construímos sensorialmente a partir do objeto (*Objekt*). Este último, podendo ser nomeado de objeto em-si, somente é apreensível quando tomado pela práxis. A apreensão do mundo, prática desde a sensação, é também a apreensão de si no mundo: é orientação para a satisfação de necessidades, é o registro sentido das experiências concretas, é a estruturação de uma experiência única de ser no mundo. Nesse sentido, subjetividade, para Marx, é o processo de construção do mundo e de si, mas este não é apenas um processo interno do sujeito individual, a partir de sua atividade sensorial. O homem produz a si mesmo, faz história, apreendendo concretamente o mundo em que vive, transformando-o.

A distinção de que Marx se utiliza entre os dois conceitos de objeto separa, a rigor, o objeto criado pelo homem e o objeto natural ou independente da existência humana. O primeiro compreende o objeto da práxis em sua amplitude, desde a atividade sensorial à concreta, passando pela teórica ou conceitual. O segundo é o inapreendido, o que ainda não pôde ser representado, traduzido para as formas humanas inteligíveis, nem modificado nas condições dadas pelo estágio de desenvolvimento da práxis.

A prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto de ação, é objeto do conhecimento. Fora desse fundamento ou além desse limite está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e que enquanto permanecer em sua existência imediata será uma coisa em si, exterior ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto de conhecimento (Vázquez, *ibid.*, p.154).

A ação humana (práxis) diferencia-se da ação dos outros seres na medida em que recria a realidade a que se dirige, humanizando-a e tornando-a intelegível, e recria a necessidade que a moveu, negando-a enquanto elemento natural e transformando-a em necessidade social. Age-se por necessidade, porém, entre esta e sua satisfação, o homem interpõe o trabalho como resposta à sua impotência diante da força avassaladora da natureza. Desta última, o trabalho não apenas deriva os produtos da satisfação humana mas também os instrumentos que conformam esse produtos.

Leontiev (1983) refere-se à 1ª tese de Marx sobre Feuerbach para explicitar o dilema filosófico que fragmenta a ciência psicológica. Explica que o materialismo anterior a Marx concebia a sensibilidade como contemplação, não como atividade; o idealismo conceituou atividade, mas apenas de modo abstrato. É isso que estaria na base das diferenças entre as correntes psicológicas, colocando behaviorismo de um lado e as psicologias “mentalistas” do outro. Porém, o que elas têm em comum é o que Leontiev chama de esquema binomial de análise: a influência sobre os sistemas receptores do sujeito ocasiona fenômenos objetivos e subjetivos como resposta. O behaviorismo teria simplificado o esquema com a fórmula estímulo – resposta. O problema dessa fórmula é que ignora as relações do sujeito com o mundo objetual. Porém, é justamente a natureza da relação que o sujeito estabeleceu com o objeto que determina sua reação em relação a ele. Como exemplo, Leoniev cita o jogo de futebol para alguém que é fanático e para alguém que não vê sentido algum nisso: não é o objeto em si que determina a reação do sujeito, mas sua relação com ele, construída na história de vida individual, inserida, por sua vez, no contexto sócio-cultural.

Assim, no esquema binômial de análise, o autor propõe a *atividade* do sujeito como elo intermediário e, correspondentemente, sua condição, objetivo e meios. A atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas tem uma estrutura própria, com estágios internos, conversões e desenvolvimentos; é indissociável do reflexo psíquico, cuja função é orientar o sujeito no mundo dos objetos. Porém, não se pode nunca isolá-la do sistema de

relações da sociedade; fora destas não existe. “Por si mismo se sobreentiende que la actividad de cada persona independiente depende del lugar que ocupe em la sociedad, de las condiciones que le han tocado em suerte, de como se forma em las condiciones individuales” (id., ibid., p. 67). Entretanto, não se deve, de forma alguma, conceber a sociedade em contraposição ao indivíduo, que seria forçado a ela se adaptar para sobreviver. Ao contrário, a atividade social constitui, por meio de suas complexas mediações, seus indivíduos.

Há uma linha divisória na ciência psicológica para a compreensão do que é atividade. Por um lado, pode-se considerar atividade somente como aquilo que é condição para a formação do reflexo psíquico da realidade. Por outro – e é esta forma de compreensão que Leontiev defende – compreende-se atividade como o processo que inclui os desdobramentos internos que constituem a psique. Estes desdobramentos são momentos necessários do movimento e desenvolvimento da atividade. A primeira forma de entendimento da atividade a concebe como objeto de estudo fora dos limites da própria psicologia; a segunda forma concebe a atividade como objeto da psicologia. O reflexo psíquico da realidade tem como gênese a atividade do sujeito no mundo objetual. A percepção da flexibilidade de um objeto, por exemplo, pressupõe a ação muscular ou objetiva, de modo que o estudo da atividade externa possibilita acesso ao que estrutura e determina a atividade interna.

A característica principal da atividade é seu caráter objetual. Não se pode pensar em atividade sem objeto (Leontiev assinala que está tratando do conceito de objeto como *Gegenstand*, ou seja, como constituído pela atividade humana), assim como não se pode estudar a atividade interna sem considerar seu caráter primeiramente externo e concreto, objetual. E não se trata apenas de dizer que o interno concebe o objetivo à atividade externa e a regula. Quando entra em contato com o mundo objetual, a atividade se desvia, varia e enriquece, modificando a motivação interna que a moveu. Esta motivação relaciona-se ao conceito de necessidade. Inicialmente, esta se traduz na ativação das correspondentes funções biológicas e na excitação dos nervos motrizes, manifestando-se na busca não orientada. “Solamente como resultado de su “encuentro” com el objeto que le responde, ella, por primera vez se torna capaz de orientar e regular la actividad” (id., ibid., p. 71). O mundo objetual proporciona objetivo à necessidade e a dirige à esfera psicológica propriamente dita.

A atividade então é parte essencial do objeto da psicologia, não como elemento particular desta, mas como princípio metodológico: o de supor o sujeito inserido na realidade concreta de objetos e a transformação desta inserção em realidade subjetiva. Esse movimento se dá por meio do processo de interiorização:

se le denomina interiorización al tránsito por cuyo intermedio los procesos externos por su forma, com objetos sustanciales externos, se transforman em procesos que transcurren em el plano mental, en el plano de la conciencia; además, se someten a uma transformación específica: se generalizan, verbalizan, reducen y, lo más importante, devienen susceptibles de um desarrollo ulterior que sobrepuja los limites de las posibilidades de la actividade externa. (id., ibid., p. 77).

Por meio da interiorização, se dá o trânsito, nas palavras de Piaget, do plano sensório motor à idéia. Vários psicólogos partiram dessa idéia básica do trânsito da ação à idéia, como Piaget, Janet, Wallon e Bruner. Mas é em Vigotski que ela alcança seu caráter mais próximo do materialismo histórico. As idéias de Vigotski nesse âmbito diferem das dos outros psicólogos citados pois partem da atividade especificamente humana, o trabalho, “ la actividad laboral, productiva, que se realiza por médio de instrumentos y se desarrolla solamente em condiciones de cooperación y comunicación humana, es decir, uma actividad primariamente social” (id., ibid., p. 78). Destacam-se assim dois aspectos fundamentais para a ciência psicológica: a estrutura instrumental da atividade humana e sua inclusão em um sistema de inter-relações com outras pessoas. Os instrumentos canalizam a atividade humana não só em relação ao mundo físico mas também em relação às outras pessoas: é por meio dos instrumentos que o conhecimento se fixa e se transmite – entendendo aqui a linguagem como importante instrumento de socialização e humanização. Assim, os processos psicológicos superiores – específicos dos seres humanos – somente se constituem nas relações entre seres humanos, sendo primeiramente interpsíquicos, depois intrapsíquicos.

Leontiev (1978) se utiliza de um interessante exemplo de caça entre homens primitivos para analisar, entre outras coisas, o caráter coletivo da atividade e, por meio dela, o desenvolvimento da consciência. A caça é uma atividade complexa: exige planejamento, construção de instrumentos, divisão de tarefas. Muito cedo na história da humanidade, ela se transformou em conjunto de ações coordenadas, executadas por diversos indivíduos no interior do grupo, definindo assim os alvares da divisão técnica do trabalho. Uns preparam o fogo, outros as armas; alguns são incumbidos da tarefa de abater a caça, outros de afugentá-la em direção à emboscada. Percebe-se que as várias ações empreendidas pelos integrantes do grupo convergem para um motivo comum: satisfazer a fome de todos. Porém, cada uma das ações está relacionada a um objetivo específico, como afugentar ou acender o fogo. Afugentar não guarda relação direta com a satisfação da necessidade que se quer satisfazer – a fome –,

porém, o indivíduo que exerce essa função o faz porque tem em mente a integração desta ao plano geral. Entre os animais, sobretudo entre os símios mais desenvolvidos, também é possível indentificarmos atividades complexas, que podem ser decompostas em ações complementares, porém, a ocorrência dessas atividades estão condicionadas pela disposição de seus objetos em espaços contíguos, situados no mesmo campo de visão. No homem, objetos e ações complementares se descolam da realidade concreta para ganharem, primeiro, realidade social, em seguida, realidade psíquica. As ações de afugentar e de esperar escondido no local previamente acordado para a emboscada somente ganham significado quando relacionadas reciprocamente; a decomposição da atividade em ações com objetivos próprios, que em si não guardam relação direta ou aparente com o motivo total da atividade, configura-se, antes de tudo, por meio de relações sociais. Depois, a parcialização da atividade, a separação temporal e espacial entre finalidades e meios, pode ser interiorizada e atuada individualmente: “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social” (id., *ibid.*, p. 88)

No curso da atividade prática surgem as tarefas cognitivas e se desenvolvem as faculdades do pensamento, cujos critérios de verdade e poderio devem ser verificados na prática. Marx introduz o conceito de atividade na teoria do conhecimento, a partir de sua forma inicial e básica, como atividade prática-sensorial, fundamento do conhecimento humano. Marx não identifica conhecimento e prática, mas concebe o primeiro no interior do processo vital, que é em si um processo material e prático. O reflexo da realidade se desenvolve a partir das relações vitais da pessoa com o mundo humano que a cerca. É uma exigência da psicologia marxista conceber indivíduos inseridos nesse contexto, constituídos por ele, pelo mundo humano, e não abstraídos dele.

A consciência é um produto social, pois nasce das relações entre os homens quando agem em conjunto para modificar o mundo externo. Seu meio de existência é a linguagem, mas isso não quer dizer que a linguagem crie a consciência. As palavras são substitutas convencionais das coisas e por trás delas está o conjunto de atividades sociais. Cada palavra esconde a prática social transformada e cristalizada. A consciência individual estrutura-se em mediação comunicacional com outras pessoas, em que ocorre a apropriação dos objetos construídos e acumulados pelo gênero humano. “Así, la propia existencia de los objetos de la actividad humana (Marx dice – las industrias – aclarando que toda la actividad humana fue hasta ahora trabajo, es decir, la industria) actúa en la calidad de psicología humana que sensitivamente se presenta ante nosotros” (id., 1978, p. 24).

Assim, para Marx nem o cérebro possui a qualidade mística da consciência, como a luz que ilumina o mundo tornando-o inteligível, nem são os objetos que atuam sobre o cérebro, como estímulos que o moldam, mas são as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e a ação (apropriação) nessas e dessas relações que constituem a consciência.

Cada ser humano nasce fortuitamente em determinadas condições familiares, sociais, culturais e históricas. É a partir dessas condições que o eu se desenvolve, superando sua substância eminentemente natural e o desamparo com que vem ao mundo para compartilhar o então constituído mundo dos homens. O ser individual humaniza-se somente em relação com outro ser que lhe concebe como objeto de seus cuidados e lhe reconhece como semelhante, ou seja, como capaz de representar o mundo e a si mesmo, de sentar, andar, falar, utilizar utensílios, comportar-se segundo os códigos morais vigentes etc. Em contato com o outro e mediado pelo outro que lhe concebe como potência e devir, o ser se apropria das objetivações humanas a que tem acesso em seu meio. Essas objetivações são produtos históricos: supõem a ação das gerações passadas, sintetizam no presente um percurso de constituição da humanidade e determinam a subjetivação, uma vez que não há sujeito sem objeto.

Heller (1987) discerne um primeiro nível em que se dá a apropriação das objetivações fundamentais à reprodução do homem particular em seu meio social e que, por sua vez, estabelecem as possibilidades de reprodução nesse meio. Essas objetivações seriam a linguagem, o sistema de hábitos e o uso de objetos, constituindo o que a autora denominou de esfera das objetivações genéricas em si. A apropriação dessas objetivações e o asseguramento, por essa via, da reprodução de cada ser particular e do contexto social a que ele está diretamente vinculado definem sua *vida cotidiana*. Numa instituição ou recorte institucional, de especial interesse nesta pesquisa, essa reprodução diária de funcionamento é representada pelo conjunto de atribuições pré-definidas dos indivíduos que ali se encontram, pela linguagem que lhes é peculiar naquele meio específico e é diretamente relacionada aos eventos que ali ocorrem, pelos objetos vinculados a esses eventos e pelos usos que destes objetos são feitos. Ao inserir-se nesse meio, cada um é obrigado a se apropriar desses elementos, porém, como as condições em que se encontram o ser não são o ser e este tende a superar essas condições objetivando-se de novas formas³, a vida cotidiana não se identifica, absolutamente, com rotina. A vida cotidiana tem uma história e tanto é radicalmente modificada pelas revoluções sociais, como reflexo mediatizado do macrossocial, como

³ “A história da humanidade é a história do nascimento e do desenvolvimento da liberdade: os homens se libertam cada vez mais da fatalidade natural e, no entanto, nunca chegam a suprimi-la.” (Heller, 2000, p. 118)

também muitas das transformações sociais são detectadas antes na vida cotidiana do que no macrossocial, funcionando aquela como um “fermento” da história.

A separação entre vida cotidiana e vida não cotidiana é atributo das sociedades complexas, a partir de certo momento de suas histórias. Nas sociedades “tribais”, o mundo circundante de um indivíduo coincidia com o “macro mundo”: o indivíduo estava sempre em relação com a totalidade social e portanto não havia cisão entre particularidade e individualidade. Para Heller, enquanto a particularidade está relacionada à satisfação das necessidades básicas de reprodução no meio social imediato, a individualidade engloba a particularidade e estende-se à relação entre o homem singular e as objetivações produzidas pelo gênero humano de forma geral, em uma dada sociedade, em determinado momento histórico.

Com a superação das relações sanguíneas para determinação do lugar do indivíduo na sociedade, funda-se a sociedade de classes, em que o sujeito passa a se relacionar dentro de um segmento, à parte do todo social, estabelecendo uma esfera de cotidianidade. Desde o nascimento da sociedade de classes, o homem nasce em um mundo marcado pela divisão do trabalho social: a possibilidade de apropriação circunscreve-se aos costumes e produtos relacionados à classe em questão, perdendo a integração com a totalidade social, com o grau de desenvolvimento das possibilidades humanas no período dado. Deste modo, os modos de viver de outras classes passam a ser vistos como estranhos – às vezes como hostis, às vezes de forma idealizada e desejada.

Ainda segundo Heller (ibid.), há objetivações do gênero humano, entretanto, cuja apropriação estabelece contato do homem singular com o que há de mais desenvolvido pela humanidade em um dado momento histórico. São as chamadas objetivações genéricas para-si, como a arte, a ciência, a política, a filosofia e a moral. A partir dessas objetivações, o homem pode colocar sua vida como objeto consciente de reflexão, pode, mediado pela universalidade atingida pelo homem, enxergar-se em seu devir ou potencialidade. É essa virtualidade que deve ser estimulada por uma boa educação e, portanto, o acesso a objetivações genéricas para-si é objetivo fundamental de uma educação emancipatória e de uma psicologia que busque contribuir para tal empresa.

A partir das formulações acima, situamos o campo de construção teórica desta pesquisa no estabelecimento e explicitação de relações entre práxis e ética: entre uma práxis psicológica, inserida numa instituição educativa e informada pelo conhecimento acumulado e criticado pela psicologia em suas relações com a educação, e uma ética marxista, ancorada em

uma concepção materialista e histórica de humanidade sem perder de vista o sujeito concreto, ou o homem comum, tal como propõe o pensamento de Agnes Heller.

Para Heller (2000), o homem tanto é entendido como ser particular, dotado de capacidades e interesses singulares e orientado para a consecução de sua própria vida, como é entendido enquanto ser genérico, representante da espécie e portador das potencialidades humanas, compartilhando com os outros homens todos os valores desenvolvidos até então pela sua sociedade como um todo.

Em primeiro lugar, que entendemos por valor? Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicação desse ser genérico. (...) as componentes da essência humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que “esteve sempre presente” na humanidade (...), mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano. (...) pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial (id., ibid., p. 04).

A esfera cotidiana é, sobretudo, onde se dá o exercício da particularidade, da organização para a satisfação de necessidades básicas e de desejos. Apesar disso, o humano-genérico não deixa de se manifestar na vida cotidiana, pois não há um limite estrito entre particularidade e genericidade; ambas se interpenetram e se inter-relacionam. Quando, por exemplo, uma atuação em psicologia busca instalar espaços de dialogicidade na escola, capazes de questionar em ato sua estrutura geral de funcionamento, ela pode insuflar aspectos da genericidade ali presentes enquanto elementos potenciais de superação da particularidade. Com isso, queremos dizer que os sujeitos no cotidiano escolar estão preponderantemente oprimidos por condições alienantes de trabalho, que os força a tornarem-se objetos do instituído. Diante de tal mecanismo, são impelidos a exercerem funções fragmentadas, heterônomas, cristalizadas em procedimentos automatizados e que exigem atualização de parte, apenas, de suas potencialidades humanas. A efetivação dessas funções se dá por

interesses particulares, de exercício laboral enquanto atividade de subsistência e de reafirmação de poder pessoal. No entanto, a orientação por valores éticos, o exercício do trabalho criativo e a objetivação das capacidades intelectuais e intuitivas lutam, em meio à cotidianidade, por formas de manifestação.

A consideração do contexto institucional como espaço de contradição supõe a identificação da repetição, do instituído, cristalizado, alienado, mas também supõe a identificação de uma humanidade irreduzível a qualquer barbárie, humanidade esta em que devemos apoiar o trabalho psicológico e que define a essencialidade do homem como devir.

A práxis constrói um mundo humanizado no mesmo ato em que constrói o ser humano enquanto sujeito histórico. Portanto, ela somente pode ser considerada se abarcando, além do ato, as faculdades representativas e intelectivas. O mundo para o ser humano é o que se lhe afigura como objetos apreensíveis, cujas relações entre si podem ser estabelecidas e, sobretudo, cuja concretude pode ser operada, movido por necessidades e valores. A separação entre ação e representação, entre prática e teoria, somente pode ser concebida, então, como manifestação do processo histórico de alienação. Uma psicologia ancorada no referencial filosófico apontado acima não deve, ao ocupar-se com questões suscitadas pela educação escolar, afastar-se da prática realizada cotidianamente na escola. Entendemos ainda que essa psicologia, enquanto ciência, não deve recuar diante da tarefa de transformar a prática escolar, seguindo, assim, fiel ao que Marx propugnou ao defender a utilização do pensamento como instrumento de transformação: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes formas; o que importa é *transformá-lo*” (Marx, 1996, p.14).

Meira (2000) nos adverte para duas questões que necessariamente devem ser levadas em conta para a construção de uma atuação crítica e consistente em psicologia escolar. A primeira delas coloca os limites e dificuldades que uma atuação desse tipo encontra em um contexto escolar não democrático e inserido, por sua vez, em uma sociedade em que a brutalidade das desigualdades sociais está tão enraizada em seu funcionamento que aparece como tacitamente natural. Evidentemente, cada momento histórico determina, no contexto de uma dada atuação, seus limites, mas estes devem ser rigorosamente perquiridos e terem suas virtualidades continuamente exploradas, pois qualquer imobilismo provocado pela crítica “significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação” (id., *ibid.*, p. 53). A segunda questão que Meira salienta para a construção de uma atuação crítica em psicologia escolar está anunciada na questão anterior: é preciso, simultaneamente, atingir uma consistência teórica que seja capaz de concretizar a transformação possível.

Ainda no que diz respeito aos limites de atuação, Tanamachi (2000) nos lembra que não cabe somente ao psicólogo escolar resolver os problemas educacionais. Nem mesmo a resolução dos problemas inerentes à própria psicologia prescindiria do auxílio de outras áreas do conhecimento. Isso sugere a necessidade de uma teoria que, além de refletir sobre suas relações com outras disciplinas, problematize e construa sua prática em íntima relação com outras práticas profissionais afins. Aponta também para a ruptura com o modelo individual de trabalho oriundo da atuação clínica em consultórios. Esse modelo, baseado na identificação de psicólogos com o perfil de profissional liberal bem sucedido – ou de *self made man* – e, amiúde, enxertado junto à instituição escolar – ainda que sob a forma isolada de coordenação de grupos em seu interior – pode ser refutado em favor de outro, em que o psicólogo atue em equipe constituída não só por outros psicólogos mas também por educadores, sociólogos, antropólogos etc. De qualquer forma, é fundamental que o psicólogo esteja atento ao fato de que sua atuação, ou a atuação do grupo em que se insere, está distante de ser suficiente para assegurar uma escola pública de qualidade às classes populares. São imprescindíveis o incremento de investimentos estatais e o desenvolvimento de políticas públicas na área pautadas pela emancipação dessas classes.

Defendendo uma “intervenção na realidade para explicá-la e ao mesmo tempo transformá-la”, Tanamachi (1997, p. 238) aponta para a necessidade de superação da cisão entre teoria (pesquisa) e prática (aplicação), superação esta que teria por função a desnaturalização das relações que constituem o cotidiano escolar, visando o desenvolvimento de alunos, educadores e pais. Está colocada aí, para a autora, a função de *educador* que o psicólogo escolar cumpriria

na medida em que se propõe a trabalhar o ser humano integrado e global em seu contínuo processo de renovação e transformação (...) no sentido de promover a dignidade tanto dos educandos quanto dos educadores, procurando contribuir para o resgate da autonomia do trabalho docente (Tanamachi e Ragonesi, 1992, p. 284).

Ao conceber como objeto de trabalho as contradições que a realidade escolar manifesta, o psicólogo deve orientar sua prática para a concretização de uma educação que se coloque a serviço da humanização – da transformação social, portanto – que, por sua vez, deve ser mediada pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado e pela conscientização das contradições sociais. Colocando-se no interior de uma instituição educativa, o psicólogo deve assumir como norte de seu trabalho a concretização de objetivos

educacionais, o que faz cair por terra, em certo âmbito de reflexão e ação, limites rígidos entre os papéis de psicólogo e de educador. Funções rigidamente compartimentadas são características marcantes de uma organização tecno-burocrática, em que os meios de trabalho ganham autonomia como se gozassem de vida própria, esvaziando de vivacidade os funcionários a quem submetem. Além do psicólogo ter em sua gama de atuação intersecções com a prática educativa, ele deve permanentemente construir conhecimento a respeito das concretas condições de trabalho que se manifestam na escola: é preciso que o psicólogo eduque-se sobre a escola.

Também questionando a rigidez de papéis, embora tomados a partir da relação professor-aluno, e rechaçando o poder autoritário que comumente invade a relação pedagógica, Paulo Freire (1982) concebe uma relação em que, ao atuar, o educador questione preconceitos e coloque à prova conhecimentos; em que, ao praticar uma educação comprometida com os interesses sociais do aluno, o educador sedimente saberes; em que, ao educar, o educador eduque-se em sua relação com o aluno. Nesse sentido, Patto (ibid.) chega a apontar uma semelhança entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a psicologia institucional de Bleger: ambas questionam a fixidez dos papéis de autoridade nas relações interpessoais. Entretanto, enquanto Freire centra seu foco na relação pedagógica propriamente dita, Bleger toma como objeto de sua análise as relações interpessoais e intergrupais no bojo do funcionamento institucional, considerando angústias, fantasias e defesas presentes nessas relações e buscando definir assim um campo específico de trabalho psicológico.

Para uma psicologia institucional, como aqui a consideramos, são relevantes as relações que continuamente se reproduzem, e assim se legitimam, no interior de uma dada instituição ou recorte institucional. Toda instituição é um sistema de funções inter-relacionadas, constituindo uma estrutura tradicionalmente hierárquica de lugares a serem ocupados pelos sujeitos. Não podemos dizer que cada sujeito, ao ocupar seu lugar na instituição, submerge totalmente sob a determinação desse lugar anulando por completo sua singularidade. Nem podemos afirmar que alguém possa ocupar um lugar institucional sem estar, em algum grau, em conformidade com este. O sujeito apropria-se do lugar que lhe cabe, constituindo, para cada desempenho de função, uma associação entre singularidade e reprodução.

A relação entre cada sujeito e seu respectivo lugar institucional é também determinada pela relação deste lugar com os outros que com ele se relacionam direta e indiretamente. As relações entre as diversas partes, funções ou lugares dentro de uma instituição, ocupados por efêmeros sujeitos, concorrem para determinar o todo institucional mas, sobretudo, são por ele

determinadas, no sentido de carregarem consigo a síntese do processo histórico-institucional como um todo e de terem que se haver com as ingerências do poder político constituído. Enquanto trama complexa e dinâmica de relações instituídas, há entre as partes que constituem uma instituição determinados moldes de atuação e representação recíprocas por meio dos quais se efetuam os exercícios de mando, subordinação e insubordinação, de manobras, manipulações e intrigas, de modo que um contexto institucional não pode ser entendido sem a análise das relações de poder e resistência que os atravessam e movimentam, sem a escuta dos discursos que acompanham e materializam o fazer institucional.

Estando sujeito a poderes e representações – que por sua vez fazem agir, pensar e sentir –, um lugar institucional é um espaço de produção de subjetividade. A psicologia aplicada à educação escolar, atenta a uma leitura institucional, estende assim seu olhar para além das questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem em si, pois os compreende como elementos do contexto institucional em que se dão. Com isso queremos salientar a influência que a forma exerce sobre o conteúdo. O conteúdo, no caso, é a capacidade humana de se apropriar dos bens culturalmente estabelecidos. Essa apropriação é sempre realizada por intermédio de outros seres humanos, ou seja, em sua forma mais simples de mera imitação, a aprendizagem é reflexo e recriação do fazer do outro, em suas formas mais complexas, supõe o fazer conjunto. Em nossa sociedade, a partir de determinado momento histórico, progressivamente se fixaram as formas pelas quais os homens apropriar-se-iam do conhecimento acumulado, cada vez mais sistematizado. Definiram-se os sujeitos – crianças e jovens – que ocupariam um lugar determinado – de alunos – e seriam assim destinatários de uma ação planejada – o ensino – a cargo de adultos preparados para isso – os professores. O conjunto das relações por meio das quais o conhecimento é socializado em nossa sociedade – a escola – fez construir prédios e políticas, passou a ser objeto de ciências e movimentos sociais. Não se afirma aqui que não há aprendizagem e ensino fora das relações escolares – é no seio familiar, por exemplo, que se aprende a sentar, ficar em pé, andar, falar etc – mas sim que há uma forma amplamente utilizada para educar-se em nossa sociedade, a instituição escolar, que serve de modelo a muitas outras que se querem educativas e assim define moldes de relação a partir dos quais os sujeitos em seu interior aprendem ou deveriam, em tese, aprender.

A psicologia escolar encontra assim seu objeto de conhecimento e intervenção: as relações humanas que se dão no bojo do funcionamento de instituições que, a exemplo da escola, foram sancionadas socialmente para educar. Meira (2003) discute qual seria o melhor lugar para a atuação profissional do psicólogo escolar e, para isso, retoma as discussões entre

os que advogam que o psicólogo deve inserir-se na escola, a fim de apreender com profundidade a complexidade de suas relações, e, por outro lado, aqueles que defendem que o psicólogo deve manter distanciamento em relação à trama institucional, buscando permanecer imune em relação à sua ordem hierárquica e desenvolver assim uma atuação crítica. Anuncia-se desta forma o impasse de uma psicologia que deve envolver-se o suficiente com seu objeto para conhecê-lo a fundo mas que não pode ser por ele tomado, correndo o risco de ser objetificada. A fim de resolver tal impasse, Meira define que o *locus* de trabalho do “psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque *dentro da educação* e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola” (id. *ibid.*, p. 60). Ainda que questione a possibilidade de realmente se estar fora da escola quando se ocupa de suas questões, a autora deixa entrever que uma atuação crítica em psicologia não encontra lugar facilmente, tendo que às vezes contentar-se com as cercanias ao invés de estar enraizada onde ocorre a ação social que lhe interessa. Ora, a psicologia escolar é forçosamente uma psicologia institucional e perde seu campo de atuação e estudo se não tiver acesso e trânsito por instituições educativas. Por outro lado, caracterizá-la apenas psicologia *institucional* não recobre totalmente o que se espera de uma psicologia escolar crítica e atuante, pois a instituição em questão goza de importante influência em nossa sociedade e merece estudo de outras disciplinas que venham contribuir para uma concepção mais consistente a seu respeito. É preciso, por exemplo, que o psicólogo se aprofunde no conhecimento das relações históricas entre escola e sociedade e apreenda, portanto, como as contradições sociais adentram os corredores da escola e se materializam em suas salas de aula. É fundamental também que o psicólogo relacione a conjuntura econômica e política mais ampla ao desenvolvimento, implementação e apropriação das políticas públicas em educação ao longo do aparato institucional. Além de contribuições de outras disciplinas, como a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a história etc, o psicólogo escolar deve ainda contar com o conhecimento crítico de teorias da aprendizagem, de psicologia do desenvolvimento, de manejo de situações de grupo etc.

Munido de uma compreensão trazida por esses saberes, o psicólogo estaria distante de ter como objetivo adequar os desajustados à organicidade institucional em nome da eficiência administrativa, mas sim contribuir para o incremento de um refluxo humanizador:

Ao invés de promover a saúde, propõe-se auxiliar a emergência de rachaduras no que está cristalizado pela circulação dos discursos que ressignifique o que acontece na instituição, provocar movimentos no

cotidiano, desnaturalizando o instituído, historicizando-o e inventando instituições contra-hegemônicas (Feijó, *ibid.*, p. 86).

A coordenação de grupos dentro da escola parece constituir o procedimento mais aclamado entre psicólogos escolares para tentativas de intervenção institucional. Por isso, é importante que analisemos o que dizem algumas pesquisas a respeito. Dentre as técnicas psicológicas de coordenação grupal, a de grupos operativos ganha certo destaque: “a determinação da realidade mais ampla sobre a dinâmica dos grupos institucionalizados é vivida e examinada por seus membros, à medida que interagem na consecução da tarefa que realizam, operando em equipe” (Patto, *ibid.*, p. 197). Criada na Argentina no final da década de 1950, por Pichon-Rivière (2000), essa técnica busca envolver os integrantes do grupo na realização de uma tarefa comum, tendo sido bastante influente no trabalho de psicólogos em instituições. Ao se debruçarem sobre a tarefa, os integrantes do grupo teriam oportunidade de concentrar suas forças, que comumente se vêem fragmentadas pelo trabalho cotidiano. Mais do que um grupo de reflexão sobre o fazer institucional, o grupo operativo tenciona integrar a concretude da realização de uma tarefa à reflexão sobre essa realização. Nesse processo interviriam relações de poder, representações estereotipadas, influências, enfim, do contexto institucional e social mais amplo, que são mudamente reproduzidas. Caberia ao psicólogo explicitá-las, no momento em que ocorrem, aos integrantes do grupo, incitando questionamento, democratizando o discurso e lidando com angústias e defesas.

Entretanto, uma intervenção como esta coloca uma série de dificuldades, a ponto de Cunha (1994) afirmar que a escola não se encontraria pronta para tal intervenção. A começar pelas condições que possibilitam o trabalho. Não se pode iniciar uma atuação desse tipo se os integrantes do grupo não estiverem predispostos a fazê-lo. Isso significa que indivíduos que compõem certo âmbito institucional – uma escola ou parte significativa desta – devem demandar questionamento de suas posturas e esquemas referenciais. Não raro, há a contratação de um psicólogo para *atenuar conflitos*, esperando trabalho em sentido contrário ao da explicitação e movimentação de contradições. Por isso, o trabalho psicológico deve iniciar-se já na negociação do contrato de trabalho e na explicitação da demanda. Presume-se daí que o psicólogo, para vir a realizar tal tipo de intervenção, não deve participar dos quadros institucionais, evitando assim que esteja preso a uma posição hierarquicamente determinada, capaz de reduzir drasticamente suas possibilidades de questionamento das relações instituídas. A esse respeito, também é ressaltada, como condição de trabalho, que o psicólogo guarde uma certa “distância instrumental”: para ser legitimado pelo grupo em sua função analítica e para

não se envolver nos jogos de interesse, o psicólogo deve resguardar-se, conservando uma impessoalidade típica da relação psicanalítica que lhe seja útil no manejo clínico da transferência e contra-transferência. Vinculada ao referencial teórico psicanalítico kleiniano, a técnica de grupos operativos carrega elementos da terapêutica realizada em consultórios e de uma concepção endógena de constituição do psiquismo. Isso parece acarretar dificuldades intrínsecas a esse tipo de trabalho quando aplicado à realidade concreta das instituições.

Tendo que se haver com restrições metodológicas inerentes às suas origens, os grupos operativos na escola ocupam mais lugar de exceção do que de referencial para atuação nas escolas em geral, especialmente nas da rede pública. Nestas, de maneira geral, a motivação para o questionamento e aprofundamento de suas contradições internas não se encontra nos grupos dirigentes, de quem depende a contratação de um profissional que pudesse trabalhá-las. Também geralmente não dispõem as escolas públicas de recursos financeiros, e quando, em raras situações, os dispõem, seus dirigentes preferem contratar profissionais para ministrarem cursos que visem a atenuação de conflitos, o gerenciamento de pessoal e o aumento da eficiência. Parece-nos então que estaríamos diante de um ‘bom método’ para circunstâncias que não podem alcançá-lo.

Uma solução para esse impasse seria a adequação do método ao contexto em que se busca inseri-lo. A esse respeito, Patto (ibid.) nos chama atenção para a apropriação alienante que a ordem institucional geralmente opera. Tomando algumas conclusões do trabalho de Franco Basaglia como parâmetros para a reinvenção de uma psicologia escolar aplicada a grupos e instituições, Patto ressalta que qualquer instrumento forjado antes para subverter a ordem institucional pode ser apropriado por essa ordem e transformado num simples aperfeiçoamento técnico. Assim mutilada, uma psicologia institucional antes crítica e atuante teria dois destinos possíveis: ou deixaria de ser crítica, passando a incorporar o sentido da adequação dos indivíduos e grupos à ordem institucional hegemônica, ou deixaria de ser atuante, incorrendo na imobilidade de uma crítica que facilmente regride aos limites do queixume.

Os grupos operativos estão distantes de representar a única forma que psicólogos se utilizam para estruturar tentativas de atuação em escolas. Outras formas de inserção na instituição e outros referenciais teórico-metodológicos são utilizados. Se em certo nível de análise e a partir de certo referencial é possível descrever uma escola como repetição – de discursos, de conteúdos programáticos, de formas de organização de seu dia-a-dia, de problemas que são categorizados em moldes recorrentes e encaminhados para as mesmas

tentativas de resolução –, é possível também, a partir de outros referenciais teóricos e empíricos⁴, conceber uma escola como algo extremamente pulsante:

De maneira nenhuma poderíamos falar “da escola” como um ser abstrato, como um corpo homogêneo. Embora submetida às determinações dos órgãos estatais superiores, imersa na burocracia e nas normas pedagógicas a ela impostas, deparávamo-nos com um espaço contraditório, dinâmico, confuso, divergente, atravessado por muitas outras “instituições”, tais como: a organização política ou não dos moradores do bairro e dos professores; a participação maior ou menor dos pais e o conhecimento de seus direitos a respeito da escola, do significado do espaço escolar no bairro e sua utilização pelos moradores; nos motivos pelos quais um ou outro professor havia escolhido (ou não) estar trabalhando nessa escola; no entrelaçamento de histórias individuais desses professores e das crianças, etc. (Machado e Proença, 2004, p. 49).

São colocadas em destaque, desta forma, as múltiplas determinações presentes no fazer escolar diário. Cada um dos sujeitos envolvidos nesse fazer é apanhado por uma trama de relações que o pressiona a agir e pensar de determinada forma, mas, concomitantemente, cada um apropria-se das circunstâncias em que se encontra, objetivando-se, a partir destas, de forma singular. Os motivos pelos quais um psicólogo é chamado a interferir na vida escolar – geralmente uma demanda por avaliação psicológica ou queixas de indisciplina escolar – são entendidos apenas como resultantes de uma complexa correlação de forças, da qual participam alunos, professores, pais, coordenadores pedagógicos, dirigentes escolares, concepções sobre o papel da psicologia, sobre o papel da escola, sobre as classes populares etc. A demanda torna-se um meio a partir do qual se pode ter acesso a esse campo de forças: assumindo-a, o psicólogo passa imediatamente a estar sujeito aos efeitos dessa trama e a ser sujeito de uma ação que pode ser mais ou menos desviante.

Do psicólogo espera-se tradicionalmente o diagnóstico aprisionador da conduta individualizada do aluno. Quem espera? Se já não se concebe a instituição como homogeneidade, é preciso que se faça essa pergunta. Porém, se também não se concebe o sujeito como desvinculado do contexto social e institucional em que se encontra, não basta

⁴ A propósito do papel contraditório que a escola assume em suas relações com a sociedade, ver Saviani, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1983.

que respondamos: é o professor ou o coordenador pedagógico que, diante do aluno problema, o encaminham e pedem um laudo de anormalidade. Se o pedem e o esperam como se já soubessem seu resultado, é porque estão inseridos em uma ordem ideológica em que a suposta causa do problema é inerente ao próprio fato – ‘não aprende ou não se comporta porque é rebaixado ou agressivo’ – e, destituídos que estão do discurso que reproduzem, sendo dele mais meios de re-transmissão do que sujeitos, precisam do aval do representante da “ciência” que assim justifica e legitima as práticas sociais de exclusão. Não há como apenas “escutar” essa demanda, como poderia ser objetivo de uma postura mais ligada à atuação clínica, supostamente isenta das malhas de poder: não se trata de alguém que escute, mas de alguém investido socialmente de um poder científico-burocrático que profira uma sentença já tantas vezes reiterada. Este é o lugar reservado ao psicólogo: diagnosticar e tratar anomalias mentais.

Dada essa situação, também não caberia ao psicólogo apenas proferir que o que é tomado como causa não é senão efeito histórico de práticas sociais. Não lhe caberia deslindar o cenário de formação do capitalismo e a função que a escola e a psicologia vêm tradicionalmente cumprindo nesse processo, nem discutir as bases filosóficas de uma concepção materialista histórica da humanidade. Quem nos dera isso fizesse parte de todos os cursos de formação docente e de psicólogos. A demanda pressupõe uma tensão nas relações instituídas e exige uma resposta ativa, o que não significa compactuar com a ordem estabelecida e reproduzir as relações tradicionais entre a escola e a psicologia, mas que, por outro lado, também não se sustenta à revelia dessas relações.

A demanda apresentada pela escola não deve ser satisfeita nem recusada, permanecendo como a forma essencial de acesso do psicólogo ao funcionamento escolar. Como consideramos a instituição como complexo de ações e reações, a partir do qual se estruturam discursos, este acesso, em si, é uma ação do psicólogo, que busca interferir nos processos que constituem alunos enquanto “alunos problema”. Inserindo-se em um todo a partir de um objetivo específico, esta ação deve ter função analisadora, ou seja, na impossibilidade de apreensão imediata de todo processo institucional em que as demandas escolares são elaboradas, a ação do psicólogo deve privilegiar certos aspectos, preterir temporariamente outros, partir do fato aprisionado nas malhas instituídas para compreender as conexões que o constituíram enquanto tal. Para isso, a composição de diversas estratégias, em espaços e com sujeitos variados, é defendida por grande parte dos profissionais que se propõem a formular uma vertente crítica de atuação em psicologia escolar. Para Meira e Tanamachi (2003), por exemplo,

A atuação do psicólogo deve visar uma multiplicidade de ações, uma vez que a identidade profissional está nas finalidades a serem atingidas por recursos teóricos e práticas diferenciadas; a pesquisa não pode se constituir em mera investigação científica, deve produzir efeitos, e permitir a participação de todos no processo de transformação dos resultados em ações concretas para transformar a realidade (p. 26).

Dentre essas ações, são defendidas a escuta das várias versões sobre a queixa apresentada, a coordenação de grupos com alunos, professores e pais, a discussão de temas que possam gerar novas possibilidades de trabalho, a realização de jogos coletivos a fim de evidenciar as contradições do funcionamento escolar, a reflexão coletiva sobre o instituído, a leitura e discussão de textos, a elaboração de relatórios desnaturalizadores, visitas às casas dos alunos e às vizinhanças da escola etc. (cf. Meira e Tanamachi, *ibid.*, Machado e Proença, *id.*, *ibid* e Checchia e Souza, 2003). A maioria desses espaços de atuação são criados no interior da escola e buscam exceder seu próprio enquadre, influenciando o funcionamento escolar e, em última instância, a relação professor-aluno.

Chamada a resolver um problema de acordo com as formas tradicionais de diagnóstico e tratamento, a psicologia problematiza e subverte a demanda, frustrando algumas expectativas, correspondendo a outras, incluindo perspectivas pouco ouvidas na definição do problema, criando novas questões e demandas. Não está afastado, de modo algum, o choque entre o que se esperava de uma psicologia tida como ajuste de desviantes e o trabalho dessa psicologia que, além de pretender estar imune à hierarquia institucional, mais parece disseminar problemas do que neutralizá-los. Isso faz com que haja pontos de tensão entre demandas apresentadas por sujeitos na escola e demandas do psicólogo que quer atuar criticamente; a negociação entre ambas deve ser constante e nesta, por vezes, a crítica deve ceder espaço aos limites impostos. Caso contrário, será facilmente expulsa e substituída por um psicólogo tradicional. O que está em jogo, portanto, é a possibilidade de inserção do psicólogo no campo de atuação e construção de conhecimento.

Certamente, é preciso que a psicologia desenvolva novas formas de inserção institucional, prescindindo das atuais queixas e demandas, que tanto lhe abrem o portão da escola quanto limitam sua atuação pois a colocam nos estritos marcos de um modelo ortopédico com os quais deve se debater. Uma psicologia crítica não deve contentar-se sequer em ser inscrita nos parâmetros de uma ciência da saúde, que lutaria por promover o bem estar

psíquico e assim evitar o sofrimento. Em última instância, a alienação é anestesiante, pois não se deseja o que nem em sombra comparece no horizonte de possibilidades de um grupo, classe ou população. Uma psicologia crítica deve ter como norte a construção social da liberdade humana e este é um problema eminentemente ético-político, sem prescindir, evidentemente, de discussões filosóficas, teóricas e metodológicas.

Esperamos que, a essa altura das discussões neste trabalho, tenha se configurado para o leitor o que entendemos por crítica e por alienação. Vale, porém, formularmos essas concepções de forma estrita, a partir de elementos teóricos já referenciados e para evitar grandes imprecisões de leitura. A crítica em relação a discursos científicos consiste em relacioná-los a seus contextos sócio-históricos, definindo-os, de forma direta, como vinculados às perspectivas e interesses da classe social que os elaborou. Isso significa trazer para o primeiro plano o fato de que vivemos em uma sociedade dividida por classes contraditórias, em que a riqueza social é apropriada por classes dirigentes mas produzida por meio da exploração do trabalho e do conseqüente empobrecimento de classes trabalhadoras. As idéias dominantes em nossa sociedade são elaboradas pelas classes dirigentes, que as apresentam como se fossem universais. A tarefa da crítica é demonstrar que são idéias parciais, que omitem a opressão em nome da reprodução social.

A partir dessa concepção de crítica, ancorada no marxismo, a alienação se define, no plano das idéias, como desconhecimento dos mecanismos básicos de opressão por meio dos quais nossa sociedade se reproduz. No que se refere aos processos de humanização, a alienação se define como falta ou dificuldade de acesso de grandes contingentes populacionais aos bens mais desenvolvidos que nossa sociedade já criou, sejam bens materiais, ligados ao conforto e satisfação de novas necessidades, sejam bens simbólicos ou propriamente sociais, ligados ao exercício e desenvolvimento de potencialidades humanas. De forma mais elementar ainda, alienação significa a separação entre o ser humano e o que o define enquanto tal, significa a mutilação do ser humano, a expropriação de seus meios de vida, de seu fazer humano. Uma prática crítica é, por definição, desalienante, tanto no que se refere à denúncia dos mecanismos de desumanização quanto no que se esforça por reintegrar, concretamente, o ser humano à sua capacidade de transformação de si e do meio em que vive.

Se é preciso que a psicologia em suas relações com a educação, e especialmente com a educação escolar, desenvolva continuamente formas de atuação engendradas no cotidiano institucional e capazes de permanecerem a ele vinculadas, é preciso também que a atuação não abandone seu caráter subversivo e portanto sua unidade dialética entre ação e reflexão crítica. Seria possível o desenvolvimento de uma tal atuação? Ela teria que, simultaneamente,

ser apoiada por forças hegemônicas que compõem o contexto institucional e constituir-se como contradição possível a essas mesmas forças; teria que explorar ao máximo a heterogeneidade das forças hegemônicas – tão homogêneas se vistas apenas de fora – para operar com as contradições que lhes constituem; teria que movimentar-se no terreno da objetificação, em seus vários âmbitos de irradiação, apostando que a alienação nunca é absoluta, que a humanidade é irredutível ao processo de coisificação do homem. Certamente, os sujeitos do fazer institucional cotidiano devem tomar consciência de sua instrumentação pelo circuito do poder. É preciso um contínuo trabalho de desvelamento da estrutura de funcionamento institucional, por meio de posturas e discursos desnaturalizadores, aos sujeitos que dela participam. É preciso também que se faça manifestar, continuamente, a insatisfação latente. Deve-se, sobretudo, desenvolver uma dimensão ético-política do trabalho:

Na escola, cabe ao psicólogo, em seu papel simultânea e inseparavelmente profissional e social, pôr em plano de igualdade diretores, professores e alunos, de modo que possam se unir por um compromisso total e viver dialeticamente as contradições da realidade (Patto, *ibid.*, p. 204).

Está posta a necessidade de uma posição ativa, que implique o psicólogo como sujeito nas malhas da disputa local de poderes. Em relação íntima com o domínio da conscientização, dos saberes e discursos *sobre* a instituição, configura-se um campo de forças, de ações e reações fugidias, em que deve mover-se o psicólogo *na* instituição. É necessário que ele construa conhecimento a partir e a respeito do exercício de um poder humanizante. Somente assim é possível trilhar o caminho de uma práxis permanentemente negadora dos mecanismos de dominação, que se acomodam a cada movimento contrário.

O atendimento prestado a adolescentes em conflito com a lei pode ser considerado um dos campos emergenciais de atuação de psicólogos que se voltam para a educação. Apesar de ser chamado, em seu conjunto, de medidas sócio-educativas, na prática e no geral, esse atendimento não tem representado processos genuínos de educação. Pelo contrário, as práticas concretas desenvolvidas em instituições reservadas a esses adolescentes representam intensos processos de desumanização e reprodução da violência. É preciso então que psicólogos contribuam ativamente para a transformação radical de condições tão horrendas e inadmissíveis.

5 – FIQUE VIVO: HISTÓRICO E RELAÇÕES COM A PESQUISA

A forma como apreendemos as práticas dentro da FEBEM é determinada em grande parte pelo modo a partir do qual nos colocamos em seu interior, daí a relevância de expormos em linhas gerais a constituição dessa via de inserção institucional, que, a partir de certo momento, passou a se chamar *Projeto Fique Vivo* (forma como ficou conhecido dentro da FEBEM) e acabou por se tornar uma organização não-governamental. Ademais, em tempos de encolhimento estatal e correspondente proliferação das mais diversas organizações ditas de “interesse público” ou “não-lucrativas”, é fundamental que se defina como determinada organização se constituiu e quais são, na prática, seus princípios, uma vez que pertencer ao “terceiro setor” serve antes para confundir do que para esclarecer e, desta forma, em grande parte das vezes, dissimular a capitalização da caridade, a privatização do público, a conversão, tradicional em nossa história, de direitos civis em relações de favor, a mercantilização, ornada com modismos discursivos, das relações sociais¹.

As origens do Fique Vivo encontram-se no primeiro levantamento sobre contaminação por HIV entre adolescentes internos na FEBEM/SP (Zanetta et al., 1999). Em 1996, diante dos alarmantes resultados desse levantamento², a Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, por meio de seu Programa de Prevenção às DSTs/AIDS, foi chamada a intervir. Como se tratava do desenvolvimento de metodologia para uma população específica, o Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS do Instituto de Psicologia da USP (NEPAIDS) foi envolvido. “Oficinas de sexo seguro”, documentadas e desenvolvidas por Paiva (1996) a partir de atuação junto a escolas que atendiam adolescentes oriundos das classes populares, foram aplicadas a internos e funcionários. O maior objetivo era que estes últimos pudessem servir como agentes de saúde junto aos internos. Apesar do curso de formação oferecido a funcionários, ações de prevenção nas unidades de internação pouco ou nada foram implementadas. Ao invés de retirar funcionários de seu ambiente de trabalho e tentar transformá-los em agentes multiplicadores de prevenção da AIDS, era preciso adentrar a instituição para conhecê-la: somente assim poderia se compreender as peculiaridades do

¹ A esse respeito, são elucidativos a pesquisa de Dadico (2003 e 2006) e o filme *Quanto vale ou é por quilo?* Direção de Sergio Bianchi. Brasil, RioFilme, 2005.

² Em uma amostra de 1.112 garotos e 87 garotas, detectaram-se taxas de 2,6% e 10,3%, respectivamente, índices considerados muito elevados.

trabalho de seus agentes e as especificidades do público alvo, fundamentos indispensáveis ao planejamento e execução de qualquer estratégia eficiente de prevenção.

Nesse sentido, Peres (2002) realizou estudo a fim de apreender um perfil dos internos, sobretudo no tocante a seus conhecimentos e atitudes diante da vida sexual, AIDS e prevenção. Seu método de pesquisa consistia na aplicação de questionários e, como o assunto era íntimo, decidiu-se pelo estabelecimento de relações de conhecimento prévio com os sujeitos da pesquisa, ou seja, o estabelecimento de um certo vínculo com os adolescentes internos a fim de que se sentissem mais confortáveis para falar sobre sexualidade e sobre outras particularidades da vida pessoal, oferecendo, assim, dados de melhor qualidade para a pesquisa. Constituíram-se então pequenos grupos compostos por psicólogos ligados ao NEPAIDS, estagiárias (que iriam aplicar os questionários) e voluntários. Foi nessa época, 1998, que fui convidado a prestar trabalho voluntário em sábados não consecutivos. Tratava-se de acompanhar as estagiárias que freqüentavam determinada unidade, conhecer meninos e funcionários, passar algum vídeo, organizar discussão sobre algum assunto etc.

Cabe aqui retomar brevemente a apresentação deste que vos escreve. Sou psicólogo por formação. Considero-me também educador de adolescentes por força da prática em instituições. Esta prática, é preciso dizer, passou por uma destituição. Depois de ser professor em escolas públicas estaduais, ocupei função de coordenação pedagógica por imaginar que teria melhores condições de contribuir para uma melhoria das práticas educativas naquela escola. Isso chocou-se com a inércia do instituído, o que resultou na destituição³.

Advém daí alguns norteadores da minha prática profissional. Primeiro, que é preciso instalar-se no interior da prática educativa para conhecê-la profundamente, se possível vivenciá-la da forma mais intensa possível, para poder, assim, contribuir para transformá-la. Segundo, que é possível, até certo ponto, situar-se no interior de uma instituição educacional como elemento contraditório, que questiona o tido como natural e ensaia novas formas de proceder e entender a prática educativa. Evidentemente, essa posição somente é sustentável porque a própria instituição, seja ela qual for, apresenta contradições e brechas. Estas devem então ser exploradas e servir de apoio ao trabalho transformador.

Pensar e agir a partir das contradições que movimentam a vida social supõe a busca e aprofundamento de uma teoria que não seja orientada pelos ditames da lógica formal. Para esta, a contradição é tomada como inconsistência de pensamento, como erro ou anomalia. Para o materialismo histórico, ao contrário, a contradição está presente no cerne dos

³ Aspectos desta questão fazem-se presentes em Roman (2001).

movimentos sociais e, portanto, de constituição do ser humano. A rigor, foram os primeiros contatos com o marxismo que me fizeram enxergar as contradições da vida social e da educação, que me fizeram assumir outro horizonte ético para meu trabalho. Sendo assim, a psicologia adquire sentido somente enquanto instrumento de resistência à desumanização e de transformação social. É preciso que se passe de uma forma de educação alienada e alienante para outra, que seja capaz de esclarecer ao educando sua inserção no mundo, que exercite novas formas de gestão do cotidiano e preze, assim, pelo desenvolvimento das mais altas potencialidades humanas.

Por estar declaradamente imbuído desses valores, por contar com experiência de trabalho em escolas e por expressar desejo em conhecer a FEBEM é que fui chamado a cooperar com este projeto, que em breve seria batizado. Naquela época, ainda não tínhamos nome; alguns nos conheciam como o “pessoal da USP”, outros como o “pessoal da Secretaria da Saúde” ou “das DST/AIDS”.

Várias estratégias foram utilizadas para a aproximação com os adolescentes e, de imediato, percebemos que eles não se interessavam por prevenção. Estando expostos a uma série de outros riscos, mais prementes, apresentaram-nos uma gama de demandas simultaneamente mais abrangentes e mais profundas. Começaram a falar sobre violência em suas mais variadas formas – criminal, policial, institucional –, sobre sofrimento e falta de perspectivas, sobre angústias e sonhos. Ao priorizar o discurso que traziam os adolescentes, o que até então se definia como um projeto de prevenção de DST/AIDS foi obrigado a redefinir seus objetivos, a alargá-los, na mesma ocasião – meados de 1998 – em que passou a ser chamado de Projeto Fique Vivo⁴.

Nessa época, o projeto foi documentado por Vianna (2002) em sua pesquisa sobre identidade cultural de jovens privados de liberdade:

O Projeto Fique Vivo estava à procura de formas de comunicação que possibilitasse uma maior aproximação para falar de sexualidade e prevenção com os jovens (...) Começaram, desse modo, as oficinas de Hip Hop, realizadas uma vez por semana num espaço dentro de

⁴ O nome foi sugerido por uma pesquisadora do NEPAIDS, colaboradora do projeto e militante do movimento negro. Seu sentido é simples e inequívoco: apelava aos adolescentes que sobrevivessem. Com efeito, a Fundação SEADE, em seus Censos Demográficos de 1991, mostrava que a primeira causa de morte entre jovens de 15 a 24 anos era homicídio - AIDS era a segunda. Com o tempo, o nome Fique Vivo adquiriu outros dois significados entre funcionários da FEBEM e profissionais que por ele atuaram: “fique esperto” (em relação ao trabalho, sempre dinâmico, e às múltiplas determinações presentes no cotidiano da FEBEM) e como auto-referência, exprimindo desejo, por parte de seus participantes ou daqueles que com ele simpatizam, de que o projeto não se extinga.

Complexo Tatuapé (...) Dessas oficinas participavam, além dos internos, um grupo de psicólogos do Projeto ‘Fique Vivo’, os ‘mestres’ da Posse Haussa, estagiários da área de ciências humanas, uma fotógrafa e alguns monitores, que em geral permaneciam em locais estratégicos, para evitar fugas (id., *ibid.*, p. 02-03).

O *hip hop* é um conjunto de manifestações culturais juvenis das periferias de algumas metrópoles mundiais. Sua música (o *rap*), sua dança (o *break*) e sua arte visual (o grafite) são produzidas, em parte das vezes, por grupos de jovens autodenominados posses, que reafirmam sua identidade social e étnica e retratam a violenta vida nas periferias das metrópoles. Os coordenadores do Fique Vivo, psicólogos, aliavam-se a integrantes de uma posse para que pudessem compartilhar insígnias culturais, manifestadas nas chamadas oficinas:

Essas oficinas estimulavam a criatividade dos jovens por meio de atividades artísticas (...) Aos poucos, porém, eles começaram a falar de suas histórias de vida, algumas vezes com timidez, outras como desabafo (...) o hip hop ajudava a trazer à tona os assuntos que diziam respeito ao modo de vida dessa parcela da sociedade (...) deu-lhes segurança para falar, entre si e com os integrantes do programa, sobre criminalidade, drogas, riscos (id., *ibid.*, p. 04).

Reconhecendo e estimulando a produção de um discurso reiteradamente desqualificado, os psicólogos experimentavam uma espécie de “interdisciplinaridade” com artífices de uma manifestação cultural popular. Ainda que a meta inicial fosse promover a apropriação da prevenção das DSTs e AIDS por essa cultura, o que se tornou evidente para profissionais do projeto e agentes técnicos da FEBEM envolvidos é que não se poderia trabalhar pela prevenção de forma isolada, desconsiderando as outras esferas da vida daqueles jovens. Era preciso ouvir o que tinham a dizer sobre suas condições aviltantes de existência, acolher suas revoltas, auxiliar a emergência de seus questionamentos. À prevenção juntavam-se, como objetivos do projeto, abordagens de outros temas como abuso de drogas, violência, preconceito, injustiça social, cidadania: o projeto deixava de ser apenas um projeto de prevenção para introduzir-se, antes de que se pudesse anunciá-lo oficialmente ou explicitá-lo conceitualmente, no exercício de práticas sócio-educativas que deveriam estar sendo realizadas pela própria FEBEM.

Esse movimento não ocorreu sem grandes dificuldades, tanto no que se refere à confusão e polêmica sobre objetivos e métodos no interior da equipe do projeto, quanto a

obstáculos levantados por forças presentes na FEBEM. Em relação ao primeiro aspecto dessas dificuldades, havia, no interior da equipe que se formava, a preocupação de que o alargamento exagerado do campo de atuação diminuísse nossa atenção à prevenção das DSTs/AIDS. Também havia protestos quanto à realização de atividades culturais e educativas que deveriam ser realizadas pela própria FEBEM, caso fosse uma instituição que realmente se importasse com a educação de seus internos. O argumento era de que estávamos ali para desenvolver apenas subsídios para a implantação de uma política pública de prevenção para aquela população, e não realizá-la pela FEBEM ou pelo Estado. O fato era que não tínhamos identidade definida: ligados ao Estado, defendíamos a implementação de uma política pública de saúde específica, que dialogasse com a cultura dos jovens e com as condições institucionais; ligados à universidade, experimentávamos formas em que essa política poderia se desenvolver; ganhando cada vez mais autonomia como grupo de trabalho, circulávamos por entre práticas e âmbitos institucionais. Diga-se de passagem que essa autonomia foi ocasionada por um certo abandono, tanto no que se refere ao financiamento das ações, sempre insuficiente e flutuante, quanto ao seu acompanhamento técnico.

O contato crescente com a violência institucionalizada foi, certamente, o que nos motivou a desenvolver uma espécie de militância: movidos pela indignação, passamos a ter como objetivo o conhecimento do cotidiano das unidades de internação e a inserção de atividades nesse cotidiano com vistas a influenciá-lo. Queríamos uma FEBEM educativa e atraímos, com isso, aliados e inimigos – nem sempre discerníveis, às vezes presentes no mesmo sujeito. Com persistência e muita argumentação resistimos a acusações de que estávamos nos metendo onde não devíamos, a sabotagens e burocratismos.

Quando, depois de sofrer com a instabilidade dos parques financiamentos estatais na área de saúde, o projeto passou a ser financiado pela FEBEM, em meados de 2000, seu objetivo oficialmente contratado foi: “desenvolvimento de projeto de pesquisa no resgate à cidadania, uso de drogas e prevenção à AIDS”. Quando, em maio de 2002, já transformado em *ong*, o projeto foi recontratado, sua justificativa técnica oficial seria a busca de “ampliação das margens de recuperabilidade dos adolescentes internos desta Fundação por meio de oficinas de desenvolvimento laboral, oficinas educacionais e oficinas culturais”. Nesse ínterim, o projeto havia se desenvolvido e se diversificado, chegando a contar com a participação de 30 pessoas, entre psicólogos, educadores e estagiários em psicologia. Além das oficinas de hip hop, oferecia as oficinas de cartas, de leitura e produção de textos e de produção de instrumentos musicais artesanais em regime de autogestão do trabalho. Oferecia também plantão psicológico a adolescentes – em parceria com o Laboratório de Estudos e

Práticas Fenomenológicas do Instituto de Psicologia da USP (LEFE) – e seus coordenadores participavam de supervisão institucional semanal oferecida pela Prof^a Dr^a Marlene Guirado, com o intuito de potencializar as influências que o projeto ocasionava nas unidades de internação em que atuava.

Em artigo em que, entre outras coisas, comenta essa supervisão, Guirado (2004 a) esclarece que, embora fossem peças fundamentais ao desenvolvimento do projeto, as oficinas ou atividades criadas pelo Fique Vivo configuravam-se como estratégias para que seus coordenadores (psicólogos) pudessem entrar em contato com vários espaços e grupos dentro da FEBEM. No geral, cada uma dessas atividades continha características ou propostas que se colocavam em confronto com elementos do entorno institucional, como a oficina de jornal, que se esforçava por fazer circular e criticar notícias onde se impunha a privação de informações, ou o aconselhamento psicológico, que levantava temores e obstáculos dos mais diversos setores pela suposta circulação da denúncia de maus tratos que possibilitava. Uma das principais funções que cumpria o psicólogo era mediar a tensão que se estabelecia entre as atividades do projeto e o entorno institucional, sendo assim porta-voz do projeto em uma interlocução com fazeres instituídos. Buscava-se assim um diálogo institucional, por meio e a partir de práticas e concepções que gozavam de certo prestígio e aprovação por parte de funcionários e adolescentes e, simultaneamente, se colocavam, em alguns de seus traços, como conflitantes dentro de unidades de internação. Além dessa função, o psicólogo exercia outra, no interior dos grupos formados pelas oficinas: coordenar a discussão de temas de interesse dos adolescentes e observar e discutir aspectos do funcionamento institucional que invadiam a oficina e ali se reproduziam.

É possível estabelecermos analogias entre o trabalho desenvolvido pelo Fique Vivo em suas experiências na FEBEM e o percurso descrito por Machado (2003) em suas discussões teórico-metodológicas acerca do atendimento à queixa escolar. Ambos partem do princípio de que seu objeto é produzido nas malhas das relações institucionais, que são conhecidas na medida em que o trabalho psicológico nelas se envolve, de modo nunca harmônico: “poderemos avaliar a possibilidade de alterar aquilo que aparece inicialmente como demanda, se intervier nesse campo. É nesse embate que se constituem nossos saberes” (id., *ibid.*, p. 81).

Recapitulando algumas das formas sucessivamente utilizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar da USP para intervirem junto a escolas e assim também estabelecerem oportunidade de estágio para estudantes da graduação, Machado refere-se aos grupos com crianças “portadoras” de queixas escolares. Procurava-se, por meio destes grupos, oferecer

algo que interessasse às crianças, bem como conhecê-las melhor, possibilitar espaços para desenvolvimento de suas potencialidades, refletir coletivamente sobre suas vidas escolares e conversar com professoras envolvidas nos encaminhamentos dos alunos a respeito do ocorrido nos grupos.

Assim como ocorria nesses grupos, as atividades do Fique Vivo eram estruturadas a partir de algo que pudesse interessar aos adolescentes, buscando melhor conhecê-los e estabelecer vínculos a partir dos quais pudéssemos discutir com eles suas condições de existência. Tal qual nos grupos de crianças na escola, as atividades ou oficinas na FEBEM eram permeadas pelas relações institucionais, configurando uma oportunidade para conhecê-las e influenciá-las, e deveria transbordar assim seus limites, tendo o psicólogo como aquele que carregaria consigo possíveis efeitos que a atividade pudesse irradiar. No caso da oficina, porém, desde o início pensava-se em algo capaz de afrontar a estrutura autoritária e violenta que envolvia e invadia a oficina, algo que tivesse a concretude de um ato. Penso que, analogamente, essa concretude foi atingida pela experiência de Machado quando, insatisfeita quanto à influência que os grupos de crianças exerciam sobre as práticas cotidianas da escola, operou uma mudança de pergunta: “a criança permanecerá ou sairá da classe especial no ano seguinte?” (id., *ibid.*, p. 70). Inserindo essa questão tanto no grupo que realizava com crianças de uma classe especial quanto no cotidiano escolar que as envolvia e aprisionava, a psicóloga, de um só golpe, retirou de professoras o monopólio desta decisão, não a assumiu para si, enquanto suposta especialista em psicodiagnósticos, e envolveu alunos e pais como sujeitos a se apropriarem de suas histórias e também decidirem seus rumos.

Tanto os grupos de Machado quanto as atividades do Fique Vivo comportavam atividades práticas, buscando fomentar, com os sujeitos, um agir coletivo que lhes ajudasse no reconhecimento e desenvolvimento de potenciais, que os considerasse como sujeitos reflexivos e autônomos, que configurasse tarefas estrategicamente escolhidas para envolver outros sujeitos da trama institucional. No caso das oficinas do Fique Vivo, porém, esta tarefa ganhava certa independência do trabalho psicológico, empregando um educador que podia ensinar determinada técnica de expressão artística, de trabalho etc. A oficina era um dos espaços em que o psicólogo poderia atuar, funcionando, além disso, como justificativa da circulação do psicólogo por outros âmbitos do funcionamento da unidade, acompanhando, sob a forma de interlocução com funcionários e adolescentes, questões e demandas que por ventura irradiassem das ou para as oficinas.

Como muitas intervenções em psicologia escolar ou institucional, procurava-se construir um espaço contra-hegemônico no interior da instituição para simultaneamente

conhecê-la e tentar influenciá-la. Entretanto, não raro a instituição dispõe suas práticas sob tal fragmentação que o espaço antes criado para propagar forças instituintes acaba por vê-las dissipadas na ou desconectadas da rede de relações instituídas⁵. As oficinas, nesse caso, acabavam por representar apenas o preenchimento de uma lacuna na unidade de internação, que a acomodava em sua rotina diária de atividades. Ainda que considerássemos a importância da imitação na aprendizagem – o *fazer por* alguém para que este possa observar e se apropriar da ação –, era preciso que desenvolvêssemos espaços em que pudéssemos *fazer com* os sujeitos que diariamente construíam o fazer institucional. Para isso, tentamos instituir espaços desde o início planejados para serem coordenados por profissionais do Fique Vivo e funcionários da FEBEM, o que encontrou grandes dificuldades, posto que esses últimos geralmente se encontram absorvidos por atividades burocráticas ou disciplinadoras.

Ao final de 2001, esse impasse ganhou novos ares, quando o Fique Vivo foi chamado a atuar em caráter experimental na escola existente no interior do complexo, para onde se dirigiam diariamente os adolescentes considerados de baixa periculosidade e que podiam então deixar suas unidades para freqüentarem aulas. A gerência técnica do complexo concebia o trabalho do Fique Vivo como capaz de dinamizar as relações escolares a ponto da fazer ruir o torpor que às vezes se abatia sobre as salas de aula: segundo o testemunho desta gerência, os alunos dormiam debruçados sobre as carteiras enquanto os professores monologavam. Naturalmente, nossa incursão na escola revelou, além desta, outras problemáticas não menos preocupantes, tais como: alta incidência de agressividade na relação professor-aluno, despreparo docente para tratar de temas candentes como sexualidade e preconceito, heterogestão opressora do trabalho educativo, ausência de projeto pedagógico consistente e afim aos interesses dos educandos, etc. Do ponto de vista metodológico, abria-se a possibilidade de um trabalho em que não seria mais necessário a constituição de um espaço diferenciado no interior do recorte institucional para tentar influenciá-lo: tratava-se agora de ocupar, junto com os sujeitos da instituição, espaços já instituídos. A sala de aula tornava-se assim objeto de atuação e conhecimento.

Quando, no início de 2003, o Fique Vivo foi convidado a atuar também em outro complexo de unidades de internação, sua ação estruturou-se a partir do trabalho conjunto em salas de aula, uma vez que neste complexo estas se situavam no interior das unidades de

⁵ Entendemos os conceitos de instituído e instituinte conforme os define Castoriadis (1995).

internação⁶. Grande parte dessa atuação seria utilizada como referencial empírico para esta pesquisa, porém, ainda no primeiro semestre de 2004, o trabalho foi interrompido pela FEBEM de forma abrupta e inesperada. A equipe de atuação foi dissolvida e apenas eu permaneci, durante mais um semestre, em uma das unidades do complexo para realizar a pesquisa de campo.

Ainda que minha permanência em campo seja, do ponto de vista da atuação, uma extensão do trabalho desenvolvido pelo Fique Vivo até então – mesmo porque eu continuava ali a ser identificado como integrante da *ong* e assim era tratado e visto –, o objetivo desta pesquisa não é avaliar a atuação do Fique Vivo nem construir teoria a partir dessa atuação. Partimos de um referencial teórico definido, buscamos analisar que postulados esse referencial apresenta à atuação em psicologia aplicada à educação e discutimos algumas de suas questões metodológicas. Nesse sentido, o referencial empírico representa um contraponto à discussão teórico-metodológica, oferecendo-lhe a densa concretude das relações institucionais e a dificuldade de uma atuação que busca explorar potencialidades de transformação. O referencial empírico oferece material cuja análise pode contribuir para o aprofundamento de discussões teórico-metodológicas e, quiçá, fomentar a formulação de novas questões, a serem desenvolvidas pela teoria e pela prática.

No capítulo seguinte, será, portanto, relatada e analisada a inserção da atuação no Complexo X. Adentremos então a rudeza do cárcere, para vermos que germes de libertação há em seu interior.

⁶ A equipe de profissionais do Fique Vivo que atuava junto ao funcionamento escolar na FEBEM passou, nessa época, a ser supervisionada por Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, no Plantão Institucional do Serviço de Psicologia Escolar da USP.

6 - NO COMPLEXO X: INSERÇÃO, DEMANDAS E NECESSIDADES

Após cinco anos de trabalho no maior complexo de internação para adolescentes do Brasil, fomos designados para atuar também no Complexo X. Era um conjunto relativamente pequeno de prédios: um que abrigava a gerência técnica e administrativa do complexo, outro que servia à administração escolar e três unidades de internação que encarceravam, ao todo, cerca de 300 adolescentes. Um assessor da presidência da FEBEM justificou a escolha do local: por ser menor, sua gerência técnica tinha condições de acompanhar com mais zelo o trabalho ali realizado, o que resultaria em melhor atendimento aos adolescentes. Em tais condições, as atividades oferecidas pelo Fique Vivo teriam melhor sorte: à contenção comumente hegemônica nos grandes complexos, sobrepor-se-iam os trabalhos desenvolvidos por psicólogos, assistentes sociais e educadores da FEBEM, aos quais nossa atuação viria se juntar em fortalecimento recíproco. Também foi do referido assessor a indicação de que utilizássemos, como estratégia geral de inserção no complexo, o trabalho junto à escola. As unidades continham salas de aula em seus interiores e as aulas eram ministradas por professores vinculados a uma escola pública da região – chamada de “escola vinculadora” –, de modo que atuar junto a esse grupo de professores significaria ter acesso às três unidades do complexo. Essa estratégia buscava responder tanto ao desejo manifestado pelo assessor de que as influências do projeto se fizessem valer por todo o Complexo X quanto ao fato de que a FEBEM poderia pagar apenas pelo trabalho de uma equipe reduzida. Mais um pedido o assessor nos fez: que a atuação ganhasse visibilidade social. Portanto, era esperado que, com o mínimo de profissionais, o Fique Vivo adentrasse as unidades do Complexo X via educação escolar, que trabalhasse pelo fortalecimento da escola dentro das unidades e pela sua integração aos trabalhos de psicólogos, assistentes sociais e educadores da FEBEM e que colaborasse, enfim, para que o atendimento oferecido aos internos fosse pautado prioritariamente pela educação, demonstrando publicamente que na FEBEM poderia ser realizado um bom trabalho. Pretensiosos ou não, eram propósitos que nos pareceram dignos de serem perseguidos. Embora já conhecêssemos por experiência própria as imensas dificuldades que qualquer trabalho educativo enfrenta dentro da FEBEM, algo como um dever moral nos fazia investir esforços no novo campo de atuação. Os adolescentes estavam lá e isso era fato consumado; nenhuma possibilidade de melhorar o atendimento a eles oferecido deveria ser descartada, ainda que depois se revelasse que o trabalho teria sido em vão.

Adentrar pela primeira vez um complexo de internação é uma experiência ímpar. Nota-se, logo de início, que se trata de uma prisão. Nos altos muros e cercas farpadas que circundam todo o terreno, nos grandes portões, na entrada vigiada, na revista pela qual todos devem passar, para a verificação da existência ou não de drogas e armas, na comunicação via rádio, que libera ou não a entrada de quem não é funcionário do complexo, em tudo que se apresenta de imediato a quem chega há a marca de que ali se encontram detidos seres humanos por imposição da força bruta, e por esse mesmo motivo se espera uma força contrária de fuga, rebelião ou resgate. A austeridade do espaço físico e das posturas burocratizadas de vigilantes parece contaminar a atmosfera com opressão e eminência de revolta.

Nesse mundo à parte, os pedidos que nos são feitos revelam progressivamente uma intrincada rede de relações entre as diversas categorias de sujeito que ali se encontram. Revelam também precariedades, carências e conflitos por vezes insuperáveis, pois estabelecidos de forma inerente pelo próprio dispositivo prisional. Quando pergunto a Wilson, um dos internos entrevistados, o que na sua opinião poderia ser melhorado na FEBEM, ele me responde: “Ah, eu só mudaria de estar preso só, mais nada...” Para ele, não há como melhorar algo que é ruim por definição. É inconciliável o desejo de liberdade de quem está preso e o trabalho dos agentes institucionais, fundado no encarceramento. Pode-se dizer que é desta incompatibilidade basilar que derivam tantas outras contraposições, conflitos, demandas e acusações recíprocas que povoam as relações interpessoais e intergrupais no interior do complexo.

Mas o Complexo X vivia tempos de abertura a iniciativas do terceiro setor e da universidade. Além do Fique Vivo, o Projeto Quixote, o LEFE¹ e uma docente em psicologia clínica da USP atuavam no complexo ou a ele prestavam serviços quando lá iniciamos nossa atuação. O Projeto Quixote é uma organização não-governamental vinculada ao Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo. O motivo inicial de sua atuação na FEBEM ligava-se a uma tentativa de desmistificação da alta incidência de psicopatia entre os internos: para os profissionais do projeto, a quantidade de psicopatas entre os adolescentes era mínima, sendo que a questão principal era de ordem institucional, ou seja, o Quixote interpretava os comportamentos agressivos dentro da FEBEM como efeitos das relações institucionais e por isso trabalhava prioritariamente com as equipes técnicas (psicólogas e assistentes sociais), em atividades de formação e estudos de casos. O LEFE, por

¹ Laboratório de Estudos e Prática em Psicologia Fenomenológica Existencial, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Sobre a atuação do LEFE na FEBEM, consultar Aun (2005) e Aun et al. (2006).

sua vez, oferecia, sobretudo, atendimento psicológico a adolescentes e funcionários da FEBEM, geralmente nos pátios das unidades de internação. Além desse atendimento oferecido via estagiários de psicologia, o LEFE também supervisionava atendimentos psicoterápicos realizados por psicólogas da FEBEM e chegou a coordenar grupos de “recursos expressivos” para funcionários do complexo. A docente em psicologia clínica atendia e supervisionava atendimentos, na clínica-escola da universidade, a adolescentes internos no complexo.

Em reunião de avaliação e integração desses trabalhos, realizada na gerência técnica do complexo, houve quem manifestasse um otimismo digno de nota: com tantos e tão reconhecidos serviços, o complexo poderia se tornar um centro de referência para formação de funcionários da FEBEM. Representantes da gerência técnica foram mais cautelosos e pediram que houvesse maior integração entre os trabalhos, de modo que se fortalecessem mutuamente e apresentassem seus resultados de forma objetiva, convergindo para o mesmo rumo. Também formularam um problema que mal chegou a se configurar como demanda, pois não se organizou uma discussão a respeito de estratégias para sua resolução, embora fosse ele da maior importância: as unidades freqüentemente se utilizavam de uma rígida disciplina para lidar com os adolescentes, mas não conseguiam mantê-la por muito tempo; era preciso, portanto, “flexibilizar” o modo como lidavam com os internos. Como veremos, esse problema acompanhará o desenvolvimento de nossa atuação, uma vez que permaneceu insolúvel.

A presença de vários “parceiros” no complexo – organizações não-governamentais e agentes ligados à universidade – era efeito de uma tendência geral de desresponsabilização progressiva do Estado e incentivo a iniciativas privadas na área social. Dadico (2003 e 2006) situa essa tendência no desenvolvimento da chamada *terceira via*, enquanto ideologia política que se diz comprometida tanto com a livre iniciativa do indivíduo quanto com a igualdade de oportunidades. Sem questionar o monopólio dos meios de produção, e, portanto, sem abordar a raiz da desigualdade social, a terceira via pretende aliar valores socialistas a capitalistas, dizendo tomar de cada um o que tem de melhor mas, de fato, terminando por pregar a ineficiência do Estado e a transferência de serviços públicos a indivíduos e suas organizações. Na área educacional, a influência dessa ideologia se faz presente no evidente crescimento da rede privada de ensino, sobretudo no ensino universitário, mas não só:

será implementada uma espécie de “terceirização de serviços” pedagógicos, uma vez que as ONGs encontrarão espaços abertos para

a venda de conhecimentos técnicos na área. Elas atuarão em entidades e programas variados, que abarcam o atendimento extra-classe, a formação de professores, a realização de oficinas culturais, a produção de publicações e apoio à escola dentre outros (id., 2006, p. 42).

Distantes de representar a garantia de universalização do ensino de qualidade, as políticas e programas governamentais passam a contar com ações complementares realizadas por “terceiros”. À medida que o Estado se retrai e precariza o trabalho em suas instituições educativas, abre-se um campo para profissionais liberais que passam a integrar organizações do terceiro setor em expansão. Esse movimento é observado também no atendimento a crianças e adolescentes pobres preconizado pelo ECA. O Estado deixa ter o monopólio do atendimento direto a essas populações e busca restringir sua ação à supervisão e ao financiamento reduzido e não-exclusivo do atendimento realizado pelos terceiros, que devem buscar complementação de verbas junto à iniciativa privada – freqüentemente subvencionada por incentivos fiscais – ou junto a organismos de cooperação internacional. No caso da FEBEM, especificamente, iniciam-se experiências de “co-gestão”, primeiro em unidades de semi-liberdade, em que os adolescentes permanecem um período no interior da instituição e outro em meio aberto: a FEBEM permanece com as funções de contenção e de supervisão geral dos trabalhos, a organização terceirizada assume as funções de educação e ressocialização dos adolescentes.

Embora o Fique Vivo tenha sido citado, em assembléia geral do sindicato de funcionários, como ameaça real de desemprego em massa ocasionado pelo plano governamental de terceirização da FEBEM, nossa atuação no Complexo X, bem como a dos outros “parceiros”, era demandada pela gerência técnica como complemento ao atendimento prestado, contribuição à formação profissional e operação de algumas transformações institucionais. Em relação aos outros “parceiros”, a atuação do Fique Vivo se diferenciava por sua vinculação à educação – e não ao atendimento clínico ou à supervisão de equipes técnicas – e por seu envolvimento direto com a prática de educadores. Vale ressaltar que havia um movimento de diferenciação entre os “parceiros”, no sentido de assegurarem suas especificidades teórico-metodológicas e seus campos exclusivos de atuação, tentando evitar sobreposições. Isso não se dava de forma totalmente consensual entre os agentes e as discussões a respeito pareceram, por vezes, versar sobre partilhas de unidades, serviços e horários. Por outro lado, havia o esforço da gerência técnica para que os agentes, empenhados em se discriminarem entre si, se integrassem em um plano comum de trabalho para o

complexo. Não houve, efetivamente, integração alguma. No período em que permanecemos no complexo, apenas duas foram as reuniões de avaliação geral e integração dos trabalhos, que continuaram, no resto do tempo, a atuar em desconhecimento recíproco até serem, sucessivamente, interrompidos.

Basicamente, duas foram as demandas que a gerência técnica manifestou ao Fique Vivo: que trabalhássemos pela integração das analistas técnicas nas unidades e que fizéssemos com que os professores pautassem suas aulas por conteúdos mais próximos à realidade social dos adolescentes. É o campo de trabalho esboçado pela segunda demanda que será objeto de nossa análise nesta pesquisa. Porém, vale explicitarmos sucintamente as motivações da primeira para melhor entendermos o contexto em que funciona a escola e, portanto, em que se insere nossa atuação.

Analista técnica era um novo nome de função na FEBEM. É geralmente pronunciado no feminino, pois a grande maioria das pessoas que ocupam essa função são mulheres, assim como a maioria dos que ocupam funções de pátio são homens. As analistas técnicas representam a fusão de dois grupos de funcionárias: as agentes de educação e as técnicas, assim chamadas simplesmente. Estas últimas, psicólogas e assistentes sociais, são responsáveis pela elaboração dos relatórios de avaliação dos adolescentes, que são enviados com periodicidade máxima de seis meses ao juiz para acompanhamento da medida de internação e pedidos de desinternação². É comum adolescentes reclamarem da raridade com que são atendidos por sua dupla de técnicas – a cada adolescente são designadas uma psicóloga e uma assistente social. Com o número elevado de adolescentes para atenderem, também é comum terem as técnicas pilhas de processos em suas mesas para os quais devem elaborar relatórios. As técnicas perfazem o setor técnico da unidade, chefiado pela encarregada técnica, subordinada diretamente ao diretor da unidade. As agentes de educação, por sua vez, provêm de outro setor, o pedagógico. Este é bem mais recente do que o setor técnico: desenvolveu-se com a estruturação de atividades culturais e profissionalizantes na FEBEM, depois da promulgação do ECA. Seu embrião foi um funcionário administrativo da unidade, que controlava a matrícula dos internos na escola. Depois, com o crescimento de cursos e matrículas e a necessidade de mais funcionários, começa a se estabelecer o setor pedagógico, que viria a ser formado por pedagogas, psicólogas e professores de educação física a partir de um concurso público que os denominou agentes de educação³. Suas funções

² A respeito das avaliações psicológicas contidas nesses relatórios, consultar Frassetto (2005).

³ A partir desse mesmo concurso, a FEBEM determinou outro nome aos antigos monitores, que trabalhavam diretamente no pátio, o de *agentes de proteção*. Os adolescentes os chamam de “funça”.

eram apoiar e oferecer atividades educativas, culturais, profissionalizantes e artesanais. Quando as agentes de educação passam a ser chamadas de analistas técnicas do setor pedagógico, diferenciando-se, na linguagem cotidiana, das analistas técnicas do setor técnico, os funcionários de pátio, antes chamados de monitores, depois de agentes de proteção, viraram agentes de apoio técnico.

Os nomes mudam, como se quisessem ludibriar o leitor induzindo-o a pensar que se mudando os nomes, muda-se a natureza das coisas a que se referem⁴. Para evitar confusões, é importante ressaltar o *lôcus* de atuação de cada grupo. As que fazem relatórios, que chamaremos apenas de técnicas, prioritariamente permanecem em suas mesas atoladas em relatórios e entrevistam adolescentes em salinhas na parte administrativa da unidade. Com elas teremos pouco contato. As analistas do pedagógico, chefiadas pela coordenação do setor, ora estão atrás de mesas também preenchendo papéis, ora oferecendo apoio a atividades para os internos, sobretudo o funcionamento da escola, que é foco de nosso interesse. Os agentes de pátio, chefiados pelo *coordenador de turno*, acompanham toda a rotina dos adolescentes, sendo responsáveis pela entrega de bens de primeira necessidade – alimentação, higiene, roupas etc – e pela contenção, segurança e disciplina.

A gerência técnica do complexo havia pedido às analistas técnicas de ambos os setores que oferecessem atividades de grupo aos adolescentes centradas em alguns temas, como sexualidade, cidadania, acolhimento – quando estivessem ingressando na unidade – e desinternação – quando estivessem prestes a ganhar as ruas. A estratégia de determinar a mesma tarefa para funcionárias provenientes de dois setores diferentes visava uni-las e assim intensificar atividades sócio-educativas nas unidades. A respectiva demanda endereçada ao Fique Vivo pela gerência técnica dizia respeito, portanto, a dois pontos fundamentais: a desintegração das equipes responsáveis por atividades sócio-educativas e sua fragilidade frente à dura rotina de funcionamento das unidades. A gerência técnica pedia que supervisionássemos o desenvolvimento dessas atividades. Embora não seja nosso foco de análise nesse trabalho, é importante registrar que algumas supervisões foram realizadas e analistas técnicas tentaram bravamente instituir tais grupos, mas o atarefamento que as oprime, o enfraquecimento causado pela falta de integração interna das equipes e, sobretudo, uma organização diária em que a educação ou o desenvolvimento psicossocial de adolescentes não gozam de prioridade impediram que tais trabalhos deixassem de ser apenas

⁴ Lembremos que, em dezembro de 2006, o nome da FEBEM foi mudado para Fundação CASA – Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente.

incipientes. Teremos oportunidade de analisar como esses mesmos problemas afetam o funcionamento escolar dentro do complexo.

O pedido para que trabalhássemos pela aproximação entre o trabalho dos professores e a realidade social vivida pelos internos era motivado pela falta de interesse desses últimos pelas aulas. A gerência técnica avaliava que conteúdos e métodos tradicionais de ensino eram responsáveis pelo desinteresse dos alunos, que, em sua maioria, já tinham deixado de freqüentar a escola antes de serem internados e não iriam freqüentá-la durante a internação, a não ser que fossem obrigados ou que a aula fosse realmente significativa para eles. As HTPCs⁵ de baixa qualidade, feitas às pressas em horários de almoço e mal conduzidas, eram, para a gerência, um dos grandes obstáculos à melhoria das aulas no complexo. Anunciaram-me que essas reuniões passariam a ser coordenadas pelos coordenadores pedagógicos das unidades, provavelmente com a esperança de que assim passassem a ser mais consistentes e pautassem formas especiais de ensino, específicas àqueles alunos.

Quando não estavam em aulas nas unidades, os professores se reuniam no prédio da administração escolar, que abrigava, principalmente, a sala dos professores e a sala de realização das HTPCs. A responsável direta pelo grupo docente era a vice-diretora da escola vinculadora, que permanecia todo o tempo no complexo e ocupava um lugar de difícil manejo, pois sujeito a pressões institucionais de várias modalidades. A avaliação negativa da gerência técnica a respeito das aulas recaía sobre a vice-direção, que supostamente deveria melhor selecionar os docentes, demitir os inadequados e fazer com que trabalhassem a contento. As unidades, por sua vez, por intermédio de seus diretores e coordenadores pedagógicos, determinavam de forma mais exata o que esperavam dos docentes: era necessário que ministrassem aulas mais interessantes, mas, de modo algum, poderiam influenciar a rotina ostensiva da unidade, ou seja, aulas que fizessem alunos questionarem as condições sob as quais eram tratados, relações entre professores e alunos que manifestassem camaradagem e afetividade e atividades pedagógicas que requeriam outros espaços além da sala de aula ou outros materiais além do giz e da lousa eram consideradas inadequadas. As unidades pressionavam a vice-direção para que os professores que não apresentavam o “perfil” para trabalharem na FEBEM fossem desligados. Por esse motivo, um dos pedidos que nos foi feito pela vice-direção era o de que fôssemos bons informantes: como acompanharíamos os professores tanto em reuniões no prédio da administração escolar quanto

⁵ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: reunião docente instituída pela Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 273 de 15/12/1995.

em aulas nas unidades, que os observássemos e lhe disséssemos quais eram os “indisciplinados”.

Além de ser obrigada a atender às pressões da FEBEM, a vice-direção tinha que atender também às pressões da Diretoria de Ensino. Essas pressões eram de ordem burocrática – preenchimento de diários, boletins, fichas de avaliação, cumprimento de dias letivos etc. – e, eventualmente, para a realização de algum evento, atividade ou participação em concursos de desenhos, frases, poesias. Em qualquer um desses casos, a vice-direção funcionava como elo de transmissão da pressão superior aos professores. Estes, por sua vez, manifestavam sua indignação buscando permanecer dentro dos limites do “perfil adequado”. Daí surgia outra demanda da vice-direção ao Fique Vivo: que funcionássemos como uma espécie de anteparo, capaz de resguardá-la dos questionamentos e ataques bem-comportados porém consistentes dos docentes; que, como psicólogos, e portanto supostos especialistas em “dinâmicas” de grupo, desfizéssemos conflitos e semeássemos harmonia subserviente.

Não se pode dizer que houve apenas pedidos ardilosos por parte da vice-direção ao Fique Vivo. É bem verdade que, certa feita, ela nos pediu, com apoio de professores, que utilizássemos de nossas influências no complexo para que determinada coordenadora pedagógica fosse afastada da função, pois avaliavam que ela não tinha capacidade de liderança, formação, traquejo social etc. Entretanto, ninguém que ocupe uma posição no funcionamento institucional pode ser considerado *em si*, sem que se leve em conta o intenso poder de determinação da trama institucional, sem que se analise a própria natureza dessa trama. Em uma instituição fundada na dura coerção das grades, os sujeitos são obrigados a desenvolver táticas de sobrevivência e luta, sempre em conflito com outros. Isso não impede, porém, que haja manifestações autênticas de cooperação e camaradagem, de afeto positivo e até de resistência, mais ou menos consciente e organizada, à barbárie. Se não os houvesse, não seria possível atuação, dado que é nas tendências de humanização que ela deve se apoiar. É comum haver os dois tipos de disposição no mesmo sujeito. Desta forma, embora a vice-direção defendesse que o ensino na FEBEM, por se dar em condições extremamente específicas, deveria ser contemplado com consistentes formações docentes e materiais especiais, embora fosse receptiva às minhas influências no sentido de incentivar o diálogo nas relações intra e inter-grupais, embora fosse mesmo uma das maiores defensoras da presença de educação nas unidades, não poderia deixar de engrossar, depois de angustiante hesitação, a ordem proveniente da gerência técnica e da Diretoria de Ensino: no choque institucional entre FEBEM e escola, a segunda devia prostrar-se.

Nesse choque, os professores são linha de frente e, em tão tenso ambiente, os clamores por segurança ganham eco. A violência que impregna relações dentro das unidades e cujos efeitos se manifestam cruamente às vistas dos professores produz neles, basicamente, dois tipos de reação: indignação por testemunhar a violação de direitos humanos, e com isso a incômoda sensação de cumplicidade com a brutalidade, e medo de que a violência se torne incontrolável, deflagrando uma rebelião que atinja o corpo dos docentes. Por isso, à medida em que marcas de violência se manifestavam em uma ou outra unidade, movimentos de reivindicação por melhores condições de segurança freqüentemente ocorriam entre os grupos docentes e resultavam, na maioria das vezes, em documentos coletivos encaminhados à gerência técnica e Diretoria de Ensino, bem como em eventuais paralisações de aulas. A princípio, as reivindicações docentes eram por maior número de agentes de segurança junto ao funcionamento das aulas. Em determinada unidade, cada uma das salas de aula contava com um desses funcionários à porta, causando sentimentos ambíguos nos professores:

De um lado, sentiam-se seguros delegando aos agentes de segurança toda a autoridade em sala de aula; de outro se sentiam vigiados, invadidos em sua autonomia como docentes e ressentiam-se da ausência de autoridade em sala. Dividir o espaço de trabalho com um vigilante era algo que os deixava em conflito (Lopes, 2006, p. 42).

Havia, porém, quase dez adolescentes para cada funcionário em cada unidade, de modo que se tornou evidente, a partir de certo momento, que o grande número de agentes de segurança não era garantia de que não haveria rebelião. Caso a insatisfação adolescente atingisse determinado nível e houvesse um planejamento mínimo ou a emergência de uma liderança entre os internos que incitasse a revolta, não seriam dez ou doze funcionários capazes de evitá-la. Os professores, então, passaram a reivindicar também informação. Queriam saber, a cada dia, qual era o nível de tensão entre os adolescentes: se havia ocorrido episódios conflituosos, se os funcionários estavam se utilizando de castigos físicos para manter a disciplina na unidade, insuflando assim revolta, se os funcionários mais experientes haviam percebido algum movimento estranho, de conluio entre os internos, tudo isso para que pudessem avaliar e decidir, em grupo, se entrariam ou não em determinada unidade para ministrarem aulas. Enquanto as negociações se estendiam, grande parte dos professores se confortava com uma idéia que às vezes se manifestava em reuniões ou conversas entre pares: a de que a relação professor-aluno, por sua natureza de atenção e respeito ao adolescente e de reconhecimento e afeição deste em relação ao professor, seria uma garantia, ainda que não

absoluta, de que a violência não seria capaz de atingir docentes. Embora houvesse professores mais céticos, contava-se que os adolescentes eram os melhores informantes a respeito do nível de tensão na unidade, pois zelavam pela integridade do corpo docente, aconselhando a não ocorrência de aulas quando a situação era instável. De fato, nunca havia eclodido, em qualquer uma das unidades, uma rebelião em meio às aulas. Até que isso ocorreu.

Em determinado dia, ainda no início do período escolar, os internos de uma das unidades do complexo levantaram-se de suas carteiras e declararam a unidade tomada, fazendo reféns professores e funcionários que ali trabalhavam⁶. A razão seria a transferência iminente e compulsória de lideranças, como estratégia da direção da unidade para desestabilizar a organização dos internos, que há semanas vinha ganhando o domínio da unidade e cometendo atos violentos contra adolescentes que assim eram transferidos às celas de seguro. Logo que informados das intenções da direção, os internos tomaram o poder para exigirem que ninguém fosse “de bonde”⁷. A tropa de choque da polícia militar é chamada para se colocar em posição de invasão do prédio e rendição dos amotinados; reféns são levados a um telhado com cerca 10 metros de altura para serem colocados visivelmente sob ameaça e impedirem a entrada da polícia. Luís, um dos professores que foi levado ao telhado, nos conta que os internos não ameaçaram diretamente nenhum professor com uma de suas “naifas”⁸, mas apenas indiretamente, pela situação de perigo ao subir, sob fortíssima tensão, em um telhado daqueles. Havia professores sem mínimas condições emocionais e físicas para escalarem até o telhado. Mas tiveram que fazê-lo. Ainda que os adolescentes tenham tentado amenizar a situação, dizendo ao professores “fica tranquilo, a gente só precisa de vocês”, Luís perdeu a certeza de que a relação de respeito entre professor e aluno impedisse a violência. Ele explica:

Teve um momento lá que apareceu o guarda da choque. Ele subiu em um muro e daí ficou visível, e os meninos ficaram transtornados. Foi ali que cutucaram umas professoras que estavam com o emocional mais abalado querendo que chorassem, que gritassem “não entra, não entra!”. (...) E um menino, que é excluído deles, chamado de seguro, tava lá em cima. Para eles jogarem o seguro lá pra baixo não é muito difícil. E é o que a gente fala: fazendo isso, o B.O.⁹ tá feito. O B.O.

⁶ Por muito pouco não foram feitas reféns profissionais do Fique Vivo que naquela unidade atuavam.

⁷ Gíria utilizada pelos internos para designar transferências entre unidades.

⁸ Facas artesanais produzidas pelos internos.

⁹ Boletim de Ocorrência, que atesta um crime.

com um ou o B.O. com dez é a mesma coisa. Se joga o menino, a choque entra; se a choque entra, eles ficam desesperados; pra choque tentar e eles acharem que não vai entrar, eles podem jogar um, dois, três, quatro... Então, essa certeza é que eu não tenho mais, que numa necessidade eventual, na pele dele [do interno], uma bordoadada do guarda lá, que tá entrando, nele vai doer mais do que se ele me jogar lá pra baixo. Ele não vai sentir nada, eu caindo lá embaixo, mas a bordoadada do guarda, que vai entrar e vai pegar ele, vai doer. (...) quando eles estão numa situação acuada, eles vão usar a gente.

Luís diz ainda que, na semana seguinte, esteve em sala de aula brincando com os meninos que o fizeram refém: “pô meu, você me rendeu com o dedo! (..) vi que você não tinha nada debaixo do agasalho; eu só fui para lá [em direção ao telhado] porque vi que a situação tava toda na mão de vocês. (...) você não tinha nada!; eu fiz a minha parte, você também fez a sua!”

Esse episódio intensificou as reivindicações docentes por segurança, até o limite em que tiveram que se calar sob ordens superiores que declaravam serem aquelas as condições de trabalho na FEBEM: que os professores se adequassem ou se demitissem. Fortemente influenciadas por este contexto em que a garantia da sobrevivência se impunha como assunção de riscos ou, no mínimo, de proximidade com a violência, as demandas docentes ao Fique Vivo se configuraram, no geral, como pedidos de escuta, mediação e desenvolvimento de projetos. O primeiro deles é decorrência direta do fato de sermos, na maioria, psicólogos, ou seja, profissionais reconhecidos socialmente como aqueles que escutam, acolhem e auxiliam na resolução de problemas emocionais. Foi comum, depois da situação limite descrita acima, que psicólogos do Fique Vivo fossem procurados para ouvirem as indissimuláveis angústias não apenas de professores, mas também de analistas dos setores pedagógico e técnico. Também éramos procurados para ouvirmos queixas sobre a quantidade excessiva de trabalho burocrático e sem sentido que invadia o trabalho docente, sobre o angustiante testemunho de condições degradantes entre os internos ou de marcas de tortura, sobre notícias de que ex-alunos haviam sido presos novamente ou assassinados poucos dias depois de serem desinternados.

Às demandas de escuta individualizada, relacionavam-se demandas mais ou menos explícitas de que escutássemos coletivos. No caso dos docentes, esse tipo de demanda surge primeiramente como necessidade de reconhecimento de que viviam, enquanto grupo, sob

condições absurdas de trabalho e contrárias, por natureza, ao desenvolvimento de atividades educativas. A diversidade de falas e disposições pessoais, abrangendo desde os professores mais indignados e vociferantes até os mais conformados ou lamuriosos, exigia nossa capacidade de mediação para esclarecer e organizar discursos, sintetizar e encaminhar posições. Porém, a demanda por mediação tornou-se mais clara à medida que nos tornamos familiares aos vários grupos: como não pertencíamos a nenhum deles, mas a todos ouvíamos e nos declarávamos partidários da cooperação para a consecução do trabalho educativo, passamos a ocupar, eventualmente, o lugar de mediadores ou facilitadores de diálogo entre equipes em conflito ou marcadas pela desintegração interna de suas ações.

É importante ressaltar a posição pouco definida com que nos colocamos no interior do complexo, mais precisamente, no funcionamento da escola dentro de suas unidades. Nenhum diretor de unidade, coordenador pedagógico, professor ou vice-diretora procurou o Fique Vivo para que atuasse junto à escola no complexo. Para estes agentes, nosso trabalho apareceu primeiramente como determinação superior. Por isso, os primeiros contatos com as equipes foram marcados pela desconfiança de que fôssemos, por exemplo, agentes infiltrados pela hierarquia para avaliar o trabalho de base ou de que representássemos mais um daqueles projetos ou pacotes de medidas verticalmente impostos. Para escapar a essas significações, não bastava apenas nosso discurso: era preciso demonstrar na prática a que tínhamos vindo. Como estava longe de nossos planos impor tarefa alguma, mas sim identificar, na rede de relações institucionais, certas potencialidades que pudessem se concretizar, não propusemos, de início, nenhuma atividade. Pedimos licença para acompanhar o funcionamento escolar, para conhecê-lo; pedimos apenas para estarmos juntos e, com o tempo, nos envolveríamos em atividades de comum acordo. É preciso dizer o quanto isso *não era compreendido* pelos agentes do complexo – talvez por falta de clareza, na época, por parte de nossa própria equipe. Éramos impostos a eles por instâncias superiores, mas não nos prestávamos, como o tempo foi deixando claro, a culpar ninguém nem nenhum grupo institucional, como era comum às avaliações ali empreendidas, sempre operadas pelo superior para culpar e punir os subordinados. Também não tomamos a iniciativa de propor ações concretas, apesar de que mencionávamos, a título de ilustração, o que havíamos antes realizado em outro complexo – oficinas de sexualidade, cidadania, *hip hop* etc. – mas acrescentávamos que, embora estas fossem possibilidades de ação do Fique Vivo naquele complexo, seria desejável desenvolvermos uma atuação específica, correspondente às necessidades do Complexo X.

Deste posicionamento um tanto vago para os agentes do complexo surgiram demandas variadas, como as que temos apresentado. Algumas delas buscavam tão-somente sanar

precariedades da rotina institucional – como substituir professores faltosos e acalmar ou distrair internos. Outras associavam a história pregressa do Fique Vivo ao contexto do complexo. É o caso de demandas pelo desenvolvimento conjunto de projetos. Havendo uma “avaliação” de instâncias superiores de que a prática docente seria anacrônica e desestimulante para os alunos, pairava a ameaça de que a não reformulação de práticas pedagógicas seria punida com o desligamento. Como o Fique Vivo continha, em sua história, o desenvolvimento de projetos alternativos de educação e cultura para adolescentes internos e, ademais, propunha-se a auxiliar o funcionamento escolar, criaram-se oportunidades para atuação conjunta de alguns professores e profissionais do Fique Vivo em sala de aula ou para organização conjunta de atividades educativas. Não se afirma com isso que todos os professores que se aproximaram do Fique Vivo o fizeram por mero receio de serem demitidos. Certamente, alguns já realizavam bons trabalhos e puderam conceber o Fique Vivo como importante aliado naquele contexto tão adverso.

Para compor o fortalecimento da educação e da escola dentro das unidades, a atuação da coordenação pedagógica era fundamental. Ela dividia com a vice-direção a tarefa de coordenar as HTPCs e de avaliar os professores. Além disso, representava o elo de ligação entre a unidade e o grupo de professores que nela atuava, trazendo aos professores informações referentes ao funcionamento da unidade e levando à unidade demandas docentes. As coordenadoras pedagógicas passaram a contar com os profissionais do Fique Vivo para que as auxiliassem nessa integração, uma vez que esses profissionais também circulavam entre os dois espaços, estabelecendo contato com funcionários e adolescentes da unidade em outros horários além do período escolar. Essa integração visava, na maior parte das vezes, a simples ocorrência de aulas, sempre ameaçadas pela instabilidade das relações entre adolescentes e funcionários. As coordenadoras também pediam ao Fique Vivo que as ajudassem a coordenar reuniões com docentes e pais de alunos aplicando “dinâmicas” e, por vezes, demandavam, junto com professores e a vice-direção, que pautássemos, em HTPCs, temas próprios à psicologia, como identidade do educador na FEBEM, relação professor-aluno e adolescência.

A relação dos adolescentes internos com a escola manifestava-se de forma oscilante: ora os professores e as aulas eram hegemonicamente valorizados como espaços que propiciavam respeito, afeição e aprendizagem, ora a escola era ignorada ou tornava-se alvo da revolta adolescente, chegando a ser vandalizada. Lopes descreve um desses episódios:

Num período em que os internos apresentavam agitação e descontrole cotidianos, na manhã do dia 14 de outubro de 2003, um adolescente arrancou a lousa da parede da sala de aula e atirou no meio do pátio, gritando que não haveria aula, pois eles não estavam “a fim”, num gesto explícito de tomada de poder. Nesse mesmo dia, cerca de doze horas depois, os internos se rebelaram (ibid., p. 45 - 46).

Essa oscilação apresentava-se como função direta de como se encontrava a relação de forças entre adolescentes e agentes de segurança na unidade. Quando estavam sob forte e violenta opressão dos funcionários, os adolescentes tinham nas aulas momentos de alívio e consideração humana; quando, próximos ao outro extremo, os adolescentes beiravam a rebelião, a escola podia, de alguma forma, ser facilmente incluída na retaliação à instituição. Assim, estando inevitavelmente ao sabor da instabilidade das relações de poder nas unidades, a escola sofria, salvo raras exceções, da descontinuidade de seu funcionamento. Alemão definiu o problema como “travação”:

O professor quer dar aula hoje [e] não pode porque a direção [da unidade] decidiu que tem que ter uma revista na casa¹⁰ hoje por causa que o negócio é o seguinte: “a unidade tem faca, tem isso, tem aquilo” (...) [encontram] uma escova de dente afiada e fala que é uma faca! Uma escova de dente que vez em quando os cara pegou e afiou para palitar o dente, falam que é faca. (...) Tem que fazer uma revista porque o negócio é o seguinte: na casa, você entra nos quartos [e] tem um monte de foto [de mulheres nuas]. (...) Ou então tem que ter uma revista porque é o seguinte: “os adolescente tá querendo segurar a família no dia de visita” [para tomarem como reféns em rebelião] (...) O funcionário vai e xinga a mãe de um adolescente, negócio inadmissível, o adolescente vai lá e dá um soco no funcionário, aí vai falar que o maluco tentou enquadrar a casa e fazer rebelião! (...) Um adolescente que pula o muro e tenta fugir [já falam:] “tem tentativa de fuga em massa, é rebelião!”; já cola helicóptero, cola o grupo de apoio com aqueles cassetetes...

¹⁰ A unidade de internação é às vezes referida como “casa”.

O clima de insegurança é permanente, pois como o desejo de liberdade por parte de quem está preso é constante, também o é a desconfiança de quem está encarregado de manter preso, com exageros, provocações e ardis de ambas as partes. Alemão nos oferece acima um quadro em que o exagero da repressão se mostra sensível a qualquer sinal de resistência, imediatamente colocando em estado de alerta a unidade, suspendendo sua rotina e travando, assim, o funcionamento escolar em seu interior. Itu, por sua vez, aponta outro grande fator de “travação” da escola: a precariedade. Embora as salas de aula estejam no interior da unidade, há uma seqüência de portões e grades que impedem a livre circulação dos adolescentes pelos seus espaços. Mas não são apenas os cadeados trancados que impedem o acesso do aluno a uma educação escolar efetiva:

Não tem aula porque não tem funcionário pra levar a gente pra fora [para as salas de aula]; não vai ter aula porque o professor não quer subir [vir para a unidade], tá faltando professor; não vai ter aula porque não fizeram a escala para saber em que sala o professor vai; não vai ter aula por que o funcionário não..., o moleque não vai pra escola porque não tem caderno; outro não vai pra escola por que não tem documento, não fizeram o documento dele para ele ir pra aula. Aí não dá certo não. Quando tem, é duas aulas! Por conta desse fator, é seis meses... Nós só estuda seis meses aí... O ano passado, que nem você viu, nós estudamos o quê? Seis meses, nem isso! Não é isso daí? Mais fácil em seis meses; esse negócio de um ano não dá certo não... (...) A escola tem que vir com umas proposta boa pra nós também de atividade; que é o seguinte: o que nós ficou fazendo aí durante esses seis meses? A maioria das coisas que nós fizemo é enfeite!

Em sua matemática, Itu defende que o ano letivo seja reduzido para seis meses, como nos cursos supletivos, pois esse é o tempo que realmente teriam de acesso à escola em um ano de encarceramento, descontadas todas as “travações”. Tristes cálculos estes: caso tornassem a reduzir o ano letivo para seis meses – até o final de 2003, o ensino era semestral no complexo –, a cada semestre teriam três meses efetivos de aula e estariam “aptos”, então, a passarem para a próxima série. Considerando que o conteúdo dessas aulas se reduz, freqüentemente, a trabalhos manuais como confecção de cartões, cartazes, bandeirinhas para a festa junina, para o dia das crianças, dia dos pais, das mães, do folclore, da primavera etc, pode-se afirmar que não apenas fazem enfeites em grande parte das aulas, mas que a escola mesmo, no seu

funcionamento geral, se assemelha a um enfeite. Itu percebe o disparate e pede que a escola apresente outras propostas de atividade. Na sequência da entrevista, ele reconhece que os professores na FEBEM ensinam bem, mas o problema é a falta de aula, o que acaba por desanimar a grande maioria dos alunos, pois sempre tem que se retomar o conteúdo interrompido. Diz que a escola na FEBEM é muito fácil, pois não exige esforço algum do aluno para aprová-lo e consegue ser pior do que as escolas regulares da rede pública, já bem fracas. “A importância da escola para mim é saber das coisas, né senhor”: aprender a se expressar, a falar direito, arrumar um emprego, “mas nem com escola; tá difícil de arrumar emprego hein senhor...” Cursando o segundo ano do Ensino Médio, Itu pensa que a escola deveria servir para se “aperfeiçoar no sistema”, para aprender a se defender, para entender o que as pessoas falam, “porque não é tudo o que eu entendo não o que a turma fala”.

Matraca, outro aluno com quem conversei, defende que a escola deveria ensinar outras coisas, dirigidas especificamente aos internos, como as causas do crime, as causas de haver gente passando fome, “a sociedade”, “a vivência dos adolescentes”, e “não umas coisa que não tem nada a ver, umas coisa que não existe”. Em ocasiões que oferecem oportunidade para que alunos internos falem sobre a escola, é comum que peçam maior criatividade aos professores, que, por sua vez, pedem maior empenho dos alunos nas aulas.

Para Alemão, o lado bom da escola na FEBEM é que os alunos não ficam caçoando uns dos outros por causa da roupa velha ou de dificuldades de aprendizado, como normalmente ocorre nas escolas regulares; além disso, não há meninas para desviar a atenção e, sobretudo, os professores dão mais atenção, parecendo mais preparados para as grandes dificuldades que vão encontrar nos alunos.

Há, evidentemente, heterogeneidade de professores, alunos e unidades. Somente a partir dessa compreensão é possível conjugarmos, por exemplo, as observações feitas por Alemão e o que foi dito por alguns alunos-representantes em uma atividade grupal que coordenamos: ‘viemos lá de fora carente de muita coisa, tem que levar o sentimento pra dentro da sala de aula’; ‘o professor tem que acreditar que o aluno pode aprender’; ‘não queremos uma escola acelerada e mal feita, queremos aprender.’

Em relação aos pedidos feitos por adolescentes ao Fique Vivo, pode-se dizer que também eram de diversas ordens, desde apoio para escreverem livros autobiográficos até cursos profissionalizantes, atividades “diferentes” em sala de aula e oficinas de *hip hop*. Na medida em que ganhávamos confiança de internos, pela constância, atenção concedida e defesa por melhores condições de atendimento sócio-educativo, íamos estreitando laços de colaboração e respeito. A partir desses laços, alguns nos procuravam para relatar problemas

familiares ou angústias, outros nos viam como importantes aliados e buscavam ajuda para melhor defenderem seus direitos e se desenvolverem. Alemão responde assim quando lhe pergunto a respeito do nosso trabalho:

...o Fique Vivo tem uns psicólogo... você vai conversar com os cara, os cara sabe conversar com você. (...) Você tem que conversar, procurar alguém que tem experiência para você conversar. Os caras do Fique Vivo é os cara ideal pra isso. Qualquer dúvida que você tinha, às vezes você tinha, aquele adolescente..., que nem eu falei da barreira entre funcionário, assistente e adolescente, que ele fica no meio, não quer falar aquilo com a assistente e não pode nem chegar perto do funcionário que dá choque! O negócio é o seguinte: aquilo que ele não vai falar para a assistente, ele vai procurar o cara que tá ali, mano, que é o cara que... os cara do Fique Vivo, por exemplo, o Guilherme, o Marcelo, o André, que antigamente era do FV também, a Camila, umas professora também do Fique Vivo, coisa que você ia ver e não tinha coragem de falar pra assistente, (...) você ia direto naquele cara, “aquele cara eu sei que ele vai me responder e tal”... Se eu falo errado, aprendo um negócio tudo errado, ele [do Fique Vivo] vai falar: “não, esse negócio tá errado, tá isso, tá aquilo”. Eu sei que se eu ir lá falar pra ele, ele não vai me deixar aqui mais seis meses preso, eu sei que se eu chegar perto dele ele não vai me dar pancada. (...) [Eles] sabe entrar, tipo assim: “Não; você é menor, você é ladrão, eu sou trabalhador, sou professor, mas nós dois é ser humano” (...) Os cara do Fique Vivo é uns cara que você vai lá pra saber. Eles vai te explicar: “não; o negócio é assim”. (...) Você vai conversar de um jeito como se você tivesse conversando com alguém, por exemplo, um..., um cara que você cresceu junto, por exemplo, lá no mundão, você sabe, tem aquela intimidade pra conversar com ele, você sabe, não..., “o cara não vai me atrasar”; como se fosse um familiar seu.

Alemão ressalta, dessa forma, a necessidade de conversa qualificada, com interlocutor mais experiente e que serve para auxiliar em seu desenvolvimento, com alguém de confiança e familiar, facilitando a abordagem de temas íntimos. O psicólogo é identificado como o profissional da conversa; nem todos são psicólogos no Fique Vivo, e Alemão sabe disso, mas

ele percebe que há um cuidado, atribuído à função da psicologia no projeto, com a postura que os profissionais do Fique Vivo assumem diante dos adolescentes. É uma postura de reconhecimento do adolescente em suas condições concretas e específicas de vida, mas também em sua condição genérica, humana, como pressuposto para uma relação de respeito mútuo. Essa postura e a não participação no organograma da instituição conferem aos profissionais do Fique Vivo uma posição privilegiada naquele contexto. Funcionários da FEBEM, sejam analistas técnicas, sejam ligados à segurança, não podem ser vistos sem desconfiança: as primeiras porque têm a função de avaliarem adolescentes podendo considerá-los como “despreparados para o convívio em sociedade”, os segundos porque podem violentá-los. A permanência em campo e a postura respeitosa conferem gradualmente familiaridade aos profissionais do Fique Vivo e crescente aproximação de adolescentes, que chegam para discutir aspectos emocionais e morais de suas vidas, sabendo que por isso não serão novamente condenados.

A necessidade do outro para desenvolvimento de si é uma necessidade eminentemente humana. É na relação com outros que cada um se apropria dos bens culturais constituídos historicamente por sua sociedade e assim se humaniza. Essa relação que promove humanização e, portanto, desenvolvimento, se dá prioritariamente entre pessoas com níveis desiguais de experiência, ou entre crianças e adultos, se pensarmos no desenvolvimento infantil. A necessidade que Alemão manifesta é, desta forma, intrínseca ao desenvolvimento da humanidade, porém, por estar cerceada em uma instituição que hegemonicamente desumaniza, essa necessidade se acentua, torna-se um clamor, contrasta com a estrutura violenta e burocrática que a intensifica e só pode ser satisfeita plenamente mediante à *aniquilação* dessa estrutura.

Pode-se contra-argumentar que seria possível à FEBEM humanizar-se. Idealmente, a reorganização total de suas atividades diárias que priorizasse uma educação de qualidade para os internos, assim como a promoção de saúde mental e, eventualmente, o tratamento psicoterápico para os necessitados, tudo isso contando com profissionais muito bem capacitados, poderia satisfazer a necessidade de humanização manifesta por Alemão. Assim, segundo esse argumento, não se trataria, portanto, de uma aniquilação da estrutura institucional, mas de uma *reestruturação* profunda de seu funcionamento.

Há, porém, uma necessidade dos internos que é estabelecida pela estrutura prisional imposta pela FEBEM e que não pode ser por ela satisfeita pois anula justamente seu motivo de existência: a necessidade de *liberdade*. Em sua entrevista, Alemão ressalta de modo peculiar a natureza positiva e irredutível da liberdade humana: “A medida sócio-educativa é

uma piada (...); o cara pode apreender seu corpo físico, pode apreender você, tudo, mas seu cérebro ninguém apreende”. Com isso, quer dizer que o interno tem liberdade *para* pensar ou, mesmo dentro dos limites impostos, para tomar algumas decisões. Entretanto, a liberdade deve ser considerada sob dois aspectos: liberdade *para* algo e liberdade *de* algo. Assim, também é irredutível a aspiração dos internos por livrarem-se das amarras que oprimem suas potencialidades, das violências cotidianas que buscam mantê-los disciplinados, das muralhas, cercas e cães de guarda que os segregam do “mundão”. É esta aspiração reativa de liberdade, contra o aparato prisional, que motiva a luta adolescente por qualquer poder a mais de auto-determinação dentro do cárcere e, no limite, anula intenções de reestruturação da internação.

Muitas são as demandas expressas diretamente ao Fique Vivo ou detectadas por nossa inserção na instituição. A importância de detectá-las advém do fato de que é preciso conhecermos o contexto em que nos inserimos para agirmos, de forma mais clara, em determinada direção. Não faz parte de nossos propósitos impor nossas próprias necessidades, métodos ou teorias, mas sim conhecermos as demandas locais e nos juntarmos às potencialidades do contexto e de seus sujeitos, em atuação e reflexão conjunta. Porém, a inserção já é uma ação e o modo como aparecemos e nos apresentamos determina o que nos aparece enquanto demandas ou necessidades. Além disso, nossa leitura dessas necessidades, que também pode ser considerada uma ação, é operada a partir de um referencial teórico.

Consideramos demanda o que se manifesta usualmente via linguagem verbal ou escrita como pedido de que se faça ou não se faça algo. No caso de nossa atuação, as demandas podem ser manifestadas diretamente a nós, profissionais do Fique Vivo – como, por exemplo, o pedido da assessoria da presidência da FEBEM de que estendamos nossas influências por todo o complexo – ou a outros sujeitos e grupos na instituição – como as reivindicações docentes por segurança. De qualquer forma, são sempre dirigidas a alguém ou algum grupo mais ou menos definido e ambos os tipos de demanda, dirigidas a nós ou entre elementos no contexto institucional, nos interessam, pois fazem parte da mesma rede de determinações e, portanto, se definem reciprocamente. O correlato negativo da demanda é a queixa. Assim, à demanda docente por segurança corresponde a queixa de que a violência escape ao controle dos funcionários da FEBEM ou é, de forma intrínseca, por eles mesmos disseminada.

Demandas são manifestações de necessidades. Estas não são aqui entendidas apenas em seu sentido natural, de base fisiológica ou instintiva. A humanização do ser humano é também a humanização de suas necessidades, que são transformadas e criadas pela atividade humana. Isso consiste em descolá-las do plano meramente biológico, historizá-las, fazê-las

variar no tempo e no espaço, de acordo com as culturas e posições sociais dos seres humanos que as manifestam. Em meio à polifonia de necessidades que se manifestam no contexto em que nos inserimos, o que deve orientar nossa atuação é a satisfação daquelas que não podem ser totalmente satisfeitas nos limites da estrutura institucional, que, embora estabelecidas ou exacerbadas pela instituição, a negam, solapando-a em suas bases. Interessa-nos, portanto, dentre as necessidades colocadas, as que se aproximam do conceito de *necessidades radicais*.

O conceito pertence à teoria marxista. De acordo com Heller (1976), há na obra de Marx duas teorias de superação da sociedade capitalista. Uma delas concebe a instauração da sociedade comunista como resultado necessário das leis de desenvolvimento econômico: em certo estágio, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção; de formas de desenvolvimento dessas forças, as relações de produção tornam-se obstáculos ao seu desenvolvimento, pois a socialização da produção entra em choque com a centralização dos meios de produção. “The capitalist mode of production brings about its own negation with the necessity of a natural process”¹¹ (id., *ibid.*, p. 78). Nessa teoria, não há espaço para os seres humanos enquanto sujeitos da história, que se cumpriria guiando-os à nova sociedade. No entanto, há, em meio aos escritos de Marx, outra teoria que atribui papel fundamental aos sujeitos na transformação social: no ponto máximo de alienação sob o capitalismo, seriam criadas nas massas – particularmente no proletariado – necessidades cuja satisfação somente poderia se efetivar plenamente na sociedade comunista. A busca pela satisfação dessas necessidades assumiria a forma de um *dever coletivo*, criado pela capitalismo mas orientado para sua própria superação em direção ao comunismo. As necessidades a partir das quais esse dever surgiria seriam as assim chamadas necessidades radicais, pois negariam, em sua base, o sistema que as geraram. Essa contradição deriva da avançada produção de mercadorias, que, desde seu início, como valores de uso e de troca, servem de formas em que as contradições do capitalismo se movem:

In the production of commodities, human relations assume the form of relations between things; social existence becomes fetishised in “the thing” [*zu Dinglichem fetischisiert*]. Social relations fetishised in “the thing” confront individual human beings in the form of economic laws

¹¹ “O modo capitalista de produção acarreta sua própria negação com a necessidade de um processo natural”.

– laws of nature, as it were. The functioning of social power is mystified into a law of nature¹² (id., *ibid.*, p. 80).

Os diferentes trabalhos são quantificados para participarem do mercado de troca. A despeito das singularidades de processos e produtos, a quantidade de trabalho socialmente útil aparece como uma lei natural de equivalência. Compreender a constituição da mercadoria enquanto fetiche, e de seus desenvolvimentos posteriores como dinheiro, capital, juros, é decifrar os mecanismos de uma sociedade cujo desenvolvimento econômico assume a forma de lei natural e a produção subordina os produtores, ao invés de ser por eles dominada. Porém, a constatação de que a atividade humana produz seus próprios grilhões se faz acompanhar, na obra de Marx, da construção teórica de que essa mesma atividade produz a necessidade de libertação.

Segundo Heller (*ibid.*), a concepção de necessidades radicais aparece de forma embrionária na introdução da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, em que Marx afirma que a crítica teórica pura é realizada em tarefas cuja solução requer a prática como meio:

The weapon of criticism obviously cannot replace the criticism of weapons. Material force must be overthrown by material force. But theory also becomes a material force once it has gripped the masses. Theory is capable of gripping the masses when it demonstrates *ad hominem*, and it demonstrates *ad hominem* when it becomes radical. To be radical is to grasp thing by the root, but for man the root is man himself¹³ (Marx apud Heller, p. 88).

Para Marx, o valor de uma teoria mede-se por quanto o homem, ou a riqueza humana, ocupa nela a posição de maior valor. Mas como pode a crítica radical se ligar aos homens ou às massas? Somente o pode na medida em que corresponder às suas necessidades básicas. Marx concebe a classe trabalhadora como o suporte das necessidades radicais, pois é uma classe que tem caráter universal, que ao libertar-se libertaria toda a humanidade. Isso não quer dizer que todas as necessidades da classe trabalhadora sejam radicais, pois algumas podem ser

¹² “Na produção de mercadorias, as relações humanas assumem a forma de relações entre coisas; a existência social se torna fetichizada na “coisa”. As relações sociais fetichizadas na coisa confrontam os seres humanos individuais na forma de leis econômicas – leis da natureza, como se fossem. O funcionamento do poder social é mistificado em uma lei natural.”

¹³ “As armas da crítica obviamente não podem substituir a crítica das armas. Força material deve ser deposta por força material. Mas a teoria também se converte em força material desde que se prenda às massas. A teoria é capaz de se prender às massas quando se demonstra para o homem, e ela se demonstra para o homem quando se torna radical. Ser radical é apreender a coisa pela raiz, mas para o homem a raiz é o próprio homem”.

satisfeitas no interior do sistema capitalista. Também não quer dizer que não haja, entre os trabalhadores, necessidades particulares, como a elevação de seus salários. Mas a concepção de necessidades radicais baseia-se na idéia de que o capitalismo produz seus próprios coveiros, sendo essas necessidades partes integrantes da sociedade capitalista, mas que não podem nela serem satisfeitas. Por isso, essas necessidades podem se traduzir no motivo de uma prática que transcende o capitalismo.

Na *Ideologia alemã*, a alusão às necessidades radicais aparece como contradição entre a personalidade individual do trabalhador e as condições de vida que lhe são impostas, condições estas que escapam ao controle do trabalhador e da organização social. Estas condições são claras aos trabalhadores, pois são sentidas como opressão. Para sentirem-se como pessoas, os trabalhadores devem abolir as presentes condições de sua existência – o trabalho assalariado – e isso não diz respeito a uma lei econômica objetiva ou natural de desenvolvimento da sociedade, mas a uma ação coletiva, prática, subjetiva.

A idéia de que as necessidades radicais provêm do trabalho (labour) é uma trilha nos escritos de Marx, seja porque o trabalho excedente se torna uma necessidade do capitalismo, seja porque o crescimento de tempo livre se torna uma necessidade do trabalhador, ou ainda porque a necessidade de universalidade, trazida em forma de produção em massa pelo capitalismo, não pode ser satisfeita por esta organização social. Entre estas, destaca-se a necessidade por mais tempo livre, motivo de intensas lutas. Para Marx, enquanto a luta por maiores salários representa um interesse particular da classe trabalhadora, a luta por tempo livre carrega em si uma necessidade do gênero humano. Sendo produzida em seu interior, essa necessidade pode ser satisfeita no capitalismo somente até certo ponto, a partir do qual passa a forçar a transcendência de seus limites.

Para Heller (ibid.), uma das formas em que a necessidade de universalidade aparece em Marx é por meio da necessidade imposta pela produção capitalista de que os trabalhadores deixem de ser especializados e deixem de realizar ações monótonas para se tornarem flexíveis e assim se desenvolverem em sua individualidade. Mas os escritos de Marx em sua maturidade não se ocupam apenas da indústria moderna como geradora das necessidades radicais. O sistema capitalista em si é tomado como contexto em que essas necessidades nascem e se intensificam porque permite a conscientização da alienação. O material sobre o qual o trabalho se dá é alienígena, assim como os instrumentos de trabalho; o próprio trabalho aparece como um acessório à substância humana que a obriga a produzir objetos que não lhe pertencem. A consciência da alienação, porém, não se confunde com a consciência empírica da classe trabalhadora sobre a miséria que se lhe impõe. A necessidade que deriva da

consciência da alienação não é por maiores posses, salários e padrão de vida. É necessidade de superar as relações de alienação social e de produção.

A história não respondeu ainda se o capitalismo é capaz de produzir, de fato, consciência e necessidades que ultrapassem os limites de sua organização social. Nos dias de Marx, essa possibilidade não existia; por isso ele teve que projetá-la. Atualmente, podemos dizer que qualquer teoria ou atuação profissional que se comprometa com a libertação do ser deve, para se vincular às lutas concretas, prezar pela detecção, conscientização, desenvolvimento e satisfação das necessidades que apontam para a superação da sociedade vigente. Essas necessidades não são manifestadas apenas pelas classes trabalhadoras: “todos os estratos sociais que expressam carecimentos¹⁴ radicais podem tornar-se sujeitos da transformação revolucionária” (id., 1982, p. 133). Nem são quaisquer as necessidades que apontam para uma superação da sociedade capitalista. Seria um equívoco, por exemplo, considerarmos a necessidade de Alemão em relação a roupas da moda como radical, pois, apesar de ser criada ou intensificada pela sociedade capitalista, não aponta para sua superação; pelo contrário, reproduz a alienação do consumo. Nem a solução transgressora de Alemão pode ser considerada revolucionária ou subversiva, pois, se generalizada, inviabilizaria a própria existência de sociedade. Mas não se pode dizer o mesmo de sua necessidade de humanização expressa acima: em uma instituição que hegemonicamente desumaniza, o clamor de Alemão é ao mesmo tempo reativo – resposta ao sofrimento programaticamente imposto – e aponta para uma negação do funcionamento institucional em suas bases.

Antes de retomarmos o contexto em que se situa o objeto de nossas análises, cumpre apontar que a utilização do conceito de necessidades radicais para analisarmos demandas institucionais implica em ajustes. O fato de nos utilizarmos de uma categoria de raízes filosóficas, cunhada para a análise do movimento histórico-social, para análise do contexto institucional requer, minimamente, que abreviemos a dimensão temporal e esquadriremos o espaço. As necessidades agora aparecem tanto como respostas mais ou menos estáveis a efeitos da estrutura, como em sua forma fugaz, efêmera, particular. São, desta forma, expressões de movimentos entre sujeitos fortemente determinados pelos lugares que ocupam no jogo institucional, sem que percam, entretanto, seu caráter singular. Cada necessidade carrega em si a marca simultaneamente estrutural e conjuntural do grupo à qual pertence – internos, funcionários, professores, dirigentes – e a unicidade do sujeito que a sustenta.

¹⁴ Na obra citada, *radical needs* foi traduzido como *carecimentos* radicais, provavelmente para indicar que não se trata de necessidades no sentido naturalístico do termo, mas sim no sentido de criações sociais.

Então quais seriam, dentre as demandas levantadas, as que de alguma forma se relacionam com necessidades radicais? Já vimos que em um contexto de predominante desumanização, o pedido de adolescentes por atenção ou contato qualificado, por respeito à sua condição humana, é contrário ao que preside o funcionamento institucional. Também o são a afeição e o investimento em sua capacidade de aprender que adolescentes eventualmente demandam de professores: no interior da FEBEM, a disciplina se esforça por preencher todos os espaços, pautando as relações interpessoais pela subordinação e coação, o que acaba por “travar” o funcionamento escolar ou impor-lhe uma posição de mero enfeite. Então, a demanda expressa por adolescentes de que a escola seja efetiva – contínua, para não interromper o processo de ensino-aprendizagem, e significativa do ponto de vista de seus conteúdos – é antinômica em relação à primazia da disciplina imposta pela FEBEM. Pode-se dizer que grande parte das demandas adolescentes é contraditória em relação ao funcionamento da FEBEM, pois adolescentes e instituição estão em posição de antagonismo irreduzível: a demanda maior dos primeiros – liberdade – é frontalmente contrária ao motivo de existência da segunda – encarceramento. Dessa forma, a liberdade é uma necessidade radical e deve por nós ser apoiada. Entretanto, devemos nos contrapor a qualquer movimento de internos que tenha a violência como meio ou fim, pois, ao invés de se contrapor à lógica institucional, a reproduz.

Embora seja legítima do ponto de vista das condições necessárias para se trabalhar e viver, a demanda por segurança manifestada por professores e funcionários não pode ser considerada como relacionada a uma necessidade radical, pois pode ser satisfeita nos limites do funcionamento instituído. Porém, as necessidades de escuta e mediação expressas por docentes são contrárias à forma predominante como a FEBEM lida com seus conflitos internos e por isso devem ser apoiadas e desenvolvidas. Ao desprezo ou dura repressão às vozes dissonantes, devem se contrapor mecanismos de diálogo racional, explicitação de conflitos e negociação de interesses divergentes. Quanto ao desenvolvimento conjunto de atividades ou projetos pedagógicos por professores e profissionais do Fique Vivo, há que se verificar a natureza do projeto a ser desenvolvido para que possamos considerá-lo em contradição ou não ao funcionamento institucional. Mesmo que motivado, às vezes, pela pressão superior de adequação dos professores a um ensino mais interessante aos internos, um projeto pedagógico conjunto pode ser considerado digno de ser apoiado ou desenvolvido quando seu tema ou método introduzem e aprofundam a crítica social, exploram espaços de diálogo, negociação de conflitos e aprendizagem significativa no contexto institucional e podem contribuir para a formação crítica dos docentes envolvidos.

Nesse sentido, a eventual coordenação conjunta de reuniões docentes deve ser compreendida, desde que busque potencializar a escuta recíproca, explicitar e mediar conflitos, organizar a atuação grupal em torno de atividades e projetos pautados pelos critérios acima definidos e contribuir para a formação docente. Essa coordenação por parte do psicólogo não deve, de forma alguma, substituir o desempenho dessa função por parte da coordenadora pedagógica ou da vice-diretora responsáveis pela tarefa. Deve, antes, a elas se associar, fortalecendo sua capacidade de estimular a organização grupal e colaborando para que possam, autonomamente, exercer essa capacidade. Demandas como harmonização das posições para evitar conflitos – reproduzindo assim o poder hegemônico – e adequação da escola ao contexto disciplinador, caótico ou precário da FEBEM estão, evidentemente, fora dos propósitos de uma atuação crítica.

Se não estamos interessados, por um lado, em impor uma atuação com objetivos e métodos definidos *a priori* e, por outro, não seria possível nem desejável nos guiarmos apenas pela diversidade de demandas que se apresentam em campo – pois muitas são divergentes entre si e algumas se colocam em oposição frontal ao que entendemos por humanização –, devemos partir das demandas consideradas críticas, ou que apontam para uma superação humanizante da estrutura institucional, e articulá-las com um projeto de atuação, com uma finalidade definida. A passagem das demandas a um projeto de atuação é um processo de positivação, pois parte da ausência a um *télos*. Ao abordar a satisfação das necessidades radicais como projeto rumo ao socialismo, Heller formula três normas éticas fundamentais que podem sintetizar os propósitos amplos de nossa atuação. São elas: “a norma do hábito de discussões racionais, a do reconhecimento dos carecimentos dos outros (com exceção da exploração e da dominação) e a norma do desenvolvimento de nossas capacidades.” (1982, p. 161). A primeira delas vem ao encontro da necessidade de escuta e mediação expressa por adolescentes, docentes e funcionários, como meio para lidar com conflitos sem recorrer à violência. A segunda reconhece como legítimas as necessidades específicas de cada indivíduo ou grupo excluindo as que não devem ser consideradas dignas de serem satisfeitas, pois apontam para a barbárie nas relações sociais, estabelecendo, assim, o reconhecimento das necessidades dos sujeitos limitando-as pela humanização dos outros que lhes são próximos. A terceira norma pode ser identificada com o propósito, colocado pela atuação, de desenvolver nos sujeitos e práticas institucionais potencialidades humano-genéricas.

Esses não são, porém, mais do que rumos gerais colocados à atuação. Têm sua grande importância pois determinam o horizonte ético que deve nortear o conjunto das ações, mas, enquanto valores, não definem ainda ações concretas. É útil aqui nos remetermos brevemente

ao que Leontiev (1983) formula a respeito da estrutura geral da atividade. O autor concebe atividade como conjunto articulado de ações que são subordinadas à representação do resultado final que se espera alcançar. Esse resultado é o motivo da atividade. Leontiev afirma que o objeto é o elemento mais importante para diferenciar as várias formas de atividade entre si. É o objeto que direciona a atividade e deve ser considerado como seu motivo real. A necessidade a que o objeto responde é, em uma primeira apreensão, o que incita a agir, mas, como não há uma relação fixa e invariável entre necessidade e objeto no gênero humano, é o objeto que dá forma à necessidade, transformando-a de premissa em resultado da ação. O objeto passa a ser, então, em seus traços excitatórios, o que provoca a necessidade. Desta forma, se considerarmos nossa atuação como conjunto de atividades e tomarmos atividade no sentido acima esboçado, o que define a atuação é o objeto a que se dirige, ou seja, a rede de relações institucionais. Podemos assim dizer que a necessidade inicial que incitou tal atuação – a humanização em uma sociedade fundada na mutilação da humanidade – toma forma quando se relaciona com as necessidades manifestadas no contexto institucional que apontam para sua superação. Mas se os efeitos dessa relação com o objeto podem ser considerados os motivos de nossas atividades, não se traduzem ainda em objetivos para as ações concretas a serem empreendidas.

O conceito de objetivo está ligado ao conceito de ação da mesma forma que o conceito de motivo está ligado ao de atividade. O trabalho coletivo determina funções parciais, com objetivos próprios mas relacionados entre si ao objetivo maior, comum, designado aqui como motivo. A necessidade não é satisfeita pelo resultado da ação que, em relação ao motivo da atividade, é parcial. O objetivo buscado por cada ação é duplamente determinado: além de convergir com outros objetivos rumo ao motivo da atividade, cada objetivo se inscreve nas circunstâncias dadas. O ato de discriminá-lo é um processo que faz parte, já, da própria ação: “El individuo, como señala acertadamente Hegel, “no puede determinar el objetivo de su actuación, mientras no actúe...”” (Leontiev, 1983, p. 86). Na medida em que nos deslocamos, em nossa análise, do plano intencional para o operacional, a atividade se decompõe em ações e operações, estabelecendo relação mais íntima com as condições concretas do objeto a que se relaciona a atividade.

O plano geral de atuação inclui, portanto, desde amplas finalidades até elementos oriundos de operações concretas, ligadas às circunstâncias do contexto institucional. Vejamos como isso se aplica a um exemplo de atividade concreta. Fizemos referência acima à norma ética de cultivar o hábito de discussões racionais, que, enquanto finalidade ampla, dificilmente deixará de orientar nossa atuação. Essa norma, como dissemos, se relaciona com uma

necessidade manifestada no contexto institucional, a de mediação. A partir dessa necessidade, por nós aproximada do conceito de necessidade radical pois questiona um aspecto basilar do funcionamento institucional, podemos formular o motivo da atividade: desenvolver práticas de mediação enquanto explicitação e negociação de conflitos. Note-se que esse motivo se relaciona tanto com um aspecto central do objeto da atividade – a rede de relações institucionais, em que o poder se exerce sem mediação, via força física ou via anulação de dissonâncias – quanto com uma concepção de mediação assumida pela atuação e relacionada diretamente com uma finalidade ético-política do trabalho. Para realizarmos essa atividade de mediação, tivemos que identificar em circunstâncias concretas do contexto ações a serem empreendidas e seus respectivos objetivos. Tomamos então a avaliação docente, como é comumente realizada, ou seja, como culpabilização individual do professor e instrumento de subserviência – quem não tem o “perfil” é demitido. O objetivo seria então desculpabilizar o docente e responsabilizar alunos, funcionários e professores pelo funcionamento da escola. A partir desse objetivo, a ação definiu-se como propor e coordenar reuniões para discutir o funcionamento escolar, avaliando-o em seus múltiplos aspectos e elegendo representantes. Cada reunião – com cada grupo relacionado a cada uma das unidades e, depois, com os representantes eleitos em cada reunião –, cada condução dessas reuniões – o que foi dito, como foi dito, como foi apropriado pelos presentes, como se discutiu e como se construíram consensos –, a síntese escrita do processo (ver anexo IV) e sua divulgação podem ser consideradas operações, ligadas diretamente a circunstâncias específicas e relacionadas entre si ao objetivo de efetivamente avaliar o funcionamento escolar, objetivo este motivado pelo desenvolvimento de processos de mediação no Complexo X.

Buscamos, neste capítulo, analisar a forma como se deu nossa inserção no contexto institucional e definir rumos para uma atuação. No próximo capítulo, atividades de mediação e de atuação conjunta serão apresentadas em suas circunstâncias concretas, a fim de que possamos analisá-las com maior proximidade.

7 - ESCOLA SITIADA¹

Naquele semestre, as aulas tardaram a se regularizar na Unidade Z. Três semanas antes da retomada do ano letivo, um grupo de 30 funcionários armados com pedaços de pau e fogos de artifício invadiu a unidade durante a madrugada. Houve confronto; os internos queimaram colchões na via de acesso aos barracos e tentaram resistir. Dominados a pauladas e tiros de rojão, foram trancados e assim permaneciam no dia em que os professores iriam retomar as aulas do ano. Já à tarde, vieram avisar que não haveria aulas, pois os alunos ainda estavam “de tranca” por causa da última “rebelião”. Na reunião docente de planejamento do semestre, haviam informado que o clima era de revolta no complexo: há poucos dias, duas outras unidades haviam se rebelado; numa delas, até um *rottweiler* dos vigilantes teria sido dominado por adolescentes, que ficaram desfilando e brincando com o cão de guarda durante o motim.

Júlio, diretor da Unidade Z, compareceu à primeira HTPC do semestre para explicar aos professores como pretendia administrar a situação. Chegou em meio à discussão sobre um concurso que órgãos superiores determinavam que se trabalhasse em sala de aula. Tratava-se de um concurso de frases a respeito dos direitos da criança e do adolescente: os professores deveriam discutir o assunto em sala e estimular os alunos a escreverem frases sobre o tema. Depois de reclamarem da forma vertical e apressada como se impunham as tarefas na instituição, os professores liam em voz alta os direitos básicos da criança professados pela ONU quando, por ocasião da entrada do diretor na sala, suspenderam o assunto em pauta e deram-lhe a palavra. Ele explica que a unidade foi invadida por funcionários da segurança porque teria sido descoberto um plano de fuga coletiva dos internos, que, frustrados em seu intento, teriam se rebelado. Então, a segurança teria sido obrigada a invadir e controlar a situação.

¹ Cumpre situar o leitor no espaço físico que serviu de campo à nossa pesquisa. Na unidade, há cerca de 14 “barracos” – como os internos costumam chamar as habitações coletivas; cada uma delas abriga, em cômodo estreito, cerca de sete adolescentes, que dormem em beliches de concreto. Há em cada barraco uma “colméia” – espécie de estante de concreto para que possam guardar alguns pertences –, uma janela gradeada e, no lado oposto, uma porta de aço, com uma pequena abertura retangular na altura dos olhos de um homem – o chamado “robocop”, por onde funcionários podem observar o que acontece no interior da cela. As portas dos barracos se dispõem ao longo de um pequeno pátio, coberto por uma grade quadriculada. Esse pátio dá acesso ao banheiro, a uma sala de tv, ao refeitório e à “gaiola” – um pequeno vestíbulo separado por grades e portões tanto do pátio interno quanto da área externa da unidade, em que há uma quadra de esportes coberta, em torno da qual se distribuem as salas de aula. Muralhas e portões de aproximadamente oito metros contornam toda unidade. Sua área técnico-administrativa é separada dos barracos por uma sucessão de portões e cadeados.

Informa que as aulas vão ser retomadas a partir da próxima 2ª feira, de forma gradativa, pois não querem ‘perder o ponto de disciplina conquistado’. Diz ao grupo: “Vocês podem perguntar: está na base da porretada? Negativo!!”. (...) Afirma: “eu sempre valorizei o pedagógico, como agente de apoio técnico, como coordenador de turno, como diretor que agora sou”. Defende que os adolescentes não tiveram referencial de limites, por isso estão internados, e reafirma a disciplina alcançada como base para que a educação possa acontecer. Por isso iriam retomar aos poucos: durante a próxima semana fariam esquema alternativo de funcionamento da escola, atendendo poucos alunos por vez, e conta com os professores para organizarem o horário de aulas. (R. A., p. 05)².

Alguns dias depois, um jornal de grande circulação publicaria que o Ministério Público Estadual apurava denúncias de tortura durante a operação conduzida por funcionários da FEBEM naquela madrugada na Unidade Z. A matéria mostrava a foto de um calcanhar com uma grande queimadura, provocada por um tiro de rojão, e dizia que, embora o motivo da operação tivesse sido a descoberta de um túnel de fuga, não havia motim entre os internos. Mesmo assim, sofreram espancamento por mais de uma hora durante a invasão.

Alemão contou-me sua versão lembrando o fato, também aludido pela matéria do jornal, de que a FEBEM atravessava uma greve de funcionários. Em condições normais, os internos são trancados durante a noite, mas como não havia funcionários suficientes para abrirem as portas a fim de que adolescentes pudessem usar o banheiro de madrugada, estavam deixando os barracos abertos durante todo o tempo. Era época de férias escolares; os internos podiam ficar acordados até tarde, assistindo televisão, jogando ping pong etc. Alemão conta-me que não tinha conhecimento de túnel, buraco ou plano de fuga algum e levanta a hipótese de que funcionários inventaram esse motivo para poderem invadir, trancar todo mundo e implantar a repressão brutal. Ele relata que

² As indicações entre parênteses referem-se a excerto de relato ampliado (R. A.) e ao número da página correspondente, em relação ao total de relatos ampliados. Citações expressas entre aspas duplas referem-se a falas anotadas no caderno de campo, no mesmo momento em que ocorreram. Citações expressas entre aspas simples referem-se a falas resgatadas de memória, quando da elaboração do relato ampliado.

Quando o “choquinho”³ chegou, os adolescentes falaram que “estavam de boa”⁴, mas, como o choquinho insistiu em invadir, os adolescentes também foram para o confronto. ‘Os meninos davam dois passos para frente, três passos para trás. Matraca foi até a linha de frente do choquinho e, com uma naifa, bateu no escudo de um homem. Em seguida voltou jogando-se no bolo de meninos e foi para trás. Até que chegou um momento em que os meninos recuaram de vez e os que estavam na frente apanharam muito’ (R. A., p. 22).

Sobre o processo que levou a esse violento desfecho, Itu admite que havia, antes, discussões entre funcionários e internos, mas o que valeu mesmo foi o desejo do diretor de que se implantasse disciplina extrema: “cença senhor, cença senhora, mãos pra trás e côco”⁵ baixo”, ou seja, o diretor planejava “zerar a casa”. Também afirmando desconhecer túnel ou plano de fuga coletiva, Itu relata que os funcionários sentiam-se rancorosos por causa de algumas discussões e xingamentos: propunham as coisas de modo errado, os meninos não faziam; os meninos pediam coisas para os funcionários, como um chinelo, ou pediam para falar com a técnica, os funcionários faziam corpo mole, falavam que a técnica não tinha vindo naquele dia. No dia da invasão, havia ocorrido uma discussão entre um coordenador de turno e um menino. O choquinho foi à unidade às três da madrugada dizendo que iria ter revista geral. Os meninos tentaram conversar, mas não houve negociação; os funcionários teriam dito: “Não tem idéia não; é coro, é coro! vamos arrebentar!!” Foram entrando e soltando rojões para cima dos meninos. Estes tentaram dificultar a invasão montando barricadas de colchões em chamas. Terminaram por ser acuados no fundo do pátio, recebendo ainda tiros de rojão. Em seguida, funcionários da unidade, de outras unidades que se juntaram à operação e integrantes do choquinho começaram a espancar a todos com pedaços de pau. Depois, nas palavras de Itu, o sofrimento da tranca:

Ficamos o quê? Quase três meses de tranca, tomando coro. (...) Os cara começou a fazer nós andar de mão pra trás, pedir licença, entendeu? Cigarro controlado, qualquer coisinha eles arrancavam o colchão do barraco, largava você no barraco sem colchão sem nada,

³ Grupo de funcionários, também chamado de “grupo de apoio”, equipado com capacetes, escudos e cassetetes, cuja função é controlar rebeliões.

⁴ Estar “de boa” é, na gíria dos internos, não se envolver em confusões, aceitar as normas da unidade, não querer fugir nem se rebelar para poder ser desinternado o mais rápido possível.

⁵ Cabeça.

tinha moleque que ficava duas, três semanas dormindo na pedra só de cueca por causa que, tipo assim, [se algum interno queria alguma coisa do funcionário] tinha que [apenas] colocar a mão pra fora do robocop e se você catava e falava “aí senhor, faz favor aqui!”, ah!!, já invadiam o barraco, já [faz gesto de socar] arrebatava e arrancava os colchão. Tava assim... Banho, era cinco minuto pra dois, três menor tomar banho (...) Se reclamasse, catava e arrebatava! Seu Júlio [diretor] passava com um pedaço de pau quando ele tava lá em cima [no pátio interno]; subia ele e a Odete [encarregada técnica]. O Diego falou assim: “aí senhor, faz favor aqui pra nós conversar aqui, senhor, pra nós ver essa situação, pra nós sair da tranca, não tá dando certo mais não...”, [O diretor teria dito:] “É!, cala a boca aí!!”; começou a dar umas paulada no Diego e a Dona Odete: “É!, agora a casa é assim mesmo! Tem que ser assim agora! (...) Agora, a casa tem regra! Agora, se falar muito, é coro! Não soube dar valor ao que tinha, agora agüenta até acabar a greve agora. Enquanto eu estiver aqui, vai ser assim!” (...) Nós queria chamar eles pra conversar e tal, pra ter uma atividade pra nós fazer que nós tava sem nada pra fazer, tinha vez, e: “tá questionando o quê? Não tem que falar nada não; quem manda é nós agora”, e apanhava todo mundo do quarto; não escapava um sem apanhar. (...) Tinha dia que eles deixava nós sem comer (...) Comida, nós comia gelada; eles deixavam lá até gelar pra dar pra nós comer. (...) Reclamar era coro! Reclamasse, falasse alguma coisa, já falava que os cara tava tentando levantar rebelião e já mandava o grupo de apoio, o grupo de apoio entrava, arrebatava e descia de volta. Tava assim. Aí a turma queria ver a casa pra ver como é que tava aqui, eles falavam que não podia ver porque a casa tava perigosa; enquanto isso, nós tudo dentro dos quarto, formado⁶, com a mão na cabeça, sentado no frio, nós ficava o dia inteiro assim! (...) Ficamos quase um mês só sentado; levantava só pra comer, beber, usar o boi⁷, voltava e sentava; chegava a madrugada, ficava a madrugada inteira sentado, com a mão na cabeça. Eles passavam com uma lanterna pra ver. Ficava apoiado

⁶ Sentados em fila.

⁷ Banheiro.

um no outro pra dormir, por causa do frio pra esquentar. [P: Não podia deitar?] Não tinha colchão. Foi uma cotinha⁸, uns quinze dias, por aí, assim. (...) Depois começou a entrar os colchão, cobertor, só que daí nós só podia sentar e deitar nos colchão só na hora de dormir, só à noite. Aí depois passou um tempinho, quase dois mês, eles liberou sentar na cama, mas se deitasse na cama durante o dia eles catava e arrancava todos colchão, levava pra fora, e você ficava três, quatro dias dormindo na pedra de novo; o quarto inteiro, não escapava ninguém não.

“Veneno” ou “osso” são expressões utilizadas pelos internos para definirem essa situação de tortura em que as aulas seriam reiniciadas naquele semestre. O diretor Júlio, porém, a define como “ponto de disciplina conquistado”, que seria importante, inclusive, para que a educação se desse. É claro que, como provêm de lugares antinômicos, as definições assumem a forma do positivo para um, negativo para outro; o que é derrota e dor para os meninos é motivo de glória e zelo para a segurança. Esta parece não ter dispensado meios escusos para atingir seus fins, o que, infelizmente, é comum na história das “rebeliões” dentro da FEBEM. Vicentin (2005) descreve os vários sentidos que uma rebelião pode assumir e, dentre eles, define um diretamente reativo, em resposta à violência praticada deliberadamente por funcionários na instituição, com o intuito mesmo de revoltar internos e justificar assim o reforço da repressão oficial – tropa de choque, trancafiamento, disciplina férrea, castigo. É a rebelião forjada. Portanto, o que nos chama atenção, além da frieza e crueldade com que se impõe o método disciplinador da tortura, é o cinismo que o envolve. Afirmar em reunião docente que a disciplina “conquistada” não é, de modo algum, sustentada pela porretada é, evidentemente, um descaramento que alimenta a indignação de educadores e a ira de internos.

No dia marcado pelo diretor para a retomada gradual das aulas, apenas três classes saíram da tranca. Não foram os professores quem organizaram o horário de aulas; foi o coordenador de turno da unidade, Roberto, quem determinou que a 5ª A e a 7ª B teriam a primeira aula e a 6ª A teria a segunda. Esta última classe, como era relativamente grande e para maior controle por parte da segurança, assistiria à aula no refeitório. Os professores foram avisados dessa determinação pouco tempo antes do horário marcado para as aulas e não sabiam ao certo o que fazer com os alunos. Quando, já na unidade, vimos funcionários começando a trazê-los aos poucos – em fila indiana, com as mãos para trás, cabeça baixa e

⁸ Intervalo de tempo.

dizendo “cença senhor, cença senhora” sempre que passavam por um adulto –, uma professora se aproximou de mim e perguntou se eu tinha algum vídeo para ocuparem a aula. Não tinha. Resolveram então falar sobre o concurso de frases a respeito dos direitos da criança.

Entro na 5ª A. Há mais professores do que alunos, que são apenas 4. Depois de uns vinte minutos chegam mais 4 alunos. Nesse momento eu já estava à frente da classe organizando a discussão. No início havia me sentado entre os meninos e os professores, todos em círculo. Os professores começaram a explicar o concurso e logo Silvia, ao falar sobre o ECA, referiu-se a mim, olhando-me e pedindo minha participação: “né, Marcelo?”. Estava claro que queria que eu assumisse um papel mais ativo. Apenas perguntei aos meninos se conheciam o ECA. Eles responderam traduzindo a sigla e logo os professores retomaram a palavra. Mas Silvia, não satisfeita, quis que eu pegasse a lista de direitos fundamentais da criança e os comentasse, um a um, com os meninos. Não me neguei; levantei, peguei a lista e fui à lousa. Comecei perguntando o que era a ONU, depois citei a UNICEF e a UNESCO. Passei a ler os direitos. Lia bem devagar e perguntava aos meninos: o que vocês acham desse direito? Está sendo cumprido? Nenhum estava. A discussão foi interessante, os meninos falaram bastante. Alguns se mostraram muito indignados, dizendo que não valia a pena acreditar que havia direitos pois eram apenas palavras e não serviam para nada mesmo; outros declararam que era preciso lutar pela efetivação dos direitos. Os professores insistiram claramente na segunda opção, de conhecimento e reivindicação dos direitos. O tempo acabou antes que eu pudesse passar por todos os direitos da lista. (R. A., p. 07-08).

Eis uma primeira atuação do psicólogo em sala de aula. Ela traz elementos fundamentais que acompanharão outras atuações, dentro ou fora de sala de aula. Sublinhemos, primeiramente, a proximidade contagiante entre as posições de observador e de sujeito de atuação. Não fazia parte das minhas intenções organizar uma discussão sobre direitos fundamentais da criança para adolescentes que estavam em uma situação aguda de violação de seus próprios direitos – ainda que depois houvesse se revelado uma oportunidade

interessante. Não havia me preparado para isso, tampouco os professores. A situação era terrivelmente paradoxal: depois de quase um mês na masmorra, adolescentes viriam para discutir sobre direitos humanos, elaborar frases para participarem de um concurso a respeito e voltariam rapidamente para as mãos de seus algozes. De acordo com as contas de Itu, estavam na fase em que os colchões e cobertores já estavam nos barracos, mas ainda não era permitido sentar nas camas durante o dia. Cem adolescentes expostos durante todo o tempo a esse tipo de tortura; destes, aproximadamente trinta são levados, em sub-grupos, à presença de professores para conversarem sobre direitos humanos durante 45 minutos; retornam à mesma tortura: que sentido isso faz? Certamente, para os adolescentes que saíram das celas, o ato de caminhar para além do circuito barraco-banheiro, o atravessar outros portões e cadeados que há longos dias de sofrimento tinham ficado apenas na memória e o se encontrar com adultos que os olhavam com compaixão representavam um alívio que nenhum deles dispensaria. Se considerarmos, porém, o conteúdo da aula, a situação somente reforçaria o conhecimento tantas vezes marcado na vida desses adolescentes de que as leis, sobretudo quando traduzidas em belas palavras, guardam distância abissal em relação à realidade. Alguns se revoltariam, como que confrontados com uma mentira evidente, completamente descabida. A incongruência da situação aguçava meu desejo de observá-la: que espaço seria reservado à escola? Como os professores se apresentariam? O que fariam? E os adolescentes, como se apropriariam da aula?

Talvez tenha sido essa mesma incongruência o fator determinante para a desorientação docente. Talvez não quisessem ser eles os porta-vozes de tão humanas leis em tão desumano contexto, visto a total impotência das primeiras. Por isso quiseram evitar, de início, o tema do concurso. O fato é que, apesar de terem tido tempo suficiente para planejar como seria esse reencontro entre a escola e o cárcere, não fizeram mais do que ler em reunião alguns dos direitos fundamentais da criança, impostos em forma de atividade vertical. Veremos com mais detalhes como o planejamento escolar é afetado diretamente e muitas vezes anulado pela dinâmica de funcionamento da FEBEM, que está muito distante de se organizar para oferecer prioritariamente educação. Isso impõe aos educadores um sentimento desolador, por se verem à mercê das circunstâncias, mas o que nos interessa nessa situação específica é que a falta ou insuficiência de planejamento traz, diante do inescapável agir, hesitação, insegurança e necessidade de improvisar, que teriam motivado a incitação docente à minha atuação. Esta se coloca entre o fazer *pelos* docentes – *em substituição* aos docentes, que eventualmente acreditam que eu tenho maior conhecimento do assunto e habilidade para mediar discussões em situações delicadas ou, simplesmente, assim se vêem aliviados por não terem que liderar

operação incômoda – e o fazer *com* os docentes – participar de uma situação em que a palavra é compartilhada de forma mais ou menos organizada, em que o contato é restabelecido com seres que atravessam processo agudo de desumanização e que, portanto, teriam razões suficientes para nutrir sentimentos de repulsa e inclusive agir, fantasiosamente ou não, de forma imprevisível.

Em terreno rastreado pelas estratégias da disciplina, há que se movimentar com astúcia para não se manter aprisionado nos lugares e práticas impostos, há que se aproveitar de seus pontos cegos e de suas efêmeras disposições temporais para transformá-los em oportunidades de ganho. Mesmo sem querer, o sujeito é impelido a agir. Para compreendermos a natureza das ações de internos, educadores e do próprio psicólogo que dispõe sua atuação em meio a esse campo, é proveitoso introduzirmos aqui a distinção entre estratégia e tática que Certeau (1996) utiliza. Estratégia é “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de “um ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (id., *ibid.*, p. 46). Sublinhemos o poder, envolvido nessa concepção de estratégia, que o sujeito exerce sobre determinado espaço, que é seu campo de domínio. Esse espaço é a base sobre a qual se efetua um plano de gestão das forças que ali se colocam em jogo. A estabilidade de um espaço próprio, nesse caso, proporciona um domínio sobre o tempo: o plano de gestão consiste no esquadrinhamento dos lugares possíveis para observação e disciplinamento dos movimentos em cada subdivisão espacial e a cada momento, acumulando experiências de mando e alcançando certa independência em relação à variabilidade das circunstâncias. O arranjo estratégico busca justamente impor circunstâncias a quem toma como objeto. Vemos no programa de castigo e submissão aplicado aos adolescentes na tranca o exercício estratégico tal como descrito acima. Também o reconhecemos nas condições impostas pela internação ao funcionamento escolar e ao desenvolvimento de nossa própria atuação, que se colocam, por assim dizer, em campo inimigo.

Em oposição à estratégia, a tática refere-se ao cálculo de ações que se dão em espaço estranho, regido por ordem com a qual se confronta diretamente, no corpo-a-corpo, sem distância que confira visibilidade total do outro, sem movimento que não se configure como insinuação fragmentária no interstício do poder. Caracterizando-se justamente pela ausência de poder, a tática depende do aproveitamento de forças que lhes são estranhas, buscando combinar, em momentos oportunos, elementos heterogêneos capazes de conferir vitórias efêmeras. Estando sob forte determinação das circunstâncias, a tática

não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vão caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (...) a tática é a arte do fraco. (id., *ibid.*, p. 100-101).

A diferença primordial entre estratégia e tática repousaria, portanto, na relação que cada uma delas estabelece com o espaço e o tempo: a primeira assenta-se no domínio de um espaço próprio sobre o tempo, a segunda no aproveitamento de um tempo fugidio sobre o espaço alheio. Esta nos parece uma distinção importante a partir da qual podemos compreender os movimentos em uma escola para adolescentes dentro do cárcere e os movimentos de uma atuação em psicologia nesse contexto. Internos devem sobreviver nas circunstâncias que lhes são impostas. Mais ainda: devem se utilizar dessas circunstâncias para lutarem contra a mortificação de suas subjetividades. Professores, também para sobreviverem física e psiquicamente, devem trabalhar a partir das condições que lhes são dadas; mesmo encarcerada, a escola deve subsistir. Nossa atuação, ao se colocar no interior desse campo, está sujeita da mesma forma às circunstâncias dadas e delas deve se apropriar, como o fazem os demais sujeitos. Porém, ao se juntar à luta pela sobrevivência de alunos encarcerados e professores, deve buscar elementos ali dispostos que possam ser utilizados para a humanização possível e para a superação da barbárie enquanto natureza intrínseca da instituição. A apropriação, por parte do psicólogo, de elementos potencialmente contraditórios em relação ao contexto institucional deve buscar facilitar e envolver a apropriação desses elementos por sujeitos no campo.

Voltemos à situação da aula. O que ocorreu ali basicamente? Pode-se dizer que fui empurrado para a ação – impossível estar em campo sem atuar em algum grau. O elemento a ser apropriado era a lista de direitos fundamentais da criança; as circunstâncias totalmente contrárias, de descaso e violação de direitos. Minha ação não foi além de estimular a

discussão, contribuir para a explicitação da contradição. Parece quase nada, principalmente se considerarmos que não resultou em nenhum efeito que pudéssemos qualificar de concreto e os adolescentes retornaram logo em seguida para o regime da tranca. Porém, não se pode afirmar com certeza que o estímulo a uma discussão crítica dar-se-ia por parte dos professores sem minha participação. Estavam extremamente desconfortáveis com a situação e parecendo evitar, a todo custo, conflitos. Portanto, ainda que minimamente, pode-se dizer que houve uma atividade potencialmente interessante em que professores, alunos e psicólogo se envolveram conjuntamente, ou seja, a discussão sobre a distância entre belas leis e hediondas práticas. Como isso foi apropriado pelos sujeitos? Difícil avaliar com justeza. Mas outra oportunidade bastante parecida nos dá maiores indicações a respeito. Na mesma semana, acompanhei uma discussão sobre direitos na 8ª série:

Estavam revoltados. Logo disseram que direito não servia para nada; que estavam sem lazer, sem educação, sem saúde etc; que a juíza veio à unidade, viu aquilo tudo e de nada adiantou. Comecei a participar da discussão dizendo que concordava em parte com o que estavam falando. Pressionaram-me: ‘ou o senhor concorda ou não concorda!’. Expliquei: a grande maioria dos direitos deles estavam sendo desrespeitados, não só ali dentro mas também antes, lá fora. (Não quiseram saber de antes ou de outro lugar que não fosse ali). Mas, continuei, havia alguns que ainda estavam preservados e que podiam servir de base para conhecerem todos os direitos e lutarem pelo seu cumprimento. O prof. Alfredo concordou dizendo que eles estavam ali, numa sala de aula. Eu falei de alimentação e roupa (eles riram: comida fria?; essa roupa?). Falei que eles tinham o direito de ser ouvidos por nós, tinham o direito de pensar. Eles responderam que apenas ali, naquela sala; no pátio não. O debate continuou; um dos meninos estava mais indignado: falou que a palavra do diretor da unidade não era segura – fez piada com isto; disse que ‘a palavra do diretor faz isso, depois faz isso’, mostrando com gestos que faz várias curvas, esquiva-se, volta. Falei que estavam indignados com muita razão e ainda conseguiam rir com isso. Afirmei que havia saídas e defendi a luta por direitos; falei que o ECA resguardava o direito de petição. Quiseram saber o que era. Expliquei. Falei que as coisas

deveriam ser por escrito. Um dos meninos quis fazer uma petição, perguntou como fazia. Orientei. Ele começou a escrever enquanto outro disse que ele ia tomar um coro por aquilo. Em meio à discussão, alguns alunos fizeram frases para o concurso. O menino entregou-me a petição, que consistia em um pedaço de papel escrito: “Eu, Diego da Silva, solicito a presença da senhora Juíza corregedora Dr^a Mônica e desejo ter mais tempo de visita e mais do que meu direito de estudar, ter lazer ter cultura.” Entregou-me perguntando se eu iria transmitir à juíza. Hesitei e acenei discretamente com a cabeça que sim (R. A., p. 08-09).

Meu receio era de que uma ação estimulada por mim pudesse ocasionar mais tortura a Diego. De fato, a idéia de petição foi-me sugerida pela palestra que Cleonder Evangelista⁹ havia proferido na unidade dias atrás. Na ocasião, aproximadamente 50 internos ouviram apáticos, cercados por funcionários no refeitório, seu relato de vida. Mal puderam escutar que Cleonder ressaltara a petição como um instrumento de defesa de direitos dos internos. Mas eu escutei e, da apropriação feita por mim a partir da fala de um ex-interno, pôde Diego se apropriar de um instrumento de luta e esperança. Com o cuidado de não expô-lo a mais violência, disparei alguns telefonemas e e-mails, engrossando a série de denúncias que chegavam a entidades de defesa dos direitos humanos, promotoria, conselho tutelar da região e juíza corregedora da FEBEM.

O contato com alunos deixou claro aos professores que a tortura fazia parte dos métodos de contenção na unidade. Para tentar dissimular a violência programática, Júlio vai mais uma vez à HTPC para afirmar que tudo o que os alunos por ventura diziam a respeito de agressões sofridas já havia sido ouvido por promotores, que estavam tomando as devidas providências. Ademais, segundo o diretor, os internos costumavam exagerar ou até mesmo mentir sobre esse assunto. Admitiu que podem ter havido eventuais “excessos” por parte de alguns funcionários, mas afirmou ser sua função, enquanto responsável máximo pelo que acontece na unidade, “lapidar” funcionários para que disciplinem adequadamente os internos. Pergunta-se, em meio à sua participação na reunião: “nesse momento, é necessário que eles permaneçam com as mãos para trás? Sim! Não é tortura, é postura!” (R. A., p. 10). Portanto, diz aos professores que não podem confiar em tudo que os adolescentes dizem e, caso

⁹ Autor do livro “Luz no fim do túnel: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM” (Evangelista, 2004).

testemunhassem com seus próprios olhos algum desses “excessos” de funcionários, que lhe comunicassem para que pudesse, assim, tomar a providência cabível.

Júlio não contava que alguma agressão chegasse a ser efetuada ao alcance das vistas de professores. Porém, em determinada tarde, quando os alunos caminhavam em fila indiana em direção à sala de aula, um deles tirou as mãos de trás para levantar as calças. O funcionário que acompanhava a fila advertiu o adolescente, que se justificou e, por isso, imediatamente tomou um chute nas nádegas. Alguns professores testemunharam a cena, mas não quiseram se manifestar nem no momento nem depois para o diretor, pois temiam semear inimigos entre os agentes de segurança. Evidentemente, essa posição traduziu-se em conflito moral para os docentes: acumulavam provas da violência imposta diariamente aos internos e por isso se sentiam indignados e cientes da necessidade urgente de protestarem, denunciarem ou resistirem, mas, por outro lado, receavam que esse tipo de atitude pudesse ameaçar seus empregos ou, quem sabe, sua própria segurança. Assim, enquanto o aparato de justiça tardava em libertar os internos da tranca, crescia entre os docentes um sentimento incômodo de inexorável cumplicidade com a barbárie, e desta forma iam preenchendo os horários de “aula” organizados pelos coordenadores de turno com atividades-passatempo: olimpíadas internas, vídeos etc. Entretanto, ninguém ignorava que a situação, na medida em que se arrastava, fermentava entre os adolescentes um ódio que se temia incontrollável e errático quando encontrasse vazão.

Em certa ocasião, fui com os professores para o refeitório, onde iriam receber um grupo de internos. Como os professores pensavam que tinham que propor atividades leves, de lazer, que pudessem funcionar como uma espécie de alívio em contraste com a dura realidade da tranca, o programado era desenhar bandeiras para a olimpíada interna. Em meio a professores e alunos desenhando e pintando, eu conversava com uma educadora da unidade quando

Alemão chegou para me cumprimentar batendo fortemente na minha mão. Eu disse: “que violência!” Ele respondeu prontamente: “eu sou violento!” e disse, brincando e nervoso ao mesmo tempo, que se eu não agilizasse a gravação da radionovela ele iria me pendurar no telhado. Respondi com indiferença: “que medo”. Quando ia falar outra coisa, eu o interrompi dizendo em tom decidido que estava conversando com a D. Conceição naquele momento e que dali a pouco “a gente troca idéia”. Ele compreendeu e ficou nas cercanias enquanto

terminava meu assunto com Conceição (...) Quando terminei de conversar com ela, fui para perto de Alemão, que conversava com outra educadora. Ele quis retribuir o corte, dizendo que naquele momento também estava conversando com outra pessoa. Afastei-me um passo, como que para esperá-lo, mas ele logo pediu licença à educadora e veio falar comigo (R. A., p. 21-22).

Alemão queria, a qualquer custo, aliviar o sofrimento do cárcere. A radionovela, no caso, referia-se a uma atividade que eu vinha desenvolvendo com a ajuda de uma voluntária do Fique Vivo e de uma professora de Ciências. Consistia em estimular alunos a elaborarem uma narrativa que contivesse uma situação de contaminação pelo HIV. A narrativa iria se transformar em radionovela, mas toda atividade tinha sido interrompida pelo regime de tranca. O modo como Alemão se aproxima de mim denuncia uma revolta que parece transpirar por todos seus poros. Não era para menos: apanhava muito, pois, deliberadamente, não deixava de falar o que pensava. Em certa manhã, por exemplo, apanhou porque requereu seu direito ao esporte e lazer. O fato aconteceu quando um grupo de adolescentes estava jogando bola na quadra. Um funcionário mandou parar o jogo para recolhê-los aos barracos, mas Alemão disse que queria continuar jogando, pois era seu direito assegurado pelo ECA. Quem havia lhe dito isso eram os professores, a quem depois Alemão acusaria de fazer “propaganda enganosa” de direitos que não existiam na FEBEM. O funcionário respondeu-lhe que iria lhe mostrar o ECA e o levou para um barraco desocupado, ou melhor, reservado para esse tipo de prática. Têm uma técnica para surrar:

primeiro dão uma joelhada no estômago. Quando o adolescente se curva de dor, dão uma forte cotovelada nas costas, que o derruba. Aí, quando o adolescente tenta levantar, toma uma rasteira. No chão, ainda, toma chutes. Alemão diz que outro dia tomou um coro de quase todos os funcionários que estavam no plantão, pois disse a um deles que não se intimidava com coro. (R. A., p. 13)

É, portanto, explicável a forma um tanto agressiva de seu comportamento comigo, que pode, inclusive, servir de indicador de como andavam os ânimos dentro da unidade. O sentimento de vingança visivelmente se avolumava, ensejando infinita continuidade ao ciclo da violência. Era preciso cortar esse ciclo, por isso fiz questão de fazer com que Alemão recuasse em sua manifestação agressiva diante do respeito que cativávamos em nossa relação. Mas, obviamente, a violência tinha que ser interrompida no outro pólo, dos funcionários.

Decidi tentar intervir por meio de uma denúncia interna, ou seja, conversar o mais diretamente possível com quem permitia, organizava e, no limite, executava a tortura. Meus principais alvos eram a gerência técnica do complexo e o diretor da unidade. Na gerência, conversei com duas auxiliares da direção.

Falei basicamente que os meninos estavam morrendo de ódio dos funcionários por causa do esquema rígido assumido pela unidade e por causa de agressões. (...) Uma das auxiliares quis me advertir que os meninos não eram anjos, que havia más lideranças etc. Concordei com ela e completei dizendo que entendia também porque os funcionários batiam: estavam sob pressão, não tinham outro meio, mas isso somente levava a mais violência; ‘já pensou se tem outra rebelião e esses funcionários são feitos reféns?’. A outra auxiliar concordou mais comigo. Pelo que deixou transparecer, já havia falado com Júlio, mas não teria recebido apoio do diretor do complexo. Disse ainda que era bom ouvir isso de mim pois sou uma fonte a mais para dar força à hipótese de que as coisas estão exacerbadas por lá. (...) Nessa conversa, cheguei a dizer que os professores estavam angustiados, que tinham visto a cena do menino que levou o chute (R. A., p. 17).

No mesmo dia, fui à sala de Júlio. Encontrei-o conversando distraidamente com o diretor do complexo, mas não tive presença de espírito para aproveitar a oportunidade e falar com os dois ao mesmo tempo. Senti-me, ao contrário, um tanto acuado:

Esperei o diretor do complexo terminar de conversar com Júlio e ir embora. [Cena cômica. O tal diretor é brincalhão; na sala de Júlio parou na minha frente e olhou-me bem de perto, olho no olho. Dei um passo para trás e quase encostei na parede. Senti-me como um menino que iria ser espancado. Aí ele perguntou se o Fique Vivo havia conseguido renegociar o financiamento com a FEBEM. Falei que não etc.] Júlio veio para conversar. Quis conversar no sofá do hall, lugar de passagem e pouco reservado. Falei, em suma, que estava preocupado, pois o que ele declarava como fatos isolados de agressão de funcionários a meninos parecia para mim a regra geral de contenção. Ele me ouviu. Coloquei a questão brevemente; falei também que compreendia a delicadeza da situação, que já tinha visto

aquilo em outras unidades e que o ciclo de violência tendia a se repetir. Quando tomou a palavra, falou muito; tive que pedir para falar de novo. É difícil dialogar com ele. Fala alto e parece que tenta intimidar; é repetitivo. Seu argumento principal é que quem conta aumenta o fato e, além disso, a unidade está vivendo um período complicado por causa da greve, que ainda se arrastava. Com efeito, já tinha identificado um ou dois funcionários (quando falou isso pela segunda vez, falou dois ou três funcionários) que se excedem, mas não pode registrar B.O., pois se os funcionários deixarem de vir, aí é que os meninos vão tomar conta da unidade e a coisa desanda (R. A., p. 17).

Considerando que o regime de tranca seria interrompido somente um mês depois, a partir de posicionamento do Ministério Público Estadual, o episódio acima parece apenas descrever uma tática inútil ou insignificante para a definição do quadro institucional. A diferença entre a atitude isolada do psicólogo e a determinação do Ministério Público também pode ser inscrita nos moldes da distinção entre tática e estratégia: desprovido de qualquer poder, tentei um golpe que jogasse com sentimentos morais e de medo à retaliação adolescente; o Ministério Público, ao contrário, detém de poder e dispositivos a serem utilizados em um campo próprio, reconhecido socialmente, de aplicação da lei, no qual a FEBEM se encontra como elemento a ser disciplinado. Em comparação com determinações ancoradas em poderes hierárquicos constituídos, o que podem significar palavras de um reles psicólogo? Se o objetivo dessa ação era, de saída, inalcançável, havia, porém, uma motivação inadiável: não compactuar com a violência institucionalizada, com o automatismo crônico de seus participantes. Essa motivação se fazia acompanhar da culpa por testemunhar a violência e, pior do que ser incapaz de fazer algo efetivo para interrompê-la, participar de atividades institucionais que perfazem o esquema geral de repressão e tortura. Impotência e revolta combinaram-se para determinar essa ação. Como podem efetuar e justificar atos tão cruéis? Como podem, à vista de muitos, simplesmente dissimulá-los? Como poderia eu, em posição privilegiada para observar a retroalimentação do ciclo, isentar-me de tentar agir? Ocupar tal posição é, inevitavelmente, agir, por cooptação ou embate.

Para além da falta de efetividade e das angústias que acompanham tal episódio, nele se evidencia outro elemento de nossa prática junto às práticas de sujeitos na instituição. Além do *fazer por* e do *fazer com* que apareceram na atuação em sala de aula, há, aqui, o delineamento

do embate ou do *fazer contra*. Não se trata, portanto, de identificar e operar, junto com os sujeitos locais, elementos das circunstâncias dadas para transformar possibilidades em atos de humanização. Trata-se de combater diretamente elementos ou atos de desumanização. A distinção entre ambos se define, então, como a positividade do potencial que se quer atualizar de um lado e, de outro, a negatividade do elemento real que se quer aniquilar. Nesse segundo caso, como se tratava, aparentemente, de uma espécie de luta da “crítica contra as armas”, a forma buscada foi tentar se juntar a uma necessidade básica dos sujeitos que as empunhavam, a de segurança pessoal diante da ameaça que se avolumava, de retaliação por parte dos internos. Além de explicitar o testemunho da tortura, e assim buscar um efeito moral, o golpe seria também admitir a difícil posição em que se encontram funcionários que devem manter presos adolescentes, sedentos por cada milímetro de liberdade, e, a partir desse reconhecimento, fazer entrever que a ação violenta determina uma reação igualmente violenta, sendo preciso, para interromper esse mecanismo, a inserção do diálogo, da negociação. Argumento ingênuo? Provavelmente sim, ao menos para agentes da segurança: como veremos logo abaixo, há uma crença de que a violência é, no limite, a única relação possível entre internos e esses agentes. São as posições que cada sujeito vem ocupar nesse jogo de cartas gastas que determinam em muito a ação de cada um. Nem mesmo o psicólogo escapa a essa determinação de lugares: num dos gabinetes de comando da tortura, diante de seus dirigentes e com intenção de confrontá-los, não seria de se admirar sentir a violência com proximidade íntima, na espinha, ainda mais diante de um encurralamento tão brincalhão quanto revelador.

O atrito dialogado com funcionários operadores da violência institucionalizada – os chamados “porreteiros” – faz conhecer com rara proximidade mecanismos internos de justificativa e continuidade da tortura, como se esta fosse não apenas inevitável mas também necessária. Qual é a lógica que a preside? Para obter alguma consistência, ela tem que se assentar sobre elementos do senso comum, deles extraíndo decorrências aparentemente cabais. Vejamos sumariamente seus argumentos. Parte-se da premissa de que adolescentes seriam naturalmente revoltados; se não são devidamente educados quando crianças, mais tarde tornar-se-iam delinquentes. A concepção de educação, no caso, refere-se a colocar, de forma clara e incontornável, “limites”, sendo, portanto, primeira e predominantemente, uma ação negativa, de castração ou domesticação de impulsos brutos. Sua função positiva identificar-se-ia com a modelagem de atitudes, ou seja, do saber se comportar, falar, respeitar normas e pessoas mais velhas. Educar seria então coibir, o mais precocemente possível, impulsos anti-sociais e disciplinar comportamentos.

Por não terem tido a devida educação é que adolescentes iriam para a FEBEM. Não teriam sido ensinados a respeitar limites e, por isso, teriam experimentado, desde o início, uma vida desregrada e viciosa, o que os levaria, como decorrência lógica, à transgressão das leis. O papel da FEBEM seria impor os limites antes não impostos e isso, obviamente, teria que ser feito contra a vontade dos adolescentes, que, por si, continuariam gozando da tirania sobre as posses e corpos de outros. O ato central a ser imposto a esses jovens, como direito da sociedade ultrajada e dever do ultrajante, é a privação temporária da liberdade. Esta tem dupla função: a primeira delas é de natureza punitiva – ‘têm que pagar pelo que fizeram’ –, a segunda de natureza correccional – em ambiente controlado, devem ser transformados em seres que acatam as leis. Como se faz isso? Ora, por meio do disciplinamento, que consiste basicamente em uma economia de privações e concessões. A privação tem a primazia: busca impingir sofrimento e assenta-se sobre a crença de que, para evitá-lo, o sujeito deixará de transgredir e agirá de acordo com regras impostas. A escalada da privação leva ao castigo físico: quando não se tem mais o que retirar, o sofrimento deve ser imposto diretamente, por meio da dor e da humilhação.

É essa lógica que faz com que um dos coordenadores de turno afirme com toda propriedade que ‘tem feito tudo direitinho’ e, por isso, não tem o que temer diante das investigações da promotoria, ouvidoria e corregedoria da FEBEM. É evidente que alguns detalhes indigestos dessa atividade empreendida cotidianamente por funcionários não são explicitamente assumidas, pois afrontam o que diz ‘o pessoal dos direitos humanos’, mas são sentidos como extremamente necessários. O problema é que entre as muralhas de uma unidade de internação, os adolescentes são numericamente superiores. Por isso, devem ser divididos em celas, libertados alternadamente para usarem o banheiro, a quadra, o refeitório etc. A união de todos no pátio ou na escola lhes confere relativo poder, que precisamente se define pela possibilidade de fazerem reféns os diferentes – adultos ou adolescentes excluídos (seguros). Caso os internos se rebelem, os agentes de segurança são os mais vulneráveis a se tornarem reféns, pois impõem ou acompanham diretamente toda rotina no interior da unidade, vindo, no caso de motim, a se tornarem meros instrumentos a serviço da fuga, revolta ou negociação por condições menos desfavoráveis. Ainda na mesma lógica, esses adolescentes seriam oriundos de ambientes cuja violência é um dos elementos a serem exercidos em defesa da própria sobrevivência. Quando presos, essa violência habitual tenderia a se intensificar, podendo haver exploração sexual e de trabalho entre eles e, se o grupo determinar, qualquer adolescente pode ser designado para “enquadrar” um funcionário com uma “naifa” e tomá-lo refém, sob risco de ser enviado para o seguro caso se recuse a fazê-lo. O coordenador de turno

me desafia a tratar da situação pela via exclusiva do diálogo: então eu defenderia que apenas idéias resolveriam o conflito inevitável?

[O coordenador defende que] Os funcionários que estavam dia-a-dia vendo os meninos é que sabiam o que realmente acontecia. ‘Se os meninos se tratam com violência, por que os funcionários não podem tratá-los assim também?’. Diz que se não for assim, os meninos vão ganhando terreno, até levarem o funcionário para o telhado, agredi-lo, se aproveitarem dele (R. A., p. 25).

A forma tradicional e preponderante com que nossa sociedade lida com contraventores estabelece o mecanismo propício para que a contravenção violentamente se reproduza. É fácil supor que a escola, quando no interior dessa maquinaria perversa, se veja forçada a assumir forma meramente assessória, podendo por ela ser engolfada a tal ponto que se dissolva em mera aparência, às vezes desprezível, às vezes patética. Assim, por atrapalhar a rotina da tranca, a escola podia ser simplesmente ignorada por coordenadores de turno, como mostram as diligências frustradas de bravas educadoras descritas abaixo:

A prof. Cássia conta que foi conversar com o diretor da unidade, que ofereceu todo apoio para o funcionamento da escola. Saindo da sala do diretor, foi falar com Roberto, o coordenador de turno. Disse-lhe que o diretor havia mandado ele soltar os meninos tal hora e fazer isso, aquilo e aquilo outro. Roberto simplesmente virou as costas e foi embora (ela estava querendo dizer que não adiantava conversar para fazer as coisas funcionarem). (...) A esse respeito, Ângela [a vice-diretora] diz que foi falar com o pessoal de pátio. Afirmo nervosa: “não dá para falar com esse pessoal!”, pois eles nem olham na sua cara, deixam você falando sozinho (R. A., p. 47).

Mas quando se tratava de ludibriar as comissões de direitos humanos ou órgãos fiscalizadores, os professores eram chamados às pressas e utilizados como títeres:

[Em determinada HTPC,] Prof. Júlia lembra a cena ocorrida na 2ª feira, dia em que veio a juíza à unidade. Primeiro, disseram que não iria ter aula porque haveria uma reunião entre o setor pedagógico e os agentes de segurança. Aí estavam na sala dos professores quando uma agente de educação veio dizer, meio desconcertada, que os professores

deveriam ir para a unidade porque a juíza estava lá e tinha que haver escola. E lá foram os professores para a unidade, não sabendo o que iria acontecer nem o que iriam fazer. Chegando lá, muitos ficaram parados na gaiola, sem saber para onde ir. A cena era surreal: da gaiola viam alguns meninos no refeitório assistindo calados a uma televisão cuja tela mostrava apenas o azul; viam também o pátio interno, por onde “desfilavam” meninos apenas de toalha a caminho do banho. Na quadra, Pedro [professor de educação física da unidade] fazia meninos pegos de última hora correrem, como que realizando atividade física programada... Márcia [da gerência técnica do complexo] passou pelos professores e, não se sabe o porquê, nem os cumprimentou. Luciana [também da gerência] perguntou aos professores o que faziam ali e riu da cena. Foi então falar com Júlio, que chegou perto do grupo e deu a entender que era para eles sumirem [os professores não souberam reproduzir as palavras dele, mas o pintaram sem jeito, numa saia justa e querendo esconder o grupo docente, que denunciava desocupação]. Logo depois que o grupo de professores desceu para o prédio da secretaria escolar, veio Elisa [coordenadora pedagógica da unidade] reclamando sua presença: “mas por que vocês desceram?” Todos riem do relato feito por Júlia (R. A., p. 28).

O riso foi possível devido ao intervalo de tempo decorrido e ao olhar distanciado para uma cena, no mínimo, esdrúxula, à qual a hilaridade pôde se atrelar como remédio ou alívio. Vê-los *in loco* naquele momento foi testemunhar a densidade do episódio como emblema de suas objetificações: foram joguetes ordinários a serviço da construção de uma aparência oca, de educação e cuidado, que absolutamente não corresponde com o princípio que governa o dia-a-dia do cárcere, de adestramento pelo castigo. Estar à mercê do movimento institucional, ser um de seus tentáculos, ir e vir ao sabor de suas necessidades sórdidas implica estar sujeito a uma forte corrente de embotamento da subjetividade. Os poros se retraem, os espaços potenciais de manobra se apertam, pressões para que se aja em determinada direção tornam-se mais do que ameaçadoras, automatizam-se; tudo parece conspirar para que cada sujeito se junte ao fluxo de acontecimentos como sendo mais uma de suas circunstâncias. Ações motivadas por liberdades sempre relativas de escolha, guiadas por finalidades comuns e

assumidas racionalmente com outros sujeitos tendem a sucumbir quando engolidas por esse maquinismo seviciador. Evidentemente, isso acarreta sentimentos de desvalia e desânimo, de impotência e resignação, intensamente ultrajantes para alguns professores, assumidos de forma mais conformista por outros, como condições inescapáveis de sobrevivência. Indignação e resistência tendem a ceder espaço a uma muda e subserviente pusilanimidade.

O grupo de professores seguia refém do regime de tranca. As discussões em classe sobre direitos fundamentais da criança haviam se esgotado em indignação por parte de internos ou na indiferença diante da constatação de que eram meras palavras, insossas diante do amargor imposto pelas circunstâncias concretas. Por razões de segurança, as “aulas” deixaram, cada vez mais, de ocorrer nas salas destinadas à educação escolar, restringindo-se a espaços como o refeitório e a quadra. As olimpíadas eram o novo “projeto” e suas atividades variavam entre jogos de futebol e basquete na quadra e, no refeitório, sessões de vídeo, desenho e pintura de bandeiras e jogos de tabuleiro – xadrez, damas e dominó –, tudo devidamente controlado pelos agentes de segurança, que determinavam o número, sempre reduzido, de meninos que poderiam estar em cada espaço a cada momento. Os professores costumavam ficar todos juntos, assistindo a jogos, assistindo aos meninos desenharem, assistindo a vídeos. Passaram, por exemplo, o vídeo “Pateta nas olimpíadas”, da *Disney*, o que fez a professora de biologia declarar que se sentia a verdadeira pateta ocupando daquela forma seu tempo de atuação profissional.

Julguei que fazia parte da minha atuação fazê-los dialogar a respeito dessa incômoda situação, para além do riso paliativo ou do queixume desordenado, e, quem sabe, incitá-los a criarem espaços possíveis de resistência educativa. O campo privilegiado para isso seriam as HTPCs, que sofriam de uma espécie já habitual de anomia ocasionada pela falta de uma liderança reconhecida, que pudesse organizar discussões e traduzi-las em posturas coletivas. Discorreremos adiante sobre essa questão, assinalando como o lugar de coordenação permanecia vago, em que medida eu era requisitado a preenchê-lo e como cheguei a fazê-lo. Por ora, basta assinalar que se sentiam “acéfalos” ou “abaixo de cu de cobra”, nas palavras do Prof. Luís, para quem a falta de liderança própria fazia com que fossem mandados e desmandados por muitos, ao léu. A oportunidade surgiu quando tentavam, em uma das reuniões, planejar os jogos das olimpíadas internas da unidade. Logo perceberam que não seria possível ali, autonomamente, qualquer planejamento: quem determinava a ocupação de tempos e espaços eram os coordenadores de turno. Estacaram desnorteados. Em meio à hesitação e esmorecimento, falei que sentia, há semanas, um movimento de crescente desânimo entre os professores, que eu mesmo sentia-me às vezes desanimado e como se

estivesse desperdiçando meu tempo em atividades vãs. Perguntei-lhes se sentiam algo parecido. Percebam a diplomacia com que formulei a questão. Estava desapontado com a anulação patética da função educativa da escola e minha vontade bruta talvez fosse gritar-lhes: “parem de enrolar! Sei que a situação é sufocante, mas, no que for possível, eduquem!”. Entretanto, oferecendo como balizas meus próprios sentimentos de angústia e impotência diante da situação, coloco-me em posição de possível identificação – e não em contraposição ao que faziam – e pergunto-lhes: compartilham dessa minha impressão? A primeira reação foi de negar o desperdício de tempo, pois, afinal estavam em contato amistoso com os alunos, que necessitavam muito disso naquele momento. Mas logo disseram que aquilo não era aula efetivamente, não era educação, e que não deveriam, jamais, abrir mão de ensinar, ainda que devessem adequar este trabalho às condições concretas que se lhes apresentavam. A discussão descreveu um movimento relativamente interessante; ocupei a posição de moderador, tendo que ativamente interromper alguns que falavam de forma desordenada e conceder a palavra a outros que manifestavam desejo de se colocar mas não conseguiam cavar o espaço necessário. Luís declarou que tudo se organizava para que ocupassem seu tempo exercendo apenas atividades formais ou ritualísticas – preenchimento de papéis, mera frequência às aulas etc – e não importava às instâncias superiores a qualidade da ação educativa em si. E pior: se tentassem fazer algo diferente, como um projeto alternativo, o que acabava sempre ocorrendo, denunciou Luís, é que um se encostava e se aproveitava do outro, para trabalhar o mínimo possível. Os demais concordaram com lamentos, como que recordando de experiências anteriores. Passaram a condenar a atitude dos agentes de segurança, que queriam até impedir que professores cumprimentassem alunos dando-lhes as mãos: não era permitido construir relações de proximidade e camaradagem com os internos. A discussão encaminhou-se para determinar onde estava a vileza: nos funcionários da segurança ou nas condições concretas de trabalho que lhes eram impostas. Ao final da reunião, tomei a palavra para tentar sintetizar algumas posições.

Quando consegui falar, disse mais ou menos o seguinte: 1) a situação de trabalho era precária e não podíamos colocar a culpa em funcionários individualmente; o problema era estrutural, mas havia coisas que poderíamos fazer e que, como educadores, tínhamos responsabilidade quando agíamos ou deixávamos de agir; 2) tínhamos que adequar nosso trabalho ao contexto, mas isso tinha um limite: até que ponto era educação o que fazíamos? (...) Por isso eu era a favor de

uma certa “indisciplina”, ou seja, de tratar de forma humanizada quando estavam pedindo para que fôssemos distantes e frios, e que não deixássemos de educar; 3) deveríamos começar pelo grupo do qual fazemos parte, solidarizando-se e integrando um trabalho de equipe, e não aproveitando uns dos outros para levar melhor vantagem e fazer menos (R. A., p 20-21).

Difícil avaliar efeitos concretos desse movimento. Descrevo-o aqui para que os leitores possam tomar conhecimento da minha atuação nos espaços a que tive acesso, no sentido de experimentar investidas contra o quadro desolador em que estávamos imersos. Na reunião da semana seguinte, a problemática ressurgiu, agora carregada com as cores de um confronto direto entre professores e funcionários da segurança. Durante a semana, os professores tinham pedido a alunos que criassem e desenhassem bandeiras de competição para suas respectivas classes. Algumas das bandeiras desenhadas continham folhas de maconha e palhaços¹⁰, mas mesmo assim foram afixadas nas paredes do refeitório. Sentindo-se afrontados, funcionários rasgaram os cartazes. Os professores sentiam-se revoltados com essa postura; reclamavam, na HTPC, que tomassem posição coletiva, de repúdio à atitude hostil dos funcionários e defesa de um tratamento educacional em relação à temática das drogas e da criminalidade, e não a pura repressão. O primeiro encaminhamento proposto foi redigirem documento coletivo, a ser encaminhado ao diretor da unidade. Porém, duvidando que um documento desse tipo pudesse ocasionar algum efeito prático, Cássia propôs que pedissem reunião com a participação de professores, funcionários da segurança, do setor pedagógico e direção da unidade, para que pudessem discutir abertamente os problemas. Propôs e convocou-me a manifestar posição: “né, Marcelo?”¹¹. A discussão era intensa, desordenada; mal consegui falar. Tentei fazer com que se ouvissem minimamente; discriminei as opções que estavam sendo postas em jogo, para que pudessem escolher; exortei-os a não aceitarem posição de submissão; defendi que não deviam temer um confronto dialogado, que isso, por si, teria a natureza de uma ação, e não de palavras desconectadas da realidade concreta; ofereci-me para mediá-lo. A HTPC foi fechada com o encaminhamento não muito

¹⁰ Símbolo utilizado pelos internos para representarem assaltante de bancos.

¹¹ Como pôde se revelar depois, Cássia estava motivada pela lembrança de que houvera, há mais de um ano atrás, uma situação muito parecida, de confronto entre professores e agentes de segurança em determinada unidade, que tinha sido relativamente resolvida por meio de reunião para se “lavar roupa suja”. Cássia não participou de tal reunião; apenas ficou sabendo de seus resultados. É interessante notar que, na ocasião, desempenhei papel decisivo para sua realização, argumentando que era preciso resolver conflitos diretamente, pela via do diálogo, e me oferecendo para mediar a situação, que despertava intensa ansiedade entre os educadores, como se o embate fosse potencialmente violento.

claro de que pediriam a Júlio uma reunião desse gênero. O receio de um confronto verbal com torturadores não fora totalmente dissolvido e, apesar dos meus esforços de articulação para além daquela HTPC, a reunião não se deu.

Passados dois meses e meio desde que tiros de rojão irromperam a madrugada e a derme de internos na Unidade Z, após a conclusão de laudos por médicos legistas, depois de terem sido realizadas visitas de promotores, da corregedoria, da juíza, da Comissão de Acompanhamento das Medidas Sócio-Educativas dos Conselhos Tutelares de São Paulo, o diretor Júlio foi, finalmente, afastado do cargo. Na ocasião, o presidente da FEBEM declarou que o afastamento devia-se ao fato de que ‘pairavam dúvidas’ sobre a adequação da conduta de Júlio, sendo necessário apurá-las. Mas, segundo o presidente, as denúncias de adoção do regime de tranca ainda não se confirmavam, pois a corregedoria da instituição havia vistoriado a unidade e não encontrou nenhum interno trancado¹². Cinismo e morosidade combinavam-se com uma operação absurda: apenas o diretor tinha sido afastado, não o *staff* que mantinha as celas trancadas e a ditadura do coro. O novo diretor não chegou a ficar uma semana no cargo: ganhou a confiança dos internos ouvindo com cuidado suas reclamações e determinou que o regime de tranca fosse abolido, mas entrou em choque frontal com quem detinha as chaves e teve sua ordem ignorada. Outra diretora, Solange, foi imediatamente designada para o cargo, mas o *staff* da tortura seria gradualmente deposto apenas pelos internos, que proibiram os agressores de entrarem no pátio e quase chegaram a linchar um deles.

A primeira ocasião em que todos os internos puderam se reunir depois de meses de tranca deu-se no início de uma tarde ensolarada, quando foram abertos os portões que davam acesso às salas de aula. Os professores esperavam tensos, reunidos em um dos cantos da quadra, ao redor da qual se distribuíam as salas abertas. Estavam presentes também as funcionárias do setor pedagógico e somente dois agentes de segurança. Na medida em que os barracos eram abertos, os adolescentes chegavam e se dirigiam para o centro da quadra.

Reuniram-se. Todos de pé, bem juntos, em círculo, abraçados. Elisa [a coordenadora pedagógica, ao meu lado] perguntou-se quem estava ao centro falando, querendo identificar quem era o líder agora. Parecia ser Matraca. Momento de apreensão. Os meninos, todos juntos, davam

¹² É importante fazer notar que a corregedoria é vinculada à presidência da FEBEM/SP e, assim, não parece ter interesse algum em apurar e divulgar casos de tortura. Segundo reportagem do jornal O Estado de São Paulo, publicada em 23 de maio de 2004, 94% das denúncias de tortura e morte de internos são arquivadas pela corregedoria da instituição por falta de provas.

a impressão de serem muito fortes, que podiam decidir qualquer coisa. Falavam baixo, para que não pudéssemos ouvir. Às vezes olhavam para o lado dos funcionários da segurança. D. Conceição [uma educadora da unidade] sentou-se ao meu lado inquieta. Em seguida levantou-se e falou qualquer coisa ao ouvido de Elisa. Esta lhe respondeu que não tinha medo algum. A reunião dos meninos acabou com “obas”. Foram dois ou três. Um dos internos falava “um, dois, três, oba!”; e todos respondiam “oba!” bem forte e grave, como soldados. Os brados ecoaram pela quadra, estremecendo os que assistiam. Elisa comentou baixinho que sentia medo por dentro. Também senti um arrepio. Desfeita a reunião, alguns se dirigiram às salas, outros se reuniram em pequenos grupos na arquibancada para fumar. Muitos ficaram de fora das aulas, pelo menos metade da unidade (R. A., p. 52).

Sentiam-se contrariados com a rápida mudança de direção; queriam de volta o diretor que mal tinha assumido o cargo e rapidamente os cativara. Muitos se declararam em greve: não iriam para a escola nem para curso algum enquanto não fossem atendidos. Explicaram-me que o diretor havia sido sincero e humilde, tendo demonstrado que realmente se preocupava com eles, ao passo que a nova diretora mal os havia ouvido. Respondi que perder aulas e cursos poderia prejudicá-los, mas concordei que tinham o direito de, no mínimo, saber porque o diretor não havia permanecido no cargo; por que não escreviam? Perguntaram-me se eu entregaria o escrito a alguém importante. Comprometi-me a entregá-lo ao diretor do complexo. Diego, o mesmo da petição em sala de aula, abre imediatamente seu caderno e escreve na primeira linha de uma folha em branco a palavra “petição”, pronunciando-a em voz alta. Outros adolescentes que estavam naquele grupinho se aproximam para ajudá-lo a escrever. Hesitam; pedem minha ajuda. Faço algumas perguntas: o que querem? O que não querem? Escrevem que querem saber por que o diretor não permaneceu, que o querem de volta pois estavam desanimados e muitos se negavam a assistir às aulas. Escreveram, em seguida, um recado ao próprio ex-recém-diretor: ‘gostamos muito do sr. e do que o sr. fez pela unidade’. Quiseram assinar “todos os menores”. Questionei: “todos?” Passaram então pelas salas de aula e grupinhos de adolescentes recolhendo assinaturas.

Antes de entregar o documento ao diretor do complexo, mostrei-o à nova diretora da unidade, que ainda não me conhecia. Pareceu-me uma pessoa sensata, talvez educadora. Falei

a ela que era muito importante conversar com os meninos, ouvi-los, informar-lhes sobre o que havia acontecido. Ofereci-me para ajudá-la. Encontrei o diretor do complexo em reunião, mas mesmo assim consegui entregar-lhe o documento explicando do que se tratava e sugerindo que o diálogo com os meninos fosse tratado com reverência: esta seria a única forma de evitar o pior. Quando voltei à unidade, contei aos adolescentes o que havia feito, sugerindo que abrissem mão de tentar depor a nova diretora, uma vez que ela tinha sido empossada por altos escalões da instituição, como tinha acabado de saber, mas que dela requeressem diálogo contínuo, para “tocarem juntos” a unidade.

Nesse movimento, é importante ressaltar o trânsito relativamente ágil de que minha atuação podia se revestir. Como não estava ligado a lugar nenhum especificamente – não tinha que dar aulas, não me restringia a observar professores nem internos – e gozava de certo prestígio entre diferentes e desiguais, tinha condições de circular entre espaços e grupos de acordo com o interesse que apresentavam para a definição do contexto e para o conhecimento mais intenso possível de suas determinações, chegando deliberadamente a ocupar função de vetor entre instâncias, movido pela tentativa de instituir diálogo que fizesse frente, pelo menos em algum grau, à violência retroalimentada. É como se fosse possível traçar linhas de contato dialógico – ouvir e fazer-se ouvir – entre pontos estabelecidos pelo jogo institucional para se pressionarem mutuamente: entalhar palavras em meio a relações de força, diplomacia em meio à poeira que já se levanta das tropas em manobra, eis a pretensão desse movimento.

Se pudéssemos, para efeito esquemático, reduzir a duas as resultantes de forças que movimentam um contexto de privação de liberdade como o da FEBEM, estas seriam a violência e o “peso da cadeia”, como o designam adolescentes internos. Vimos tratando predominantemente da primeira, que se insinua nas relações sociais mais amplas como seu fundamento imemorial e herança mutilante, atravessando as muralhas do cárcere e ali se desnudando em atos crus, horrendos, viscerais. A violência esquentando o tempo na cadeia, faz cada momento ser preenchido por movimentos densos, sobredeterminados, inseridos em séries explosivas de ações e reações fugazes. O “peso”, ao contrário, detém o movimento dos ponteiros, elastece cada intervalo preenchendo-o com inatividade ou atividades monótonas e sem emoção, assenta-se sobre a dureza das grades e muralhas, sobre a imobilidade do lugar apertado, em que cada movimento é impelido a ser inscrito na exata folga determinada pelos ditames institucionais. A restrição do esquema não deve ser esquecida, a fim de que evitemos erros grosseiros: a violência e o “peso” se confundem e se pressupõem mutuamente no cotidiano institucional. Assim, a violência sentida por alguns pode ser resultado da monotonia exercida por outros, como, por exemplo, a ação entediante do vigia que passa de robocop em

robocop com a lanterna durante toda a madrugada, averiguando se os encarcerados estão devidamente sentados e assim fiéis ao que determina aquela fase do regime de tranca. Ou então, podemos pensar na ação violenta que se transforma em monótonas surras no inquebrantável Alemão, que já sabia de cor a técnica tantas vezes lhe aplicada. Formulamos esquematicamente as resultantes que atuam no cotidiano institucional para chamar a atenção de que, além da violência ali exercida, está presente um angustiante sentimento de tédio que atinge seu mais intenso grau, é óbvio, nos internos, que freqüentemente se vêem acometidos de depressão ou torpor – o referido “peso da cadeia” –, mas que também assume outras manifestações e se apodera de funcionários e professores.

Referimo-nos a esses últimos como sendo atraídos, enquanto meros objetos dos movimentos institucionais, a um estado de pusilanimidade ou entorpecimento. É exato afirmar que a abolição do regime de tranca não reverteu esse movimento; pelo contrário, em combinação com forças provenientes de outros lugares institucionais e impulsionado pela insegurança de que uma nova rebelião estaria por vir, o movimento de abandono ao marasmo se intensificou.

Os alunos entravam e saíam das salas de aula quando bem entendiam, para fumar ou por simples distração; passeavam entre as salas, pediam cigarro para o amigo da sala ao lado ou entabulavam conversa em voz alta, interrompendo a aula. Poucos levavam seus cadernos para a escola; muitos se entretinham em sala realizando trabalhos manuais, de artesanato com papel sulfite e celofane – os chamados “tramos”. Sabiam, de alguma forma, que não poderiam ser reprovados, pois ninguém mais era reprovado na rede pública de ensino e não seria culpa deles não terem tido aulas suficientes para aprovação. Sabiam também que a freqüência às aulas pouco influenciava para determinar a desinternação de algum aluno: o que o juiz levava em consideração era o tipo de infração cometida, ou seja, o “B.O.” – tivesse o interno cometido homicídio, por exemplo, mesmo sendo o melhor e mais assíduo dos alunos, permaneceria preso por três anos, que é atualmente o tempo máximo de internação. Por outro lado, havia alunos que nunca iam à escola e eram desinternados rapidamente. Receosa de qualquer confronto que pudesse despertar a ira adolescente, supostamente incubada, a maioria dos professores simplesmente assistia, assim como o faziam os poucos agentes de segurança que permaneciam por ali no horário das aulas. Os internos, então, avançavam: em uma das tardes de aula, alguns subiram na cobertura da quadra com a intenção de se comunicarem com a unidade vizinha – fizeram-no por códigos e gestos, como informado por um funcionário da segurança que testemunhou a cena, taxado pelos professores como funcionário “enfeite”, pois, diante da irregularidade, não tomou atitude alguma, mas o conteúdo da comunicação teria

sido a proposta de uma rebelião conjunta, que, abarcando todo o complexo, fosse praticamente incontrolável.

Como se não bastasse essa situação de insegurança que os comprimia, os professores também eram obrigados a atender às pressões da Diretoria de Ensino. A essa altura, a determinação superior de que efetuassem a reclassificação dos alunos representou mais um forte vetor de desvalorização do trabalho docente e incontornável sujeição. Em etapa avançada do ano letivo, já no segundo semestre, os alunos iriam responder a um teste elaborado pelos professores para que pudessem, imediatamente, passar a uma série mais avançada, permanecendo nela por pouco tempo e tendo oportunidade, então, de serem promovidos para a série seguinte. Uma vez que havia uma forte motivação entre os professores para que elaborassem testes fracos, que evitassem reprovação em massa e conseqüentes questionamentos por parte de internos sentindo-se injustiçados ou de superiores acusando a baixa qualidade das aulas ministradas, o mecanismo de reclassificação faria com que alunos que mal foram à escola pudessem saltar séries. Não importava qualidade alguma de aprendizado ou ensino. Um dos professores declarou que era um mecanismo muito mais avançado do que a “promoção automática”, pois nem era preciso ter escola, e já se saía da FEBEM com o diploma do Ensino Médio, embora o aluno pudesse ser quase analfabeto.

Em consonância com o movimento de anulação da função educativa da escola está o de burocratização do trabalho docente. É imposto aos professores que preencham vários tipos de papéis. Têm que escrever um pequeno relatório sobre cada aluno, por ocasião do pedido de sua desinternação; o relatório docente deve comparecer entre o calhamaço que compõe o prontuário do interno. Além disso, os professores devem preencher, regularmente, os formulários definidos pela escola, como ficha de avaliação individual do aluno, diários de classe e tarjetas. Frequentemente, era possível encontrá-los preenchendo papéis na sala dos professores ou em HTPCs; chegavam, inclusive, a pedir que não houvesse determinada reunião ou mesmo que não houvesse aulas em certo dia para que pudessem se dedicar ao trabalho burocrático, cujos prazos eram sempre apertados.

A quantidade de fatores capazes de determinar a não ocorrência de aulas era, realmente, assombrosa. Por parte dos professores, na medida em que se aproximava o fim do ano letivo e se acumulavam o cansaço e as experiências de objetificação, crescia também a probabilidade de que arranjassem algum motivo para não ministrarem aulas: enfeitar a unidade para o dia das crianças, confraternização com os alunos, faxina nas salas de aula, enfeitá-las para as festas de final de ano etc. Funcionários não ficavam atrás: embora não dispusessem de uma variedade tão grande e sofisticada de motivos, eram igualmente eficazes

quando declaravam que a unidade estava instável ou simplesmente se omitiam por meio da escala do horário de almoço. Assim, em determinada tarde, no início do período de aulas, encontro a diretora Solange em situação de visível desolação.

Fumava pensativa. Perguntei se estava tudo bem e ela respondeu que não, pois era muito complicado trabalhar e conseguir fazer algo naquela unidade. Perguntou se eu estava sabendo. Adivinhei: “que não tem escola hoje?”. Reclama que todo mundo saiu, não tem ninguém, foram todos almoçar, até Elisa e o pessoal do pedagógico. Conta indignada que foi na grade que dá acesso ao pátio chamar um funcionário; eles fingiram que não ouviram. Depois, com muito custo, veio um bem devagar... “É uma falta de respeito!”. Diz que ninguém faz nada, que se quiser que alguma coisa aconteça na unidade, ela mesma tem que fazer. “É uma lesmice!!”. Conta que leu, pela manhã, algumas partes do novo regimento interno da FEBEM aos adolescentes, que teriam reagido com ceticismo: ‘os funcionários vão cumprir isso?’ Se nem os funcionários cumprem seu papel, como esperar que os adolescentes o cumpram? Diz que está muita nervosa, que vai enlouquecer se as coisas continuarem assim (R. A., p. 73).

Ao longo de todo conjunto de relatos ampliados comparecem falas de funcionários e professores angustiados, irritados, pressionados por uma ordem institucional que simultaneamente lhes cobra atividades e impossibilita que sejam efetuadas. Essas falas contêm desespero, referem-se a situações absurdas de emperramento do trabalho e freqüentemente são acompanhadas de observações a respeito de influências negativas na vida pessoal, como noites mal-dormidas, ruminação involuntária de idéias provenientes do ambiente de trabalho, irritabilidade nas relações familiares e afetivas. O desinvestimento emocional e físico de sujeitos em relação às suas atividades, de forma a cumpri-las na exata medida em que as circunstâncias os permitem, tornando-se, eles próprios, elementos circunstanciais de um grande mecanismo inercial, é, freqüentemente, tomado como uma tática de fuga para a saúde. Quando nada parece funcionar, a economia de ações, o refúgio em aparências sem conteúdo e os acordos tácitos de embuste da função declarada da instituição – educar e ressocializar, no caso – são alternativas viáveis, freqüentemente assumidas despercebidamente, diminuindo o desgaste que dirige ao adoecimento. Porém, outro caminho a ser escolhido pode ser o debater-se com as circunstâncias e tomar para si a ação contrária à

inércia institucional. É o que Solange vê, desesperada, como única saída: se quiser que aconteça algo, tem que ela mesma fazer. Poderia uma diretora chamar professores, abrir portões, exortar alunos a estudarem e dizer que a escola não pode parar? Sim, esta seria uma ação possível contra a inércia, ao menos naquele momento e com efeito instantâneo, de um golpe apenas, pois bem sabemos que o movimento de anulação da escola é resultante de uma complexa relação de fatores, podendo tomar diferentes caminhos e atingindo uma consistência que ultrapassa a concretude dos cadeados. A imobilidade imposta à escola, por fazer parte do cotidiano institucional, infiltra-se na disposição interna de seus participantes e pressiona por uma continuidade inercial de ânimos lassos. Lutar isoladamente contra esse movimento é quase insano, quixotesco.

Os adolescentes, por sua vez, continuam avançando, e uma atmosfera de motim parece cada vez mais envolver a unidade. Pressionam com êxito para que os portões que dão acesso à quadra e escola fiquem continuamente abertos; mexem com os guardas da muralha, fazem-lhes sinais obscenos; invadem a sala da coordenação para telefonar; seguram o horário de visita por mais tempo, levantando suspeitas de que querem fazer familiares reféns; há rumores de que planejam uma fuga em massa; há evidências de que estão se armando – destroem pedaços de cama ou estantes de concreto para arrancar-lhes as vigas de aço internas, afiá-las e transformá-las em “naifas”. Professores se negam a entrar em sala em determinado dia; oficinas culturais chegam a ser suspensas por causa do clima sinistro de rebelião no ar.

Os internos tinham retomado a unidade, e zombavam de funcionários por isso. O novo regimento da FEBEM, então recém lançado, rezava que os funcionários eram responsáveis por determinar em que quarto cada adolescente iria habitar, fixando na porta uma lista com os nomes dos ocupantes para facilitar identificação e controle. Os meninos mudavam de quarto como bem entendiam e faziam questão de pedir permissão aos funcionários que estavam no pátio: ‘posso ir para o quarto tal?’. Haviam re-conquistado os barracos, o pátio, o refeitório, a quadra, a escola; controlavam quem podia ocupar cada um desses espaços em cada momento, estabeleciam interdições e regras de convívio. Sabiam do medo que causavam em todos que trabalhavam na unidade e brincavam com isso espalhando boatos de motins, planos de fuga, incêndios.

Na dúvida entre saber o que era real ameaça e o que fazia parte do exagero ou blefe operado por adolescentes, professores preferiam não arriscar, lançando mão de todos os recursos disponíveis para se sentirem mais seguros. É interessante mostrar aqui que esse sentimento de segurança não dependia apenas de providências objetivas, como maior número de agentes de segurança presentes no horário escolar ou revistas gerais na unidade em busca

de armas. Embora estas fizessem parte das reivindicações docentes, é uma intervenção bem sucedida de uma pedagoga da gerência técnica em determinada HTPC que demonstra a força do olhar humanizado. Os professores estavam reunidos há mais de uma hora relatando indícios de que a rebelião era iminente; exigiam, por isso, a presença de alguém da instância superior, que supostamente poderia tomar alguma providência efetiva, que aplacasse a angústia generalizada.

Às 11:24 h entra Lívia. Elisa explica-lhe a situação: diz, em suma, que a unidade está instável, que não oferece condições mínimas de segurança. Lívia pergunta como os professores estão se sentindo. Silvia responde que os meninos estão apenas esperando um motivo para virarem a casa. Por isso provocam e ninguém se sente respaldado para colocar limites. Todos estão com medo. (...) Lívia diz que “agora é o momento da observação, não de recuar”. Defende que os profissionais da unidade devem se unir para argumentar com os meninos e dar apoio ao trabalho dos professores. Foi desarmando os professores: afirmou que aquele era o momento de ir para o pátio, de estabelecer contato com os meninos. (...) Disse que naquele instante, o mais importante era mostrar-lhes que não eram bichos que inspiravam medo, mas que eram seres humanos, como os próprios professores. No fundo, defendeu, os meninos eram muito carentes. Bastava dar-lhes carinho e a devida atenção para ganhar-lhes a confiança e o respeito. Contou um pouco do trabalho em outra unidade, quando vieram internos considerados reincidentes gravíssimos. Todas as educadoras estavam morrendo de medo, achando que iam ser estupradas, degoladas etc. [ela se levanta e dramatiza o andar intimidado de educadoras no pátio]. Depois foram se acostumando: eram seres humanos, como todos. Os limites eram apresentados a eles pela própria precariedade em que vivia a FEBEM: não tinha cartolina para todo mundo [para realizarem os “tramos”], teriam que dividir o que havia etc. Com o tempo foram compreendendo e respeitando o trabalho dos educadores. Lívia conta que entrava no pátio sozinha: o que os meninos iriam fazer? Iriam pegá-la? Por quê? Ela estava lá para ajudá-los... [Demonstrou coragem e dignidade em seu discurso.

Profissionalismo e, sobretudo, humanidade. Via os meninos como meninos, não como monstros]. Termina dizendo: “conto com vocês; são os professores que vão dar a base para a unidade se reerguer”. Alguns dos professores visivelmente gostam dessa posição em que ela os coloca: acreditam que são eles, muitas vezes, que impedem a revolta desenfreada, pois a grande maioria dos alunos os respeita (R. A., p. 86).

Depois dessa reunião, manifestações de camaradagem avançaram nas relações com alunos, tomando espaço ao sentimento de insegurança. Ao menos duas ocorrências o atestam. Uma delas foi motivo de riso para os professores, pois denunciou o alarmismo que revestia a atmosfera na unidade. Como chovia muito, em determinada tarde de aula, os professores não deixaram a unidade na hora do intervalo para se dirigirem ao prédio da secretaria escolar para o café, como de praxe. Permaneceram na quadra conversando em pequenos grupos com os alunos. Quando, depois de um tempo considerável, a chuva cedeu e puderam se endereçar à saída, deram com uma cena inusitada. Os funcionários batiam em retirada, como se a unidade estivesse explodindo em rebelião; era possível ver as mulheres saírem apressadas com suas bolsas, funcionários fazendo sinais mudos para os professores apressarem o passo e saírem dali imediatamente. Os professores desentenderam: ‘mas o que está acontecendo?’ ‘A casa tá virando!’. ‘Mas o que é isso?! Estávamos com os meninos agora mesmo no pátio e estava tudo muito bem...’ Os funcionários voltaram à unidade cabisbaixos. Era possível que os internos estivessem a ponto de realizar algum golpe, e isso justifica o susto dos funcionários, mas a escola aparecia como ente separado do aparato de repressão, merecendo outro tratamento. Foi o caso, por exemplo, de quando a diretora determinou que houvesse uma revista geral na unidade. Era horário de aula e apenas os líderes da unidade haviam sido informados. Enquanto “os professores saíam das salas para realizarem o intervalo, Matraca e Itu passam de grupo em grupo de meninos falando: “Os funça vai fazer revista nos quartos; a aula é normal, firmão?”” (R. A., p. 87). Mais do que diferenciada, a escola parecia estar resguardada do pior.

Porém, isso não impedia a escola de ter que se haver com eventuais conflitos na relação com alunos. Em um deles, me envolvi de forma um tanto desgastante. Foi na tarde em que roubaram um cartaz da sala de Silvia e ligaram um aparelho de som na quadra, atrapalhando as aulas. Sensibilizado, primeiro, por Silvia, fui atrás do tal cartaz e, informado

por funcionário, cheguei a entrar em barracos e conversar com o maior suspeito, Marcos, mas não obtive êxito. De volta à quadra,

vi meninos trazerem o aparelho de som que estava no pátio interno. Uns trouxeram; outro ligou. Vi que Silvia, do outro lado da quadra, percebera a presença do som e passou em duas ou três salas, provavelmente para dizer aos professores que se o som continuasse alto iriam todos sair. Eu, que estava bem próximo do som, fui até o menino e perguntei-lhe: ‘o som não vai atrapalhar a aula do professor?’ (havia um professor dando aula numa sala ali bem do lado). O menino respondeu-me que não, que o volume estava baixo, e abaixou ainda mais o volume. Logo apareceram por ali Marcos e Matraca. Aumentaram o volume do som. Cheguei a eles e disse: “posso falar uma coisa com vocês? Os professores sentem-se desrespeitados com o som aqui...” Acharam ruim, disseram que não era nenhum desrespeito. Argumentei que o som deveria ficar no pátio interno: quem quisesse ouvi-lo que fosse para lá. Matraca retrucou que era para os adolescentes ficarem na escola... Marcos aproximou-se de mim e perguntou-me quem havia me contado sobre o cartaz. Eu disse que, como eles, também tinha minha lei do silêncio, que não iria “cagüetar”. Ele olhou fixo para mim: “Você não cagüeta?”. Respondi que não. Ele insistiu com malícia: “Você tem certeza que não cagüeta?”. Recuei: “ninguém tem certeza de nada nesse mundo...” Ele achou graça do meu medo; foi contar para Matraca, mas este estava ocupado com o som e dirigiu-se à sala de Silvia para falar com ela – provavelmente alguém o havia informado do movimento que Silvia estava fazendo. Fui também para a sala dela. Lá Matraca argumentava que o som não atrapalhava ninguém. Quis fazer uma enquete na sala: “Vamos ouvir o menor: o som atrapalha?”, perguntou a um aluno. Ele respondeu que não. Matraca disse a Silvia que se ficasse baixinho o som não atrapalharia. Silvia acabou concordando, por diplomacia. (...) Logo desligam o som e o levam para o pátio interno.

A liderança mais forte da unidade, Itu, havia determinado que o aparelho de som voltasse a seu lugar. Marcos, como era possível saber pelas conversas de funcionários,

concorria como liderança minoritária. Matraca era apenas porta-voz. Além do pequeno susto do pesquisador, apanhado mais uma vez na rede das relações locais, o episódio mostra uma relação ambígua dos internos com a escola, de desrespeito e respeito, com prevalência deste último a partir de protestos por parte de educadores e de movimentos entre facções de adolescentes na unidade. Assim se caracterizavam as relações naquele final de ano letivo.

Como em todo fim de ano, os professores contavam ansiosos os dias para o encerramento das aulas, caminhando em direção à unidade, nas últimas semanas, como quem se arrasta em martírio, entre lamentos e silêncios mal-humorados. Os alunos compareciam cada vez menos às aulas; muitos preferiam fazer trabalhos manuais, dormir ou assistir televisão. Para completarem o número de dias letivos necessários ao fechamento do ano, as aulas eram frequentemente ocupadas por sessões de vídeo e confecção de enfeites para as festas de fim de ano. Como em todo ano, nessa época, as unidades de internação quiseram avaliar as condutas dos professores durante o período, a fim de “descredenciar” docentes “sem perfil”. Ao contrário do ano anterior, o Fique Vivo não estava presente para tentar mobilizar professores, funcionários e alunos em torno da idéia de que o funcionamento da escola deveria ser responsabilidade compartilhada por todos os seus participantes. O único psicólogo desse projeto que havia restado na Unidade Z apresentava sinais evidentes de cansaço e desesperança, e não pôde sequer tentar recuperar as discussões sobre avaliação do funcionamento escolar empreendidas no ano anterior.

Poucos dias antes do início do recesso escolar, funcionários descobriram uma escavação em uma das paredes do barraco 12. Como pude testemunhar, o buraco de 20 x 30 cm estava quase concluído e daria acesso à viela que levava ao prédio da administração. Dali, os fugitivos em grupo renderiam funcionários e tentariam evadir do complexo. A tropa de choque foi chamada para efetuar rigorosa revista em todos os espaços da unidade.

O ano letivo chegou ao fim. Em seus complexos movimentos, ao mesmo tempo singulares e reiterativos, o recorte institucional que serviu de referencial empírico a essa pesquisa, pode-se afirmar, pouco ou nada sentiu as influências da atuação do psicólogo. Embora não tenhamos terminado de narrar as atividades dessa atuação, é evidente no que descrevemos acima que a primazia é, esmagadoramente, do campo e de seu funcionamento multideterminado. Porém, em meio a poros efêmeros dessa maquinaria, duas atividades podem nos servir como casos para nosso estudo a respeito dos problemas e questões que suscitam nossa experiência de atuação. Tratam-se dos projetos “Portinari” e “Liberdade” – o primeiro em sala de aula, com uma dupla de professoras, o segundo com o grupo de professores – objetos do nosso próximo capítulo.

8 – DUAS ATIVIDADES EM FOCO

8.1 - Projeto Portinari

Esse projeto foi desenvolvido por uma dupla de professoras alfabetizadoras e por mim ao longo do semestre letivo descrito no capítulo anterior. Vários foram os fatores que se somaram para motivar a realização desse trabalho, proposto a mim pelas professoras das classes de aceleração¹ I e II da Unidade Z, Cássia e Silvia. O primeiro deles foi o fato de ambas terem participado de um curso de aprimoramento profissional em que foi apresentado um projeto pedagógico, desenvolvido em uma área rural do país, em que gravuras de quadros do pintor haviam sido utilizadas como recursos didáticos. O projeto apresentado no curso foi bem diferente do que realizamos na FEBEM, mas serviu de estímulo para que as professoras se aproximassem de mim e fizessem a proposta de trabalho conjunto. Queriam realizar algo diferente em sala de aula, mas sentiam dificuldade em associar o interesse dos alunos ao desenvolvimento da leitura e escrita. Como pôde ser relatado em entrevista realizada com as duas educadoras no início do semestre seguinte, haviam visto em mim o suporte necessário para desenvolverem seu intento. Por trabalhar em uma *ong* e ter experiência em desenvolvimento de projetos educativos e culturais com adolescentes internos, eu lhes parecera um parceiro útil. Além disso, eu havia manifestado várias vezes a importância da alfabetização e dos primeiros anos de escolarização na vida dos alunos, de modo que se sentiram valorizadas pelas minhas colocações. Por fim, como optamos por utilizar os computadores que estavam ociosos na biblioteca da unidade, também se revelaram bastante úteis meus conhecimentos de informática aplicada à educação.

Vale ressaltar minha presença regular entre os educadores como outro dos fatores que facilitaram a parceria nesse projeto. Eu era alguém familiar, disposto a auxiliar na difícil tarefa de se educar na FEBEM e aberto, em princípio, a quaisquer propostas de transformação das práticas. A demanda pela minha participação no projeto foi prontamente aceita e tornou-se mais definida na primeira reunião de planejamento: queriam que eu coordenasse, em sala de aula, discussões com os alunos a respeito da temática social que é central em certas obras

¹ A respeito das classes de aceleração na rede pública de ensino paulista, consultar Vieira (2002).

de Portinari, sobretudo em sua famosa série “Retirantes”². As alfabetizadoras sentiam necessidade de incrementar seu método de alfabetização com algo que contasse com o interesse dos adolescentes, dizendo respeito a aspectos de sua vida social, à pobreza, exploração, migração para a cidade, habitação precária em favelas etc., relacionando as histórias de vida dos alunos a sentidos que as ultrapassava no tempo e no espaço. Sentiam, porém, que não tinham experiência com esse tipo de trabalho; não se sentiam seguras para discutir esses temas e viam em mim a experiência que lhes faltava. Minha experiência, porém, não foi sentida como possível de ser apropriada por meio de diálogos entre nós, como momentos preparatórios e de avaliação em relação às aulas. Um dos instrumentos usuais de trabalho do psicólogo, ou seja, a reflexão conjunta sobre ação desenrolada em outro espaço e tempo, com outras pessoas, não lhes servia. Queriam-me *in loco*, em relação direta com os alunos, com a tarefa e com elas próprias, que presenciariam minha atuação e dela participariam, tendo oportunidade de se apropriarem, cada uma a seu modo, de elementos ali dispostos. Quando lhes perguntei como poderíamos relacionar as discussões sobre as obras com o método de alfabetização, responderam-me que deixasse isso por conta delas: essa era a parte da relação entre nós em que eu iria aprender.

Como os adolescentes ainda estavam de tranca e as aulas tardavam a se regularizar, alargou-se o tempo de planejamento. Decidimos utilizar os computadores ociosos da biblioteca da unidade para apresentação das obras; pesquisamos a história de vida do autor, de sua obra de forma geral e de suas pinturas de temática social; escolhemos as obras do artista que iríamos apresentar; pesquisamos e escolhemos outras obras, de outros autores – fotografias, vídeos, poesia, música – que dialogavam com a temática; Cássia e Silvia estruturariam exercícios de formação de palavras a partir de famílias silábicas oriundas de palavras-chave proferidas por alunos durante as discussões – como fome, seca, favela etc. –; seguiríamos, no desenvolvimento do projeto, o caminho do campo à cidade, da exploração e miséria no meio rural à vida nas periferias das metrópoles.

Três semanas antes dos internos serem libertados da tranca, ocorreu a primeira aula do projeto. Reunimos as duas classes de aceleração, somando por volta de 12 alunos. Os computadores estavam preparados; havia na sala, além de Cássia, Silvia e eu, mais duas educadoras da unidade quando os meninos chegaram.

² Entre o final da década de 1930 e o final da década de 1950, Cândido Portinari criou várias imagens sobre essa mesma temática, utilizando-se de técnicas diversas. Para uma consulta a essas e outras obras, acessar o site www.portinari.org.br.

Não pareciam acanhados nem extrovertidos. Entraram e cumprimentaram a todos dando as mãos. (...) Comecei perguntando pelos seus nomes e escrevendo um a um na lousa. [Apresentei-me e falei que iríamos] fazer um projeto com eles, o projeto Portinari. Quem já ouviu falar de Portinari? Ninguém sabia; nem sabiam que era uma pessoa. “Cândido Portinari”, Silvia e Cássia perguntaram junto comigo, revelando que era alguém. Um menino arriscou dizendo que era um artista, completei informando que era um pintor. Falei que iríamos ver algumas pinturas dele na tela do computador naquela tarde (...) Pedi que ligassem o monitor: apareceu a versão mais famosa dos Retirantes. Ouvi alguns perguntarem: o que é isso? Devolvi a pergunta, Cássia e Silvia também: ‘o que vocês estão vendo aí?’ Muitos começaram a falar: as professoras com perguntas sobre o quadro, os meninos respondendo; fui anotando na lousa palavras que os meninos falavam. Um deles, ao meu lado, participou muito. Apresentou bom vocabulário, falou sobre seca, miséria, tristeza, esperança. (...) Disseram que a família do quadro estava andando em algo como um deserto. Todos muito fracos e tristes; cansados, sofredos. Perguntei para onde iam: tentar a sorte em outro lugar; ‘na cidade’, um deles falou. Situou-se a cena no nordeste do país. Perguntamos por que a família saía de onde estava: falta de água. Silvia falou que a seca no nordeste tinha remédio: irrigação, poços. (...) Perguntei se havia quem ganhasse com essa situação de miséria. A princípio disseram que não; Silvia acenou com a cabeça que não, ninguém ganhava. Perguntei se aquele pessoal tinha terra; “de quem é a terra?” Alguns falaram que era da prefeitura, outros falaram que aquelas eram pessoas pobres, sem terra. Expliquei que alguns diziam que deus, quando deu a terra aos homens, declarou: ‘aqui está a terra, ela não é de ninguém, mas seus frutos são de todos...’ “Mas e aí?”, perguntei. Eles ouviam atentos, faziam comentários, as professoras funcionavam como animadoras, fazendo eco às minhas questões, perguntando e ajudando os meninos a responderem. Alguém respondeu que veio o homem e estragou tudo. Eu falei que ‘veio alguém, cercou um pedaço de terra e falou: isso aqui é meu!’. Então,

perguntei, aquela família do quadro tinha terra? Um menino falou que todo mundo tinha terra. Eu falei que isso era lá no tempo de deus..., brincando. Falei que a terra hoje estava na mão dos fazendeiros, que tinham muita terra para pouca gente. Manifestaram indignação. Falei que para esses fazendeiros era vantajoso que todo mundo ficasse pobre: tinham mão de obra barata, podiam se candidatar e trocar voto por cesta básica, bota e camiseta. “Compra de voto”, definiu um menino e completou dizendo que pegaria as coisas e votaria em quem ele quisesse. Falei que quando ganhavam para deputado, ainda, os fazendeiros podiam conseguir verbas e fazer poços onde? Nas suas próprias propriedades, e davam água para os pobres, para dizerem que estavam ajudando... Um dos meninos falou que já pegava o revólver e matava o cara, catando as coisas dele. Respondi que isso não adiantava, pois viria o filho do fazendeiro; ele falou que o mataria também; eu disse que sempre viria alguém e que não era daquele jeito que se poderia resolver o problema; que iríamos conversar a respeito. Contamos as pessoas do quadro. Perguntei se conheciam alguém que tinha passado por essa situação: dois conheciam. Antonio revela que havia vindo da Paraíba de carona e quebrava pedras quando criança. Estimulamos que cada aluno nomeasse o quadro. Depois dissemos chamar-se “Retirantes”. Passamos a ver as outras versões (...) Contavam os integrantes; alguns relacionaram os quadros como episódios de uma mesma história: ‘aqui já estão melhor de vida’, ‘aqui venderam um filho’ (...) Silvia estimulou-os a elegerem o quadro que mais gostavam. Cada dupla elegeu um; a maioria elegeu o primeiro quadro, que discutimos demoradamente. João Alberto elegeu o quadro azulado, pois para ele a família estava em melhores condições (estavam calçados, melhores vestidos). Antonio defende que o 1º quadro representava a realidade tal como ela era. Começam a discutir. Falei que poderia haver opiniões diferentes, que isso não era problema. Cássia completou dizendo que era boa a diferença; assim é que crescíamos. Disse ainda que Antonio escolheu algo próximo do que ele viveu e João Alberto escolheu algo mais esperançoso. Passamos a fazer o exercício: os alunos de Cássia, mais adiantados,

iriam compor frases com as palavras que estavam na lousa. Os de Silvia iriam escrever as famílias silábicas de algumas palavras da lousa e depois formar novas palavras. Fiquei passeando pela sala. (...) Sentei ao lado de Antonio e fiz algumas palavras com ele: mula, mola, mole etc. (R. A., p. 37-39).

Várias observações podem ser depreendidas do trecho acima. Deixo a maioria delas à sensibilidade do leitor – esta foi a intenção ao citarmos o conteúdo dessa primeira aula em excerto relativamente longo. De nossa parte, chama-nos atenção, de início, a reverência recíproca que se manifesta no cumprimento com as mãos, que todos os alunos fizeram questão de realizar, e na apresentação de cada um com a escrita de seus respectivos nomes na lousa: em relação à tranca, de onde os alunos acabavam de sair e para onde retornariam em breve, as manifestações de consideração mútua e humana contrastavam intensamente e lançavam bases para um momento significativo, a ser vivido naquele encontro. Formou-se um espaço de troca lingüística, coordenado por mim e com grande participação das professoras e dos alunos, subsidiado por obras de arte e pelo suporte de um equipamento tecnológico, com o objetivo assumido por todos de refletirmos coletivamente sobre as obras e sobre determinantes sociais a que elas se relacionavam. Aprendiam alunos sobre as obras e a problemática a que se referiam; aprendiam professoras sobre uma forma possível de abordar o assunto e aspectos críticos dessa temática; aprendia eu sobre o modo como alunos e professoras viam as obras e a temática e sobre como se manifestavam as dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua escrita.

O conteúdo das obras e da aula – a desolação a que eram empurradas famílias inteiras – foi tratado como problema humano, não proveniente de causas ou catástrofes naturais. Seus efeitos podiam ser vistos ali mesmo, entre os alunos ou em seus ascendentes. A estrutura fundiária, política, de apropriação privada de recursos públicos, de produção de riquezas a partir da miséria, foi iluminada e causou indignação e revolta. Também se evidenciou o modo como aqueles jovens respondiam à mutilação que sentem como efeito de uma estrutura naturalizada: contra a violência, violência. Mas à destrutividade reativa, que às vezes se manifesta entre iguais e pede a mediação da palavra e do pensamento, se contrapõem, nos mesmos jovens, a inventividade, a liberdade de criação a partir dos elementos dados, a esperança de quem demonstra muito a desenvolver.

Esta foi uma das melhores aulas do projeto. Um curioso indicador o atesta. Durante a aula, precisamente quando discutíamos a indústria da seca e a compra de votos, duas jovens

professoras pediram licença para cruzarem a sala e consultarem o pequeno acervo daquela biblioteca. Acostumadas que estavam aos olhares de cobiça dos internos, sentiram, desta vez, sua falta, pois os alunos não desviaram a atenção da aula, como seria por elas esperado. Depois da aula, na sala dos professores, uma delas “comentou que os meninos estavam compenetrados: as professoras novinhas entraram na sala e eles nem se desconcentraram. “O papo tava profundo”, disse ela” (R. A., p. 40). O contraste gritante com a desumanização da tranca, as novidades daquele estilo de aula – com computadores, duas classes juntas, três professores –, o poder de mobilização do tema discutido, a sensibilidade evocada pelas obras, tudo isso contribuiu para o êxito da aula, que cativou a atenção dos alunos, mesmo em face das tentações da carne.

Também há, em nossas anotações de campo, passagens que demonstram grande envolvimento de Cássia e Silvia no desenvolvimento do projeto. Cássia ficou empolgada com os pequenos textos compostos por seus alunos a partir das obras que lhes mostramos, Silvia quis compor árvores genealógicas informadas pela história familiar dos alunos; Cássia pensava em formas de fazer com que os alunos pintassem releituras de obras por eles escolhidas, Silvia elaborou, com os alunos, um painel com colagens e desenhos traduzindo o tema da humilhação, discutido a partir de cenas do filme *Vidas Secas* (1963).

A discussão sobre esse filme foi outro ponto alto do projeto. Comentei o livro de Graciliano Ramos (2003) e fiz com que alunos e professoras assistissem à primeira parte do filme, que inicia com a família caminhando exausta sobre a areia escaldante. Logo, um dos filhos cai sobre as pernas finas, nega-se a continuar caminhando e é imediatamente surrado pelo pai, Fabiano, o emblema da brutalidade forjada pela miséria. Os espectadores adolescentes se revoltam contra a atitude do pai violento, xingam-no. O filme continua e a família errante e faminta devora o papagaio de estimação, o único alimento que lhes resta. Encontram, enfim, uma construção abandonada, onde se deixam ficar. Chegam as chuvas e com elas o dono da construção, o patrão, para quem Fabiano começa a trabalhar. Na cena em que Fabiano é roubado pelo patrão nas contas, percebe que há algo errado e se resigna, os alunos novamente manifestam revolta; um deles exclama: “que humilhação!”. Paralisado o vídeo, conversamos sobre condições extremamente difíceis de sobrevivência, em que seres humanos poderiam agir como bichos. Nesses momentos, a fúria e a brutalidade imperavam, não o pensamento e a consideração do outro como ser humano. Os alunos lembraram de cenas de assalto em que foram protagonistas: se parassem muito para pensar no que estavam fazendo e considerar a vítima como pessoa digna de respeito humano, não conseguiriam

prosseguir no intento; por isso o faziam às pressas, sem hesitação, movidos pela pura adrenalina.

A fim de introduzir uma discussão sobre humilhação, avancei para a cena em que um dos personagens, Fabiano, encontra o soldado amarelo na vastidão deserta e espinhosa da caatinga. Havia sido antes violentado, no vilarejo, pelo militar, e tinha, portanto, razões suficientes para ali se vingar com seu facão em punho, sem testemunho algum. Mas não o faz. Sua postura corporal o diz mais do que qualquer palavra; não só deixa de levantar seu braço armado como também assume uma posição de inferioridade, cabisbaixa, curvada, de fala mansa e hesitante. “Governo é governo”, pensaria depois Fabiano para justificar sua fraqueza e repetiria um dos alunos, em nossa discussão, para explicar porque o humilhado não se vingou. Identificamos outras cenas de humilhação de Fabiano no filme e de humilhação dos adolescentes em suas próprias vidas – na escola, no trabalho precário, na delegacia de polícia, na FEBEM. A colocação de si em uma posição de inferioridade na relação com o outro, que, muitas vezes, na vida desses adolescentes, é sustentada pelo emprego da força bruta, mais uma vez trouxe à nossa discussão a resposta violenta: teriam decepado o soldado na caatinga; vêem sua dignidade resgatada pelo poder de fogo de um revólver. Mostrei-lhes então outro tipo de confronto com a autoridade, o confronto político de um movimento social de trabalhadores rurais sem terra. Apresentei uma cena do vídeo “Terra para Rose” (2002), que exibia um momento tenso de resistência do movimento à ação policial de reintegração de posse. Conversamos sobre o fato de que ali as armas de resgate da dignidade eram outras que não a violência: eram a união, a organização, a argumentação e a palavra.

Há evidências de que essas e outras discussões, estimuladas por obras artísticas e a respeito de problemáticas sociais brasileiras, potencializaram a capacidade de criação de textos por parte dos alunos. Estruturamos um exercício em que era pedido aos alunos que escrevessem frases ou pequenas histórias a partir de quadros de Portinari que ilustravam episódios de nossa história, como “Navio negreiro”, ou mazelas de nossa realidade social, como “O morro”. Depois de conversarmos coletivamente sobre os quadros em sala, quase todos os alunos demonstraram grande interesse pela tarefa, chamando os educadores para trocarem impressões sobre os quadros, tirarem dúvidas ortográficas ou mostrarem orgulhosos suas produções. Wilson nos conta um pouco de sua experiência com essa tarefa, diferenciando-a da simples cópia e valorizando a autoria na aprendizagem da escrita:

[P.: O que você achou mais legal, assim, desse projeto?] Ah, eu achei mais da hora que dá pra você ver os quadro, você já escreve ali

também, já dá pra você tirar uma sabedoria, eu nem sabia que podia escrever ali, comecei a olhar, comecei a escrever já, aí quando eu fui ver já ficou umas frase a pampa e tal, aí eu já começo a escrever, aí já dá pra tirar uma sabedoria pra quando você for fazer um boletim, alguma coisa, quando você for fazer algum..., por exemplo, algum texto pra alguém você já sabe, você já tira algumas partes dali também. Tem uma par de coisa: aprende a ler melhor também, escrever algumas coisas também; que nem: eu tenho dificuldade de escrever, aí já vou escrevendo ali, algumas coisas que eu errei eu já arrumo já também... uma par de coisa também [P.: E você viu que você consegue escrever, né? É só você sentar lá e...] Só tem umas coisas que eu erro assim, que nem o D e o T, só isso aí que eu erro mais, o S e o C... só essas palavras que eu erro mais, o N, quando é um N, só essas daí que eu erro mais porque outras coisas já escrevo mais rapidinho, tudo (..) Pra escrever, já vem na mente assim, você já vai escrevendo, já não esquece e tal... aí, assim eu escrevo melhor e tal, pensando e tal também, porque tem cara que só escreve olhando ali na lousa, a professora escrevendo e ele olhando ali e tal, porque se você não for lá e escrever, aí não consegue. Por isso, você tem que ir lá e escrever e pá, pra já desenvolver a mente também.

Mesmo quando as relações de poder começaram a se inverter na unidade, e posturas desafiadoras da autoridade também invadiram as aulas do projeto, é justo afirmar que conseguimos, as professoras e eu, tratar satisfatoriamente da indisciplina dos alunos e revertê-la para uma implicação na tarefa de aprender. As atitudes indisciplinadas consistiram, em sua maioria, na tentativa de alguns alunos de acessarem jogos eletrônicos no computador durante as aulas, bem como na consulta desordenada ao pequeno acervo da biblioteca em horário impróprio e algumas conversas em voz alta e provocações, com a intenção mesmo de questionar o controle da classe por parte dos educadores. Procuramos, em todas as vezes em que posturas desse tipo ocorreram, advertir os indisciplinados imediatamente. Fazíamos isso de forma educada porém firme, dizendo que aquele era nosso trabalho, que nos esforçávamos por fazê-los aprender cada vez mais, que estávamos nos sentindo desrespeitados por aquelas posturas, que quem não quisesse aprender, que saísse da sala, já que não podíamos forçá-los

que aprendessem, mas que respeitassem o espaço de aprendizado de seus colegas. Na maior parte das vezes não era necessário dizer tudo isso para sermos bem sucedidos.

Entretanto, outras forças poderosas invadiram o projeto como um todo, frustrando muitas de suas expectativas. A primeira delas foi a insuficiência de espaços para reflexão conjunta. Antes do início das aulas do projeto, Cássia, Silvia e eu nos encontramos algumas vezes para planejarmos suas atividades. Porém, quando começamos a agir efetivamente e cada aula dada passou a exigir, para a otimização do projeto, que avaliássemos o que tinha acabado de ocorrer e, em função disso, planejássemos o próximo passo, os espaços para reflexão conjunta, agendados de comum acordo, passaram, cada vez mais, a ser desrespeitados. Isso ocorreu por vários motivos, entre eles a regularização das aulas, o atarefamento docente por causa do preenchimento de papéis, o cansaço e o desânimo que foram se abatendo sobre os educadores de forma geral e se intensificando no decorrer do semestre.

A insuficiência de planejamento fez com que algumas discussões em sala não fossem satisfatórias. Foi o caso, por exemplo, da discussão acerca do filme “O caminho das nuvens” (2003), que conta a história de uma família que migrou do interior do nordeste do país ao Rio de Janeiro em bicicletas. A intenção era explorar o personagem adolescente, no que apresentava de contestação da autoridade paterna e transgressão. O filme, porém, foi assistido em um dia e a discussão ocorreu cinco dias depois; as professoras não haviam assistido ao filme previamente e não conversamos sobre ele antes de o discutirmos com os alunos, de modo que gostaram todos do que viram, mas a discussão ficou muito aquém do que eu havia planejado.

Como partíamos da suposição de que os pais, avós ou bisavós dos alunos tinham migrado do campo para a cidade, muitos, inclusive, da região nordeste do país, chegamos a planejar que os alunos resgatassem a história de migração de suas famílias entrevistando pais em um dia de visita. Mas, por causa de aulas suspensas pelos mais variados motivos, e conseqüente atraso em nosso cronograma, tivemos que abandonar essa atividade. A passagem do campo à cidade, ou melhor, o crescimento desordenado de cidades por conta da migração, a formação de bolsões de pobreza, sem serviços básicos de saneamento, habitação, transporte, educação e saúde, a formação de um contingente de famílias empurradas para o desemprego e o trabalho precário, todos esses problemas, fundamentais para relacionarem o tema da migração à vida concreta daqueles alunos, também foram insatisfatoriamente abordados por motivos impostos pelas circunstâncias. Além da freqüente suspensão de aulas, a Unidade Z ganhou novos alunos nas classes de aceleração; por falta de espaço físico, não era mais

possível agrupar as duas turmas na biblioteca; a turma de Cássia, mais adiantada em seu processo de alfabetização, foi privilegiada na composição de textos e na discussão de alguns temas importantes. Ainda que de forma rápida, pois o final do semestre se aproximava, retomamos com as turmas o tema da migração por meio da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, e conversamos sobre problemas que o migrante encontra na cidade observando fotografias de Sebastião Salgado (1997) e discutindo o poema de Ferreira Gullar, “Quem matou Aparecida?”(1962).

Mas a verdade foi que, naquela altura do ano letivo, o desgaste e o desânimo começavam a corroer qualquer espírito de luta por uma educação de máxima qualidade possível para os internos. A sensação de que, a despeito de todos os esforços, a FEBEM continuaria a ser regida pela lógica da privação-punição já se tornava sufocante. Jovens continuariam a passar por seus barracos, por seus regimes de tranca e coro, pela fermentação e explosão do ódio entre muralhas e colchões incendiados; a escola continuaria refém da violência cíclica, das ondas de afazeres e obstáculos que impedem o cumprimento efetivo de seu motivo de existência, o educar. O cansaço acumulado e a presença quase insuportável de mecanismos institucionais de inércia colossal, dos quais se é obrigado a participar, já faziam com que professores ansiassem lamuriosamente pelo fim do ano, procurando, em pequenas táticas de manobra, abreviar o tempo, torná-lo instantâneo, imperceptível, ocupando-o com tarefas leves, automáticas, que são capazes de evitar o tédio da inatividade e ao mesmo tempo se aproveitarem do fluxo de acontecimentos cotidianos, abandonando-se ao seu ritmo e sabor.

A exposição de textos e desenhos que os alunos haviam elaborado durante o desenvolvimento do projeto não ocorreu. Cássia e Silvia, desde o início, desejavam mostrar a outros educadores, a psicólogas e assistentes sociais, à gerência técnica do complexo e até à juíza corregedora da FEBEM a produção de seus alunos, como quem pudesse exibir a prova cabal de que aqueles jovens, quando investidos por educadores empenhados, tinham muito a desenvolver. Chegamos a decorar a sala, a preparar computadores e treinar alunos para que falassem sobre Portinari, sua obra e o projeto que realizamos, mas, poucos minutos antes da hora marcada para iniciarmos a exposição, chegou-nos a notícia de que a tropa de choque entrava na unidade para realizar rigorosa revista. Era o último dia letivo do ano; os trabalhos dos alunos seriam perdidos, a sala desmontada.

Seria injusto encerrar esse relato em situação de tal desalento. Cássia e Silvia certamente não concordariam com a avaliação negativa do projeto que um final como esse sugere. As expectativas das duas educadoras foram superadas pelos resultados do projeto e elas chegaram a me advertir, em determinada ocasião, de que eu esperava demais da escola

naquelas condições precárias em que ela tentava funcionar. Chamaram minha atenção para o intenso envolvimento dos alunos nas atividades propostas e disseram que, em relação ao que sempre ocorria na FEBEM, o projeto foi assaz inovador. Era fato que não havíamos logrado uma boa conclusão para suas atividades, porém, no início do semestre seguinte, as perguntas ansiosas de alunos atestavam o sucesso da iniciativa como um todo: “vamos trabalhar Portinari?!!”. Segundo Silvia, o projeto teria criado uma certa imagem de respeito dos alunos das classes de aceleração entre os outros internos, pois agora sabiam algo que ninguém sabia: “porque eles eram os burros, os gardenal³, e agora eles sabem Portinari”; quando eles perguntavam ‘e aí, professora, vamos trabalhar Portinari?’, os outros internos ficariam pensando, ‘que cultura é essa?’. As educadoras afirmam que, se tivéssemos apoio da unidade e da FEBEM, o projeto teria sido um tremendo sucesso. Ao final da entrevista, as professoras me convidam para trabalhar com elas novamente.

Reconhecimento parece ter sido algo fundamental que perpassou o projeto e foi decisivo para o sentido que ele ocupou para alunos e professoras. A função do significado que o outro atribui à ação do sujeito é constituinte do processo de humanização. No estudo que empreende sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na formação da personalidade adolescente, Vygotski (1996) constata que esse desenvolvimento segue as mesmas etapas encontradas no desenvolvimento infantil. Basicamente, são três essas etapas:

- 1) a forma de conduta é assimilada apenas exteriormente pelo sujeito – a ação é realizada de forma irrefletida ou *em si*;
- 2) os outros atribuem significado à ação e agem conforme esse significado;
- 3) o sujeito se apropria da ação como *para-si*, tornando-a possível de ser utilizada conscientemente na relação com outros.

Esse esquema serve para refletirmos sobre a relação que se estabeleceu entre as professoras e a minha atuação e entre os alunos e o projeto. No caso das professoras, um dos fatores que determinou a aproximação delas em relação à minha atuação foi, declaradamente, que eu atribuía grande importância à alfabetização. Assim, um trabalho por elas efetuado ganhava maior valor por meu intermédio. Fosse este trabalho mais ou menos refletido, o que importa é que ele ganha ou nele se explicitam, para elas, novos sentidos por meio dos significados que a ele associa: eu defendia a função basilar que a alfabetização exerce para a aquisição de novos conhecimentos no decorrer de toda vida do educando e, sobretudo, postulava a vinculação entre alfabetização (e educação de modo geral) e vida social do

³ “Gardenal” é como os internos chamam os tidos como rebaixados intelectualmente ou loucos.

educando – com Paulo Freire, eu costumava dizer que aprender a ler é aprender a ler o mundo. Certamente, a importância que eu atribuía aos determinantes sociais vinculou-se a uma necessidade sentida pelas professoras, a algo que estava em estado de potência e pedia uma relação de auxílio humano para se atualizar. Explicita-se, então, em uma de nossas reuniões de planejamento, o que querem de mim: que atuasse aquilo que julgava importante no trabalho delas, de alfabetização, para que assim pudessem se beneficiar da minha experiência e dela se apropriarem.

No caso dos alunos, eles são levados pelo projeto a admirarem obras, a refletirem sobre elas – na medida em que representam temas sociais que, de alguma forma, lhes dizem respeito –, a produzirem a partir das obras e das reflexões. Nesse processo, são reconhecidos como sujeitos humanos capazes de aprenderem, de se apropriarem de objetivações genéricas para-si e assim se desenvolverem. É interessante apontar, no trecho da entrevista de Wilson reproduzido acima, como ele percebe que é capaz de escrever o que pensa somente quando é envolvido na tarefa de escrever – tarefa esta, evidentemente, planejada por educadores que o concebem como sujeito de escrita autoral. Depois, a implicação manifestada dos alunos nessa atividade faz com que outros os reconheçam mais capazes, o que faz com que os alunos se apropriem desse reconhecimento e, eventualmente, o utilizem como valorização de si em relação aos outros.

A despeito de todas as dificuldades que o contexto institucional impôs ao projeto, este parece ter demonstrado a fundamental importância das relações interpessoais, no que carregam de inerentemente humanas, para o desenvolvimento dos sujeitos. No próximo item, trataremos das peculiaridades da atuação quando entendida em outro nível, o das relações grupais.

8.2 - Projeto Liberdade

Considerando o que foi descrito até aqui sobre a predominante desumanização no contexto em que desenvolvemos nossa atuação, o título desse item parece deslocado e improvável. Como se pode falar em liberdade em contexto tão asfíxiante? Um projeto pedagógico a partir desse tema? Para adolescentes encarcerados? A ser realizado por professores não menos seqüestrados por uma ordem que incansavelmente assujeita? Ora, basta voltarmos nossa atenção para o que já foi exaustivamente dito e escrito sobre essa instituição, neste e em outros tantos trabalhos, para que se conclua previamente pelo fracasso a que um projeto como esse estaria destinado. Então por que retomá-lo, descrevê-lo, analisá-lo? A que servem as histórias de derrota? Perceba o leitor que a pergunta é perigosa, pois pode levar a um certo pessimismo, ou, na melhor das hipóteses, a um refúgio da práxis na teoria crítica radical: se vivemos o triunfo das sociedades capitalistas e de suas formas alienantes de relações entre coisas e seres humanos, não nos restaria muito mais do que criticá-las, desconstruí-las analiticamente em seus fundamentos mais elementares, em tese gestando as condições objetivas necessárias aos movimentos de efetiva libertação. Esse trabalho colocar-se-ia *ex-prática*: como não haveria condições concretas para uma práxis absolutamente libertária, que se exerça, então, a crítica teórica radical. Porém, sem negar a importância dessa crítica, temos assentado nosso trabalho na inevitabilidade do agir: estar no mundo ou, mais especificamente, em suas instituições é *atuar*, e nos interessam atuações que se contraponham ao fazer alienado que em seu seio impera. A atuação em um projeto de resistência no cárcere, além de dar a conhecer a dureza de seus mecanismos, pode sedimentar táticas a serem eventualmente retomadas e reformuladas em outros contextos. Nos apertados poros da maquinaria institucional, que sempre existem, o exercício de alargamento e recriação: analisar, por meio de um exemplo, como isso é (im)possível, debatermo-nos com os limites dessa possibilidade, eis o que motiva a escrita do que segue.

Houve um tempo em que o Fique Vivo contava com uma equipe relativamente grande de psicólogos e educadores atuando em dois complexos de internação. São desta época as origens do Projeto Liberdade, mais especificamente de uma atividade que então realizamos, o “1º Festival de Arte e Música na FEBEM para a Prevenção das DSTs/AIDS”, que consistiu em grupos de discussão com adolescentes internos sobre sexualidade e prevenção e posterior apoio à produção de músicas, cartazes, coreografias e pequenas peças de teatro abordando a temática. As obras concorreram por categoria e houve um evento inter-unidades para apresentação e escolha dos melhores trabalhos. A visibilidade desse processo foi

relativamente grande, o que agradou as gerências técnicas dos complexos envolvidos e interessou educadores de forma geral, fazendo com que professores reivindicassem a participação da escola em um próximo projeto como este. Quando as articulações para um próximo festival iniciaram-se, o Fique Vivo ainda era contratado pela FEBEM e pudemos realizar uma reunião de planejamento com coordenadores pedagógicos das unidades do Complexo X e representantes de professores, que resultou em uma eleição, por adolescentes, professores e funcionários, de qual seria o tema para o novo festival. Dos temas relacionados na cédula – família, desigualdade social, preconceito e liberdade – este último venceu com ampla folga, sobretudo entre os adolescentes, que claramente escolheram o que mais desejavam. Mas ainda durante o processo de apuração da eleição, o financiamento às atividades do Fique Vivo foi interrompido, abortando nossa atuação como um todo.

A interrupção dos trabalhos colocava a perder relações de parceria entre profissionais do Fique Vivo e agentes institucionais que há pouco haviam sido formalmente avaliadas como muito promissoras. Reuniões com grupos institucionais das três unidades do complexo foram realizadas para analisar a atuação do projeto como um todo e propor diretrizes para a continuidade de seus trabalhos. Os resultados gerais dessa série de reuniões haviam apontado para a necessidade de expansão das influências do projeto. Pediam que atingíssemos maior número de adolescentes e funcionários, buscando integrar equipes por meio de atividades transversais, que envolvessem atores de diferentes grupos institucionais. O novo festival seria uma dessas atividades transversais. Como já haviam sido mobilizados, coordenadores pedagógicos e alguns educadores quiseram realizar o festival assim mesmo, sem a participação de outros profissionais do Fique Vivo mas com o meu auxílio para a coordenação das ações. Disponibilizei-me a auxiliar, mas logo se tornou evidente a inviabilidade da atividade, soterrada pela ordem cotidiana de afazeres automatizados. Permaneceu, porém, sobretudo entre professores da Unidade Z, com quem eu mantinha contato mais próximo, o sentimento de que era possível ressuscitar tal atividade. Por isso, na primeira reunião de planejamento daquele semestre, quando lhes foi requisitado que determinassem um projeto pedagógico coletivo para cada um dos bimestres que estariam por vir, os professores em HTPC escolheram realizar o Projeto Olimpíadas no terceiro bimestre e o Projeto Liberdade no quarto e último bimestre daquele ano.

Antes que analisemos como se deu o envolvimento dos professores na atividade, é importante caracterizarmos o que ocorria com o lugar de coordenação do grupo docente. Se no caso do Projeto Portinari foi a sala de aula o espaço privilegiado para acompanharmos suas ações concretas, aqui o serão sobretudo as HTPCs, pois tratar-se-á de uma atividade

constituída por tarefas distribuídas entre diferentes sujeitos, o que exigiria, evidentemente, uma coordenação ativa e reconhecida pelo grupo. Durante o desenrolar das ações do projeto, alguns sujeitos gravitaram em torno dessa função e a assumiram temporariamente, com maior ou menor intensidade e legitimidade. Cinco foram estes sujeitos: Elisa, Ângela, Júlia, Fernando e eu. Cada um de nós o fez a partir de um lugar e com características singulares, mas chama atenção, logo de início, a quantidade de indivíduos que assumiram funções de coordenação do grupo docente em um período relativamente curto de tempo¹. Era um lugar incômodo, que atraía e expulsava quem dele se ocupasse.

Elisa era a coordenadora pedagógica da Unidade Z e, por determinação institucional, era quem deveria coordenar o respectivo corpo docente. A escola vinculadora não dispunha de professor-coordenador-pedagógico designado para o Complexo X e, até há pouco tempo, quem coordenava os grupos de professores era a vice-diretora. Mas como o acúmulo de funções era grande para a vice-diretora e a gerência técnica do complexo desejava controlar com mais proximidade os professores, determinou-se que as coordenadoras responsáveis pelos setores pedagógicos das unidades se responsabilizassem também pelas HTPCs. Isso criou uma situação incômoda em alguns casos, pois nem sempre a coordenadora conseguia se sentir segura à frente do grupo docente: entendia mais de FEBEM e muito pouco de escola pública, às vezes tinha formação bem mais precária do que muitos professores e nem sempre era experiente na condução de reuniões. Quando começaram a ser responsáveis pela coordenação das HTPCs, não era raro que algumas das coordenadoras esquecessem a reunião, permanecendo afogadas em afazeres na unidade. Elisa não escapava a esse perfil: freqüentemente chegava atrasada às HTPCs, não determinava previamente a pauta, não organizava as discussões, raramente imprimia à reunião um sentido pedagógico; enfim, não ocupava ostensivamente a função de coordenadora, a não ser eventualmente.

Quem também ocupava essa função, da mesma forma eventual, era a vice-diretora Ângela. Esta, porém, quando o fazia, determinava previamente a pauta e conduzia a reunião seguindo-a com rigor. Eram invariavelmente assuntos administrativos, mais dispostos de forma a serem acatados do que discutidos. Ângela era nova na vice-direção e, seja pela dificuldade inerente à posição, seja por inabilidade política, ela não conseguiu se estabelecer enquanto liderança reconhecida pelos grupos docentes, chegando mesmo a entrar em conflito e ser rechaçada pela maioria deles.

¹ As ações aqui narradas desenrolaram-se por três meses e meio.

A partir de certo momento, requisitou-se a cada grupo de professores, de cada unidade de internação, que elegeisse um representante. Sua função seria intermediar as demandas recíprocas entre o grupo e a unidade e junto à vice-direção. A professora Júlia foi escolhida pelos professores da U.I. Z para exercer a função, pois era atuante e demonstrava seriedade e compromisso. Por isso, algumas vezes ocupou o lugar de coordenação das HTPCs, mas, durante o semestre, alegou estar sobrecarregada e renunciou à função.

Fernando quase foi eleito o novo representante do grupo, mas como não houve pressão superior para que houvesse nova eleição, e parece mesmo que essa função não encontrou muita aplicação prática, o grupo simplesmente deixou de ter representante naquele semestre. Fernando, porém, exercia uma espécie de liderança não só naquele grupo mas também em relação aos docentes que atuavam nas outras unidades. Era um educador cuidadoso, que demonstrava interesse pela segurança de adolescentes e professores nas três unidades que compunham o Complexo X e colocava-se, em situações de conflito entre grupos, como mediador e apaziguador. Naquele semestre, Fernando propôs e coordenou uma discussão sobre pragmatismo e educação. Relatarei brevemente essa atividade pois fui nela envolvido, como seu co-coordenador, e, além disso, diz respeito a uma das funções do psicólogo quando em atuação em instituição educativa, ou seja, a formação de professores por meio da difusão de idéias provenientes de teorias psicológicas.

A atividade consistiu na discussão a partir do filme “O clube do imperador” (2002). Quando o trouxe, Fernando explicou que gostaria de discutir as influências do pragmatismo norte-americano na educação e colocou assim a questão: às vezes lhe falavam que não era preciso ensinar raiz quadrada na escola pois não servia para nada. Então só se deve ensinar o que apresenta utilidade prática? Disse que essa questão iria aparecer no filme e que queria discuti-la com os professores. O filme é sobre uma escola de excelência para rapazes em que se desenrola, por meio da relação entre um conceituado professor e um aluno indisciplinado, uma trama conflituosa entre valores éticos e utilitários. Uma das principais questões de fundo é: afinal, o professor é capaz de moldar o caráter do aluno? Os professores demonstraram ter gostado do filme. Ao final, Fernando convida-me para planejarmos juntos a discussão do filme, que se realizaria na próxima reunião:

Ele quer que eu o ajude na parte psicológica da discussão sobre o filme, ou seja, sobre a relação entre professor e aluno adolescente. Ele entraria com a discussão filosófica sobre o pragmatismo: “Se flor não serve, não ensina flor...”. Fico animado com a idéia. Ele diz que sua

intenção é fazer com que os professores reflitam um pouco. “Os professores aqui se acostumam a não pensar; vão se deixando levar...” (R. A., p. 33).

Nosso planejamento sobre a coordenação conjunta da discussão sobre o filme não passou dessa divisão de competências. A intenção de Fernando não era condenar nem aprovar o ensino de conteúdos que tivessem apenas utilidade prática; queria somente discutir a questão com os professores. Não quis saber previamente o que eu pensava sobre essa questão nem sobre a relação professor-aluno a partir do que dela aparecera no filme. Na reunião seguinte, distribui cópias de dois pequenos textos que tratavam da categoria de sujeito ao longo da história da filosofia e do pragmatismo norte-americano. Os professores receberam as cópias com certo incômodo: “Júlia comenta: “Tudo isso? Vou ler quando? Vamos ler aqui?”. Durante a reunião, escuto Luís perguntar baixinho a Patrícia: “Você vai ler o texto? Eu não vou ler não...”” (R. A., p. 34). Fernando inicia a discussão perguntando o que haviam achado do filme. Todos haviam gostado; começam a discutir o papel da escola na formação do caráter de seus alunos: o quanto o caráter é determinado pela educação familiar e o quanto a escola teria como interferir na formação de valores éticos básicos. Fernando interrompe a discussão para introduzir o que, no seu entender, é importante que os professores analisem.

Diz que aquela escola do filme era uma escola jesuítica, que formava o aluno para assumir postos de poder: “cada pessoa ali seria um imperador; o filme não chamava O clube do imperador?”. Questiona os professores a respeito de outras coisas, além de conteúdos, que a escola também deveria transmitir: “o que a escola leva para o aluno? só a parte intelectual?”. (...) Cita as escolas técnicas como auge do pragmatismo e, em oposição, conta uma história em que teria ficado seis anos contando formigas: um mestre o teria mandado assim proceder até que ele percebeu para que isso servia: para desenvolver a paciência. Fernando conclui dizendo que era isso que queria trazer para a discussão a respeito do filme. Anuncia que sobre a relação entre professor e aluno e o poder envolvido nisso era eu quem iria falar e passa a palavra a mim (R. A., p. 35).

A discussão principal parecia ter se iniciado entre os professores, interrompida por Fernando, que tencionava pautar a finalidade última da escola, e retornado a mim, que teria algo a dizer, como psicólogo. Retomo então a questão que mobilizava o grupo: teríamos ou

não, como educadores, poder de modificarmos ou ao menos influenciarmos a formação de princípios éticos em nossos alunos?

Laura é a primeira a dizer que concorda com a afirmação de que não teríamos o poder de moldar o caráter do aluno: de acordo com o que sabia de psicologia, o caráter de uma pessoa formava-se bem cedo, ainda na primeira infância. Fala ainda de limites, que se a família não foi capaz de construir esses limites com as crianças, não seriam os professores que o fariam. Fernando questiona essa posição: ‘então as famílias dos meninos teriam ensinado que se poderia roubar e matar?’ (R. A., p. 35).

A polêmica instala-se. Assumo o papel de organizar as falas. Concordam que as mães pobres precisam trabalhar e têm que deixar seus filhos à mercê das influências do ambiente – rua, favela, periferia. Entretanto, afirmam que muito pouca gente, entre os pobres, encaminhase para a marginalidade e que a presença da educação familiar não poderia ser medida em horas de convívio, mas deveria ser avaliada em termos qualitativos, de afeto, atenção e posturas dignificantes. Passaram a falar sobre adolescentes, sobre o quanto questionavam a autoridade docente e transgrediam regras sociais. A partir de certo momento comecei a defender que o adolescente não era um ser acabado e que, dependendo da relação que fosse estabelecida entre ele e o educador, certamente o desenvolvimento de valores éticos faria parte da educação. Laura contestou; disse que havia aprendido coisas opostas em suas aulas de psicologia na faculdade. Respondi afirmando que havia várias teorias psicológicas e que a concepção de que os internos não conheciam limites era equivocada. Bastava observarmos a quantidade de regras que eles se impõem quando dominam uma unidade de internação. O que eles querem é construir suas próprias regras, instituir uma nova sociedade. A conversa ampliou-se, passando pelo movimento hippie e pelas formas peculiares de vestimenta, linguagem e conduta que assumiam diferentes grupos adolescentes. Não foi possível avaliar com objetividade os resultados dessa discussão. Fernando havia planejado utilizar a reunião seguinte para discutir os textos distribuídos e aprofundar a discussão sobre adolescência e relação professor-aluno, mas isso não ocorreu, pois outros assuntos, mais prementes, ocuparam a atenção do grupo. Alguns professores me pediram que trouxesse mais elementos para discutirmos adolescência, o que também não se concretizou, mas indica o reconhecimento da importância dos aspectos discutidos. O fundamental foi contestar a idéia

de que “educação vem do berço” e que, por isso, não haveria nada que o professor pudesse fazer, a não ser ministrar os conteúdos de sua disciplina.

Devido à falta de alguém que ocupasse regularmente a função de coordenação daquele grupo docente e devido ao reconhecimento respeitoso que me era prestado pelos professores, não raro eu era chamado a organizar a pauta e as discussões da HTPC. Entretanto, eu assumia a função com muita parcimônia, exercendo-a apenas quando julgava oportuno para o desenvolvimento de algum tema ou atividade considerados importantes.

As HTPCs, no geral, eram consideradas pelos professores como “horas de trabalho perdido coletivamente”². Atribuíaam essa carência de sentido das reuniões à falta de uma coordenação competente. A regularidade dessa carência fazia com que o grupo se acostumassem a não esperar muito das reuniões, ou seja, parte significativa dos professores chegava atrasada, alguns às vezes saíam antes de seu término, podiam assumir facilmente uma postura apática durante a reunião e muitos apenas cumpriam presença.

Foi em um momento de marasmo de uma HTPC que meu pedido para colocar um assunto em pauta foi recebido com sensível empolgação. Falei apenas que queria agendar uma das próximas reuniões para que discutíssemos o Projeto Liberdade, mas já quiseram começar a planejar a atividade naquela mesmo instante. Sugeriram uma data para a final do festival e decidiram por cinco modalidades que ele comportaria: música, dança, teatro, desenho e poesia. Dividiram as modalidades por duplas de professores e sugeriram alguns filmes a serem assistidos pelos alunos. O professor de artes comprometeu-se a trazer grupos de *rap* e prêmios para os ganhadores do festival; Silvia propôs que o projeto fosse documentado, para que não se perdesse e, quem sabe, pudesse assim ser replicado.

O leitor não deve esquecer que estamos relatando uma história de derrota. O ânimo demonstrado acima era uma reação do grupo à ingerência e tédio que atacavam o trabalho escolar como um todo: os professores provavelmente viram no projeto uma via de escape pela liberdade de pensamento. Mas, devido a essa mesma atmosfera tão sufocante, a história de desenvolvimento do projeto foi uma sucessão de lutas pela implicação dos sujeitos em suas tarefas e seu progressivo ocaso.

Na 2ª HTPC em que pauto a atividade, Ângela havia indagado, de início: “Você vai falar do seu projeto, né Marcelo?”, revelando que, sendo considerado meu o projeto, não do grupo reunido, eu seria o responsável pelos planos e pelas ações. Respondi distribuindo cópias com uma proposta de cronograma mas chamando a atenção do grupo para a questão do

² Vale lembrar que essa forma irônica com que professores traduziam a sigla contrapunha-se a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que era seu significado oficial.

compromisso: não éramos obrigados a realizar projeto algum, nem eles nem eu, e, caso decidíssemos por empreendê-lo, iríamos certamente enfrentar uma série de dificuldades, por isso teríamos que decidir com clareza se nos comprometeríamos coletivamente com a tarefa. Falei explicitamente que o projeto não era meu; que se resolvessem por fazê-lo, teriam minha ajuda; caso contrário, poderíamos simplesmente cancelá-lo. O grupo hesitou, discutiu, responsabilizou os funcionários pelas dificuldades de trabalho mas também detectou problemas de participação no interior do próprio grupo. No impasse, o professor de educação física indagou: “se não fizermos isso no 4º bimestre, vamos fazer o quê!?”. Apelei: “respondi que podíamos ser como alguns funcionários e fazer o mínimo possível: tentar ministrar os conteúdos programáticos e, como na FEBEM não dá para dar os conteúdos mesmo, ficar por isso mesmo. Ninguém está muito preocupado com a educação desses meninos mesmo, não é?”. Em meio à concordância desanimada do grupo em se empenhar pelo projeto, ainda afirmei que poderia ser oportuno discutirmos o tema com os alunos naquele momento: já tinham saído da tranca e era importante inserir reflexão no movimento desenfreado de libertação que assumiam. Os professores aprovaram com quase nenhuma reserva o cronograma por mim proposto. Nele, o projeto teria as seguintes etapas: discussão do tema entre os docentes, discussão do tema com os alunos, criação e ensaios e, por último, o festival. (R.A., p. 46-49).

A HTPC agendada para que eu coordenasse uma discussão sobre o tema foi emblemática no que diz respeito ao aprisionamento docente nas determinações do fazer automatizado e desprovido de sentido educativo. Vale acompanharmos a reunião com relativa proximidade, a fim de evidenciarmos outra importante função do psicólogo quando atuando junto a grupos na instituição: a explicitação de automatismos e conflitos grupais. Naquela manhã, quando cheguei à sala de reunião, encontrei apenas alguns professores tentando montar um quebra-cabeça de madeira, fazendo palavras cruzadas e preenchendo papéis, embora já estivessem em horário de reunião. Outros professores chegam e imediatamente reclamam por terem corrido tanto e a reunião nem ter iniciado. Sabiam que eu coordenaria as discussões naquela manhã e viam-me ali, apenas observando o que ocorria, porém não se colocavam em posição de discutir e refletir coletivamente sobre o tema; alguns permaneciam ocupados com outras coisas, outros simplesmente esperavam que alguém (eu) desse por iniciada a reunião e os impelisse a participar. Segurei minha fala: havia declarado na reunião anterior que minha ação estava condicionada à deles. Permaneço calado e isso começa a incomodá-los, embora ninguém ouse dizer: ‘então, vamos começar?’. Pelo contrário, acham uma justificativa para não iniciarem: Elisa, a coordenadora da Z, estava ausente: como

poderiam iniciar sem ela? Depois teriam que lhe transmitir tudo o que haviam discutido, seria trabalho dobrado etc.

Ficaram tentando inutilmente montar o quebra-cabeça. Luís pediu algumas dicas para completar sua palavra cruzada. Reclamavam: vieram cedo e ficam naquela ociosidade. Luís pronuncia ociosidade, mas Silvia ouve “ansiosidade” e o corrige: “é ansiedade!”. Luís esclarece que falou ociosidade; Patrícia diz que “ansiosidade” seria o que há de pior: a mistura dos dois sentimentos... Alguém diz que foram abandonados pela unidade. Ricardo chega perguntando por que não estávamos em reunião. Respondem-lhe “não veio ninguém” [Não falam ‘não veio ninguém da unidade’; falam apenas “não veio ninguém”. Seria uma manifestação de auto-anulação enquanto sujeitos?]. E jogavam – quebra-cabeça, palavras cruzadas, conversa fora. Ricardo imediatamente pergunta se aquele não seria o dia de discutir o projeto, olhando para mim. Silvia reforça a pergunta: “você preparou algo? Não quer falar?”. Respondo que não havia me preparado para palestrar, mas para refletirmos juntos sobre liberdade e sobre como poderíamos trabalhar o tema com os meninos. Para isso eu teria que contar com o empenho do grupo (R. A., p. 55).

Era minha primeira manifestação, dizendo que eu precisava da ação deles – que consistia apenas em colocarem-se todos em postura profissional de reunião, todos concentrados no mesmo assunto. Mas não o fizeram; lamentaram novamente a falta da coordenadora Elisa e continuaram alheios à reunião, embora mais calados. O desconforto cresceu e, em um dos silêncios, que se tornavam cada vez mais longos, eu disse: ‘é impressionante o quanto vocês se sentem de mãos e pés atados, acham que não podem fazer nada, que dependem da unidade para pensarem, para trabalharem’. Provocados a falarem a respeito, quase todos se pronunciaram, até os mais reservados; iniciava-se a reunião.

Silvia concordou que, de fato, estavam bastante desanimados. (...) Referiram-se ao fato de subirem para dar aula em determinado horário, não era aquele horário, desciam; as informações não eram precisas, os setores pedagógicos e de pátio da unidade brigavam entre si e eles ficavam no meio do fogo cruzado, como brinquedos, de lá para cá sem saberem o que fazer. Falei que sentiam que o problema estava

fora do alcance deles, não dependia deles; eles é que dependiam da resolução desses problemas para que pudessem efetivamente trabalhar; não podiam fazer nada; não tinham liberdade alguma. Laura reclamou que os meninos não queriam estudar. (...) Luís está ao lado de Silvia; os dois são os mais antigos naquele grupo. Ele fala que é um pouco culpa deles, que acabam por contaminar o resto do grupo, mas já tentaram tanta coisa e nada dá certo que vão desistindo. Defende que seria preciso alguém que tivesse poder para cobrar e punir, mas diz que, infelizmente, não há líderes. Fernando diz também que precisam de um líder em que possam se espelhar para ganharem autonomia. Falei que não negava a importância do líder, mas que eles estavam desprovidos de líderes porque depositavam muita responsabilidade neles e ninguém agüentava a pressão: a HTPC não funciona se a Elisa não vem, ela é responsável; o diretor é responsável pela situação da unidade; Ângela é responsável pela falta de força da escola; Júlia tinha que puxar todo mundo, tirá-los do desânimo, para acontecer a reunião, por isso ela havia renunciado à função. Seria preciso um superlíder e isso não existia. Falam da unidade, da falta de alguém da unidade naquela reunião. Eu falo que a culpa é sempre do outro, o problema sempre está fora e não há o que fazer. (...) Falo que eles estavam renunciando à liberdade, pois se julgavam incapazes de agir. Laura discorda, diz que estão fazendo o que é possível fazer, que não podem correr atrás dos meninos para que entrem nas salas; isso não é função deles, é da unidade. Fernando acha que estão fazendo menos do que poderiam. Patrícia diz que se não estão conseguindo fazer nem o básico, como poderiam fazer um projeto, uma coisa diferente? Silvia responde que as aulas na FEBEM devem ser diferentes, porque os alunos são diferentes; devem partir de coisas que os interessam. Falo que os professores se sentem desprovidos de recursos, mas que têm algo que não podem lhes tirar, que é a relação professor-aluno. Tiraram-lhes isso durante um tempo, quando não havia escola, mas enquanto houver escola, esse é o princípio de tudo e a partir do que podemos construir muito. Os meninos não estão se interessando? Devemos então pensar pedagogicamente como

interessá-los! E tentar. Chego a me referir mais de uma vez àquele espaço de reunião, que eles estavam fazendo depender da presença de alguém da unidade, de alguém de fora, e não o assumiam (R. A., p. 55-56).

Podemos entender o movimento acima relatado como a explicitação *in loco* de um mecanismo grupal. Este mecanismo talvez não se evidenciasse se eu assumisse de pronto a posição de líder ou de coordenação. Nesse caso, daria início à reunião pedindo ou dando a entender que parassem com seus afazeres e se envolvessem na discussão que havíamos programado. O lugar do líder estava configurado para alguém a cargo do planejamento e início da ação, bem como do envolvimento ativo dos outros na tarefa comum. O líder é o sujeito responsável, os outros são os indivíduos a serem por ele envolvidos no plano de ação. Ao não ocupar de imediato esse lugar, ao deixá-lo vago, tento expor sua natureza e os exponho à angústia da imobilidade. A falta do sujeito que deve fazer pelos professores e envolvê-los – e não *com* os professores em co-responsabilidade – enseja a culpabilização. Como o espaço de manobra é reconhecidamente exíguo, ações não reiterativas estão sujeitas a alto grau de frustração; se alguém deve agir, este alguém é o líder; se não agimos, ele é o culpado. Este mecanismo exime da culpa pelo não agir ou da responsabilidade pelo agir que escape ao fazer automatizado, porém, não satisfaz por completo porque não livra os sujeitos da imobilidade. Impossibilitados de educar, permanecem na ociosidade, que é desconfortável, vem carregada de ansiedade, torna-se “ansiosidade”, pois corrói o que há de mais essencial na condição humana, sua capacidade de criar a partir das circunstâncias concretas. A imobilidade é vivida como sentimento de que é preciso fazer algo, não se sabe exatamente o quê; deve ser algo que não traga frustração nem desgaste, deve ser algo leve, exequível, que minimamente confirme ao sujeito sua capacidade de realização.

O conflito configura-se, portanto, entre o empenhar-se no fazer criativo e o abandonar-se no fazer automatizado: o primeiro significa possibilidade de realização pessoal e profissional, embora implique estar sujeito ao embate com a estrutura institucional e à frustração, o segundo oferece defesa contra esse desgaste, mas vem acompanhado do aviltante sentimento de coisificação. Busca-se, sempre, uma solução intermediária. Há, desta forma, na história de desenvolvimento do Projeto Liberdade, uma oscilação entre esses dois pólos. Passo a resumir essa história, para que tenha o leitor uma idéia dos episódios que a compuseram e das ações do psicólogo que nesse contexto se inseriram.

Em HTPC em que a pauta principal era bolo e coca-cola para os alunos, a fim de comemorarem o dia das crianças que já havia passado, Júlia entra atrasada e muda o curso da reunião: traz resultados de pesquisa que realizou sobre concepções de liberdade e distribui cópias com pequenos textos sobre o tema. Reorganiza-se o esquema de trabalho conjunto, revemos o cronograma: os professores iriam tratar do tema em sala de aula, eu iria elaborar uma proposta de regulamento para o festival e realizar as inscrições dos alunos de acordo com as modalidades, que deixavam naquela reunião de incluir dança. Na reunião seguinte, levo proposta de regulamento mas não consigo apresentá-la: a reunião é ocupada por uma porção de problemas – conflitos intergrupais, inoperância, evidências de organização adolescente para rebelião ou fuga. Tomo conhecimento, apenas, que o tema havia sido tratado em sala de aula por professores e havia contado com grande interesse dos alunos.

Levo minha proposta de regulamento a professores que exercem alguma liderança e a Elisa, a quem peço que solicite à FEBEM transporte e autorização de entrada para grupos de *rap* convidados. A coordenadora se empolga e diz que poderíamos chamar mais convidados, realizando uma verdadeira semana cultural; depois de alguns dias, assusta-se com a instabilidade das relações de poder na unidade, prevê o pior e pede aos professores que sejam precavidos, que não fujam à rotina e que desistamos do projeto: a casa estava “desandada”. Entretanto, nesse ínterim, 40 alunos já haviam se inscrito nas modalidades combinadas e não seria prudente frustrar-lhes a expectativa. O grupo se vê em conflito: quer fazer o mínimo e manter sua segurança em uma unidade supostamente à beira do motim, mas tem que terminar o que iniciou, sob pena de fazer eclodir a revolta. Quiseram resolver o impasse atribuindo todas as ações restantes do projeto a mim – apoio à criação dos alunos, ensaios, seleção das obras etc. –, mas logo perceberam o absurdo dessa solução. Como, logo em seguida, se dissolve o alarmismo que revestia o avanço dos adolescentes nas relações de poder, professores retomam o projeto e estimulam a criação de pequenos textos, letras de música e desenhos. Essa retomada, porém, se dá com grande esforço e irritação de alguns, que lutam por fazerem algo significativo, e omissão e dissimulação de outros, que economizam ações.

No dia marcado para o evento de fechamento do projeto, os professores elaboraram e fixaram, perto das salas de aula, um painel com as letras da palavra liberdade e, em cada letra, colaram textos e frases dos alunos sobre o tema. Estava confirmada a presença de um grupo de *rap*, que iria abrir o evento. Uma viatura da FEBEM iria trazer o grupo. O equipamento de som a ser utilizado no evento seria cedido pelo Fique Vivo. Consegui ajuda de nosso antigo *DJ-educador*, Guilherme, para transportamos os equipamentos para a unidade e instalá-los. Eram grandes caixas de som, microfones, amplificador, mesa de som etc. e tivemos que

começar a trabalhar ainda na hora do almoço. Em certo momento, deixei Guilherme instalando os equipamentos na quadra da unidade para me dirigir à sala dos professores, a fim de elaborarmos conjuntamente um roteiro para o evento.

Assim que entrei e percebi o ócio, senti raiva, pois estava como louco fazendo um monte de coisas e eles sem fazer nada, vendo revistas antigas e conversando. Perguntei-lhes se já haviam escolhido os melhores textos (pelo menos). Cada professor havia escolhido o melhor texto de sua sala, mas não haviam escolhido os melhores de todos. Falei que poderiam escolher, então. (...) Peguei um papel e pedi sugestões para elaborar o roteiro. Júlia foi quem mais contribuiu: disse que deveria haver uma apresentação geral do que representava aquele evento e do que tinha sido feito para chegarmos àquele ponto. Como eu já tinha sido escalado para ser o *MC* [mestre de cerimônias], falei que poderia fazer essa introdução. (...) Afirmei que seria interessante algum professor também se pronunciar. Júlia afirmou que sempre fala nessas ocasiões, que outro professor poderia falar algo. Ninguém se apresentou. Então passei aos outros tópicos do pequeno roteiro, que foram: apresentação do pessoal de fora, apresentações dos meninos, divulgação dos vencedores e premiação. (...) Falei a todos da necessidade de escolherem o texto vencedor naquele instante. Júlia queria que eu participasse dessa escolha, mas não pude: tive que ir atrás do som, que esperava por um benjamim... (R. A., p. 101).

Os convidados externos chegaram com quase três horas de atraso. Durante o tempo de espera, constatamos que nossa aparelhagem de som estava inutilizável³. No momento em que os professores entravam na unidade, saíamos carregando os equipamentos e anunciando o fiasco.

Vieram quatro *rappers*.

Cumprimentaram os professores, foram informados de que não haveria equipamento de som e logo quiseram ir para o pátio, para apenas conversarem com os meninos. Os professores os seguiram. Assim que chegaram ao pátio, foram rodeados pelos meninos. (...) A

³ O Fique Vivo não contava mais com profissional encarregado de manter o equipamento em perfeitas condições de uso; não havia mais verbas para isso.

conversa começou pela geografia da cidade: “liga Santo Amaro?”⁴, logo perguntou um menino. Sombra [um dos *rappers*, relativamente famoso] quis falar sobre a importância de se prepararem dentro da internação para melhor enfrentarem a vida lá fora: que fizessem cursos, pois ainda que parecessem sem importância, iriam ajudar muito lá fora. Outro *rapper* falou que era da periferia também, que sabia muito bem como era a vida deles. Sombra pediu para ver os artesanatos; sabia que nas unidades sempre tinha gente que fazia uns “tramos”, sejam artesanatos, sejam *raps*, e ele queria ver. Não passou muito tempo, surgiu um barco feito de palitos. Passou entre as mãos dos convidados. Todos acharam “bem louco”. (...) Logo chegou Itu, que fez questão de cumprimentar cada um dos convidados. Estava totalmente à vontade e parecia responsável pela hospitalidade e respeito dispensado aos *rappers*. Contou-lhes que tinham um grupo de capoeira e que queriam fazer uma roda, convidando-os a compartilhar do momento. (...) A roda rapidamente se fez no meio da quadra. No início, os meninos estavam intimidados, não queriam jogar, mas com o passar de poucos minutos foram se soltando; apareceram muitos deles para jogar e um dos convidados também entrou na roda. Em determinado momento, o convidado fez um movimento de *break*, que foi seguido por um menino, em forma de racha⁵. A hora tinha chegado para que os convidados deixassem a FEBEM, pois o motorista da viatura tinha que retornar à garagem. Porém, Alemão disse-me que os convidados queriam ouvi-lo cantar. E cantou. Foi um momento interessante: todos se juntaram, bem próximos, como na reunião que presenciamos assim que saíram da tranca. Faziam um bolo humano, em forma de círculo, e se abraçavam. Alemão e os convidados no

⁴ Conhece Santo Amaro? – Curiosamente, o início da conversa pública com os *rappers* repete a forma como, há seis anos, iniciava-se uma conversa entre *rappers* famosos e internos de outra unidade: “liga a Baixada Santista?”. A identificação dos lugares de origem, invariavelmente especificando bairros pobres, de periferia, é elemento fundamental da apresentação de si entre adolescentes internos e provavelmente entre jovens moradores das periferias em geral. Guirado (2004) também observa essa particularidade: “O espaço é identificado e identifica. As pessoas são indiferenciadas, mas o lugar não” (p. 144).

⁵ Racha é uma competição de dançarinos de *break*. Conta-se, entre os militantes do *hip hop*, que os rachas, em sua origem, substituíram as sangrentas brigas entre gangs rivais em bairros negros dos Estados Unidos.

meio. Não havia microfone, por isso todos faziam muito silêncio para ouvi-lo cantar (R. A., p. 102).

Houve confraternização geral no final; os meninos haviam realizado o evento. Do trecho acima, é importante sublinhar pontualmente alguns aspectos. A identificação entre convidados e internos foi fundamental para o sucesso do encontro: eram todos jovens, pobres, a maioria afro-descendentes, produtores e apreciadores de *rap*, que denuncia as formas cotidianas de vida nas periferias das cidades, de onde todos se originavam. A identificação pelo espaço, portanto, é uma identificação sócio-econômica, cultural e étnica. Evidentemente, seria mais interessante se o encontro contasse com a aparelhagem de som e a efetivação do planejamento que realizáramos. Mas, de qualquer modo, demonstraram familiaridade com escassez de recursos: são capazes de criar valores a partir do que têm em mãos. O *rapper* sabe muito bem disso e faz questão de reconhecer as produções de internos; irmanam-se nas condições precárias de existência e na produção de cultura e de si mesmos como resistência em espaço social restrito.

Algumas frases no mural organizado por professores abordam essa forma apertada, contraditória e aguerrida de viver:

Liberdade para mim é saber e respeitar o espaço que eu tenho pois o espaço da liberdade é grande mas também em uma certa parte é pequena (E. D., 8ª série).

Espaço: é ter liberdade em um lugar fechado ou em um lugar aberto, mas onde você estiver você tem liberdade de usar algum espaço. Enfim, liberdade é fazer o que quiser mas com respeito, espaço. Se não você vai acabar perdendo a liberdade do mundão e vai ter que usar o único espaço que a FEBEM oferece, pouca liberdade (W. I. F., 8ª série).

A liberdade é ter escolha independente do lugar onde esteja!!!
(Matraca, 7ª série).

Os prêmios do festival seriam entregues na semana seguinte, rapidamente, pois havia sido programado o filme *Tróia* para o horário de aulas, que é longo e não se poderia perder muito tempo. Enquanto passavam o filme, fui à biblioteca preparar os computadores para a exposição do projeto Portinari, que nunca ocorreu. Como todos os educadores, eu já demonstrava sinais de cansaço, irritação e impaciência. Logo o plano de fuga seria descoberto

e a tropa de choque seria novamente chamada para proceder à revista. Enquanto isso, na sala dos professores, adultos se entregavam a trabalhos manuais com papel, cola e tesoura, para enfeitarem a unidade nas festas de fim de ano. Curiosamente se assemelhavam a adolescentes internos, quando se empenham em seus “tramos”.

O trabalho do psicólogo, nesse capítulo, parece ter se debatido contra a orientação geral dos movimentos na instituição, e isso sob vários aspectos. A começar pelo próprio tema do projeto no qual se empenhou: originado no desejo adolescente de aniquilar as muralhas que o separam da sociedade, o projeto liberdade carregava em si uma negação frontal ao motivo de existência da FEBEM. Por isso, tal iniciativa estaria fadada, desde o início, a assumir lutas extremamente desfavoráveis, para não dizer vãs.

É verdade que havia demanda de funcionários do complexo e, sobretudo, de professores que atuavam na Unidade Z, para que se efetuasse uma atividade complexa e inovadora, que envolvesse vários grupos institucionais em tarefas complementares, que representassem, por sua vez, uma verdadeira integração do que se estrutura como desintegrado. Mas a força da estrutura se impôs. A impossibilidade de tal atividade talvez não encontre melhor imagem do que a vacuidade persistente do lugar de coordenação. Uma atividade assim exigiria coordenação consistente das variadas ações; mas o que esperar se coordenação alguma é possível? – a não ser, é claro, aquela que se ajusta ao fluxo naturalizado dos fazeres carcerários, que está distante de comportar uma atividade efetivamente criativa, ou libertadora.

Vimos o psicólogo exercer uma função possível quando no interior de instituições (que deveriam ser) educativas: divulgar elementos de teorias da ciência psicológica com vistas a dissolver preconceitos ou posições ideológicas. Assim, a idéia de que a educação não seria capaz de fazer desenvolver valores éticos, mas apenas conteúdos de disciplinas específicas, foi, de alguma forma, combatida. Mas apenas no plano da argumentação, não no da vida concreta. Neste último, o trabalho psicológico se embrenhou para tentar estimular a implicação de sujeitos com o fazer coletivo e criativo e, conseqüentemente, desestimular o abandono desses sujeitos em fazeres reiterativos. Essa tentativa se deu pelo envolvimento do psicólogo como um dos sujeitos da atividade. Esperava-se que assim, compartilhando ações e reflexões, pudesse a atuação do psicólogo contribuir para que sujeitos se apropriassem de seus próprios fazeres, e não fossem por eles apropriados. Porém, o conflito entre o fazer criativo e altamente sujeito a embates e frustrações, por um lado, e o fazer automatizado e coisificante, por outro, fez com que soluções intermediárias se afirmassem como formas de evitação do desgaste e de mínima afirmação profissional, geralmente movida por interesses particulares.

Aquém das expectativas do psicólogo, essas soluções representaram, em grande parte, desresponsabilização dos sujeitos e conseqüente tentativa de sobre-responsabilização do psicólogo por ações que deveriam ser repartidas. Essa tendência provocou-lhe visível desgaste emocional, levando à irritação, desânimo e desesperança, que foram se acumulando no trabalho do psicólogo a ponto de fazê-lo, como os professores, ansiar desesperadamente pelo fim do ano letivo.

A atuação se encerrou. Mas o trabalho de análise, que se iniciara desde o primeiro dia em que pusemos o pé em uma unidade de encarceramento para adolescentes, continua. Em que estágio se encontram suas conclusões, sempre provisórias? É o que veremos no próximo e último capítulo desta tese.

9 - DO CÁRCERE AO DESENCARCERAMENTO: POR UMA ATUAÇÃO MILITANTE EM PSICOLOGIA

Adentrar o pátio de uma unidade de internação para adolescentes é uma oportunidade para vê-los frequentemente ocupados com seus “tramos”. Não é raro o pátio parecer um verdadeiro galpão de produção: são adolescentes trabalhando individualmente ou em duplas, formando pequenos grupos de conversa enquanto as mãos dobram, cortam, encaixam, costuram. Os materiais são geralmente papel quadriculado, sulfite, celofane e linha de costura, com os quais fazem painéis, tapetes, porta-retratos e até maquetes de casas. As ferramentas parecem improvisadas ao observador externo, mas são bastante estáveis no processo produtivo: além das próprias mãos, os internos se utilizam de linhas para cortarem os papéis dobrados e de pedaços de plástico afiados por atrito com o chão para servirem de grossas agulhas de costura. Por razões de segurança, é terminantemente proibida a presença de tesouras e agulhas no pátio, mas isso não os impede de cortar e costurar. No papel quadriculado, desenham o molde a ser seguido. Os desenhos variam; podem conter mensagens de carinho às mães e namoradas, acompanhadas de imagens do *Mickey*, *Pato Donald* ou *Piu-piu*¹, ou podem ser relacionados à marginalidade, com imagens de armas de fogo, folhas de maconha e dizeres do tipo “O crime não compensa mas não admite falhas”, mas sempre, em qualquer um dos casos, com o nome do artesão. Aos quadrados planejados no papel, corresponderão, em cor e forma, quadrados confeccionados em sulfite revestido de celofane colorido, conferindo à matéria prima impermeabilidade, durabilidade e a consistência desejada. Os pedaços de sulfite e celofane são dobrados de forma especial, de modo a se encaixarem entre si e facilitarem a costura.

O processo produtivo é complexo, constituído de diversas etapas e impossível de ser realizado individualmente. A partir dele derivam-se relações de solidariedade e troca. Os internos trabalhando no pátio permutam materiais e instrumentos, serviços e idéias. Os mais próximos, que compõem grupos por afinidades, por ocupação da mesma cela ou por moradia na mesma região do “mundão”, trocam direta e generosamente coisas e fazeres, constituindo o que eles denominam de “firma”². Entre adolescentes de diferentes firmas, as trocas podem

¹ Personagem de Hanna & Barbera.

² As “firmas” não estão relacionadas apenas aos “tramos”; são grupos de internos que desenvolvem fortes relações de afetividade e solidariedade de seus membros entre si, trocando confidências sobre suas vidas pessoais e funcionando como amparo emocional na angustiante situação em que se encontram. Em algumas

ser realizadas por meio da moeda local, o maço de cigarro, ou “selo”, como o denominam quando negociam. O cigarro, então, é valor de uso e de troca: dificilmente há quem não fume, pois, como dizem os internos, o cigarro ajuda a passar o tempo, como o próprio trampo, aliviando assim o peso da cadeia; por outro lado, quem fuma todos os maços trazidos pela família no dia de visita, perde a chance de comprar no mercado. O maço de cigarro fumado é a não-compra; a realização do valor de uso impede a constituição da coisa como algo alheio à sua própria natureza, impede que seja simples suporte material e índice de uma operação social. O selo é concretude física negada pela simbologia concreta da relação de troca.

As ações, relações e representações envolvidas no trampo mereceriam uma etnografia à parte, pois deslindam um fazer coletivo e uma economia a um só tempo rudimentares e complexos, possíveis no cárcere, que constituem uma rede de relações sociais extremamente peculiares e simultaneamente concernentes ao ser humano em geral. Ali podemos ver as trocas serem realizadas com base no esforço que cada um dos serviços ou mercadorias traz em si implicado; ali observamos a transformação de um valor de uso generalizado em moeda; ali vemos o maço de cigarro abstrair-se de sua forma física para encarnar intrinsecamente valor. Outras particularidades, não menos instigantes, poderiam ser destacadas dos processos que envolvem o trampo. Porém, aqui nos interessa a materialidade social da qual se revestem as coisas: os internos sabem que o maço contém cigarros e que estes se fumam, mas agem, quando o transformam em selo, como se este consubstanciasse valor, a ser trocado por qualquer outra coisa. Percebe-se que a transformação em selo carrega em si, concomitantemente, a abstração de uma operação mental e a concretude do mundo social, o que nos reconduz ao conceito de fetichismo da mercadoria.

Como nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho, Marx (1988) evoca as nebulosidades da crença religiosa para nela encontrar uma analogia com o fetichismo da mercadoria: os produtos do cérebro humano adquirem vida própria e se relacionam entre si e com os seres humanos. A diferença, porém, entre o que acontece no mundo religioso e o que ocorre cotidianamente nas trocas sociais refere-se à concretude de que se reveste o fenômeno em um e outro domínio. O *Dicionário do pensamento marxista* (Bottomore, 2001) chama nossa atenção para o fato de que

as propriedades conferidas a objetos materiais na economia capitalista
são reais e não produto da imaginação. Só que não são propriedades

unidades, consideradas como desunidas pelos seus próprios internos, há violentas disputas entre as firmas e uma acaba por prevalecer, exercendo poder tirano e instável.

naturais. São sociais. Constituem forças reais, não controladas pelos seres humanos e que, na verdade, exercem controle sobre eles; são as “formas da aparência” objetivas das relações econômicas que definem o capitalismo. Se essas formas são tomadas como naturais, isto se deve a que seu conteúdo ou essência social não é visível imediatamente e só pode ser revelado pela análise teórica (p. 149).

Os internos não *crêem* que o selo seja incorporação do valor; eles *agem* – em suas trocas cotidianas, automatizadas, inscientes – como se o selo fosse valor de troca universal, e, nessas trocas, ele realmente *é*. De modo mais amplo, podemos dizer que os sujeitos sociais agem como se o papel-moeda encarnasse intrinsecamente valor – e ele encarna. O inusitado desse fenômeno é que operam, no centro de um fazer social elementar, mecanismos concretos atribuídos geralmente ao campo das idéias, ou das operações ideológicas, isto é, os mecanismos de abstração e inversão. Com Zizek (1996) vimos que é fundamental para a compreensão do fetichismo atentarmos para a separação entre um elemento e a rede de relações que o constitui. O valor, atributo que é efeito das relações sociais, e somente nestas é produzido e adquire sentido, aparece como atributo da coisa abstraída. Esta separação tem raízes no próprio processo de produção: a sociedade capitalista ergue-se sobre a separação entre o trabalhador e os meios de seu trabalho e, portanto, de sua subsistência. Obrigado a trabalhar para outros, e por meios usurpados às classes trabalhadoras há séculos, o trabalhador produz o que não lhe pertence. A separação entre produtor e meios de produção e, consequentemente, entre produtor e produto, acarreta efeitos devastadores ao processo de humanização. Submetido ao mercado onde vai vender sua mão de obra, o trabalhador se submete a quem detém os meios de produção, de modo a se tornar, ele mesmo, apenas mais um meio na produção de riquezas e incremento do capital: não é o trabalhador que se utiliza dos meios para produzir, mas a produção que se utiliza de trabalhadores para se realizar, espremendo cada vez mais suas forças e brutalizando-o. Essa inversão, operada cotidianamente nas engrenagens que reproduzem nossa sociedade, é o fazer mutilado do sujeito e contra ele retornado; é a *auto-alienação* do fazer humano (Cf. Marx, 1983).

É nesse sentido que Zizek (ibid.) nos indica um terreno de domínio ideológico que escapa ao próprio campo das idéias para se alojar nas práticas corriqueiras que sustentam a reprodução social. Aqui não se trata de doutrinas divulgadas como científicas, que calam sobre a contradição entre as classes sociais e assim justificam a dominação de uma classe sobre as outras. Nem se trata de discursos lacunares *sobre* os pobres, ou trabalhadores, ou

adolescentes em conflito com a lei, naturalizando-os e reforçando, sobre eles, a ação controladora do Estado. Não se trata nem mesmo das práticas institucionais hegemônicas, às quais as doutrinas e discursos vêm apoiar. Falsa consciência ou visão distorcida da realidade social aqui fazem pouco sentido, pois é esta mesma realidade que é distorcida em seus alicerces; é intrínseca e materialmente “ideológica”, antes mesmo que a ideologia viesse lhe traduzir.

O conceito de fetichismo é de grande valia para examinarmos a problemática da adolescência em conflito com a lei. Ele pode ser utilizado para refletirmos, por exemplo, sobre o fascínio que exercem as mercadorias sobre os sujeitos em nossa sociedade – em especial sobre adolescentes pobres que rompem o pacto de respeito à propriedade privada. O imaginário social capitalista, que constrói concepções de felicidade, prazer e poder vinculadas à posse e ostentação de mercadorias fabulosas, pode envolver de forma revoltante ou ilusória o sujeito empobrecido, humilhado, desumanizado: “a sobrenaturalização do produto é apenas a outra face da reificação do humano” (Carone, 2005, p. 24). Pouco compreendendo os determinantes da injustiça social, mas sentindo na pele suas decorrências, adolescentes podem querer resolver a contradição social da qual vivem os efeitos pela transgressão de um dos mais caros preceitos dessa sociedade que os oprime. Em fase de afirmação pessoal, econômica e sexual, adolescentes excluídos do poder de compra podem negar a compra e posse do outro, buscando superar, por meio da usurpação da coisa humanizada, o esvaziamento de si enquanto sujeito objetificado. Na busca desenfreada por dinheiro, mulheres, carros, grifes, drogas, armas, o adolescente em conflito com a lei leva às últimas conseqüências a formulação fetichista de que o poder está na coisa, que deve ser possuída e exibida, a qualquer custo, até mesmo o da própria vida, invertendo assim a idéia de posse: são vidas à disposição de coisas.

A concretude desconcertante da operação fetichista também nos ajuda a melhor compreender manobras ideológicas, que pretendem encobrir processos sociais de constituição da adolescência em conflito com a lei e, desta forma, omitir a dominação entre as classes. Essas manobras mostram, em imagens e discursos veiculados na grande mídia e na produção pseudocientífica, o adolescente infrator e frequentemente sua família como elementos abstraídos das redes de relações que os constituem, passando a portarem em si o atributo da delinqüência ou da produção viciosa de delinqüentes. Encarnações da periculosidade, assumem feições desumanas, cruéis, ameaçadoras à ordem social e, por isso, justificadoras de ações enérgicas do Estado, por meio de seu braço armado e de suas prisões, para segregar e punir.

A desumanização de seres humanos, como sabemos, não é apenas uma operação no campo das idéias. A ideologia encontra lastro na produção concreta de desumanidade, pois a cisão entre sujeito, atividade e objeto humanizado é a separação entre o ser humano e sua genericidade: se o definimos, do modo geral, como aquele que age sobre a natureza, humanizando-a e assim, historicamente, humanizando-se, a separação entre sujeito, meios de ação e objeto é a separação entre o ser e o que o define concretamente como humano (cf. Marx, 1983). Deste modo, nas relações de trabalho a que se vê submetido, o trabalhador instrumentalizado pela produção concebe seu semelhante sob o mesmo padrão de relação. Ou seja, a alienação concretiza-se na relação do ser humano consigo mesmo e com os outros, de modo que o ser coisificado pelos processos sociais passa ver seu semelhante também como objeto ou meio, e não como fim em si, o que leva à instrumentalização de uns por outros para satisfação de necessidades particulares.

Os efeitos desse processo podem assumir formas violentas e até mesmo horrendas, como vimos nas condições de trabalho e vida no interior de uma instituição de privação de liberdade para adolescentes, a FEBEM/SP. Torturas, rebeliões, estupros, fugas, mortes, esquartejamento, decepamento: os meios de comunicação de massa são ávidos por vender tais notícias como manifestações extremas de degradação – a exemplo do “a que ponto pode chegar o ser humano” – mas silenciam sobre a complexidade dos processos que a instituem enquanto tal. Realmente, os sujeitos na instituição chegam a agir de forma monstruosa, mas exatamente porque uma instituição monstruosa, a serviço de uma sociedade alienante, os assujeita e instrumentaliza.

Se o fetichismo atua como princípio básico em nossa sociedade, como concebermos um movimento contrário, de desfetichização? E como concebermos, no interior desse movimento, uma atuação em psicologia aplicada à educação de adolescentes em conflito com a lei? Fiel à tradição materialista histórica, Marx condiciona a superação da ilusão fetichista a uma transformação na base de sustentação social:

O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e com a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado. Para tanto, porém, se requer uma base

material da sociedade ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa (id., 1988, p. 76).

De modo simples, os seres humanos devem controlar os meios que garantem a reprodução material da humanidade, e não serem por eles controlados. Somente assim, será dissolvida a imagem de que certos produtos humanos adquirem autonomia, vida própria, naturalidade, e podem, inclusive, se voltar contra ou dominar os sujeitos, objetificando-os. Há, nessa posição, um dilema teórico: se os sujeitos estão prioritariamente objetificados nos processos de produção material da sociedade capitalista, como podem se tornar efetivamente sujeitos e transformarem a sociedade que reproduzem? Percebam os leitores que a posição acima ainda pode conduzir a uma certa imobilidade no presente: se não se apresentam as condições necessárias para a apropriação dos meios de produção material pelos sujeitos sociais, a emancipação é um projeto futuro, que nos cabe apenas gestar. E hoje, o que podemos efetivamente fazer? Não é possível que esperemos pacientes as forças produtivas desenvolverem-se a tal ponto em que entrem em contradição com as relações de produção e assim, desta incompatibilidade basilar, surja a sociedade comunista. Contra essa concepção naturalista de desenvolvimento social, em que o curso da história necessariamente nos levaria ao reino da liberdade, há, na teoria de Marx, uma conclamação à práxis revolucionária, que unifica transformação das circunstâncias, do ser humano e de sua consciência:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade.

A coincidência entre modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*. (1996, p. 12).

Marx se dirige, nessa 3ª tese sobre Feuerbach, ao materialismo a-histórico, que concebia o ser humano como determinado pelo meio, e ao projeto iluminista, que pretendia transformar a sociedade por meio de um amplo esforço educativo, operado por uma parte “iluminada” da sociedade sobre a outra, “entregue às trevas”. Ao afirmar que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que os educadores também devem ser

educados, Marx postula a ação determinante do homem sobre o mundo físico e social, bem como integra a consciência, ou a racionalidade humana, objeto da educação, à atividade concreta, sem com isso dividir a sociedade entre aqueles que devem transformar – os sujeitos da ação, sem por ela mesma serem transformados – e aqueles que devem ser transformados – objetos, sem participarem efetivamente da ação transformadora. A transformação é uma ação dos sujeitos em geral e, nesta ação, circunstâncias e sujeitos transformam-se. “A modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da transformação do meio e da educação, só se obtém por meio da atividade prática revolucionária” (Vázquez, 1968, p. 161).

A partir das idéias aqui desenvolvidas sobre fetichismo e atividade prática revolucionária, é possível derivarmos alguns princípios para uma atuação “desfetichizante” em psicologia no seu encontro com a educação de adolescentes em conflito com a lei. Para assim denominarmos essa atuação, é fundamental que ela tenha como finalidade sempre presente em suas manobras a integração entre sujeitos, fazeres e objetos, de modo que estes últimos não sejam estranhos aos sujeitos ou os oprimam, mas que sejam por eles apropriados como meios de sua existência humana. Como, na realidade concreta das instituições educativas, as circunstâncias tendem a assujeitar educadores e educandos, a atuação deve integrar a materialidade das circunstâncias e a reflexividade das consciências – as circunstâncias transformam os homens, mas são por eles antes transformadas: o termo que compreende ambos e opera a síntese é a práxis criativa, transformadora ou revolucionária. O impasse entre a necessidade de transformar e a tendência de assujeitamento dos seres pelas circunstâncias, e, portanto, a dificuldade em transformar, deve ser resolvido pelo caráter eminentemente prático da atuação. Esse caráter, é importante que se diga, se estabelece em contraste às características preponderantes com que são comumente estruturadas atuações de psicólogos, que tendem a privilegiar o aspecto ideacional da experiência humana – o imaginário ou simbólico, o discursivo, representacional ou emocional, com a intenção de que uma interferência nesse âmbito determine modificações nas práticas concretas. Ou então as atuações podem situar seu objeto no comportamento observável, abstraído da complexidade social e da constituição intrapsíquica. Não se trata de desvalorizar os aspectos ideacionais nem o comportamento empírico dos sujeitos; trata-se de integrá-los entre si e ambos ao fundamento sócio-histórico que os constitui.

Como seria então essa atuação de psicólogos junto à educação de adolescentes em conflito com a lei? A busca de unidade entre ação concreta e consciência, modificação de circunstâncias e sujeitos, de educandos e educadores, exige que os psicólogos sejam, eles mesmos, sujeitos ativos e reflexivos e que aprendam exercitando a dimensão educativa de

suas práticas. As circunstâncias a partir das quais agem psicólogos, nesse caso, são constituídas pelas relações entre os sujeitos no interior de um recorte institucional. Envolvendo-se na rede formada por essas relações, os psicólogos devem se apropriar das condições dadas nesse contexto para operar modificações possíveis, no nível das relações vividas, englobando e influenciando, assim, também as relações imaginadas. O que torna possível a atuação de psicólogos em meio a redes de relações institucionais são as necessidades ou demandas no contexto institucional dado. Não são todas as necessidades apresentadas aos psicólogos que devem nortear seu trabalho. Para esse fim, interessam aquelas que, embora criadas no seio da instituição, carregam em si a negação de relações instituídas e apontam para sua superação, especialmente na direção de um desenvolvimento humanizante. A existência dessas necessidades faz supor que o contexto institucional, qualquer que seja ele, é perpassado por contradições, de modo que processos de desumanização e humanização se imbricam. A atuação de psicólogos se apóia nesses últimos, buscando fortalecê-los e desta forma movimentar e explicitar contradições.

É importante notar que, a partir do momento em que é demandado por algum grupo ou sujeito institucional, o psicólogo ou a psicologia é objeto de ação e representação: entram em jogo a função que a psicologia tradicionalmente exerce em suas relações com a instituição em questão, as representações sociais consolidadas por essa função, as pressões mais ou menos explícitas para que o psicólogo aja em determinada direção e não em outra. Ao ouvir e atender à demanda, o psicólogo se posiciona nessa rede em que é apanhado e deve, para permanecer em seu interior, identificar nas demandas que vão surgindo as contradições capazes de nortear seu trabalho e simultaneamente fazer com que esse trabalho continue sendo demandado, seja pela satisfação de parte das demandas, seja pela transformação destas ao longo da própria atuação. Desde o início, portanto, o psicólogo sofre a ação-representação da instituição e é instado a agir transformando o imaginário que se constitui a seu respeito.

O conhecimento das relações que se dão no interior da instituição inicia-se na escuta atenta de como são formuladas as demandas, e em que sentido elas pressionam o psicólogo a se movimentar, e estende-se por toda atuação. A rigor, podemos dizer que o conhecimento da rede de relações institucionais somente atinge uma consistência capaz de orientar a atuação quando desta rede se participa. Sem abandonar teorias, estudos e pesquisas que se colocam em posição de compreenderem de forma ampla a educação, a instituição ou, no caso, a adolescência em conflito com a lei, o psicólogo adquire conhecimento cada vez mais concreto e operacional na medida em que participa das atividades desenvolvidas cotidianamente na instituição. Evidentemente, esta participação não pode, em hipótese alguma, submergir na

cotidianidade que a envolve, mas sim buscar compreender os mecanismos que a sustentam, agir, com os sujeitos na instituição, nos interstícios desses mecanismos de modo a subvertê-los, a refletir coletivamente sobre eles, e assim ensaiar o possível nas circunstâncias dadas.

A forma de atuação que aqui postulamos, e que encontra uma oportunidade de exercício empírico na experiência empreendida pelo Fique Vivo na FEBEM/SP, assenta-se em um *fazer com*. Há, no campo de estudos a respeito do desenvolvimento psicológico, um conceito que serve de analogia a este princípio de nossa atuação: trata-se do conceito de zona de desenvolvimento próximo (cf. Vigotski, 1989 e s/d.). Este conceito estabelece dois níveis de desenvolvimento para qualquer criança: um primeiro nível em que a criança, tendo consolidado certo ciclo de desenvolvimento, consegue realizar determinada tarefa sem qualquer ajuda externa, e um segundo nível, em que ela é capaz de realizar a tarefa apenas com ajuda de colaborador mais experiente. A diferença entre ambos os níveis define uma zona, a zona de desenvolvimento próximo, em que o desenvolvimento estaria em formação. Na verdade, o que queremos destacar com esse conceito é que a efetivação do desenvolvimento dá-se por meio do envolvimento do sujeito em tarefas realizadas com outros. Pois não é assim, em atuação recíproca e conjunta entre crianças e adultos, na rede de relações sócio-culturais que os envolve, que crianças aprendem a sentar, andar, falar? A práxis é, por definição, social e constituinte do desenvolvimento humano. Se isso é correto, podemos considerar, no seio das práticas institucionais consolidadas, realizadas pelos sujeitos sem qualquer interferência ou ajuda externa, que há, também, um nível virtual ou potencial de ações que dependem de colaboração de outros para se concretizarem. Essa suposição parte de duas premissas: uma no nível individual, outra no nível das relações entre sujeitos, lugares e grupos institucionais. A primeira refere-se ao fato de que as práticas institucionais cotidianas exigem parte, apenas, das capacidades dos indivíduos para se concretizarem. Há, portanto, um potencial não utilizado, que a cristalização das relações ignora, exclui ou força por submeter, ou seja, a bem do instituído, não se atualizam potenciais criativos, reflexivos e críticos dos indivíduos. A segunda premissa é que os papéis institucionais e os grupos que a variedade de papéis institui – alunos, professores, funcionários, dirigentes – relacionam-se entre si não apenas de modo orgânico ou complementar, mas sobretudo de modo conflituoso ou, para ser mais exato, contraditório. As necessidades de atualização do desenvolvimento humano estrangidas pelo instituído manifestam-se pelos conflitos; a irreduzível e sempre contínua aspiração à humanização é motor das contradições institucionais.

Vejamos como isso se manifesta na atuação que nos serve de referencial empírico. Não é redundante reafirmar que esta atuação nos serve aqui, neste trabalho acadêmico, como

um conjunto de acontecimentos capazes de dialogar com nossas formulações teórico-metodológicas. Ela não tem o poder de confirmar nem rechaçar nossas hipóteses, posto que não foi formulada desde o início para isso nem apresenta a consistência e rigor necessários para tanto. Também não é objeto deste trabalho avaliá-la, embora alguma avaliação de suas ações aqui se insinue. A atuação traz a concretude necessária a uma formulação acadêmica que busca se voltar para objetivos práticos, além de documentar, a partir de um lugar situado no interior das práticas institucionais, um recorte significativo da adolescência encarcerada no Brasil. Não há atuação que se possa pensar somente em abstrato, assim como não há visão consistente da institucionalização de adolescentes em conflito com a lei que ignore suas práticas concretas e uma análise teórica dessas práticas. Então tomemos, para nos auxiliar no exame das contradições da atuação e do contexto, uma análise da entrevista que realizamos com profissionais que atuaram na experiência empreendida pelo Fique Vivo.

A entrevista foi realizada com três psicólogas e uma pedagoga. As quatro profissionais se colocaram, durante toda entrevista, de forma radicalmente questionadora em relação à efetividade e consistência do trabalho do qual participaram, o que torna a entrevista particularmente valiosa como meio de crítica à atuação como um todo³. Esta crítica é afiada; dirige-se de imediato ao que possibilitaria a própria existência da atuação, a chamada demanda institucional, e subverte os papéis de entrevistador e entrevistadas, questionando: como pode uma atuação como esta se desenvolver sem que a instituição a queira? Ademais, como esta atuação, extremamente específica, poderia trazer elementos para a constituição de um modelo de atuação? Seria esta uma pretensão desta pesquisa? Seria isto possível?

O Fique Vivo não continha parâmetros completamente definidos de atuação, sendo mais uma contínua construção de fazeres e saberes locais do que uma identidade constituída de trabalho. A relação é inversa: não pretendemos da prática empreendida extrair elementos teórico-metodológicos; pretendemos estabelecer mediações entre derivações teóricas, advindas das influências do materialismo histórico na psicologia aplicada à educação, e decorrências práticas, que aconteceram de fato, de um posicionamento metodológico antes assumido, ainda que não com tanta clareza na época, a saber: o envolvimento de psicólogos

³ É importante observarmos que as profissionais atuaram no Fique Vivo por aproximadamente 12 meses. É um tempo intermediário: não se pode afirmar que haviam se apropriado completamente do modo como o projeto vinha se desenvolvendo desde seu início, há cinco anos atrás, mas também não se pode afirmar que já não possuíam familiaridade prática com o projeto e com a complexidade do contexto institucional. Guardavam, portanto, distância e interioridade em relação ao Fique Vivo, o que constitui uma posição privilegiada à crítica. Cumpre lembrarmos ainda que a FEBEM rompeu a parceria com o projeto de forma abrupta, interrompendo atividades em pleno desenvolvimento e reafirmando seu descaso com a construção concreta de propostas educativas. Isso certamente contribui para o tom desesperançoso que perpassa a entrevista.

no fazer institucional. Mas mesmo este posicionamento é posto em cheque pelas entrevistadas, que, diante da impossibilidade de transformação efetiva do contexto institucional pela atuação do Fique Vivo, prescrevem uma modalidade de atuação junto à transformação *estrutural* da internação, caso haja “demanda institucional” para tanto. Caso contrário, prescrevem a comprovação, mediante os esforços aparentemente inúteis da atuação empreendida, de que a FEBEM, ou a Fundação CASA, decididamente não serve a propósitos humanamente aceitáveis e deve, por isso, ser extinta. Cumpre esmiuçarmos esses argumentos.

À multiplicidade de sujeitos, lugares e tendências no interior do recorte institucional considerado, corresponde uma variedade de demandas. A idéia de que a instituição apresenta ou não apresenta uma demanda para o trabalho de psicólogos ou de uma equipe de intervenção pode facilmente induzir a equívocos. O que se quer geralmente dizer com essa idéia é que *um grupo dirigente* da instituição demanda a atuação e pode a esta apoiar com seu poder. Dirigentes da FEBEM demandavam maior visibilidade social para as atividades do Fique Vivo; dirigentes do Complexo X demandavam que ocupássemos os internos com atividades culturais; professores que desenvolvêssemos projetos pedagógicos alternativos; internos que aliviássemos o peso da cadeia; e nós, o que demandávamos? Está claro que não poderíamos situar os motivos de nossa atuação em uma finalidade totalmente alheia ao contexto institucional, que não correspondesse em absoluto a necessidades de seus sujeitos. Nesse sentido, podemos definir que demandávamos melhores condições de trabalho e vida no interior da internação, ou, de forma um pouco mais estrita, que os sujeitos ali pudessem se apropriar de objetivações genéricas para-si, a fim de prosseguirem desenvolvendo sua humanidade. Porém, também deve ficar claro que as demandas são múltiplas, muitas vezes contraditórias, e que a atuação dá-se, sempre, na tensão entre demandas, o que exige constante negociação. Entretanto, por mais negociação que houver, o conflito parece inevitável: assumimos que funcionários não devem violentar internos, internos não devem se violentar, educadores têm que educar. Em decorrências triviais de nosso posicionamento ético, nos colocamos contra práticas históricas dentro da instituição, o que determina que, além do *fazer com*, nossa atuação também se pautar por um *fazer contra*. E não se trata de dividir os sujeitos na instituição entre os do bem e os do mal, ou entre aliados e inimigos. Como são práticas institucionais que objetificam sujeitos, encontramos, freqüentemente, tendências humanizantes e desumanizantes no mesmo sujeito, o que demanda do psicólogo atenta escuta e cuidadoso diálogo.

Mas, é possível situar uma atuação no interior de práticas institucionais hegemonicamente desumanizantes sem reproduzir, de algum modo, a desumanização? No

nível mais geral de análise, as entrevistadas acreditam que não; e por vários motivos. Em contexto tão adverso, boas experiências educativas teriam caráter efêmero e isolado, servindo mais como escamoteadoras ou amenizadoras do mal-estar generalizado do que como focos de resistência. Seus efeitos não seriam capazes de perdurarem no tempo, seus elementos, impossíveis de serem apropriados por educadores da instituição, que não disporiam de condições concretas para tanto. Ao invés, portanto, de se disseminarem, boas experiências educativas se dissipariam no circuito institucional. A grande frustração a que estariam sujeitas faria com que, mediante sucessivos fracassos, fosse reafirmado aos sujeitos na instituição que nenhuma transformação é possível.

E qual seria, para as entrevistadas, a função de uma atuação psicológica nesse quadro desolador? Uma atuação psicológica teria lugar ou serventia? De certa forma, sim. Como nosso trabalho teria comprovado, educação não é a finalidade máxima a que todo movimento institucional se orienta. A FEBEM está para conter e punir; todo o resto é acessório e se subordina a esse propósito. Se psicólogos, ou a equipe de atuação da qual participam, tomam a iniciativa, eles mesmos, de empunharem a atividade educativa e tentarem colocá-la em primeiro plano, tendem a ser os únicos sujeitos dessa atividade. As entrevistadas querem dizer que fazer pelos sujeitos institucionais algo que eles mesmos, se tivessem condições, deveriam estar fazendo, não é garantia alguma que eles se envolverão como sujeitos na atividade. Pelo contrário, podem até se desincumbirem ainda mais de algo que seria de sua responsabilidade, justamente porque sua execução é improvável e descabida naquele funcionamento institucional: se tudo leva a não educar, por que educar? Se, apesar disso, alguém vem educar em meu lugar, para que participar ativamente disso, uma vez que é altamente sujeito ao fracasso? Por isso, não deveriam psicólogos ou intercessores se envolver diretamente no fazer institucional, mas apenas auxiliarem a reflexão sobre esse fazer:

Eu não vou lá ajudar o professor a dar uma aula diferente. (...) A gente pode trazer questões e reflexões pra que ampliem o referencial que esse professor tem da sua atuação e da sua relação com os alunos e com o conhecimento, isso, na nossa especificidade de psicólogo a gente pode fazer, mas dizer ‘a aula dessa forma é mais legal do que dessa’...; ele tem que encontrar qual é a forma dele com aqueles alunos que ele tem naquele momento. A gente traz as questões ou o referencial pra que o sujeito repense (Juliana).

Como afirmamos, as críticas proferidas pelas entrevistadas são radicais, e adquirem maior força por serem feitas por profissionais que participaram diretamente da atuação empreendida. É verdade que parte considerável de nossa atuação não conseguia efetivamente estabelecer um fazer conjunto com os sujeitos na instituição e permanecia em um fazer em que éramos, praticamente, os únicos sujeitos: um *fazer por* alguém que deveria estar fazendo aquilo⁴. Pudemos verificar esse *fazer por* em nossa atuação, por exemplo, no meu eventual desempenho de coordenação junto ao grupo docente da Unidade Z. Como definiu Prof. Luís, era um grupo “acéfalo”, cujo lugar de coordenação, impossível de ser ocupado com estabilidade, atraía e repelia vários sujeitos, inclusive eu. Defendemos que os sujeitos na instituição devem ser autores de suas próprias práticas; sujeitos, portanto, das transformações possíveis; sujeitos criadores, inclusive, dessas possibilidades. Mas, e quando são, prioritariamente, objetos do instituído? Ora, retornamos ao problema da transformação das circunstâncias e do homem: ambos determinam-se mutuamente e devem ser unificados por meio da práxis revolucionária ou transformadora, que, por sua vez, deve compreender consciência e ação, pesquisa e atuação profissional, teoria e prática. Se as circunstâncias institucionais tendem a objetificar sujeitos, aprisionando capacidades criativas e potenciais de desenvolvimento, a atuação deve, a um só tempo, visar ambos, circunstâncias e sujeitos, colocando-se no centro do fazer institucional – e não apenas em sua cercania, como reflexão sobre o fazer; aí também, mas não só. O *fazer por* justifica-se apenas como medida aguda e transitória, em contexto altamente coisificante. Seus fundamentos encontram-se na função da imitação no aprendizado básico e na desnaturalização que a ação do intercessor deve privilegiar, assim ocasionando estranhamento nos sujeitos na instituição e questionamento das premissas mais elementares de seu automatismo cotidiano. Além disso, esse *fazer por* deve sempre buscar ser aberto ou incompleto, ou seja, necessitar da ou estimular a participação de outros sujeitos, tencionando ser um fazer-pensar coletivo. Com isso, concebe-se um certo trânsito do psicólogo por alguns lugares na instituição, sendo ele mesmo transformado pelas determinações do lugar que efemeramente ocupa, apreendo-as, e operando, a partir desse lugar, possibilidades de agir diferente, que busquem afetar diretamente outros lugares institucionais e sujeitos. Assim, realmente não é pretensão da atuação demonstrar uma “aula

⁴ Estamos aqui considerando as relações entre profissionais da equipe de atuação e educadores da instituição. Nas relações entre os primeiros e adolescentes, sempre planejávamos a constituição de produtos concretos – os adolescentes tinham que fazer algo, que lhes agradasse, é claro; daí o nome *oficina* como atividade-chefe de constituição do projeto e sublinhando seu caráter prático. Esse caráter produtivo na relação com adolescentes comparece também na atuação em sala de aula, como, por exemplo, na elaboração do “Livro da vida”, na redação de pequenos textos a partir de obras de Portinari e na composição de letras de rap e desenhos do projeto Liberdade.

legal”, a ser seguida como modelo, mas compartilhar com educadores as dificuldades de transformar, tomar a iniciativa da transformação, quando esta estiver totalmente ausente, exercitando, de dentro da posição de educador, elementos importantes da prática educativa, como dialogicidade, denúncia social, estímulo à autoria, manejo não autoritário de situações de indisciplina etc.

É possível afetar lugares institucionais e ou sujeitos assim? Para que possamos examiná-la com elementos de nossa prática, a questão exige ser dividida em duas: afetação de lugares na estrutura da instituição e afetação de sujeitos, individualmente. Quanto a este segundo aspecto, as entrevistadas concordam que algumas atividades desenvolvidas na atuação, quando bem planejadas, com objetivos claros e não interrompidas por ingerências do contexto, conseguiam afetar positivamente os sujeitos a quem diretamente se dirigiam. Isso era visível e manifestado pelos sujeitos. Pudemos constatar manifestações desse tipo de efeito individual em Wilson, por exemplo, quando nos explica a diferença entre a escrita autoral, ‘da mente para o computador’ nos exercícios de escrita do projeto Portinari, e a cópia, que se prenderia à mera reprodução do que a professora escreve na lousa. Também podemos retomar, a propósito da mesma atividade, as avaliações das professoras Cássia e Silvia, que, embora houvessem apontado as dificuldades e frustrações pelas quais o projeto passou, consideraram-no bastante inovador em contraste com a precariedade educacional que reina na FEBEM, trazendo, visivelmente, grandes ganhos para a história escolar dos alunos que mais se envolveram.

Quando analisamos os efeitos individuais da atuação, ganha destaque a liberdade do sujeito em tomar para si a oportunidade a ser apropriada. Com isso, queremos compartilhar, com os próprios sujeitos, a responsabilidade por alguns pequenos sucessos da atuação. Se a atuação consegue criar certas condições de ensino, ou propõe certa organização do fazer coletivo, enfim, se a atuação consegue modificar algo nas circunstâncias que se apresentam a alguns sujeitos na instituição, esta é apenas parte do processo, pois os sujeitos precisam se apropriar desses elementos visados ou estabelecidos pela atuação, precisam agir tendo-os como meios ou objetos, tomando-os como próprios, constituintes do desenvolvimento de suas subjetividades, para que o processo de transformação se complete. Nesse caso, é importante observarmos que a atuação apenas busca aumentar as possibilidades de ocorrerem boas apropriações, que promovam desenvolvimento humano genérico. Mas, independente da existência da atuação, essas possibilidades sempre estão presentes, mesmo em contextos tão adversos à humanização como a FEBEM. Essa importante característica das relações institucionais, que podemos definir como uma irredutibilidade do fazer humano, no que

apresenta de liberdade, singularidade, autoria, comparece nas entrevistas de professores como poder de decisão e esforço pessoal, ou seja, eles afirmam que, apesar de todas as condições contrárias, ainda é possível ensinar e aprender. Porém, é nas palavras de Alemão que essa invencibilidade da subjetividade se apresenta com maior eloquência em nossas entrevistas:

Já repeti, vou repetir de novo: meu cérebro ninguém apreende! O que eu acho que tá errado, eu falo; se estiver certo também, concordo: ‘não; tá certo’, abaixo a cabeça e fico quieto. Fui aprendendo esses negócio na medida sócio-educativa, chamada né, porque não pode chamar que nós tá preso, né? Tem que falar que nós tá internado [irônico]; enquanto eu tava internado, todo esse negócio da medida sócio-educativa, fui primeiro falando com assistente, com funcionário, funcionária, professores, psicólogo, professores de cursos, tudo isso fui aprendendo bastante coisa que, o negócio é o seguinte, hoje, eu comecei a me destacar pra fazer *raps* – *rap*; música; música agressiva; anti-sistema. Comecei a desenvolver isso. Já cantei com uns grupos de *rap*, já fiz bastante curso. Outro negócio também que eu achei interessante é que, quando eu entrei na FEBEM, se você falasse pra mim o que é um computador, eu falava pra você: é uma caixa com um monte de negócio dentro que se você ficar..., clicar lá, é igual a um cérebro (...) [Hoje] Tudo quanto é negócio que você aprende em um computador, assim, não sendo um *hacker*, eu sei fazer no computador: montar, desmontar, ligar, digitar, tudo esse negócio; uma oportunidade que, lá fora, se eu estivesse até hoje eu não saberia dizer o que é uma CPU (...). Hoje eu sei! Oportunidade que eu vim ter aqui dentro da FEBEM. Mas por que eu tive essa oportunidade? Por que eu sei? Porque eu não tive só a oportunidade e deixei ela passar direto. Eu tô aqui e a oportunidade tá passando do meu lado, eu vou, ela passa do lado e eu agarro ela! Se eu não quisesse, ela tava passando aqui, eu virava as costas pra ela e ia pra outro lado, ela ia catar e ia passar direto. Se eu não quisesse me educar, eu ia pr’aquele curso mas não com a intenção de aprender; eu ia com intenção de fazer aquele curso lá, terminar logo, pra ir embora logo! (...) É só o cara querer: se ele quiser ficar aqui dentro, se ele quiser só pegar maldade, ele vai pegar

só maldade; se ele catar e pensar assim: ‘não, o negócio é o seguinte, se eu catar e... eu tô vendo maldade, tal, não sei o quê, eu quero grudar⁵ um, eu tô revoltado, eu quero bater num funcionário, eu quero bater num menor, eu quero fazer isso, quero fazer aquilo’, ele vai ser isso daí: a mente do cara vai do jeito que ele quiser que vai, a mente dele, se ele quiser que ela vai de um jeito, ela vai de um jeito (...) [Mas] O cara tá lá, ele pode pegar e dizer assim: ‘não; o negócio é o seguinte: eu quero catar e me regenerar’. Então você vai colocar na sua mente: ‘não; vou estudar, vou estudar, vou fazer cursos, fazer bastante curso, e vou conversar bastante, porque a melhor coisa é a comunicação’ (...) conversar com bastante gente que tem experiência, porque o cara que tem mais experiência vai passar a experiência dele pra mim, então vou ter mais conhecimento; eu vou catar ali e vou folhear um livro, vou ler um livro, vou fazer um monte de coisa que vai me ajudar, que vai me ajudar, porque, se eu ficar parado aqui, ninguém vai vir me ajudar, não!

Oportunidades existem, mas isso não basta. É preciso uma postura ativa do sujeito, que deve agarrar as oportunidades e usá-las para seu aprendizado e desenvolvimento. Toda atividade essencialmente humana é orientada por uma intenção, um *télos*, que se encontra em local inacessível ao encarceramento: o cérebro, a mente, o pensamento. Ao insistir na asseveração dessa liberdade irreduzível, Alemão afirma-se como sujeito de sua própria vontade e reflexão, resguardando certa autonomia em relação ao cerceamento institucional. O arbítrio que sustenta, porém, é vinculado diretamente aos meios de que dispõe. Alemão descortina brevemente um contexto de estímulo e reprodução da violência generalizada, da revolta estabelecida pela organização geral da instituição e, portanto, errática, sem alvo definido, pois parece responder a ameaças originárias de todos os lados, mas, por outro lado, também situa nesse contexto elementos que servem como propulsores de desenvolvimento: há uma escolha individual e intransferível, determinada justamente pela intenção do sujeito. Sua escolha por se educar o orienta para o contato com pessoas mais experientes, que podem contribuir com seu crescimento, e isso se dá por meio da comunicação. Chama atenção a clareza que Alemão possui de sua condição como sujeito essencialmente livre e como ser em desenvolvimento, além de sua compreensão a respeito do caminho a trilhar para se

⁵ Socar.

desenvolver. Autoconsciência, liberdade de pensamento, incremento da criatividade para além do imagético e formação de conceitos são características marcantes do desenvolvimento psicológico na adolescência (cf. Vygotski, 1996). Uma educação que seja consciente dessas características e preze por estimulá-las contará com grandes possibilidades de êxito. Embora não seja este o caso do “programa educacional” geral implementado pela FEBEM, Alemão consegue encontrar vias de desenvolvimento.

É preciso diferenciar os níveis individual e institucional de análise. Alemão aprende, *apesar* da FEBEM. As oportunidades de aprendizagem a que se refere Alemão são representadas por profissionais que lutam por imprimir algum conteúdo educativo e, de forma geral, humano ao cárcere; são também as oficinas de *hip hop* e de iniciação à linguagem radiofônica oferecidas pelo Fique Vivo naquela unidade e, por último, um curso de computação, produto de parceria temporária entre a FEBEM e uma empresa privada. Como pudemos acompanhar no levantamento de pesquisas sobre o sistema de internação, nas entrevistas de internos e de educadores e na etnografia empreendida, a educação e, particularmente, o funcionamento escolar são instáveis, acessórios no modo de organização geral da instituição e subordinados ao jogo de poder violento entre a segurança e a revolta adolescente. Cumpre-nos então questionar que tipo de educação, formação ou efeitos subjetivos esse programa institucional ocasiona. Para isso, é fundamental que escutemos os próprios internos.

Alemão caracteriza o tratamento despendido aos adolescentes na entrada do sistema de internação, a vergonhosa UAI⁶, como pancadaria e selvageria, que causam apenas revolta. Tendo passado mais de uma vez pela UAI e por sua sucessora no sistema, a UIP⁷, Alemão conclui que apanhar não evita novas infrações, caso contrário não teria reincidido. A violência do sistema o impediu, isso sim, de se entregar: objeto de mandado de busca e apreensão, pensou em comparecer deliberadamente à delegacia, mas recuou diante da certeza de que iria apanhar novamente. Depois, sobre o procedimento usual de tranca pelo qual passou na unidade de internação, Alemão afirma: “Se o adolescente está reeducado na FEBEM e passa por um período assim de tranca, acabou aquele adolescente bonzinho que você tinha; agora ele tem ódio”. Itu atribui a ausência de uma estrutura educacional dominante na FEBEM à falta de preparo da maioria de seus funcionários: “A rotina da casa mesmo, é o seguinte: quem faz é nós [os internos]! Qualquer atividade que tem, nós tem que dar idéia, nós tem que dar proposta, porque eles [os funcionários] não têm nada em mente!”. Segundo Itu, os

⁶ Unidade de Atendimento Inicial.

⁷ Unidade de Internação Inicial.

funcionários da Unidade Z faziam coisas desorganizadas, vinham com atividades sem pé nem cabeça para os adolescentes fazerem, “aí não dá certo e dizem que a casa não tá de boa⁸”. O que faltaria naquela unidade, para Itu, são seus funcionários terem vontade de trabalhar; “trabalhar porque gosta, não só para ganhar dinheiro, mas sim para ajudar quem tá precisando”. Faltaria mais compreensão; “não ver nós que nem bicho aí não!”. Wilson se queixa de que os funcionários não sabem dialogar. As discussões levantadas por adolescentes seriam consideradas tumultos por funcionários, que as encaminham para as técnicas para que constem no relatório e assim atrasem a desinternação do contestador. De acordo com Wilson e Itu, funcionários chegariam, inclusive, a falsear situações para incriminar adolescentes: ambos me contam que, como acharam apenas uma “naifa⁹” em determinada revista geral da unidade, funcionários forjaram outras armas, para justificar um Boletim de Ocorrência na Delegacia de Polícia.

Não seria exagerado afirmar que a forma geral como a FEBEM funciona configura uma espécie de *pedagogia do ódio*. Os adolescentes, em seu interior, não estão apenas contrafeitos por não poderem sair; eles são, antes de tudo, coagidos pela aplicação da força bruta, estruturada como programa de subjugação e humilhação. Punir é a finalidade real da instituição, com apoio tácito do aparato jurídico e aquiescência construída da opinião pública. Esse programa institucional, revestido da propalada *disciplina*, que aos internos faltaria e que a instituição assim proveria, ocasiona nos internos, por certo, uma revolta atuada diariamente e um reiterado descrédito em relação às instituições que zelam pela justiça em nossa sociedade.

Devemos, portanto, concordar com as entrevistadas no tocante à ineficácia da atuação no nível institucional: ainda que a consideremos localmente, no âmbito do Complexo X ou da Unidade Z, a atuação não logrou ocasionar efeitos na estrutura de relações institucionais, com vistas a torná-la mais educativa ou humanizante, como era seu objetivo. Os efeitos ocasionados foram apenas no nível individual, em relação a alguns dos sujeitos que se relacionaram diretamente com a atuação. A estes, as condições de trabalho e vida na instituição ganharam algum incremento trazido pela atuação, tornando-as temporariamente mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, foram efeitos esparsos e efêmeros, que em nada modificaram o contexto institucional.

⁸ Dizer que a casa não está de boa significa dizer que os internos da unidade estão descontentes, agem de forma agressiva, movidos pela intenção de se rebelar ou fugir.

⁹ Faça artesanal.

Duas foram as alternativas apontadas pelas entrevistadas diante dessa ineficácia da atuação no nível institucional: uma intervenção no nível *estrutural* da instituição, respaldada pelo mais alto poder na FEBEM e com vistas a reformular a organização geral de seu funcionamento – efetiva separação de internos por gravidade da infração cometida, quantidade reduzida de internos nas unidades, plano pedagógico consistente e soberano, atendimento técnico não burocratizado etc. – ou, por outro lado, a comprovação de que esta instituição não serve a propósitos humanamente aceitáveis e que, por isso, deve ser extinta. De imediato, julgamos improvável e indesejável a primeira alternativa e colocamo-nos a favor da segunda, pelas razões que se seguem.

É improvável uma reestruturação profunda do sistema de internação pois há, no mínimo, três grandes níveis de empecilhos, que assim podem ser denominados: da inércia do cotidiano institucional, da falta de vontade política e, por último, da articulação com uma justiça punitiva e socialmente consentida.

Com inércia do cotidiano, queremos dizer que o sistema de funções institucionais é produto de uma consolidação histórica, em que se articulam encarceramento, punição, disciplinarização, discurso técnico justificador e organização burocrática. Esse sistema pouco ou nada mudou em sua essência desde a separação entre presos adultos e adolescentes, a partir do final do século XIX no mundo, início do século XX no Brasil. Os discursos se modernizam, algumas técnicas de diagnóstico são introduzidas, mas o cerne do tratamento – segregação, punição, disciplina – continua o mesmo. A esse sistema, os indivíduos vêm se acomodar; os papéis que habitam os transcendem e, por mais que os sujeitos os exerçam associando singularidade e reprodução, é este último processo que perdura. Os meios de trabalho preexistem aos indivíduos, aparecem-lhes como naturais e devem ser por eles utilizados para a consecução de suas próprias subsistências – a rigor, como vimos, são os meios que se apropriam dos sujeitos, mas estes últimos passam, no geral, a se identificar com suas funções e a defendê-las com a naturalidade de quem defende os meios de sua própria sobrevivência. A instituição como um todo agarra-se à sua própria sobrevivência, não à sua suposta finalidade social. Isso leva a duas conclusões: não se trata de substituir indivíduos, se o sistema de relações continua o mesmo, e não se trata de modificar uma ou outra função desse sistema, já que estão todas interligadas¹⁰. Seria preciso modificar o sistema como um todo, o que nos leva ao segundo nível de empecilhos.

¹⁰ Prova disso foi o que ocorreu no início de 2005, quando foram demitidos 1751 funcionários da FEBEM/SP e se anunciou a separação entre as funções de educador e segurança. Criou-se uma situação caótica, a segurança

Não há indício algum que nos leve a supor uma intenção de modificação profunda do sistema de relações institucionais por parte de quem tem ocupado os cargos de maior poder na FEBEM/SP. Há, pelo contrário, provas de que esse sistema tende a perdurar. Vejamos algumas, apenas. A instituição que lida com adolescentes transgressores deliberadamente transgride dispositivos legais que buscam normalizar o atendimento a esses adolescentes. Determinações contidas no ECA, como os direitos do interno de se entrevistar pessoalmente com o promotor de justiça, de peticionar diretamente qualquer autoridade, de ter acesso aos meios de comunicação social, de não ficar, em hipótese alguma, em situação de incomunicabilidade¹¹, não são assegurados de forma ampla pelo programa institucional e, quando reivindicados, não raro são respondidos à porretada. Poderia ser contra-argumentado que não é possível às equipes dirigentes da FEBEM evitarem abusos; que estes, quando detectados, são objetos de providências cabíveis. Mas, como confiarmos em uma corregedoria subordinada à presidência da FEBEM e ao próprio sistema de relações consolidado? Como confiarmos em uma corregedoria que, por exemplo, declara que não havia regime de tranca na Unidade Z quando ele estava em pleno exercício? Como permanecermos impassíveis diante de discursos que, quando confrontados com a realidade concreta, desnudam não mais do que puro cinismo? Como confiarmos em dirigentes que mudam o nome da instituição, aparentando assim ter mudado sua natureza? Outras normalizações também são visível e deliberadamente desrespeitadas pela FEBEM, como o artigo 1º da Resolução nº. 46 do CONANDA¹², que determina o número máximo de 40 adolescentes por unidade de internação. Também aqui ouviríamos contestações, afirmando que a construção de unidades menores e descentralizadas – outra determinação do CONANDA – esbarra na dificuldade que se encontra em aprovar a construção de unidades em municípios do estado de São Paulo de forma geral e, enquanto isso, juízes continuam determinando internações. Isso nos leva ao terceiro nível de empecilhos a uma efetiva reestruturação do sistema de internação.

Suponhamos que a construção de unidades de internação, menores e descentralizadas, corresse no mesmo ritmo da internação de novos adolescentes, de modo a nunca fazer ultrapassar o limite estabelecido pelo CONANDA. Estaríamos satisfeitos? Certamente não, mesmo que pudéssemos, de alguma forma, nos certificar de que a violência institucionalizada

continuou sendo o eixo organizador da rotina institucional e grande maioria dos demitidos foi readmitida. Apesar da movimentação superficial, o cerne do funcionamento institucional continua inalterado; mais do mesmo.

¹¹ Incisos I, II, XIII e parágrafo 1º do inciso XVI, respectivamente, do Artigo 124 do ECA (Brasil, 1990). O cumprimento, pela FEBEM, de qualquer um dos incisos desse artigo, referente aos direitos do adolescente privado de liberdade, é altamente questionável.

¹² Resolução n.º 46, de 29 de outubro de 1996, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Brasil, 2004).

houvesse cessado e que a educação deixasse de se subordinar à segurança na organização de toda rotina institucional – o que é muito pouco provável. O problema é que um dos princípios fundamentais de aplicação da medida sócio-educativa de internação ainda continuaria a ser transgredido, o da *excepcionalidade* (cf. Artigo 121 do ECA). A internação ocupa posição central no sistema sócio-educativo, demandando grande fatia dos investimentos na área e relegando as medidas em meio aberto a quantias irrisórias¹³. Muitos internos que poderiam cumprir medida em meio aberto são encarcerados: juízes parecem fazê-lo automaticamente, dados certo perfil do autor de ato infracional e o que ocorre na audiência, sendo os altos índices de internação geralmente justificados por meio da inexistência de medidas eficazes em meio aberto – como se a internação gozasse de eficácia respeitável; gestores do sistema, diante da demanda crescente de internação, demandam mais recursos e buscam investir na construção de novas unidades carcerárias, em detrimento das medidas em meio aberto. Isso, que parece ser um ciclo vicioso, não faz senão responder ao modo como nossa sociedade trata de transgressões e transgressores: ao crime deve corresponder uma punição, e esta, para ser considerada minimamente justa, deve ser a prisão. Como o manicômio era, por excelência, o lugar de quem enlouquece, o cárcere é o lugar de quem transgride.

Não seria tarefa fácil operar uma espécie de luta antimanicomial no campo da adolescência em conflito com a lei; talvez fosse até mesmo mais difícil do que no campo da saúde mental. O vínculo entre crime-punição-prisão se dá de forma naturalizada nas sociedades ocidentais, correspondendo a uma modalidade hegemônica de justiça, a justiça retributiva, e oferecendo sinais de habitar as propostas consideradas mais progressistas na área. Ademais, o louco, no imaginário social, *pode* ser perigoso, o adolescente infrator *é*, uma vez que aparece reiteradamente nos meios de comunicação de massa como descontrolado, cruel, responsável pelos altos índices de criminalidade e pelo crescimento alarmante da violência. Miller (1991) nos apresenta uma amostra do que pode acontecer quando um gestor público decide enfrentar o estigma a que adolescentes autores de ato infracional estão sujeitos e promover uma desinstitucionalização em massa, reservando a internação para casos efetivamente excepcionais. Estando à frente do sistema de justiça juvenil do estado norte-americano de Massachusetts no início da década de 1970, Miller chefiou um ousado programa de fechamento de reformatórios, fazendo com que os respectivos recursos orçamentários seguissem os ex-internos em suas inserções em programas comunitários e reservando esses

¹³ A esse respeito, ver quadro apresentado no capítulo 2.3, página 62, em que é exposta uma distribuição dos investimentos estatais nas medidas sócio-educativas.

programas, sobretudo, aos adolescentes considerados mais refratários à ação estatal. Segundo o autor,

Successful deinstitutionalization has more to do with manipulating labels than with diagnosis; more to do with deflating stereotypes than with management techniques; more to do with mitigating immediate harm than with proper rehabilitative models; more to do with smarmy politics than with human service planning. The real world of deinstitutionalization is seldom discussed in the polite literature of social work, psychiatry, and psychology¹⁴ (prefácio, pag. x).

Pressões de vários tipos, oriundas da sociedade civil, da imprensa, de políticos e de funcionários do sistema de internação, ameaças e sabotagens, rebeliões forjadas e difamações, fugas incitadas e paralisações dissimuladas de serviços fazem parte da experiência de desinstitucionalização empreendida em Massachusetts. Apesar disso, os sete reformatórios do estado foram fechados e seus jovens enviados para uma variedade de serviços em meio aberto, desde os mais rigorosos, minuciosamente programados, com supervisão ostensiva, serviços de educação e terapia, para os que assim necessitavam, até programas com supervisão mínima, com atendimento em escolas locais. A libertação dos jovens não pressupôs a prévia estruturação desses serviços; ao contrário, o fechamento dos reformatórios demandou e fez com que se estruturassem rapidamente uma variedade de serviços de atendimento que passavam a contar com financiamento estatal. Desenvolveu-se uma rede de serviços comunitários, prestados por entidades filantrópicas e não-lucrativas, que se fortaleceram e, mesmo com as pressões da gestão governamental seguinte, caracterizada pelo autor como neo-conservadora, não foi possível retomar a abertura dos reformatórios, pois suas verbas estavam vinculadas a serviços comunitários em andamento. A estabilização dos serviços proporcionou oportunidade para que se medissem seus resultados. O Centro de Justiça Criminal da Universidade de Harvard apontou, em pesquisas comparativas entre os estados norte-americanos, que a reincidência entre adolescentes infratores havia decrescido em localidades em que fora desenvolvida uma diversidade de programas de atendimento, com vistas a responder a necessidades individualizadas dos jovens. As quedas na reincidência

¹⁴ “Desinstitucionalização bem sucedida tem mais a ver com lidar com rótulos do que com diagnósticos; mais a ver com diminuir estereótipos do que administrar técnicas; mais a ver com mitigar danos do que com modelos apropriados de reabilitação; mais a ver com bajulações políticas do que com planejamento de serviços humanos. O mundo real da desinstitucionalização é raramente discutido na comportada literatura do serviço social, psiquiatria e psicologia”.

também se relacionaram com o estreito vínculo com a comunidade que alguns desses programas apresentavam. Com o passar dos anos, as pesquisas de reincidência conduzidas em Harvard apontaram quedas consideráveis de prisões e julgamentos de jovens em Massachusetts. Comprovou-se que os casos mais graves estavam sendo tratados em serviços comunitários e sem elevação de risco para a comunidade. Dentre os 50 estados norte-americanos, o de Massachusetts, com a menor taxa de internação de adolescentes do país, passou a ocupar, em 1989, o 46º lugar no ranking de criminalidade juvenil (cf. Miller, 1991, pág. 223). As pesquisas sugerem que a internação aumenta a probabilidade de reincidência, ou seja, reproduz a criminalidade juvenil.

No Brasil, especialmente no estado de São Paulo, há movimentos que reivindicam o fechamento da maior instituição de encarceramento de adolescentes do país, a FEBEM/SP, porém, a condenação da internação em si, como pivô do sistema sócio-educativo, não é evidente nesses movimentos. Assim, o projeto de lei 877/1999¹⁵, de autoria do Deputado Estadual Renato Simões e em tramitação na Assembléia Legislativa, propõe a extinção da FEBEM e a transferência imediata do atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social, sob a fiscalização do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA). Também prevê a elaboração de projeto de reordenamento institucional, sob coordenação do mesmo conselho. Em sua justificativa, o projeto de lei declara a falência dos serviços estatais de ressocialização de adolescentes autores de ato infracional. Fugas e rebeliões são tomadas como manifestações do “inferno de ódio e violência”. A FEBEM é tomada como infratora, pois sua estrutura carcerária é essencialmente punitiva, com requintes de crueldade. Cita o esforço realizado durante meses por grupos de trabalho ligados aos três poderes constitucionais e aos conselhos de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Deste trabalho, teriam resultado propostas práticas e exequíveis. São elas, basicamente, a construção de novas unidades de internação regionalizadas, “compatíveis com o ECA e as resoluções do CONANDA”, e a expansão das medidas em meio aberto. A FEBEM, no entanto, insistiria na continuidade do modelo falido.

O projeto de lei 877/1999 é amplamente defendido pelos movimentos de contestação à FEBEM, como o “Grupo de Trabalho pelo Fechamento da FEBEM/SP e pelo Fechamento da CASA da TORTURABEM/SP”¹⁶. A construção de unidades de internação menores e

¹⁵ Disponível no site da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, www.al.sp.gov.br (acessado em 24/05/2007).

¹⁶ Consultar site www.geocities.com/fecharfebem (acessado em 25/05/2007).

espalhadas pelo estado parece a primeira palavra de ordem entre esses movimentos; depois aparece a expansão das medidas em meio aberto. A experiência da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – FASE – também aparece, freqüentemente, como referência a orientar o reordenamento institucional do sistema em São Paulo¹⁷. A FASE, porém, limita-se à execução das medidas de internação e semi-liberdade, e uma consulta a seus dados revela que apenas 1,7% de seus adolescentes cumpria medida de semi-liberdade em abril de 2007; a maioria, 54,4%, cumpria medida de internação *sem possibilidade de atividades externas*¹⁸. No “Seminário de Trabalho sobre o Reordenamento do Sistema de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas”, promovido em 07 e 08 de abril de 2005, foram distribuídas cópias do projeto de lei 877/1999. Grampeadas a cada uma dessas cópias, estavam folhas definindo medidas de curtíssimo, curto, médio e longo prazo para uma nova política de atendimento ao adolescente infrator. Entre as primeiras, de curtíssimo prazo, constava um “apelo” a autoridades judiciárias para que não determinassem tantas internações, mediante um reforço, por parte da FEBEM, das medidas em meio aberto. Ainda dentre a relação de medidas urgentes, constava outra, de tom mais imperativo, que nos chama particularmente atenção: “abertura imediata de novas vagas mediante a devolução à FEBEM, pela Secretaria da Administração Penitenciária, do imóvel do Complexo Tatuapé hoje utilizado como penitenciária feminina”. Exigiam novas vagas para encarcerar. Por que não exigir que se soltassem os internos cujas infrações não tivessem representado atentado contra a vida ou que não tivessem sido acompanhadas de violência, por exemplo? Como podemos perceber, é possível defender intensamente o fechamento da FEBEM, mas continuar concebendo a internação como base do sistema sócio-educativo.

Não consideramos como homogêneo o movimento de contestação à barbárie que representa a FEBEM. Há, é claro, uma tendência que luta contra a internação em si¹⁹, embora, por enquanto, não hegemônica. Também podemos levantar a hipótese de que se trata de um posicionamento estratégico do movimento como um todo, não sem grandes conflitos: primeiro seria preciso interromper drasticamente a tortura, humanizando minimamente a

¹⁷ Outra referência freqüente, sobretudo entre setores ligados à igreja, é a experiência colombiana da Fundación Universitaria Luís Amigó, vinculada aos Terciários Capuchinos. Esta influência deve-se ao fato de que, em 1998, uma equipe da FEBEM foi convidada a conhecer o trabalho com adolescentes em conflito com a lei na Colômbia. Uma equipe colombiana também veio ao Brasil, na época, oferecer um curso de formação na área. A respeito da experiência colombiana, também centrada em instituições totais, e de uma comparação entre esta e a experiência do Figue Vivo, em seus primórdios, consultar Vianna (2002).

¹⁸ Dados retirados do site www.stcas.rs.gov.br/fase/index.html, acessado em 24/05/2007. Outras porcentagens: 22,2% cumpriam internação com possibilidade de atividades externas, 20% cumpriam internação provisória, 1,6% cumpriam regressão de medida em meio aberto.

¹⁹ Em abril de 2007, por exemplo, o Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente lançou a “Campanha pela Desinternação e Contra a Internação de Adolescentes em Instituições Totais”.

internação; depois desenvolver as medidas em meio aberto, ainda incipientes, para que os juízes tenham alternativas de encaminhamento que representem, a eles, chances mínimas de recuperação. De qualquer modo, há no movimento geral de contestação à FEBEM uma idéia de que a internação pode ser boa.

Acreditamos ter reunido provas suficientes nessa tese de que a internação é inviável enquanto peça fundamental do sistema sócio-educativo. Caso estritamente necessária, ela deve ser breve e respeitar o processo de desenvolvimento do adolescente, como determina o artigo 121 do ECA. A excepcionalidade e brevidade determinadas pela lei são correlatas ao fato de que privar alguém de liberdade é, em si, ruim. De fato, “respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” e privação de liberdade são elementos contraditórios: só há desenvolvimento pleno *em* liberdade e os seres humanos, por essência, a ela aspiram. O encarceramento determina imediatamente o desejo de fuga ou de luta por se livrar progressivamente de suas amarras. Isto, por sua vez, faz reforçar, no interior do cárcere, os mecanismos de submissão. Exercícios de poder e de contra-poder se alimentam mutuamente, suprimindo de energia um ciclo infinito de violência e solidificando, à beira de uma sociedade fundada na mutilação do ser, uma excrescência microsocial que, no mínimo, causa desconfortável espanto, e, em suma, tende à desumanização.

Tive oportunidade de visitar, no estágio que realizei em Toronto, Canadá, uma super-instituição para adolescentes infratores considerados como casos gravíssimos – autores de homicídios violentos e estupros. Trata-se do Syl Apps Youth Centre²⁰, que recebe adolescentes de todo o país e goza de grande reconhecimento entre acadêmicos e gestores de políticas públicas como sendo a última palavra em instituição de privação de liberdade. Localizada nas cercanias de Toronto, o Syl Apps não guarda semelhança externa alguma com nossas unidades presidiárias. De fora, mais parece uma empresa. São todos prédios térreos, que se interligam por meio de corredores cortados por portas de aço. Todo o interior é monitorado por câmeras de vídeo e abundam paredes de vidro blindado, por onde se pode enxergar o que ocorre em determinada sala de aula, *hall* de atividades lúdicas, sala de atendimento em psicoterapia ou conjunto de quartos. A instituição tem capacidade para alojar quase uma centena de jovens, de ambos os sexos, e não estava, naquele dia em que a visitei, com sua lotação máxima. Os internos são divididos em “células” de doze adolescentes cada. Cada uma dessas células tem à sua disposição um *hall*, separado de todo o resto do prédio por uma parede de vidro e uma porta de aço e em torno do qual se dispõem os quartos individuais

²⁰ Consultar http://www.kinark.on.ca/services/youthJustice_sylApps.aspx (acessado em 25/05/2007).

dos adolescentes. Cada célula participa inalterável de todas as atividades oferecidas pela instituição; as células são incomunicáveis entre si e para isso há um complexo sistema de horários e trânsito de adolescentes pelos espaços físicos da instituição.

Totalmente administrado por uma organização não-governamental, o Syl Apps é financiado por verbas estatais. O diretor clínico que atenciosamente apresentou-me a instituição, explicou-me que ali não seguem uma única teoria a respeito do que consiste a delinquência juvenil e, conseqüentemente, de qual deve ser seu tratamento. De acordo com cada caso e com o momento que cada adolescente interno atravessa, os educadores e terapeutas utilizam técnicas advindas das terapias cognitivistas, da psicanálise ou ainda de outras abordagens. O diretor explicou-me também que os casos podem contar com administração de medicamentos psiquiátricos ou não, e que os profissionais da instituição seguem o que é definido como tratamento multi-sistêmico²¹. Cada um dos adolescentes tem seu dia tomado por uma série de atividades: terapias individual e em grupo, escola, ensino profissionalizante e ensino de artes, grupos de discussão sobre drogas, grupo de gerenciamento da raiva, grupo de orientação profissional etc. Alguns dos adolescentes permanecem detidos no Syl Apps por quase uma dezena de anos, dependendo da gravidade de seus transtornos – a infração ali é tratada como sintoma de um transtorno de saúde mental – e dependendo da avaliação do juiz que acompanha o caso por meio de relatórios e audiências. Apesar de meu pedido, fui impossibilitado de travar contato com internos. Por razões de segurança. Muitos reformadores brasileiros devem sonhar com esse tipo de instituição. Cabe-nos perguntar: é isso que queremos?

Nem no Canadá, o SylApps Youth Centre é tomado como referência de organização geral do sistema de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. É claro que há alas conservadoras, que defendem tratamento rígido e totalizante nos moldes acima descritos. Mas é um modelo extremamente dispendioso. Muito mais barato e humanizante nos pareceu outra forma de pensar o atendimento a adolescentes autores de atos infracionais *e vítimas*, baseado em outra forma de justiça, a *justiça restaurativa*, que tem ganhado cada vez mais espaço naquele país.

As primeiras experiências em justiça restaurativa provêm da Nova Zelândia, em 1989, quando o sistema de justiça criminal dominante passou a incorporar princípios praticados por povos indígenas, em especial pelos *Maori*. Esses princípios se tornaram os aspectos distintivos da justiça restaurativa em relação à justiça criminal tradicional e são sintetizados

²¹ Cf. Henggeler, Scott et al. *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York, The Guilford Press, 1998.

no quadro abaixo, que apresenta as questões primordiais que movem as duas concepções de justiça:

Justiça tradicional	Justiça restaurativa
Quem cometeu o crime?	Que dano foi causado?
Que lei foi quebrada?	O que pode ser feito como reparação?
Que punição se aplica ao crime?	Quem é o responsável pela reparação?

Enquanto a justiça criminal ocidental branca é burocratizada, calcada na relação entre Estado e infrator e na punição deste último, deixando de lado o atendimento à vítima, a justiça restaurativa busca a reparação do dano causado, atendendo de forma mais humana vítima e ofensor e guardando raízes em formas tradicionais de resolução de conflitos:

Restorative justice can be traced back to the informal movement and, according to some commentators, to much earlier forms of dispute resolutions practised by some Aboriginal peoples in the traditional historic period (...) justice must have a truly community character in order to resolve disputes meaningfully and fully for parties to conflict. That is, the structures and processes of justice must be accessible and open to the participation of community members, who can engage them to provide justice to each other, thereby encouraging community cohesion and restoration following acts of crime and disorder (Dickson-Gilmore e La Prairie, 2005, p. 87)²².

O dispositivo básico utilizado pela justiça restaurativa é uma reunião da qual participam ofensor, vítima, as famílias e principais amigos de ambos os lados, líderes da comunidade, demais pessoas afetadas pela ofensa e mediadores. Em síntese, os objetivos dessa reunião são:

- A expressão, por parte de cada participante, de sua implicação em relação à ofensa e de como esta o afetou – sentimentos, reflexões, reações etc.

²² “As origens da justiça restaurativa podem ser encontradas no movimento informal [de justiça] e, de acordo com certos comentadores, em formas muito mais antigas de resolução de conflitos praticadas por alguns povos indígenas no período histórico tradicional (...) a justiça deve ter um efetivo caráter comunitário para resolver disputas de forma significativa e completa às partes envolvidas. Isto é, as estruturas e processos da justiça devem ser abertos e acessíveis à participação dos membros da comunidade, que podem neles se engajar e proporcionar justiça coletiva, encorajando, assim, coesão comunitária e reparação depois de atos criminosos ou desordem social.”

- A análise das várias perspectivas do problema e a elaboração, a partir dessa análise, de um plano exequível de reparação.

A experiência neozelandesa expandiu-se para a Austrália e desta para o Canadá, onde foi apropriada, inicialmente, como forma de justiça e resolução de conflitos com e entre os povos indígenas daquele país (Canadá, 1998). Porém, de modo crescente, a justiça restaurativa também passou a representar um meio importante para lidar com infrações cometidas por adolescentes nesses países pioneiros, sobretudo porque alivia o sistema tradicional de justiça, evitando assim maiores gastos. Além disso, reuniões orientadas por esses princípios têm sido realizadas para mediar conflitos e tratar de infrações ou condutas anti-sociais em escolas. Experiências com justiça restaurativa têm sido desenvolvidas também em outros países, como Reino Unido, África do Sul e Argentina. No Brasil, há experiências com as aqui chamadas câmaras restaurativas em cidades como Porto Alegre, São Caetano de Sul e Brasília²³.

O que acontece em uma reunião como esta é muito rico do ponto de vista da psicologia. Há vários sentimentos envolvidos e a serem manifestados por seus participantes: raiva, vergonha, culpa, compaixão, perdão, gratidão etc. Além dos resultados objetivos que são esperados desse tipo de reunião – o desvio do caso em relação aos trâmites da justiça comum, um pedido formal de desculpas por parte do ofensor e um plano de reparação de danos e de recuperação do adolescente – há o acolhimento e atendimento à vítima e a oportunidade que lhe é dada para manifestar seus sentimentos, sejam eles quais forem. Por outro lado, há a oportunidade que é dada ao ofensor de manifestar suas motivações, o que ocorre na presença da vítima e de outras figuras significativas, como a família da vítima e a família do próprio ofensor, conferindo aos depoimentos um efeito especial. O meio social enquanto constituinte de subjetividades está ali representado, seja enquanto afeto que acolhe e prepara para a vida social, seja enquanto conjunto de regras a serem observadas por todos e que, eventualmente, são transgredidas. A reunião revê, em suma, a condição de pertencimento a uma sociedade como observância a normas e padrões culturais, bem como a quebra de contrato social, os efeitos objetivos e subjetivos que isso acarreta, a reparação e a reintegração social. Em relação a esta última, destaca-se, em estudos psicológicos na área, a função reintegradora da vergonha, em oposição à estigmatização e exclusão social do ofensor operadas tradicionalmente pela justiça criminal:

²³ Consultar, a respeito de experiências em justiça restaurativa no Brasil, o site www.pnud.org.br (acessado em 25/05/2007), entre outros.

The alternative to stigmatic humiliation is to condemn the crime, not the criminal. According to Braithwaite²⁴, shame is accompanied by social integration, whereas stigmatization is accompanied by social exclusion. The proper use of shame gives offenders the opportunity to reintegrate into their community but, in order to earn the right to fresh start, offenders must express remorse for their past conduct, apologize to any victims, and repair the harm caused by the crime (id., ibid., pag. 92)²⁵.

Também tive oportunidade, durante o mesmo estágio no Canadá, de observar a realização de algumas dessas reuniões entre adolescentes autores de atos infracionais, vítimas, familiares e mediadores. Observei seis *conferences* – como são lá chamadas – promovidas pela *PACT*, uma *ong* que atua na região metropolitana da Toronto²⁶. Uma delas me chamou especialmente a atenção por evidenciar a função reintegradora das emoções, sobretudo da vergonha, nessas situações de grupo. Tratava-se de uma adolescente que havia encontrado uma carteira perdida em um centro comercial. Ao invés de tomar as providências para que a carteira fosse logo entregue a seu dono, a jovem resolveu comprar algumas coisas de que precisava utilizando-se do cartão de crédito que encontrou na carteira. Porém, o atendente da loja onde ela tentou se utilizar do cartão desconfiou e chamou a polícia. Compareceram à *conference* a jovem e sua mãe, o dono da carteira e o balconista. Os mediadores, sempre em dupla, organizaram o encontro para que todos contassem suas versões, impressões e sentimentos sobre o ocorrido. A mãe da adolescente, extremamente constrangida diante da vítima, um pobre imigrante paquistanês, pedia-lhe desculpas e confessava não saber mais como controlar sua filha, que desafiava normas e autoridades onde fosse. A vítima aceitava as desculpas e parecia querer se livrar logo daquela situação. Desculpas foram pedidas também pela adolescente, mas todos perceberam que se tratava apenas de palavras, proferidas sem convicção. A jovem era muito perspicaz: exibia sua habilidade verbal e discutia toda apelação consumista de que era, também ela, filha de imigrantes, vítima. As tentativas de fazê-la sentir

²⁴ As autoras se referem a Braithwaite, J. *Crime, Shame, and Reintegration*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

²⁵ “A alternativa para a humilhação estigmatizante é condenar o crime, não o criminoso. De acordo com Braithwaite, a vergonha é acompanhada de integração social, enquanto a estigmatização é acompanhada de exclusão social. O uso apropriado da vergonha oferece a transgressores a oportunidade de reintegração em suas comunidades, mas, para ganharem o direito de recomeço, transgressores devem expressar remorse pela sua conduta passada, se desculpar para quaisquer vítimas e reparar o dano causado pelo crime.”

²⁶ Sobre o trabalho desenvolvido por essa ONG, consultar o site www.pactprogram.ca (acessado em 25/05/2007).

empatia pela vítima fracassavam; foi quando uma das mediadoras pediu à jovem que olhasse atentamente à sua mãe, a quem vinha evitando olhar diretamente, e perguntou-lhe algo do tipo: ‘o que você vê que está causando à sua mãe? O que você sente ao ver isso?’. A intervenção foi decisiva para o desfecho da reunião: ao ver o quanto envergonhava a mãe, a quem provavelmente estimava muito e que, de alguma forma, era-lhe uma referência moral, desmanchou-se em prantos, desarmando-se, pedindo desculpas sinceras e propiciando que o grupo passasse a considerar a elaboração do plano de reparação.

Não se trata, evidentemente, de atribuir a experiências em justiça restaurativa o poder de resolver os problemas da adolescência em conflito com a lei no Brasil. Caso fossem amplamente desenvolvidas, e defendemos que sejam, experiências nesse campo deveriam se articular intimamente com nosso contexto sócio-cultural e com o desenvolvimento simultâneo das medidas em meio aberto para representarem uma efetiva mudança. Porém, é por meio de experiências que solapam na base princípios desumanizadores de nossa sociedade, como é o caso da justiça restaurativa ou do exemplo de fechamento de reformatórios em Massachusetts, que se delimita claramente o que pode ser definido como reforma, de um lado, e possibilidade concreta de transformação, de outro. A reforma diz respeito à atuação no interior do sistema vigente de instituições para adolescentes autores de atos infracionais no Brasil. A transformação requer pensar a partir de outra lógica, diversa da que estrutura o sistema vigente.

Não é suficiente agregarmos experiências em justiça restaurativa e desenvolvimento das medidas em meio aberto para insuflarmos reais transformações no campo de atendimento à adolescência em conflito com a lei. É preciso também que articulemos ambos aos movimentos culturais e à educação escolar de adolescentes de bairros pobres das grandes cidades, superando, por incorporação, o próprio campo de transgressão. Sposito (2000) articula de forma interessante movimentos sociais, juventude e educação. Após analisar o contexto geral de pesquisas a respeito de movimentos juvenis no Brasil, a autora nos chama atenção para a necessidade de revisão de parâmetros utilizados para o exame de movimentos juvenis das décadas de 1960 e 70, ligados ao movimento estudantil e a formas tradicionais de participação política. A partir das décadas de 80 e 90, as pesquisas passam a evidenciar a importância da esfera cultural como aglutinadora de interesses e práticas juvenis, consolidando-se como forte elemento de identidade. São, sobretudo, estilos musicais, mas também práticas esportivas ou de ocupação de espaços públicos, ações comunitárias ou de solidariedade, que emergem como mobilizadores da juventude e norteadores indispensáveis à sua compreensão. Adolescentes e jovens são grandes consumidores e produtores de cultura, e

qualquer política pública que os tenha como população alvo deve levar isso em forte consideração.

Sposito (ibid.) concede certo destaque ao *hip hop*, movimento cultural característico de jovens pobres de São Paulo e de outras grandes cidades do Brasil, que ocupam o “limiar entre dois mundos, o da legalidade, das instituições legitimadas pelas forças sociais (o trabalho, a escola, entre outras), que não apresenta alternativas eficazes de inclusão, e o do crime ou do consumo e do tráfico de drogas, que favorece vantagens fáceis e imediatas, mas acenam, como destino, para a morte precoce” (p. 84-85). Ao traduzirem em formas artísticas – música, dança, grafites – ou em veículos alternativos de comunicação – fanzines e rádios comunitárias – os dilemas que vivem diariamente, os jovens passam de meros consumidores de cultura a autores ou sujeitos culturais, intensificando, no mesmo movimento, a capacidade de auto-reflexão contextualizada socialmente e a mobilização para o agir coletivo.

O sistema escolar, por sua vez, apresentou movimentos de crescimento e universalização que não vieram acompanhados de transformações nas práticas escolares. Situados em um mercado de trabalho cada vez mais excludente, esses movimentos resultaram no “enfraquecimento da capacidade de ação socializadora da escola sobre a maioria dos jovens (...) [e] no predomínio de uma relação instrumental em que a busca de alguma certificação se torna o móvel fundamental do projeto escolar” (id., ibid., pág. 89-90). A indiferença, a falta de sentido ou a violência que povoam as relações de jovens com a escola seriam efeitos desses movimentos. Mas Sposito identifica também um movimento contrário, de reaproximação dos jovens em relação à escola pela via dos movimentos culturais a que estão vinculados e que valorizam o conhecimento e a formação. A cultura *hip hop* é novamente um exemplo desse possível movimento: seus militantes mais experientes costumam defender que são cinco os elementos do *hip hop*, e não quatro: além do *DJ*, *MC*, *grafite* e *break*, há o quinto elemento, o *conhecimento*. Nesse sentido,

pode haver um percurso de volta à escola, não como *aluno*, isolado, mas como *ator coletivo*. Esse novo encontro, difícil e tenso, enfrenta resistências da cultura escolar e de seus protagonistas – técnicos, professores e funcionários – tão ou mais consistentes do que as práticas observadas na experiência dos movimentos populares radicados nos bairros em busca de uma participação mais densa na vida escolar (id., ibid., p. 90).

Consideramos bem plausível essa hipótese – do movimento de retorno à escola, motivado por movimentos culturais juvenis, e da resistência que ele enfrenta. A cultura escolar estrutura-se em formas consolidadas do fazer cotidiano e sua permeabilidade a transformações oriundas do exterior é, geralmente, motivo de conflitos. Nesse caso, uma função mediadora seria de grande valia. É fundamental a promoção de um amplo diálogo que assegure permeabilidade entre formas de cultura juvenil e escola, que promova acesso e permanência do jovem na escola, que estimule a capacidade da escola em acolher o jovem, que por sua vez se transforma e transforma seu entorno. A articulação entre cultura juvenil, educação escolar e constituição de sujeitos, tanto entre jovens e adolescentes, quanto entre educadores, é imprescindível à construção de uma cidadania emancipatória e deve ser tarefa de psicólogos que se propõem a atuar no campo educacional.

Não foram poucas as possibilidades de atuação que esta tese levantou. Partimos de uma adolescência encarcerada para negar o encarceramento como via programática de integração social e humanização. Mas, antes, nos colocamos em seu interior e experimentamos virtualidades de suas contradições. Consideramos de fundamental importância, para a atuação de psicólogos em instituições (que deveriam ser) educativas, a unidade entre os aspectos material e representacional da práxis transformadora. Defendemos que esse princípio oriente o desenvolvimento de experiências de atuação, a diversificação de suas ações, o ensaio criativo, sem com isso perder o norte ético-político de emancipação para as classes sociais historicamente mutiladas de sua humanidade. Estamos certos de que a psicologia pode, assim, contribuir para o fortalecimento de sujeitos críticos e transformadores.

ANEXO I

Quadro de descrição geral dos relatos ampliados

Data	Descrição	Duração
22/07/04	1ª reunião de planejamento de início de semestre. Todos os professores do Complexo reunidos.	2:40 h
23/07/04	2ª reunião de planejamento. Somente os professores da Unidade Z.	2:30 h
26/07/04	1º dia de aula (não houve). Observação na sala dos professores.	2 h
27/07/04	1ª reunião com Cássia e Silvia sobre projeto Portinari.	1 h
28/07/04	HTPC. Diretor da unidade na reunião	1 h
30/07/04	2ª reunião do projeto Portinari. Coloquei primeiras idéias no papel e apresentei-as.	1 h
02/08/04	1º dia de aula. Professores falam sobre concurso Nestlé de direitos da criança. Observação e participação em sala de aula. Observação dos meninos e professores no refeitório.	2:30 h
03/08/04	2º dia de aula. Participação na discussão sobre direitos da criança e do adolescente em sala. Conversa com diretor da unidade e com psicóloga.	2:30 h
04/08/04	HTPC: indignação no ar por terem presenciado provas de violência. Diretor da unidade na reunião.	2:00 h
04/08/04	Reunião com Cássia e Silvia sobre projeto Portinari	0:50 h
09/08/04	Participação em sala de aula – professores trabalhando o tema olimpíadas.	1:20 h
11/08/04	HTPC. Movimento de protesto na unidade. Conversa sobre projeto liberdade. Reunião com Cássia e Silvia. Conversa com chefia do Complexo e com diretor da unidade (denúncia interna).	3:30 h
16/08/04	Não houve aula. Observação na sala dos professores.	1:00 h
17/08/04	Vídeo do Pateta para os adolescentes.	1:00 h
18/08/04	HTPC. Discussão sobre situação de tensão e violência na unidade.	2:00 h
19/08/04	Meninos no refeitório. Versão de Alemão (adolescente) sobre a última rebelião.	1:00 h
23/08/04	Juíza corregedora na unidade. Conversa com os funcionários Roberto e Lucas sobre rebeldia adolescente e violência.	3:00 h
25/08/04	HTPC: discussão contra os funcionários da unidade.	1:30 h
25/08/04	Observação de meninos no refeitório assistindo ao filme “Casseta e planeta” e esperando visita de americanos, que não vieram.	2:00 h
30/08/04	Olimpíadas internas. Jogo de basquete.	2:00 h
01/09/04	HTPC com filme, conversa com as professoras Cássia e Silvia, conversa com o professor Fernando, observação de futebol dos meninos (olimpíada interna).	4:00 h
08/09/04	Conversa com prof. Fernando, HTPC e 1º dia de aula do projeto Portinari: “Os retirantes”.	6:00 h
13/09/04	2ª aula do projeto Portinari: apresentação de outros quadros do artista com temática social.	3:00 h
15/09/04	HTPC. Aula do projeto Portinari que não houve. Observação de reunião com supervisora da diretoria de ensino.	3:30 h
22/09/04	HTPC: breve discussão de organização do projeto liberdade. Conversa sobre dificuldades da unidade em assegurar espaço para a escola. Novo	5:30 h

	diretor de unidade. Aula do projeto Portinari: filme “Caminho das nuvens”. Final da aula: conversa entre o novo diretor e os professores.	
27/08/04	Nova diretora de unidade. Conversa com Ângela, responsável pela escola no Complexo. “Assembléia” dos adolescentes na quadra. Abaixo-assinado dos adolescentes pela volta do antigo diretor.	4:00 h
29/09/04	HTPC sem a participação da unidade. Discussão sobre liberdade dos professores coordenada por mim. Aula do projeto Portinari: filme “Vidas secas”. Reunião com adolescentes e setor pedagógico da unidade; reunião com nova diretora da unidade.	6:00 h
04/10/04	Não houve aula. Motivo: conselho de classe. Conversa com professoras sobre projeto Portinari. Breve observação do Conselho.	0:30 h
06/10/04	HTPC: discussão sobre prova de reclassificação dos alunos. Reunião com professoras sobre projeto Portinari. Aula do projeto Portinari: trechos de filmes e discussão sobre a luta pela terra no Brasil. Exercício de leitura mal-sucedido.	5:30 h
13/10/04	HTPC: Assuntos frívolos. Discussão sobre projeto liberdade; definição de cronograma. Não houve aula: enfeite da unidade para festa de dia das crianças. Conversa com Alemão (adolescente).	3:00 h
18/10/04	Aula do projeto Portinari. Música “Asa branca”, poema “Quem matou Aparecida?”, discussão sobre migração para a cidade. Exercício de escrita no computador.	3:00 h
20/10/04	HTPC. Discussão sobre reclamações recíprocas entre professores, funcionários e vice-direção. Descrição de situação entre os adolescentes na unidade. Reunião de pais na parte da tarde; articulação com a coordenadora pedagógica para tentar viabilizar projeto liberdade.	4:30 h
25/10/04	Confusão a respeito do horário de entrada dos professores na unidade. Divulgação das notas do 3º bimestre. Comentários sobre divulgação do novo Regimento Interno da FEBEM.	2:30 h
27/10/04	HTPC. Notícia a respeito de duas professoras demitidas por não terem o “perfil adequado”. Informações burocráticas; acúmulo de papéis a serem preenchidos pelos professores. Breve discussão sobre o projeto liberdade. Inscrição dos adolescentes interessados em competir com suas criações. Aula do Projeto Portinari: exercício de escrita no computador.	5:30 h
03/11/04	HTPC. Discussão sobre situação tensa da unidade: suspeita de rebelião eminente. Redefinição de datas e de estratégias para o projeto liberdade. Aula do projeto Portinari: filme “Quilombo” e exercício de escrita no computador.	5:30 h
08/11/04	Suspensão de aulas por suspeita de rebelião. Conversas com adolescentes, funcionários e professores sobre a situação.	3:00 h
10/11/04	HTPC. Participação de Livia na reunião (coordenadora pedagógica do complexo): dissolução do medo de entrar para dar aula. Discussão sobre calendário de final de ano. Sumiço da chave da biblioteca, onde iríamos realizar aula do projeto Portinari. Observação de dinâmica do pátio interno às salas de aula.	4:30 h
12/11/04	Roubo de cartaz elaborado em sala de aula. Som no pátio atrapalhando aulas. Minha tentativa de influência. Ameaça de um dos adolescentes contra mim.	3:00 h
17/11/04	HTPC. Presença de supervisora da FEBEM/SP. Organização do projeto liberdade (sob minha coordenação). Discussão sobre prova de reclassificação de alunos. Aula do projeto Portinari: discussão sobre	3:30 h

	condições precárias de moradia na cidade e desenho sobre o tema por parte dos alunos.	
19/11/04	Articulação de bastidor para realização do projeto liberdade. Conversa com prof. Luís sobre avaliação de professores. Suspensão de aulas e reunião sobre avaliação de professores.	2:30 h
22/11/04	Tentativa de fuga na unidade: suspensão de aulas. Observação da revista, realizada pelos funcionários nos quartos dos adolescentes. Elisa (coordenadora pedagógica) e seu desabafo comigo: acha que estão sabotando-a.	3:30 h
24/11/04	HTPC. Conflito entre especificidade da escola na FEBEM e pressões do sistema educacional. Palestra anti-drogas no horário da aula: filme e palestra que não houve por falta de quorum.	4:30 h
26/11/04	Dia marcado para o Festival (apresentação e escolha das criações sobre o tema liberdade). Aparelhagem de som quebrada; impossibilidade de haver evento. Visita de rappers de fora.	4:00 h
29/11/04	Breve reunião com Cássia e Silvia para fechamento do projeto Portinari. Reunião com meninos que participaram das aulas do projeto para preparar exposição dos trabalhos.	3:30 h
01/12/04	HTPC. Reclamação de Elisa sobre o desrespeito generalizado em relação à escola e ao espaço daquela reunião. Vídeos sobre motivação e trabalho em equipe. À tarde: entrega dos prêmios aos ganhadores do festival e início da preparação para a exposição do projeto Portinari	5:00 h
06/12/04	Arrumação da sala para exposição do projeto Portinari. Conversa com adolescentes e funcionária.	3:30 h
08/12/04	Início de HTPC com indignação e desolamento dos professores a respeito da vice-direção e do processo de atribuição de aulas. Reunião de todos os docentes do complexo para discutir essas questões. Exposição do projeto Portinari e aulas mais uma vez anuladas.	3:00 h
Total		141:30 h

ANEXO II

Exemplo de relato ampliado

03/11/2004 – 4ª feira

HTPC. Discussão sobre situação tensa da unidade: suspeita de rebelião eminente. Redefinição de datas e de estratégias para o projeto liberdade. Aula do projeto Portinari: filme “Quilombo” e exercício de escrita no computador.

10:00 hs.

Cheguei e fui direto à sala de reuniões, onde a maioria dos professores já estava. Disse bom dia e sentei-me ao lado das professoras Cássia e Patrícia. Perguntei-lhes como havia sido a semana, depois de quarta. Elas me informaram que na segunda feira, dia 01 de novembro, não emendaram; tiveram que vir trabalhar. Fizeram faxina com adolescentes nas salas de aula da unidade. Patrícia mostra-me suas mãos descascadas, dizendo que se tratava do efeito da cândida. Afirma ter trabalhado bastante. Luís chama a atenção para o fato de que muitos dos meninos que os professores acharam que não iam colaborar, colaboraram; e vice-versa. Alemão mesmo foi um que não fez nada; só fala. Também; está de conclusivo: tudo que fizer já não conta mais pois seu relatório já foi para o juiz, explica Luís. Patrícia responde que Alemão já deu o que tinha que dar naquela unidade; está na hora de ir embora. Diz que ele se cresceu demais, que ficava falando um monte.

Cássia começa a falar comigo sobre a finalização do projeto Portinari. Diz que talvez não dê tempo para os meninos pintarem telas, e também não sabe quando D. Rosa voltará de férias – é ela quem ajudaria nas pinturas, ela é a mulher das telas. Começa a falar em imprimir o que os meninos fizeram para a exposição. Eu digo que poderíamos pensar, talvez, numa exposição na própria biblioteca, se o pessoal da unidade deixar. Deste modo, não precisaríamos imprimir o trabalhos feitos no computador: os meninos iriam mostrá-los no próprio computador. Ela gosta da idéia. Concordamos que devemos conversar melhor, nós dois e Silvia, que naquele momento não estava na sala.

Júlia pergunta o que temos para aquela reunião. Falo que temos o projeto liberdade, que eu havia feito as inscrições. Ela começa a procurar a lista que eu havia lhe entregado. Não acha. Diz, entretanto, que Elisa [coordenadora pedagógica da Unidade Z] havia dito que era para dar um tempo. Os professores iriam fazer um fechamento do tema na semana passada, com produção de cartazes, mas Elisa pediu para adiarem essa atividade pois a casa não estava

boa. Pergunto o que estava ruim. Não sabem dizer ao certo, mas pelo jeito aproxima-se uma rebelião.

Nesse momento entra Valdenice. Pergunta se ali seria a reunião de professores, apresenta-se e diz que é sua primeira vez naquela reunião. Há uma escala que indica, a cada semana, quem é a técnica da Unidade Z que deve participar da HTPC. Ela é nova na unidade, por isso não tinha vindo à reunião ainda. Ela se senta. Perguntam-lhe se Elisa está vindo. Ela informa que ela foi à oficina profissionalizante porque um dos meninos sofrera um ferimento, mas que logo depois ela viria para a reunião. Perguntam-lhe como está a unidade. Ela informa que não está boa. Foi ao pátio para atender um menino e um funcionário contou-lhe: naquele dia muitos funcionários haviam faltado, o que dificultava a rotina da casa. O funcionário contou-lhe também que os meninos estavam planejando uma fuga coletiva.

Às 10:30 hs. Elisa chega. Informam-lhe que estávamos conversando sobre o projeto liberdade, que ela havia pedido para não fazer na semana passada. Elisa diz que a casa está complicada, que os meninos estão esperando um motivo para virar a casa. Afirma que durante o final de semana teriam invadido a sala de coordenação para telefonarem. Um dos protagonistas das ações é Matraca, que depois Elisa iria me contar que achou que o portão que divide o pátio interno e a quadra não devia ficar fechado: juntou, então, alguns meninos e foi falar com o coordenador: ‘por que aquele portão tem que ficar fechado?’; e o portão foi aberto...

O grupo começa a achar que não se deve fazer nada que fuja à rotina, que devem apenas cumprir o necessário e ficarem bem atentos. Elisa fala que a responsabilidade é dela e que há riscos. Luís ressalta a fala dela, principalmente no que toca aos riscos; deve-se tomar cuidado...

Eu levanto um problema: mas eu já fiz as inscrições; vamos então desistir e falar o que para os meninos? Imediatamente Alfredo concorda comigo, dizendo que estava pensando a mesma coisa. O grupo muda de rumo.

Júlia propõe que se faça apenas com os meninos inscritos, no refeitório. Eu ficaria lá, com mais alguém do setor pedagógico, e os professores ficariam nas salas, dando aula normalmente. Esse esquema poderia ser feito durante três tardes, em que se atendessem às três modalidades. Júlia colocou essa proposta, mas também já levantou um possível obstáculo: eu só venho de segunda e quarta e ela estava pensando em fazer isso na 4ª (naquela tarde), 5ª e 6ª. Não me opus de início; esperei pelas reações do grupo. Alguém disse que seria impossível controlar a entrada selecionada de alunos: Laura lembrou Júlia sobre o dia em que quiseram fazer um esquema parecido para divulgar as notas e não deu certo. Eu engrossei a

objeção dizendo que isso poderia esvaziar a aula: os meninos iriam ver nisso uma oportunidade para matar aula e iriam para o refeitório desenhar (e ainda ganhar presença). Além de esvaziar a aula, iria encher o refeitório dificultando o bom atendimento aos alunos.

Estávamos em um impasse. Patrícia diz que iria falar algo polêmico naquele momento, mas perguntou: ‘pode ficar pior do que está? De qualquer jeito não teremos que ir à unidade para trabalharmos? Qual a diferença entre estar com os alunos em sala para dar conteúdo ou trabalharmos algo que eles podem gostar?’

Falei em seguida (talvez devesse esperar mais um pouco, para ver a reação dos professores). Disse que o tema poderia ajudar a unidade. Os meninos muito provavelmente deveriam estar associando liberdade a libertinagem; a escola poderia trazer outros elementos: ‘olha, tem liberdade, mas também tem responsabilidade, limites, respeito aos outros...’ Falei que a escola, nesse momento de dificuldades da unidade, não deveria se afastar, mas, pelo contrário, poderia ajudar a minimizar ou, quem sabe, extinguir esse estado de coisas.

Elisa diz que é responsável pelos professores lá dentro e que não deve deixar que eles corram risco. Diz ainda que a educação sozinha não faz nada, que é preciso apoio dos funcionários. E cadê os funcionários?

Cássia começa a dizer, de modo um tanto inflamado, que não têm apoio de ninguém e que por isso sempre estão sozinhos nas coisas que fazem. Diz: “nós seguramos muito” as coisas, os meninos, na unidade. (quis dizer que os professores tinham uma relação especial com os meninos em relação aos funcionários, que pareciam agir em sentido contrário, deixando os meninos enraivecidos).

Luís pergunta: ‘o que acontece com uma dose excessiva do remédio?’ Causa mal, mata, respondem. (não sei se se refere à minha fala de defesa do tema no contexto específico). Afirma que, com certeza os professores têm uma relação especial com os meninos da Unidade Z e isso, provavelmente, os impediria de levar os professores ao telhado como fizeram os da outra unidade. Mas, de qualquer forma, estando os professores na unidade ou não, se por eles for julgado o melhor momento para levantar a casa ou fugir, não vão pensar duas vezes. Talvez coloquem os professores de canto: ‘os intocáveis’ – ‘talvez,’ frisa Laura.... – mas o risco existe e não pode ser menosprezado.

A discussão continua de como iremos fazer os trabalhos dos meninos sobre o tema liberdade. Em certos momentos pareceu-me mesmo um grupo de trabalho efetivamente, em busca de soluções mais consistentes possíveis. Em algumas discussões, entretanto, senti que há uma personalização das objeções, especialmente em relação às posições assumidas por Júlia. Quando, por exemplo, eu disse que estava vindo à FEBEM de 2ª e 4ª e ficava com as

classes de aceleração, impossibilitando assim de eu ficar à tarde no refeitório com os meninos, Júlia falou um tanto irritada: “então minha proposta não serve, não é isso!!” Ela teve também um atrito com Laura e um com Alfredo. Este último chegou a falar: ‘calma, é só uma sugestão...’

A discussão girou em torno da decisão a respeito dos seguintes pontos: fazer nas classes ou fazer no refeitório; ser feito pelo professor coordenador de cada sala ou por qualquer outro; fazer ou não pré-seleção das obras; elaboração de horário alternativo ou não; definição de dias de trabalho em sala para composição das obras.

Em meio à discussão, levantou-se a hipótese de que Márcio, o professor de arte, se encarregasse de todo o trabalho de auxiliar os meninos a criarem, mas depois perceberam que isso seria sobrecarregar demais apenas uma pessoa que, ainda por cima, nem ali estava.

Quando quase tudo já estava encaminhado para se fazer nas salas pelos professores, ouvi Luís dizer em conversa paralela com Patrícia: “não é o Marcelo (eu) que está encabeçando isso? Eu acho que ele deve fazer no refeitório com os meninos...”. Júlia parou de falar e quis que Roberto se colocasse. Ele disse que poderia ser feito no refeitório (não ousou colocar seu argumento de que era eu quem estava “encabeçando” e que por isso deveria arcar com o trabalho). Por um instante a discussão retrocedeu, mas logo foram retomados os argumentos contra se fazer no refeitório: impossibilidade de controle de entrada dos meninos, esvaziamentos das salas, impossibilidade minha de estar nas tardes marcadas.

Defendi que os professores coordenadores fossem responsáveis por realizarem o trabalho em sala, podendo assim assegurar certa continuidade. Defendi também que o mais importante não era os meninos produzirem, mas a conversa que poderia se estabelecer a respeito do tema e que se aproximasse cada vez mais do contexto da unidade. Defendi também horário alternativo.

Ficou decidido que os professores coordenadores iriam, na última aula, cada um em sua sala de coordenação, ajudar os meninos a produzirem naquela tarde, na 5ª, talvez na 6ª e na 2ª feira. Depois, na 4ª, avaliariam a situação e decidiriam se dariam mais dias para a elaboração das obras e que dia seria a premiação. Começariam por poesia, depois música e desenho (quiseram deixar o desenho por último para terem mais tempo de se organizar para a entrada de materiais). Também ficou decidido que haveria uma pré-seleção realizada pelo professor de cada classe.

Depois de encerrarmos esse assunto, passaram a falar de uma excursão que estava sendo programada. Elisa disse que não sabia ao certo se a unidade iria liberar os meninos para saírem. Houve certa irritação dos professores, principalmente de Júlia, a respeito do número

de meninos a serem liberados: a vice-diretora tinha falado seis meninos, agora parecia que iriam ser apenas três...

12:00 hs.

No meio da HTPC Cássia foi chamada ao telefone: era Silvia avisando que não poderia comparecer ao trabalho por razões de saúde e pedindo que se juntassem as duas salas de aceleração na biblioteca comigo e com Cássia. Provavelmente Silvia sugeriu passar um filme; Cássia veio perguntar para mim onde estava o “Vidas Secas”. Diante da impossibilidade de tê-lo nas mãos, fomos atrás de um filme no acervo da gerência técnica do complexo assim que acabou a HTPC. Pegamos “Quilombo”. Logo depois do almoço, vimos, eu e Cássia, o início do filme e resolvemos passá-lo para os meninos. O plano era passar o filme inicialmente e depois dividir os meninos: quem estava fazendo o trabalho no computador, que continuasse, os outros poderiam desenhar.

13:45 hs.

Os meninos parecem ter gostado do filme. Ficaram, no entanto, insatisfeitos com o final, pois o quilombo foi massacrado pelos brancos. Ao final do filme, Cássia destacou um dos diálogos do filme, em que um dos interlocutores questionava sobre o valor da guerra. Provavelmente Cássia queria discutir a violência que se intensificava entre eles, que não valia a pena. Os meninos ouviram calados, impacientes para mexerem nos computadores. A maioria deles já tinha ligado os computadores. Eu apenas ajudei a segurar uma dupla de meninos que entrava nos joguinhos. Não ajudei Cássia em seu discurso nem na discussão do filme. Achei que eles não iriam se envolver na discussão (desistência minha, cansaço ou realismo?).

O envolvimento com a escrita de textos foi grande por parte dos meninos que já haviam começado a fazer seus trabalhos. Apenas um ou outro menino quis jogar. Não deixei.

17:20 hs.

ANEXO III

20/12/2004 – Entrevista com Alemão – duração: 63 min.

Idade: 17 anos e 11 meses (nascido em 21/01/1987).

Mora no Jd. Sapopemba, São Mateus, São Paulo, S.P., em casa própria com a mãe, dois irmãos (11 e 16 anos) e uma irmã (19 anos). O pai mora na Vila Prudente com outro irmão, de 18 anos. Tem ainda outra irmã casada de 22 anos. Os irmãos de 16 e 18 anos e a irmã de 22 anos têm filhos. O único integrante da família com passagem pela polícia é Alemão.

Local de realização da entrevista: sala utilizada para atendimento psicológico situada no prédio da gerência do Complexo X.

Começo perguntando o que o trouxe à FEBEM; peço-lhe para me contar um pouco de sua história.

Como todo adolescente, quis ter um negócio mais bonito, calça, bermuda, que dê mais presença para ele. A partir de certa idade, 12 anos, o adolescente já quer se envolver com meninas e para isso deve ter roupas e tenis mais bonitos, de marca, para ajudar em sua presença e postura. Mas a família não tem condições. A criança que vai com roupa velha na escola é humilhada e aquilo vai gerando uma revolta, o que acaba por mudar seu plano de vida: ao invés de pensar “vou trabalhar para ser alguém”, você acaba optando pelo lado mais fácil, roubar, traficar.

Drogas e crime: não necessariamente nessa ordem; depende do caso. Começou a usar maconha na escola por causa daquela revolta. Pode ser um caminho para outras drogas ou não. Maconha ajudava a esquecer do mundo. Maconha vai fazendo você conhecer pessoas, que fazem coisas erradas. Aí começa a roubar e usar outros tipos de drogas, como cocaína e crack; vai começar a fazer baladas, como bailes e forrós, começa a fazer o que sempre quis fazer quando era pequeno. Agora com tênis e roupa de marca, as meninas que eram as primeiras a te humilharem na escola passam a olhar para você. Por isso, muitos caras pegam as minas só prá zoar, porque sabem que ela está olhando só por interesse. Zoar = transar com a mina e largá-la. Nessas, pode acabar arrumando filho e tendo que sustentá-lo. O cara não tem estudo porque largou da escola, no Brasil não tem emprego, aí ele vai continuar roubando porque não tem jeito, mas uma hora a casa cai.

Aos 12 anos começou com crime (associa a fumar maconha), parou de estudar na sexta série. 13 anos: começou a usar mesclado (crack + maconha). Pânico e desnorreamento. Com o tempo vicia: ficou dois anos fumando mesclado. Emagreceu muito. Parou de fumar mesclado fumando maconha. Não se conhecia mais careta. Foi difícil largar o mesclado, porque o corpo pede algo mais forte. Quis esquecer do mesclado arrumando umas minas para ficar, para passar o tempo. Em salão. Mas aí bebia cachaça e fumava maconha. Catou mulher adoidado, mas graças a Deus não arranhou um filho. Fazia muito sexo sem camisinha na noite. Até que um dia chegou em que completou um ano sem fumar mesclado. Recaiu: fumou um mesclado.

Conta de um show de rap (07:45). Está com fome no show. Voltando à pé, ele e um “chamado parceiro, agora finado” viram dois caras saindo do caixa eletrônico com dinheiro na mão. O parceiro propôs roubá-los. Roubaram, mas logo depois viram uma viatura se aproximar. As vítimas acionaram a viatura, que começou a persegui-los. Separaram-se. O parceiro não estava armado, Alemão estava e foi levado para a UAI, onde levou tapas, socos, o que é normal para qualquer um que é preso. Chegou duas horas da manhã na UAI. Acordou e achou que aquilo era um pesadelo. Levantou e tomou outro coro porque não pediu licença para o funcionário. Um menino conversou com outro e tomou várias pancadas: “uma pancadaria, uma selvageria que, aquilo ali, com certeza, não iria consertar ninguém, só iria revoltar” (10:40). Foi levado ao fórum e falou com o promotor, que disse que iria aguardar a decisão do juiz. Voltou para a UAI. Depois de três dias, foi para a UIP 7. Depois de 4 dias foi para o fórum: o juiz liberou ele e o parceiro. Alemão foi de L.A., o parceiro recebeu sentença de semi-liberdade. A mãe veio buscar dois dias depois na unidade. “Chega de roubar; isso aí para mim não vira. Isso era agosto, agosto de 2002”.

Começou a “assinar o L.A.”, no posto leste. Dezembro: roubaram loja (artigo 155). Roubaram três vezes; na terceira foram presos. Havia seis envolvidos no arrombamento, apenas dois foram presos: um maior e Alemão. Teve que comparecer no fórum. Compareceu, mas como o B.O. não estava lá ainda, voltou para casa para esperar nova intimação. A intimação não veio e Alemão foi participar de “outro furto qualificado numa residência na Vila Formosa.” Ficou dentro do carro, se fazendo que estava dormindo. A polícia chegou e enquadrou todo mundo. Deu termo de compromisso para comparecer no fórum, mas ele não foi porque sabia que se fosse no fórum iria ser preso. Então não foi e o juiz decretou busca e apreensão para Alemão. Foi para a L.A. não sabendo que estava de busca e apreensão. Pensou em se entregar, mas mudou de idéia pois não queria apanhar. “Então vou meter a cara. Vou me levantar ou vou morrer; não tinha plano, só queria ganhar dinheiro fácil”.

Ingressou na FEBEM por tentativa de latrocínio (15:38). Consta na pasta lesão corporal grave. Saidinha de banco; deu um tiro acidental na vítima. O revólver disparou. Veio preso. No corró aconteceu uns negócios com ele que preferiu não comentar. Na UAI levou coro. Na UIP não chegou a apanhar mas ficou com a cabeça na parede por 14 dias por que brincou com funcionário e ele levou a mal. “Todo aquele negócio que não reeduca ninguém, porque se isso reeducasse, nunca mais tinha roubado na minha vida.”

Veio para a UI. Começou a pensar, às vésperas do Natal, que o crime não compensa. Lembrou com muita tristeza de todos os natais que passou em liberdade; olhou os fogos do Ano Novo e amaldiçoou tudo o que fez de errado. Em janeiro já veio a proposta de ele fazer um rap sobre a AIDS. Fez o rap em parceria com outro adolescente e ganhou como melhor rap da unidade. “A medida socio-educativa é uma piada”, “ninguém apreende seu cérebro”, ou seja, o adolescente só cumpre as aparências: vai para escola até o momento em que é enviado seu relatório conclusivo. Depois disso ele não vai para a escola e fica esperando sua liberdade. “Para colocar o adolescente na escola mesmo tem que ter coro, coro não é de acordo correto, então não sei quem tá errado, quem tá certo nessa daí.” “A medida sócio-educativa só funciona se o cara quer que ela funcione”. Na FEBEM aprende a falar gíria, mas isso não ajuda a arrumar emprego, pelo contrário, só atrapalha.

A decisão: a internação não é tempo perdido (21:40). Tempo perdido foi o tempo lá fora em que só usou drogas e arrumou minas interesseiras. Fala que quando está preso, só a família permanece junto. “Esse tempo que eu perdi lá fora, vou recuperar aqui dentro!”. Tem ainda liberdade de escolha, pensa o que quiser. Fala o que quiser, ninguém obriga ninguém a falar o que pensa. Entrou na sexta série, fez prova, passou para a sétima e estudou o ano inteiro, já passou de ano para a oitava série. Isso tudo foi porque lhe foi dada oportunidade e ele fez a prova porque quis. Ressalta que ainda tem direito de escolha. “Catei o livro do ECA e comecei a ler para procurar saber dos meus direitos”. Viu que tinha um monte de coisa errada na FEBEM. Não tem como a medida sócio-educativa funcionar desse jeito, porque não é respeitada. Há tortura, há violência. O único jeito da medida funcionar é por meio do trabalho de especialistas – psicólogos e assistentes sociais. Tem que ser por meio da conversa. Bater não adianta nada; nunca adiantou. Funcionário agride e cria uma barreira entre funcionário e adolescente, se os dois se aproximarem dá choque. Entre o adolescente e a técnica tem aquela barreira que é o tempo que leva para chamar o adolescente. Aí quando chega o momento de falar com a técnica o adolescente pode ter medo de falar sobre as agressões que sofreu, por que isso pode complicá-lo ainda mais no pátio e ele ficar mais seis

meses preso. Afirmar que nunca teve medo de falar tudo para sua técnica. Sempre fala ‘isso aqui tá certo; isso tá errado’. “Já falei, vou falar de novo: meu cérebro ninguém apreende!”

Falando com vários atores – funcionários, professores, técnicas etc. – começou a se destacar para fazer rap, música agressiva, contra o sistema. Conheceu na FEBEM também o que é um computador. Aprendeu a montar, desmontar o computador. Valoriza essa oportunidade que teve na FEBEM. Mas não teve só a oportunidade: ressalta sua iniciativa de aproveitar a oportunidade e fazer o curso para aprender, e não apenas para ir embora da FEBEM mais cedo. Fala que no mundão não teria essa oportunidade e volta a falar de humilhação: tudo o que queria fazer quando era pequeno, como ter uma roupa melhor e aprender a mexer no computador, aqui na FEBEM tem a chance pois aqui todo mundo usa a mesma roupa e os adolescentes se ajudam.

Defende que o que falam da FEBEM do lado de fora, de que aqui um rouba o outro, um estupra o outro, isso não acontece. Depende muito do adolescente: se ele quiser aqui dentro dá para ele refletir sobre sua vida, por outro lado, se ele quiser, ele pode pegar só maldade. Alemão afirma que quer estudar bastante e se comunicar. A melhor coisa é comunicação: quer conversar com bastante gente que tem experiência para adquirir conhecimento. Quer ler livros. Reclama que há algumas assistentes que são incompetentes, pois alguns adolescentes não fazem nada, dormem o dia inteiro e mesmo assim vão para casa mais cedo, saindo da FEBEM do mesmo modo que entraram.

Diz que está prestes a sair da FEBEM. Já tem um emprego lá fora, de garçom. Sabe o que é o crime e o que não é. Já não se identifica mais com o crime. Fala que o crime mesmo é o presidente da república, que rouba, não vai preso e cada vez que ele põe a mão no dinheiro leva 4 ou 5 milhões. Esclarece que não está afirmando que esse presidente é criminoso, diz que é seu modo de falar (dos políticos em geral).

Compara o que acontece com o adolescente pobre e o político que desvia verba de uma obra pública: o primeiro deve se explicar urgentemente e logo vai em cana, o segundo demora três, quatro anos para provar que ele é culpado e mesmo assim é sentenciado a uma prisão à domicílio. Afirmar que apesar de ele ter vindo para a FEBEM por causa de sua ganância, diz que sabe de casos de adolescentes que roubaram porque não tinham comida em casa.

P: E a escola? Por que você tinha parado de estudar lá fora? (37:55)

Envolvimento com drogas e humilhação. Você vai com uma roupa velha, já te chamam de pé-rapado, favelado etc. Naquela época, Alemão afirma que ficava revoltado, hoje em dia saberia responder que pelo menos está na luta pelo que quer. Mas antes olhava-se e

olhava para o outro melhor vestido e dizia-se: ‘aquele cara é melhor que eu por que ele tem, ele sempre tem aquilo’. A escola é o primeiro lugar onde essa humilhação ocorre. “A escola pode tanto ajudar você quanto ela pode te desgraçar para o resto da vida”. O seu futuro vai depender da escola, mas depende do que você vai buscar na escola. Se você for reparar na gozação que os caras fazem de você, você tá perdido.

P: E a escola na FEBEM?

É bom e não é. Lá fora tem um monte de aluno besta, pois ficam bagunçando e falando mal do outro. Aqui dentro ninguém mexe com ninguém porque é todo mundo ladrão (se eu mexer eu posso arrumar prá cabeça...). Aqui também é bem menos aluno na sala de aula e é só homem também. Lá no mundão tem a meninas e, depois da sexta série, o menino tá mais interessado em ficar olhando para a menina do lado ou para a bunda da professora quando ela está escrevendo na lousa. Aqui a professora dá mais atenção para você e, não sabe se são preparadas para isso, mas aqui elas têm gosto em ensinar para você, sabendo que têm muitos alunos com dificuldades. No mundão, a professora passa a lição e pronto. Se alguém não entendeu e pergunta, os outros já começam a tirar sarro. Aqui todo mundo respeita. O que acontece de ruim com a escola aqui é que é muita “travação” (41:47). O professor quer dar aula, mas se o diretor da unidade, por exemplo, achar que tem que ter revista a casa, as aulas já são suspensas.

Passa a falar como as coisas são aumentadas na FEBEM. Se acham uma escova de dente afiada, já falam que os adolescentes estão preparando rebelião, se, ao final da visita, alguns adolescentes pedem mais alguns minutos para terminar a conversa com sua mãe, já falam que a unidade está segurando a visita como refém para fazer rebelião. Fala da repressão da unidade às fotos de mulheres que os meninos colam nas paredes do quarto.

Fala do episódio de julho. Foi uma tentativa de zerar a casa, que é colocar todo mundo de cabeça baixa, pedindo licença senhor, licença senhora, ir para a escola obrigado, ir para curso obrigado, fazer tudo obrigado (tudo na base da ameaça e espancamento). O diretor tentou zerar a casa porque era acostumado com outra unidade, que é dessa forma. Aí a choque invadiu dizendo que os adolescentes estavam preparando uma fuga em massa por um buraco no quarto seis. Falsa informação; não tinha buraco nenhum, nenhum adolescente sabia desse buraco. Dá exemplo de uma fuga em massa que realmente ocorreu. Todos os adolescentes estavam sabendo exatamente do que se tratava e quem queria tentar a fuga tentou.

P: Como os adolescentes se organizam, como decidem?

Junta os adolescentes que querem fugir, decidem qual a estratégia e avisam a unidade. O aviso é via quartos: fala-se para o adolescente de um quarto e este adolescente se incumba

de informar o quarto todo. Diz que não tem muita organização, pois não há tempo disponível. Ninguém pode evitar a fuga de ninguém. A única coisa que não pode fazer é estuprar. Dá o exemplo dos adolescentes que durante uma rebelião estupraram uma funcionária. Diz que esses adolescentes com certeza serão cobrados, a não ser que seja provado que a funcionária se ofereceu para os meninos.

Voltou a falar do episódio de julho. Quiseram conversar com o grupo de apoio: por que vocês querem entrar? Responderam que não tinha conversa com os adolescentes e começaram o jogar bombas e fogos de artifício para dentro da unidade. Os adolescentes se protegeram atrás dos colchões, pegou fogo em vários colchões. Aí já entraram batendo em todo mundo, com ajuda dos funcionários presentes na unidade. Antigamente, quando iam conversar com funcionário, ele era maior humilde, quando foram ver o funcionário veio dar coroa nos adolescentes.

Aí colocou todo mundo de tranca e implantou o sistema de mãos para trás, sim senhor, não senhor, ou seja, zerou a casa. Ficaram três meses de tranca. Aí os funcionários entraram de greve, menos os coordenadores. O diretor foi afastado, veio outro e soltou todo mundo da tranca. Foi na confiança, pois diziam que se os adolescentes fossem soltos iriam fazer rebelião, mas já estão soltos há seis meses e não teve rebelião nenhuma. Se o adolescente está reeducado na FEBEM e passa por um período assim de tranca, acabou aquele adolescente bonzinho que você tinha; agora ele tem ódio. Alemão diz que tem adolescente que tem mais visão de vida do que certos funcionários que são colocados para cuidar dos adolescentes.

P: E o Fique Vivo? (54:56)

Foi uma pena que foi demitido. Essas oportunidades de Alemão cantar rap foram proporcionadas pelo Fique Vivo. O curso de rádio, também oferecido pelo Fique Vivo, foi um dos melhores cursos pelo qual Alemão passou na FEBEM; se pudesse ficaria o tempo todo da internação nesse curso. O Fique Vivo tem uns caras que sabem conversar com você. Lembra que tinha falado há pouco que o adolescente deve procurar pessoas com experiência para conversar: os caras do Fique Vivo são ideais para isso. Coisas que você não pode falar nem para funcionário nem para sua técnica, que pode colocar coisas no seu relatório que podem te atrasar, você pode falar para o pessoal do Fique Vivo, que sabe tratar você como ser humano (57:07). Esse pessoal é que devia estar no lugar dos funcionários pois eles estão do lado do adolescente contra o espancamento. Conta que questionou a violência na unidade, dizendo que tinha direito a lazer, como diz o ECA. Apanhou por ter dito aos funcionários. Diz que não foge mais dos problemas e agora sabe aproveitar as oportunidades que a vida lhe oferece.

ANEXO IV

São Paulo, 08 de dezembro de 2003.

À Gerência Técnica do Complexo X

C/c: Secretaria Escolar, Unidades Y, W e Z

*Relatório sobre o processo de discussão a respeito dos critérios para a avaliação do
funcionamento escolar*

Introdução

Por uma série de razões históricas, institucionais e conjunturais, o funcionamento geral da educação escolar no interior das unidades do Complexo X ainda é precário. Tanto do ponto de vista quantitativo – do número de aulas efetivamente ministradas – quanto do ponto de vista qualitativo – da construção de uma educação emancipatória para os jovens internos –, a escola encontra-se muito distante dos ideais que todos nós almejamos e lutamos por construir.

Diante desse funcionamento precarizado, os envolvidos freqüentemente trocam acusações entre si, de modo que os mecanismos de avaliação comumente traduzem-se em processos de busca de culpados. Um desses mecanismos é a avaliação regular de professores: ainda que seja patente que o funcionamento da escola dependa do trabalho conjunto de funcionários, alunos e professores, estes últimos são penalizados e podem chegar a ser excluídos da instituição.

Escutando as diversas queixas a respeito do problema e entendendo que o objetivo supremo de qualquer avaliação deva ser a otimização do processo, propusemos uma série de reuniões para que o diálogo entre as partes fosse intensificado e algumas propostas práticas fossem elaboradas. Assim, os profissionais do Fique Vivo que atuam junto à escola tentaram estimular a reflexão conjunta em grupos docentes, discentes e de funcionários, estabelecendo,

dentre os integrantes dos grupos, representantes que pudessem discutir, em reuniões com outros representantes, as proposições feitas.

Nos dias 25/11 e 02/12/2003, representantes de alunos, funcionários e professores reuniram-se com a vice-direção da escola vinculadora, funcionárias da Gerência Técnica do Complexo e profissionais do Fique Vivo para elaborarem propostas conjuntas para o funcionamento escolar e critérios para sua avaliação. Passamos a relatar abaixo uma síntese dos resultados dessas reuniões.

1 – Critérios para avaliação dos professores:

1.1 – Quanto à didática:

- O professor deve explicar o conteúdo das aulas da melhor forma possível. Isso implica na diversificação de materiais didáticos, na intensificação da interatividade em sala e no uso de soluções mais criativas possíveis.

1.2 – Quanto aos conteúdos:

- Os conteúdos a serem trabalhados devem ser revistos; o professor deve propor novos conteúdos, mais úteis e interessantes. Para isso, é indispensável que o professor converse com os alunos e leve em consideração suas opiniões para a definição do programa.
- O professor deve se esforçar para assegurar a continuidade dos conteúdos trabalhados em sala.

1.3 – Quanto à relação professor-aluno:

- É vedada ao professor qualquer forma de discriminação. O professor deve estabelecer uma relação de respeito, de cooperação, de proximidade amigável e, sempre, acreditar e investir na capacidade de aprender dos alunos.
- O professor deve conceder atenção individualizada, adequada às dificuldades de cada aluno. É preciso levar em conta, porém, que essa atenção é tão mais difícil quanto maior for o número de alunos na classe.

- O professor deve trazer o afeto para dentro da sala de aula, deve intensificar o diálogo, deve ter mais paciência em relação aos difíceis momentos pelos quais os alunos passam em suas vidas.

2 – Propostas de ações a cargo das unidades:

2.1 – Quanto à avaliação de professores:

- Os alunos devem participar da avaliação de cada professor, ou seja, o setor pedagógico deve ouvir os alunos para formarem juízo a respeito dos professores.

2.2 – Quanto ao trabalho de funcionários:

- A escola deve ser tratada com mais respeito pela unidade; seus funcionários devem também zelar pela continuidade e qualidade do trabalho pedagógico.
- O projeto pedagógico deve ser respeitado a fim de que os conteúdos planejados sejam, na prática, abordados. Qualquer interrupção das aulas deve ser evitada pois compromete o aprendizado.
- Deve se fazer um esforço conjunto para legitimar a autoridade pedagógica dos professores em sala.

2.3 – Quanto às condições materiais:

- Falta limpeza e manutenção das salas; é preciso cuidar da iluminação, da pintura das paredes, da conservação das lousas; deve se providenciar mesas para os professores e cestos de lixo nas salas.
- Propõe-se que sejam feitos grafites nas paredes das salas de aula (a partir de parceria entre os professores de arte e profissionais do Fique Vivo).
- Os materiais escolares distribuídos pela FEBEM são de péssima qualidade. Propõe-se que materiais sejam trazidos pelas famílias dos adolescentes, fato que, segundo eles, aumentaria o zelo dos alunos para com os materiais.
- A unidade deve organizar espaço físico que sirva de laboratório para aulas de biologia e química.

- A unidade deve disponibilizar recursos de áudio e vídeo para que sejam usados regular e facilmente nas aulas.
- A unidade deve estruturar uma biblioteca que sirva como recurso eventual não só para as aulas, mas também para uso pessoal, com acesso dos adolescentes aos livros, serviço de empréstimo e entrada de livros nos quartos.
- Propõe-se a construção de armários de alvenaria, tipo “colméia”, nas salas de aula para guardar as pastas dos alunos.

2.4 – Quanto à organização da rotina escolar

- Propõe-se que as aulas de educação física sejam também realizadas na academia situada no prédio da Gerência Técnica.
- Propõe-se que os alunos tenham acesso organizado ao banheiro durante o período de aulas.

3 – Propostas de responsabilidades por parte dos alunos

- É dever do aluno respeitar o professor, seu trabalho e seu material.
- O aluno deve dar o máximo de si para aprender.
- O aluno deve ter responsabilidade e cuidado com o material.
- Alunos com mais tempo na “casa” devem ajudar e orientar os que estão chegando com relação ao funcionamento local (inclusive escola).
- Cada aluno deve ser responsável por seus atos em sala de aula e assumir suas conseqüências.
- Os alunos são responsáveis pela limpeza e conservação das salas de aula.
- É dever dos alunos respeitar os horários de aula e permanecer dentro da sala enquanto a aula estiver sendo ministrada.
- É vedado ao aluno atormentar os colegas que estão em aula.

4 – Propostas gerais de organização da escola:

- O projeto pedagógico deve ser transformado, passando a ser mais adequado às especificidades do contexto institucional e, principalmente, dos adolescentes e de suas necessidades enquanto sujeitos sociais.
- A escola deve incluir em seu projeto pedagógico excursões culturais.
- O aluno deve ter, no mínimo, as mesmas condições de escolaridade que o aluno de uma escola pública normal possui. Isso implica: oferecimento de ensino regular (anual), reforço escolar aos alunos que necessitam e fim das classes multisseriadas.
- O aluno deve passar de ano apenas se se verificar que houve a aprendizagem correspondente.
- Deve se instituir uma prática de auto-avaliação, com justificativa, para alunos, professores e funcionários.

Sem mais, gostaríamos de ressaltar que as duas reuniões de representantes foram avaliadas positivamente pelos presentes – com destaque para a participação vigorosa dos representantes discentes – e que nos cabe agora trabalhar para que outros momentos como este sejam realizados e para que, sobretudo, as reflexões feitas traduzam-se, efetivamente, em práticas.

Marcelo Domingues Roman
Coordenador Geral do Fique Vivo

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- Ainscow, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: *Caminhos para uma educação inclusiva*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- Anderson, G. Critical ethnography in education: origins, current status and new directions. *Review of Educational Research*, 59 (3), p. 249 – 270, 1989.
- André, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- Aun, H. A. *Trágico Averso do Mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. São Paulo, 2005. 136 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Aun, H. A. et al. Transgressão e juventude encarcerada: outras versões a partir do plantão psicológico em unidades de internação da FEBEM/SP. *Imaginário*. São Paulo, v.12, n.12, p. 35-3, jun. 2006.
- Bala, N. e Bromwich, R. J. Introduction: An international perspective on youth justice. In Bala, N. et al. *Juvenil justice systems: an international comparison of problems and solutions*. Toronto, Thompson Educational Publishing, 2002.
- Bourdieu, P. A precariedade está hoje por toda a parte. In *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
- Bosi, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 5ª ed. ampliada. Petrópolis, Vozes, 1981.
- Bottomore, T. (org.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- Brasil. *Constituição*, 1988. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro gráfico, 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13/07/1990. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1990.
- _____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resoluções, junho de 1993 a setembro de 2004*. Brasília, 2004.
- Canada – Royal Canadian Mounted Police. *Community Justice Forum: Canadian resource guide*. Minister, Public Works and Government Services, Ottawa, 1998.
- Carone, I. Os efeitos encantatórios da forma-mercadoria. In Abrantes, A. A et al (orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2005.

- Castilho, A. L. et al. Educação como castigo. *Revista Educação*. nº 85, p. 55-66, maio de 2004.
- Castoriadis, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Certeau, M. de *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- Checchia, A. K. A. e Souza, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- Checchia, A. K. A. *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*. São Paulo, 2006. 234 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Conselho Federal de Psicologia. *Uma amostra das unidades de internação das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. Brasília, 2006.
- Cunha, B. B. B. *Psicologia na escola: caminhos de uma prática*. São Paulo, 1994. 232 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Dadico, L. *Atuação do psicólogo em organizações não-governamentais na área de educação*. São Paulo, 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Dadico, L. Terceira via, ideologia e educação. In: Viégas, L. de S. e Angelucci, C. B. (orgs.) *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.
- Dickson-Gilmore, J. e La Prairie, C. *Will the circle be unbroken ?*: aboriginal communities, restorative justice, and challenges of conflict and change. Toronto, University of Toronto Press, 2005.
- Erickson, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly* Vol 15 nº 1, p. 51 – 66, 1984.
- Evangelista, C. *Luz no fim do túnel: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM*. São Paulo, Arte e Ciência, 2004.
- Ezpeleta, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In Ezpeleta, J e Rockwell, E. (orgs.) *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986
- Falcão: os meninos do tráfico. [Filme-vídeo]. Direção de MV Bill e Celso Athayde. Central Única das Favelas (CUFA), 2006. 58min. color. son.
- Farias, P. S. e Narciso, L. *Cadeia de chocolate: os funcionários da FEBEM falam*. São Paulo, Arte e Ciência, 2005.

- Feijó, I. S. C. *O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura*. São Paulo, 2000. 182 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Frasseto, F. A. *Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica à execução da medida de internação*. São Paulo, 2005. 153 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- Frigotto, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In Novaes, R. e Vannuchi, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.
- Galeano, E. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo, Paz e Terra, 1989.
- Goffman, E. *Manicômios, prisões, conventos*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- Guirado, M. Em instituições para adolescentes em conflito com a lei, o que pode a nossa vã psicologia? In Brandão, E. P. e Gonçalves, H. S. (orgs.) *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro, Nau, 2004 a.
- Guirado, M. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004 b.
- Gullar, F. *Quem matou Aparecida?* (Cordel). Rio de Janeiro, CPC-UNE, 1962.
- Heller, A. *The theory of need in Marx*. New York, St. Martin's Press, 1976.
- Heller, A. *Para mudar a vida : felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- Heller, A.. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1987.
- Heller, A. *O cotidiano e história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- Holloway, J. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. São Paulo, Viramundo, 2003.
- Kosik, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- Kupfer, M. C. M. *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. São Paulo, 1982. 94 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Lather, P. Research as praxis. *Harvard Educational Review* vol 56 nº 3, August 1986, p 257 – 277.
- Lefebvre, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1979.
- Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978.
- _____. *Actividad, consciencia, personalidad*. Ciudad de La Habana, Pueblo e Educación, 1983.

- Lopes, J. S. *Escola na FEBEM-SP: em busca do significado*. São Paulo, 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Machado, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In Tanamachi, E., Proença, M. e Rocha, M. *Psicologia e Educação: desafio teórico-práticos*. São Paulo, Casa do psicólogo, 2000.
- _____. Os psicólogos trabalhando na escola: intervenção a serviço de quê? In Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- Machado, A. M. e Proença, M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In Machado, A. M. e Souza, M. P. R. de *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.
- Marx, K. Primeiro manuscrito. In Fromm, E. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultural, 1988.
- _____. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. Crítica ao programa de Gotha. In Marx, K. e Engels, F. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre, L&PM Pocket, 2003.
- Meira, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. de R.; Proença, M.; Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- Meira, M. E. M. e Tanamachi, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- Miller, J. G. *Last one over the wall: the Massachusetts experiment in closing reform schools*. Columbus, Ohio State University Press, 1991.
- Miraglia, P. Aprendendo a lição: uma etnografia das varas especiais da infância e da juventude. *Novos Estudos*, nº 72, p. 79-98, julho de 2005. [disponível *on line* em www.scielo.br].

- Noguchi, N. F. De C. *Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos*. São Paulo, 2006. 176 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Notícias de uma guerra particular [Filme-vídeo]. Direção de Kátia Lund e João Moreira Salles. Videofilmes, 1999. 1 cassete VHS, 57 min. color. son.
- O caminho das nuvens. [Filme – vídeo]. Direção de Vicente Amorim. Rio de Janeiro, Filmes do Equador / Miravista / Globo Filmes / Lereby Produções, 2003. DVD, 87 min. color. son.
- O Clube do imperador. [Filme – vídeo]. Direção de Michael Hoffman. E.U.A., Beacon Communications LLC, 2002. DVD, 109 min. color. son.
- Paiva, V. *Fazendo Arte com Camisinha: a história de um Projeto de prevenção de AIDS*. São Paulo, 1996. 309 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Passetti, E. (org.) *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo, Imaginário, 1995. _____ . *O que é menor*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- Peres, C. A. Prevenção da AIDS com adolescentes em São Paulo, SP. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, nº supl. 4, p. 76-81, 2002.
- Peres, M. F. T. *Violência por armas de fogo no Brasil: Relatório Nacional*. São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo, 2004.
- Pichon-Riviere, E. *O processo grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- Quantz, R. A. On critical ethnography (with some postmodern considerations). *The handbook of qualitative research in education*. 1992.
- Ramos, G. *Vidas secas*. São Paulo, Record, 2003.
- Rizzini, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro, USU / Amais, 1997.
- Rockwell, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In Ezpeleta, J. e Rockwell, E. (orgs.) *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- Roman, M. D. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. São Paulo, 2001. 229 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Santos, E. P. da S. (Des)construindo a menoridade: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria “menor”. In Gonçalves, H. S. e Brandão, E. P. *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro, Nau, 2004.

- Salgado, S. *Terra*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- Sato, L. e Souza, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, julho / dezembro de 2001, v. 12, nº 2, p. 29-47.
- Silva, R. da *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo, Atica, 1997.
- Silva, E.R.A. e Guerese, S. *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil*. IPEA / DCA, Brasília, 2003. [disponível em www.ipea.gov.br].
- Sposito, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd, nº 13, 2000.
- Tanamachi, E. R. e Ragonesi, M. E. M. M. Projeto de atuação em psicologia escolar: uma alternativa para o trabalho do psicólogo escolar. In CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1, Valinhos, São Paulo, 1991. *Anais*. Campinas, Átomo, 1992.
- Tanamachi, E. de R. *Visão crítica de educação e psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Marília, 1997. Tese (Doutorado). Universidade do Estado de São Paulo.
- _____. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In Tanamachi, E. de R.; Proença, M.; Rocha, M. L. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.
- The corporation. [Filme]. Direção de Mark Achbar e Jennifer Abbott. Vancouver, Big Picture Media Corporation, 2003. 1 DVD, 145 min. color. son. (informações no site <http://www.thecorporation.com>).
- Terra para Rose. [Filme – video]. Direção de Tetê Moraes. São Paulo, Versátil Home Video, 2002. DVD, 84 min. color. son.
- Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1996.
- Vázquez, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- Vianna, R. de L. S. *Jovens à busca de identidades culturais: ser jovem em São Paulo e Medellín*. São Paulo, 2002. 217 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.
- Vainfas, R. *A problemática das mentalidades e a Inquisição no Brasil colonial*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, p. 167-173, 1988. [disponível on line em www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/33.pdf]

- Vicentin, M. C. G. *A vida em rebelião: jovens em conflito com a lei*. São Paulo, Hucitec / FAPESP, 2005.
- Vidas Secas. [Filme – vídeo]. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro, Sino Filmes, Riofilme e Sagres Vídeo, 1963. 1 cassete VHS, 103 min. p&b. son.
- Vieira, N. P. *Indo mais rápido: para onde? Um estudo do Projeto Classes de Aceleração da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo, 2002. 116 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Vygotski, L. S. Paidología del adolescente. In *Obras escogidas*, tomo IV. Madri, Visor, 1996. _____ . Pensamiento e lenguaje. In *Obras escogidas*, tomo II. Madri, Visor, s/d.
- Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- Waiselfisz, J. J. *Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil*. Brasília, OEI, 2006.
- Zanetta D. M. T. et al. HIV infection and related risk behaviours in a disadvantaged youth institution of São Paulo, Brazil. *International Journal of STD & AIDS*, v. 10, 98-104, 1999.
- Zizek, S. Introdução: o espectro da ideologia. In Zizek, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- _____. Como Marx inventou o sintoma? In Zizek, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.