

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1150093977



FE

T/UNICAMP S138d

TESE DE DOUTORADO

4
**De Abaiara a Bissau: por uma (e)Educação
com adolescentes, sem a adolescência.**

Autor: Ricardo de Castro e Silva

Orientador(a): Profa. Dra. Regina Maria de Souza

**Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-
graduação da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Educação, na área de
concentração de Psicologia (Desenvolvimento Humano
e Educação**

PREZADO LEITOR

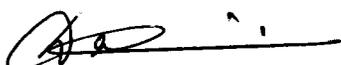
Apresentamos o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado para se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas

2011

I


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade Fe
T/UNICAMP

Cutter Si38d
V. Ed.
Tombo BC 93977
Proc. 16-100-12
C P
Preço 11,00
Data 06/02/12
Cód. tit. 839610

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS - CRB-84/5751

Si38/d Silva, Ricardo de Castro e, 1958-
→ De Abaiara a Bissau: por uma (e) Educação com
adolescentes, sem a adolescência / Ricardo de Castro e
Silva. - Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Regina Maria de Souza.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Adolescência. 2. Educação. 3. Produção (Conceito).
Cuidado de si. I. Souza, Regina Maria de II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-164/BFE

INFORMAÇÕES DESEMPENHADAS

Título em inglês From Abaiara to Bissau: for one education with adolescents,
without the adolescence

Palavras-chave em inglês: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação
Adolescence

Education
Product (Concept)

Care of it

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza (Orientador)

Maria Rita de Assis César

Claudia Maria Ribeiro

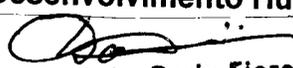
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Ana Maria Faccioni de Camargo

Data da defesa: 07-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: rics@terra.com.br


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

2012031733

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

De Abaiara a Bissau :

**Por uma (e)Educação com adolescentes, sem a
adolescência.**

**Autor: Ricardo de Castro e Silva
Orientador(a): Profa Dra Regina Maria de Souza**

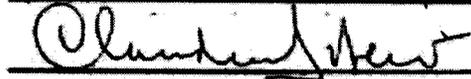
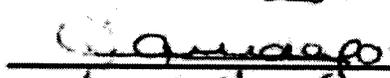

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

**Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Ricardo de Castro e Silva e aprovada
pela Comissão Julgadora.
Data: 07/07/2011**

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:


2011

2012001

Ao professor Nelson, meu pai.

À Maria Carolina, educadora e minha mãe.

O MEU MUITO OBRIGADO

Regina Maria de Souza, professora, doutora e orientadora deste trabalho. Pelo cuidado, atenção, amizade e por ter sido minha alfabetizadora no campo da produção acadêmica.

Jorge Larrosa Bondía, professor, doutor em pedagogia. Por ter me recebido na Universidade de Barcelona, para algumas conversas.

Professores, professoras e colegas dos grupos com os quais vivi e convivi na FE/UNICAMP: DIS – GEISH e VIOLAR.

Ao pessoal de minha casa: Nelson Vicente Junior (Nuno Geraes), Guri e Belinha. Ao Nuno pelo apoio, ajuda, torcida e carinho. Guri e Belinha, pelas noites que passamos juntos, diminuindo a solidão de minha escrita.

Às pessoas amigas, sonhadoras e batalhadoras da TABA-espço do adolescente - Kelly, Claudia, Virgílio, Luciana, Lincoln e Cris; a equipe dos projetos atuais; quem dela já participou e segurou o sonho por um tempo: Cleuza, Adenilza e Angélica.

Aos amigos e amigas com quem sonhei e realizei possibilidades novas: Edna, Teresa, Claudia, Bete, Tuni, Denise, Helena, André, Ieda, Mila, Leonel, e tanto outros e outras que vieram e ficaram no coração. Como foi bom, o que fizemos...

Aos grupos por onde passei; aos educadores e educadoras com quem trabalhei; aos (as) adolescentes e jovens com quem aprendi, nas muitas cidades que conheci (de Abaiara(CE) à Bissau).

SUMÁRIO

Apresentações	02
Capítulo I: O que estamos sendo?	08
Parte I – Adolescência e anormalidade	
• Adolescência, delimitações constituídas: uma invenção.	11
• A invenção da adolescência como problema.	19
• Adolescência e Anormalidade.	22
• O sujeito anormal.	29
Parte II – Adolescência e produtividade	
• Adolescência e as instituições de sequestro.	41
• A escola e o presídio: lugares de produção.	54
• Os Direitos Humanos e o ECA.	64
Capítulo II – O que está nos acontecendo	
• A história de Rafa.	80
• Biopoder e Biopolítica.	83
• Biopoder e Biopolítica no Campo Jurídico.	97
• Biopoder, Biopolítica e Liberalismo.	101
◦ Liberalismo.	102
◦ Neoliberalismo.	108
◦ Capital Humano.	113
Capítulo III – O que poderíamos estar fazendo acontecer	
• Possibilidades de mudanças.	126
• A inutilidade da definição de adolescência e outras possibilidades.	135
Possibilidades gregas	152
◦ O cuidado de si (inquietar-se de si) como possibilidade.	153
◦ A amizade e a parrhesía como possibilidades.	167
◦ O Ethos e a problematização como possibilidades.	174
Considerações Finais	178
Referências Bibliográficas	183
Outras obras consultadas	187
Anexo I	190
Anexo II	200

RESUMO

O objeto de pesquisa aqui desenvolvido é a interpelação da adolescência como etapa do desenvolvimento humano, definida pela ciência e instituída no século XX; como o momento de definição, caracterização e institucionalização de formas de educar e formar estes novos sujeitos. Esta definição não auxilia no trabalho da (e)Educação de adolescentes e nada diz sobre estes sujeitos. Estudos anteriores trouxeram a definição das adolescências e marcaram sua diversidade e multiplicidade. Este trabalho propõe a *eliminação da adolescência, como definição de um sujeito, no campo da (e)Educação*, fazendo com que os trabalhos avancem no sentido diminuir os efeitos da utilização da definição, sendo uma delas a sua própria morte, de diversas maneiras. Da Educação de adolescentes ou sobre eles, passamos à possibilidade da educação, como processo pedagógico e da Educação como instituição, com adolescentes, sem passar pela definição de adolescência. Michel Foucault é o autor central e quase único com o qual esta tese dialoga. No primeiro capítulo são apresentadas as noções da invenção da adolescência como problema; da aproximação da adolescência e anormalidade; das *instituições de sequestro*; da escola e do presídio como lugares de *disciplinarização dos corpos*; do sujeito de direito numa reflexão crítica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O segundo capítulo traz as noções do *biopoder e da biopolítica*, apontadas como outra forma de poder que atuam sobre a população, também dos e das adolescentes; e as noções do *liberalismo, neoliberalismo e capital humano*, centrais na compreensão da constituição da adolescência como período da formação do indivíduo produtivo. No terceiro capítulo, incorporam-se conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari aos de Foucault, na tentativa de acrescentar novos elementos para constituir na (e)Educação formas de resistência e linhas de fuga.

ABSTRACT

The object of the research here developed is the interpellation of adolescence as a stage in human development, defined by science and “invented”, that is, instituted in the 20th century, therefore named the century of adolescence, as the moment of definition, characterization and institutionalization of the ways of educating and forming these new subjects.

The defended thesis is that this definition does not help with working on the Education of adolescents and says nothing about these subjects. Previous studies evolved towards redefining adolescence, thus marking its diversity and multiplicity. The advance proposed by this paper is to eliminate adolescence as the definition of a subject in the field of Education, aiming for diminishing the effects of the use of such definition, where one of them is its own death, under different forms. From Education of or about adolescents we then go to Education as a pedagogical process and Education as an institution with adolescents, without going through the definition of adolescence. That way, we can recover the innovating potential of Education in contributing to the changes in the lives of individuals and in the reality surrounding them.

Michel Foucault is the central and virtually only author with whom this thesis dialogues; through several of his works, from different times in his academic production, I could have access to the contents necessary for the elaboration and finalization of this thesis.

In the first chapter the following ideas are presented: the invention of adolescence as a problem, with Cesar (1998) as a reference; the approximation of adolescence and abnormality, with Foucault (2001) and his genealogical study on the notion of an abnormal individual, arising in the late 18th century, as a reference; the *kidnapping institutions*, based on Foucault (2000); schools and prisons as places for the *disciplining of bodies*, aiming for the production of docile bodies for producing capital, with Foucault (1987) as a reference; and, finally, the subject of rights in a critical reflection about the Child and Adolescent Statute (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), with Foucault (2003) as a reference.

In the second chapter, I present the notions on *biopower* and *biopolitics*, based on the studies of Foucault (2008), as different forms of power acting on the

population, including the adolescents. The notions of *liberalism*, *neoliberalism* and *human capital* are central in understanding adolescence as the time of forming a productive individual.

In the third and last chapter, the concepts of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1992) are incorporated to those of Foucault (2006), in an attempt to add new elements that may contribute to constitute forms of resistance and lines of escape in Education. The concepts addressed in this chapter are: *the construction of concept as a function of Philosophy and the field of immanence; the care of oneself, parrhesia, ethos and problematization*. After years of research about power and its forms of exercise in institutions, Foucault (2006) presented another possibility to face reality and the established politics; he went back to the Greeks and recovered the notion of *caring of oneself*, better translated into *settling oneself down*, interconnected to the *knowledge of oneself* and the *practice of oneself*.



Ilustração 1 adolescentes de Guiné Bissao

APRESENTAÇÕES

A caminhada de todas as manhãs entre nossa casa e a de dona Antonia, senhora nordestina que vivia em Abaiara, interior do Ceará. O café de bule, a vasilha de leite para levarmos para casa (posto de saúde que se transformou em moradia de um grupo de 12 universitários do sudeste que estavam já há um mês no interior do Ceará trabalhando, numa experiência de Projeto Rondon). Ao sair da casa, depois de tomarmos o café de bule, dona Antonia dizia todo dia, sem transformar este ritual em repetição monótona: “*sejam felizes, meus filhos, sejam felizes no dia de hoje e de sempre, com a benção do Senhor*”.

(SILVA, 2.000, p.24).

Lugares de onde venho

Como começar minha escrita? Quais os lugares por onde vou passar? Chegarei ao ponto desejado? Mudarei de rota? Encontrarei lugares não esperados? Vou chegar a um fim? Estas eram as perguntas de um navegador prestes a entrar em seu barco e adentrar além mares. Os desafios eram: enfrentar a produção de uma escrita, da sistematização de um pensamento e encontrar elementos teóricos com os quais pudesse dialogar.

Sobre as travessias que este trabalho promoveu, uma foi de inesperada surpresa: a permanência por seis meses em Barcelona, onde apresentei e discuti meu trabalho com o Prof. Dr. Jorge Larrosa Bondía, no Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, na Espanha. Com certeza este inesperado fez várias surpresas e levou-me para outros lugares e acontecimentos: ser estrangeiro na vida cotidiana de uma Espanha catalã e, como estrangeiro, ir descobrindo como se faz e se vive, de um jeito próprio, possível, diferente, o já estabelecido por aquela cultura.

Descobrir uma maneira própria de viver, diante de uma cultura já definida, pronta – este também é o caminho percorrido pelos indivíduos dos quais falaremos: os e as adolescentes. Essa também tem sido a maneira com a qual venho trabalhando - criar formas diferentes a cada nova experiência, todas diferentes, comuns nos desafios que se apresentam.

Após o término de minha graduação em Psicologia, fiz minha especialização em Psicodrama; tempos depois, entrei no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, onde produzi minha dissertação de mestrado a partir de um trabalho *diferente*, feito na Rede Municipal de Educação, sobre um tema *ousado para a época*. O título desse trabalho foi: “A Orientação Sexual vivida por educadores e alunos: possibilidade de mudança”. Naquele

momento, 1995, orientação sexual significava o trabalho com o tema da sexualidade, na escola. Onze anos depois voltei ao mesmo Programa de Pós-Graduação, agora, para defender minha tese, algo que fosse inovador - desafio feito por minha orientadora, Profa. Dra. Regina Maria de Souza.

Muitos outros caminhos foram percorridos, tanto no papel profissional como na vida pessoal. Por um convite de um colega, eu, ainda na graduação, entrei e fiquei por muitos anos no campo da sexualidade e educação, realizando formação de educadores(as). Essa *corrente marítima* levou-me para várias redes municipais e estaduais de educação – Campinas, São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Rio de Janeiro, Campo Grande, entre outras. Também permaneci um tempo como consultor em uma empresa que desenvolvia projetos nessa área; aí tive minha primeira experiência como pesquisador – avaliador de alguns projetos, em parceria com a Faculdade de Saúde Pública da USP.

Nos anos em que permaneci nas escolas da Rede Municipal de Campinas, algumas invenções foram provocando outras. Os Encontros Municipais de Adolescentes (EMA) produziram os Encontros Nacionais de Adolescentes (ENA), que geraram o Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB). Dessas invenções também surgiram EMA e ENA em diversas outras cidades do Brasil.

Há quinze anos organizei e fundei, junto com uma equipe de profissionais, a TABA – espaço de vivência e convivência do adolescente, uma organização não governamental que teve como origem, naquele momento, o desejo de alunos e alunas da rede municipal de continuar encontrando-se, depois de participarem dos eventos do Programa de Orientação Sexual.

Nesta *corrente marítima*, naveguei por projetos que me levaram à realidade da Fundação Casa, em ações no campo da prevenção de DST/Aids em duas unidades de Campinas; e à volta às escolas da prefeitura, por intermédio de um concurso anual sobre o tema das violências sexuais. A TABA hoje é reconhecida como uma organização não governamental *diferente*, com uma metodologia *diferente* e que trabalha com adolescentes *desafiadores*, aqueles nomeados como adolescentes em situação de vulnerabilidade no campo das violências sexuais, dentre outras.

Esta apresentação faz-se necessária, pois será destes lugares que dialogarei ao longo desta produção. Alguns relatos de experiências, muitas falas de pessoas com quem estive e trabalhei; às vezes, cenas que ficaram gravadas e que, agora, neste exercício de uma escrita teórica, retornam, exemplificando e concretizando noções e conceitos trabalhados. As falas aqui apresentadas vêm de minha memória, o que significa transpassadas por minha maneira de olhar e perceber estes acontecimentos. Procurei colocar em palavras as mais próximas possíveis da

realidade. Desde o início desta pesquisa, decidi não fazer nenhum tipo de coleta de dados por meio de entrevistas e questionários. O desafio era fazer um texto em que a teoria fosse o norte, e não a minha prática profissional. Sempre tive a ideia de que faria uma escrita da minha prática, já que sempre me reconheci como um profissional *da prática*, distante da teoria.

Os anos em que passei no Programas de Pós-Graduação da FE da UNICAMP foram uma marca de mudança. Hoje termino este período reconhecendo-me também como um *profissional da teoria* e não apenas *da prática*. Sou, e penso que sempre serei, apaixonado pelo que faço. A paixão está presente nas linhas que aqui escrevo. Hoje, reconheço que adquiri uma nova paixão: a leitura, a reflexão teórica e a discussão gerada nas disciplinas e nos grupos pelos quais passei. A riqueza da universidade foi vivida por mim, nestes anos, e desenvolvi atividades no grupo de Estudo Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS), no Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude (VIOLAR) e no Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana (GEISH).

Sou uma pessoa e um profissional de movimentações e andanças. Gosto de iniciar propostas novas em lugares e situações que desafiam. Hoje, 2011, inicio um trabalho na Guiné Bissau, com profissionais de saúde, que tem o desafio de diminuir a incidência de adolescentes e jovens infectados pelo vírus da Aids e também a de aborto e gravidez de adolescentes, muitas delas prometidas para casamentos arranjados, desde muito cedo. Outro desafio atual a que atendo é retornar às escolas da rede municipal de Campinas, para ouvir e discutir o tema temido de hoje: a violência.

Este homem, hoje com 53 anos, fez da diferença uma possibilidade de vida e de profissão. Ser um homem que vive sua masculinidade de uma forma *esquisita, estranha*, foi constituindo uma trajetória profissional também *esquisita e estranha*, e gosto disto em mim, hoje; o que um dia foi fonte de angústia e sofrimento, hoje passou a ser um diferencial de vida e de postura profissional.

Um navegador iniciante do método da cartografia.

Reconheço esta pesquisa e o meu trabalho próximos do método da cartografia, lugar ainda pouco conhecido, mas com o qual posso estabelecer algumas ligações com a forma como escrevo e trabalho. PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L(2010) apresentam uma primeira conceituação.

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L, 2010,p.17).

Estarei muito presente nesta escrita, com minhas percepções, minha memória, meus questionamentos; faço parte do campo de pesquisa, pois também no trabalho aproximo-me dos lugares e das pessoas presentes, com as quais crio logo laços de convivência. Dessa forma, não há muito limite entre fazer e conhecer. Percebo que vou conhecendo o fazer, fazendo, e na leitura teórica reconheço o que faço. Aqui estaria um caminho metodológico da própria cartografia: “O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber.” (PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L, 2010,p.17).

Visto desta maneira, o fazer é elemento a ser incluído na pesquisa, resolvendo um pouco a dicotomia entre prática e teoria, discussão frequente no espaço da academia. A experiência é reconhecida como um conhecimento e não como aquilo que irá produzir o conhecimento. Na experiência encontram-se as ferramentas conceituais com as quais trabalhamos e ela por si mesma.

Guattari é um dos autores de referência no estudo do método da cartografia e ele apresenta o conceito de transversalidade.

[...] um aumento dos quanta comunicacionais intra e intergrupos em uma instituição. Fazer análise é, cada vez mais, o trabalho de desestabilização do que se apresenta tendo a unidade de uma ou de um campo: o instituído, o indivíduo, o social. Do uno ao coletivo, esta é a direção da análise. [...] coletivo como dinâmica de contágio em um plano hiperconectivo ou de máxima comunicação.
[...] Com o conceito de transversalidade, Guattari prepara a definição do método cartográfico segundo o qual o trabalho de análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade (PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L, 2010, p. 27).

Conhecer fora do campo da representação foi um caminho interessante apontado em algumas disciplinas que cursei no programa de doutorado, cujo conteúdo estava ligado à produção de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O método da cartografia propõe o processo de conhecimento além do campo das representações.

[...]Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nosso procedimento metodológico. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas (PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L, 2010, p.30).

E o conhecimento da realidade?

[...] é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode ser realizado sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dados objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção. (Ibidem, 30).

Conhecer é acompanhar um processo: “Cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1955), que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”(KASTRUP, apud PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L., 2010, p. 33).

O método da cartografia difere do experimental da ciência moderna.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômenos em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isto é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (BARROS; KASTURP, apud (PASSOS,E,KASTRUP,V.,ESCÓSSIA,L., 2010, p. 52).

Na cartografia, ao propor-se acompanhar o processo, este é compreendido como processualidade, e não como processamento:

O cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsões, pois o próprio território presente é portador de uma espessura processual e esta de conceitua como tudo o que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas (Ibidem, p. 58).

De maneira geral, com estes elementos iniciais de um primeiro contato com a proposição do método cartográfico, posso dizer da aproximação desta escrita com este método. A aproximação, o fazer como conhecimento, o acompanhamento de processos que já acontecem, no qual você necessariamente deverá entrar e participar. Estes elementos estão aqui

nesta escrita e também na minha forma de ser educador, agora educador-pesquisador, nos trabalhos que realizo.

No capítulo III, como introdução, apresento reflexões de um filme, *Neil*. Ali se retrata exatamente um pesquisador, o cartógrafo e uma pesquisadora da ciência moderna. Esse filme muito me impactou e foi utilizado como desencadeador de discussões teóricas em sala, numa das disciplinas cursadas no programa de doutorado. Reconheci-me ali, no personagem de um psiquiatra “não muito bem-sucedido”, que se aproxima do seu objeto de estudo e conhecimento; aproxima-se tanto que se conhece a si mesmo diante do outro, que é o estranho, o esquisito.

Assim me localizo, um educador-pesquisador que se aproxima sempre de seus objetos de trabalho a tal ponto que aprende de si mesmo, no outro do qual se aproxima.

Neste texto que ora se inicia, muitas vezes será utilizada a palavra “nós”, significando eu também, eu também adolescente, eu também profissional de uma escola, eu também sujeito assujeitado por esta cultura e por esta história; e, por fim, eu também, sujeito ético na minha subjetividade de ser e de trabalhar.

Feitas as apresentações, inicia-se nossa produção, que será relatada por mim, na primeira pessoa do singular, mas que também significa nós, o muito de todos e todas com quem vivi e convivi.

Capítulo I: O que estamos sendo?



A vila (*The village*)¹

Direção: M. Night Shyamalan

Sinopse: O filme se passa na zona rural da Pensilvânia, em 1987, e conta a história do pequeno vilarejo de Covington, com a reduzida população de 60 pessoas, rodeado por uma floresta onde se acredita habitarem criaturas míticas. A história ainda conta o romance de Ivy, a filha do líder do vilarejo e de Lucius, um jovem rapaz. Os dirigentes da cidade possuem uma política de restrição bem forte: todos são proibidos de adentrar a floresta, ou seja, todos os habitantes da vila viveram toda a sua existência isolados do restante do mundo, já que ninguém do exterior pode entrar lá também. Há postos de vigia, que servem tanto para afugentar as criaturas como para certificar-se de que ninguém tente fugir da vila. Entretanto, o vilarejo passa a ser ameaçado quando Lucius começa a questionar sobre o confinamento completo das pessoas de lá. Noah Percy ama Ivy, que ama Lucius. Noah é um jovem com *atraso* mental e Ivy é uma jovem cega. Ambos, muito amigos, vivem muito juntos e são os diferentes da Vila. Por ciúme, Noah tenta matar Lucius, que fica ferido e precisa de remédios que devem ser buscados fora da vila, pois a vila simples não dispõe de bons remédios. Ivy Walker assume seu destino de heroína. A mulher frágil e cega é que vai fazer a excursão ao exterior. Ivy, movida pelo amor, vence terríveis obstáculos (ela chega a matar um monstro, que na verdade é Noah) e desvenda o mistério da Vila. A saga de Ivy só serve para perpetuar a farsa que mantém a Vila. O resultado de sua ousadia reforça a mentira mantida pelos mais velhos, que controlam a comunidade. Tudo feito pelo bem do povo.

Meus comentários:

Este território da vila é cercado/delimitado por símbolos e histórias. Os símbolos são bandeiras amarelas hasteadas ao longo dos limites do território, e as histórias, a respeito do que não se fala, contam sobre figuras/monstros perigosos, que habitam além desses limites e os quais

¹ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Vila>. Acesso em: 30 jun. 2010

toda criança e jovem deve temer, obedecendo e não ultrapassando os limites da Vila; esse ato de obediência os protege. Os jovens produzem “jogos de coragem”, na tentativa de aproximar-se dos limites, e ultrapassá-los, medindo, com isso, valentia, força e coragem.

As demarcações, as invenções delimitam o mundo protegido do mundo perigoso. A tentativa de evitar o sofrimento, a dor, e a violência produz essa delimitação de territórios. As histórias são inventadas pelo adulto para conter a curiosidade e a vontade de partir que os adolescentes e jovens têm. Permanecer nos limites significa garantir o conforto da “total segurança” *total segurança*; tendo como preço a liberdade, e a não aproximação com a realidade, isto é, significa privar-se de conhecer o território proibido.

Marco algumas cenas:

A desobediência

Um dos únicos habitantes a ultrapassar os limites é Noah, que *pode* ir além do permitido, inclusive colher das frutas da cor proibida (vermelho), a cor que se refere às figuras perigosas, sobre quem não se fala. Noah pode porque é ingênuo, bobo, louco, diferente dos demais, um *anormal*. Ele não segue as regras, ele as *desobedece*. As regras são para todos, mas não são para ele, porque é um *amornal*.

Lucius, jovem *normal*, porém rebelde, desobedece e ultrapassa os limites, vai além do território *protegido*, o que acarreta a invasão das figuras perigosas à Vila. Ele confessa seu *erro*, pede perdão ao conselho dos anciões e promete a obediência, ou seja, não ultrapassar mais os limites.

A diferença é eliminada

Noah, apaixonado por Ivy (aquela que não vê), tenta matar seu amigo Lucius (aquele que quase não fala). Para Noah, Lucius é amigo e rival, pois Ivy, sua amada, é apaixonada por Lucius. Nesse momento, a *tranquilidade* da Vila é rompida pelo ódio, movido pela paixão. Noah torna-se humano, odeia Lucius e o esfaqueia, quando vem a saber do casamento entre Lucius e Ivy. Noah será posteriormente castigado pela morte, na pele do monstro, pela própria Ivy, sua paixão. O diferente, a diferença, o anormal rompe com o equilíbrio, rompe com a harmonia, traz de volta o que foi retirado as emoções da paixão, do ciúme e do ódio, produzindo o ato de violência contra seu amigo, que também é o rival. Noah é retirado do convívio e trancado nos porões de sua casa, pelos próprios pais.

Depois do descontrole, a diferença que estava em Noah é eliminada com a sua morte na floresta, *fantasiado* de monstro. Ivy volta de sua missão e traz, do *território perigoso*, a cura para Lucius; com isso, a Vila volta à sua *tranquilidade*. A cura de Lucius vem de Ivy, que vai até a *civilização*, o lugar de perigo, e volta sã e salva. Ivy, cega, recebe de outro jovem *civilizado*, o guarda que encontra no muro que separa os territórios, o remédio para salvar Lucius. Esse jovem *civilizado*, para ajudar Ivy, transgredir, roubando o remédio que ela viera buscar.

A revelação

Como preparação à sua *missão*, Ivy recebe de seu pai a revelação do segredo da Vila: não havia monstros; eles haviam sido inventados pelos adultos como personagens de histórias para que as crianças e os jovens acreditassem e temessem o Mal, permanecendo nos limites *protegidos* da Vila - o Bem.

Na sua condição de cega, Ivy atravessa a floresta, chega ao outro território e, não vendo, percebe que este não era tão perigoso como pensava. Acontece um encontro com outro jovem, habitante do outro território.

Com o seu regresso à Vila, portando o remédio necessário, salva seu amor; Noah já está morto na floresta, *pelas figuras violentas*, e a comunidade de líderes decide perpetuar a lenda, garantindo com isso a *harmonia* tão desejada e, ao mesmo tempo, definida como *proteção* às crianças e aos adolescentes.

PARTE I – ADOLESCÊNCIA E ANORMALIDADE

Adolescência, delimitações constituídas: uma invenção.

Do que a Vila nos fala? De nós mesmos, formados pelas delimitações de territórios, que nos fazem acreditar em verdades que não existem.

Esta tese de doutorado trata de uma forma de delimitação do percurso da vida humana - a adolescência, uma delimitação ou um corte feito na continuidade da vida, e as verdades constituídas sobre essa *etapa do desenvolvimento*, produzindo *sistemas de controle dos corpos* e, posteriormente, intervenções sobre a *população* de adolescentes.

Tais divisões já estavam presentes desde a cultura grega, com outros significados e outras formas de demarcação. Foucault (2006a) discute a ideia grega de velhice como referência a ser desejada pelo cidadão grego, uma forma de divisão, dentre outras, no mundo grego, muito distinta da nossa concepção de *velhice*. De fato, para Sêneca.

[...] A velhice deve ser considerada, ao contrário, como uma meta, e uma meta positiva da existência. Deve-se tender para a velhice e não resignar-se a ter que um dia afrontá-la. É ela, com suas formas próprias e seus valores próprios, que deve polarizar todo o curso da vida. Sobre este assunto, há, creio, uma carta de Sêneca muito importante e característica. Característica porque começa com uma crítica, aparentemente incidental ou pelo menos enigmática, contra aqueles que, como ele dizia, adotam um modo de vida particular para cada idade da existência. Com isto, Sêneca se refere ao tema tão tradicional e importante da ética grega e romana, a saber, que a vida é repartida em diferentes idades e que a cada uma delas deve corresponder um modo de vida particular. Segundo as diferentes escolas, segundo as diferentes especulações cosmo-antropológicas, esta separação se fazia então diferentemente. Há pouco citei a separação dos pitagóricos entre infância, adolescência, juventude, velhice, etc. (havia outros modos). O interessante, porém, é, por um lado, a importância concedida à forma de vida particular a estas diferentes fases e [por outro lado] a importância concedida, do ponto de vista ético, a uma boa correlação, no indivíduo, entre o modo de vida que ele escolhia, a maneira como levava a sua existência e o período de idade em que estava. Um jovem devia viver como jovem, um homem maduro como homem maduro, um idoso como idoso. Ora, diz Sêneca, pensando muito provavelmente naquele gênero de repartição tradicional, não posso estar de acordo com as pessoas que repartem sua vida em fatias e que não têm a mesma maneira de viver conforme estejam em uma ou outra idade. Sêneca propõe substituir esta repartição por uma espécie de unidade - unidade, se quisermos, dinâmica: unidade de um movimento contínuo que tende para a velhice (FOUCAULT, 2006 a, p. 135, grifo meu).

As fronteiras sempre foram determinadas, inventadas pelas contingências históricas, segundo determinados interesses e valores. Chama a atenção a ausência da idade adulta na forma de pensar pitagórica. Na citação acima, Foucault discute a “idade da maturidade”, sugerindo que esta não seria nem a juventude nem a velhice, mas a “idade adulta”; um pensamento atual, de nosso século, que faz equivaler a adulez à maturidade.

Foucault (2006a) fala da passagem da adolescência à vida adulta, considerada a “entrada para a vida”, e da ocupação do discurso filosófico.

A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar este ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos dizer que foi aí - a propósito deste problema, neste vazio institucional, neste déficit da pedagogia, neste momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico. [...] Todos sabemos que, certamente, em todas as sociedades o ingresso do adolescente na vida, sua passagem à fase que denominamos “adulta”, é problemática e que a maioria das sociedades ritualizou fortemente esta difícil e perigosa passagem da adolescência à idade adulta (FOUCAULT, 2006a, p. 107, grifo(s) meus).

A ideia apresentada pelo autor - da adolescência como “entrada para a vida” permite pensar que, enquanto criança e adolescente, o homem se posicione *fora da vida*. Acredito que Foucault (2006a) aqui esteja falando da vida política, para a qual os jovens atenienses eram preparados, com o objetivo de assumir o poder, de governar a cidade e, portanto, de entrar na vida política. O autor também confirma, nesse trecho, a ideia de que nossa cultura constrói a “dificuldade e a periculosidade” desse momento, o da adolescência. Cabe aqui a pergunta: que dificuldades e perigos seriam esses, aos quais Foucault (2006a) se refere?

Faço um deslocamento: da ideia, posta em Foucault(2006a), da adolescência como entrada para a vida (política, em Atenas) para a noção atual, onde ser adulto é entrar no mundo produtivo. Novamente acentuo, encontrando aqui esta ligação em Foucault, no tema da produtividade, como um dos eixos de meu trabalho, na compreensão da “invenção” da adolescência. Vamos ver, nos capítulos seguintes, como essa produtividade vai ser uma das chaves de compreensão das técnicas disciplinares, do “biopoder”, chegando à noção da “produção de si”.

Em nota de rodapé do texto de Foucault (2006a), encontro um possível caminho futuro para o aprofundamento deste tema, que é de meu interesse. Ali Foucault defende a tese do aparecimento do discurso filosófico, na lacuna deixada pela pedagogia ateniense, no momento da formação dos adolescentes. Tenho muito interesse em aprofundar-me futuramente nessa tese de Foucault, o que significa uma pesquisa posterior em seus manuscritos, pois esse material se

refere ao capítulo V de *O uso dos prazeres* – curso oferecido no *Collège de France* em 28 de janeiro de 1981, material que ainda não foi organizado nem publicado na França.

Foucault (2006a) apresenta duas palavras gregas ligadas à adolescência, com diferentes significados. A primeira é “kairós”, cujo significado é: “sentido primeiro como o ponto preciso da mira do arqueiro e que designa, na cultura clássica, uma sequência qualitativa do tempo: momento oportuno, instante propício” (FOUCAULT, 2006, p. 125); a segunda palavra é “hora” significando “o momento da vida, estação da existência em que se deve ocupar-se consigo mesmo” (Ibidem, p.107). A noção da tarefa de ocupar-se consigo mesmo, central na adolescência, será retomada no terceiro e último capítulo deste trabalho.

Num determinado momento da história de nossa cultura, as etapas da vida e suas características passaram a ser *inventadas* pelo discurso da ciência, delimitando campos de conhecimento a partir dos quais normas e métodos de formação serão produzidos. O aparecimento da ideia da infância como campo de estudo *sobre* a criança teve como momento central o século XIX. A delimitação do que seja infância estabelece o limite com a idade adulta, isto é, com a idade da suposta capacidade produtiva. Além da criança e do adulto, a história já contava com a figura do jovem, revelado/apresentado em diferentes personagens, como os jovens guerreiros de Atenas, os guerreiros das Cruzadas, os cavaleiros de Arthur, dentre outros. Outros personagens iriam surgir e, dentre eles, o adolescente, que teve sua primeira apresentação através da arte na música de Wagner.

[...] o primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner: a música de *Siegfried* pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e políticos. [...] A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. [...] Daí em diante [após a guerra de 1914], a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente (ARIÈS, 1981, p. 46).

Como é colocado por Ariès (1981), o século XX é reconhecido como o século da adolescência, isto é, o momento em que algumas ciências, como a pedagogia, a psicologia e a psiquiatria, voltam-se para o sujeito adolescente e, com isso, é definida mais uma etapa da vida e *inventadas* a fragmentação do percurso contínuo desta. Nova etapa de vida significa também novo território e novas fronteiras.

Cada divisão *do desenvolvimento* irá determinar formas de definição e, portanto, do que se deve esperar para cada etapa de vida: a alegria na infância; a possibilidade ainda de ser irresponsável na adolescência; a entrada no mundo do trabalho para a juventude; a responsabilidade de uma produção na vida e a constituição de uma nova família, na vida adulta; e, por fim, a velhice passa a ser significada como um desfrutar das *recompensas* de uma vida de trabalho. Esta é uma forma — ainda presente no século XXI — de dividir a vida e identificar suas características.

Uma solução apresentada no texto de Foucault (2006a), com a qual compartilho, é trazida por Sêneca²: a unidade dinâmica de um movimento contínuo que tende para a velhice. Sobre esta retomada da unidade dinâmica da vida, discorrerei no último capítulo desta tese.

Voltando ao personagem Noah, em *A vila*, temos um *estranho* que ultrapassa e desfaz os limites das demarcações; suas especificidades o colocam fora das condutas esperadas, o que permite seu avanço além dos limites. Indivíduos, em suas subjetividades, ultrapassam os territórios e questionam os critérios da demarcação destes. Vemos isso acontecer, em nosso cotidiano, quando estamos diante de um indivíduo considerado adulto e que é referido como aquele *que ainda não assumiu suas responsabilidades de adulto e ainda não dá conta de si*, o que o caracteriza como um adolescente. O oposto também é verdadeiro: um adolescente *muito responsável e muito eficiente* é, via de regra, referido como adulto. Há também relatos de pessoas que não reconhecem, em sua vida, o período da adolescência, pois tiveram que assumir responsabilidades logo depois da infância: “*quando perdi meu pai, tive que trabalhar*”; “*minha mãe me colocava para cuidar dos meus irmãos, desde que eu era criança*”.

Adolescência como experiência de vida reconhecida ou não pelas pessoas; como objeto de estudo da ciência; como objeto de captura da mídia, como mercado e sujeito de consumo; como categoria de análise das pesquisas no campo científico; como invenção discursiva da ciência, entre outras tantas possibilidades. Diante dessas diferenças de significados, uso a palavra *adolescências*, nos momentos em que me refiro àquelas diferenças de sentido; e *adolescência* como *etapa de vida* delimitada pelo discurso da ciência. Também marco, nesta pluralidade das adolescências, as diferentes formas de ser adolescente e as diferentes formas de ser de um mesmo ou de uma mesma adolescente – suas mudanças constantes.

² Sêneca (4 a.C- 65 d.C.). “O romano Sêneca nascido em Córdoba, Espanha, é conhecido como filósofo estóico e pensador político. [...] faz reflexões sobre a liberdade, a justiça, a tirania e a participação dos cidadãos na vida pública. Sua doutrina é coerente com a moral estóica: os homens são iguais (contra a escravidão), os males são devidos às paixões humanas (ambição, crueldade, sede de glória, etc.) e o papel do soberano é o de encarnar a sabedoria realizando a ordem. Escreveu também tragédias e sátiras inspiradas no modelo grego, bem como uma vasta correspondência.” (JAPIASSU, 1996, p.244).

César (1998) anuncia o fim da *adolescência* e dá um viva para as *adolescências*:

No campo aberto pelas ilusões perdidas, restaria a alternativa de pensar a *adolescência* não mais como uma ‘fase’ da vida, dotada de características essenciais, mas em termos de múltiplas possibilidades de subjetivação, isto é, como diferentes formas possíveis de se colocar no mundo que é sempre o mesmo, mas que pode ser reinventado pelas possibilidades humanas. O mundo pode ser vivido e recriado por uma diversidade de ‘sujeitos’, crianças, jovens, adultos ou velhos, assumindo-se a possibilidade de um ‘devir’ destituído de projetos, em sua plena abertura (CÉSAR, 1998, p.123).

Esta definição de César (1998), a da adolescência inventada no discurso da psicopedagogia, é o ponto de partida deste trabalho, que se faz numa tessitura composta por linhas contínuas e descontínuas de pensamentos e leituras de obras de Michel Foucault; com isso, reconheço como noção central da “invenção da adolescência” a *produção de um sujeito produtivo*. Olho, em meu trabalho, para esta educação/formação/reprodução de quem irá dar continuidade à produtividade de uma família, de um país, de uma sociedade. Refiro-me à adolescência como os anos de vida em que se preparam, ou não, indivíduos que deverão, ou não, ocupar o lugar do adulto, ou seja, do indivíduo capaz de bem produzir.

Foucault refere-se à ideia de *produtividade* vinculada à família, à escola, à fábrica e ao hospital:

[...] a fábrica, a escola, a prisão, ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (FOUCAULT, 2003, p. 114).

[...] de um lado, pediu-se a esta família restrita que cuidasse do corpo da criança simplesmente porque a criança vivia e não devia morrer. O interesse político e econômico que se começa a descobrir na sobrevivência da criança. Os pais têm de cuidar dos filhos, os pais têm de tomar conta dos filhos, nos dois sentidos: impedir que morram e, claro, vigiá-los e ao mesmo tempo educá-los [...] a família tem de se encarregar, por conseguinte, do corpo e da vida dos filhos [...] para isto devem ter atenção ao corpo dos filhos (FOUCAULT, 2001, p. 322).

Reafirmo que, neste trabalho, ao *viés*, a *lente* pela qual a adolescência será pesquisada é a *preparação ritualística para o mundo adulto, o mundo da produtividade, da estabilidade, o mundo do empreendedorismo, o mundo da produção de uma nova família*.

Sobre essas invenções humanas é que foram criadas teorias que definem, explicam, justificam e propõem normas de como conduzir essas etapas para chegar a resultados nomeados como satisfatórios na vida adulta. O discurso da psiquiatria, da pedagogia, da psicologia e também o discurso jurídico, dentre outros, foram constituindo o sujeito adolescente, como um *problema a ser resolvido*. Problema este que será o seu encaminhamento às fronteiras do

mundo adulto, *inventando* para isso *normas de conduta, princípios gerais de educação, formação moral, fortalecimento do corpo e da mente, a ocupação do tempo e da mente, sua preparação para quando ocupar lugares de poder*, ou seja, para o ponto de chegada a um lugar de referência — o da *maturidade* e da *independência financeira*. Também temos como interferência o controle estatal sobre a saúde, a fertilidade, a mortalidade, os riscos de doenças e os possíveis acidentes de trabalho de uma população de adolescentes e jovens que não mais ocupam, em nosso país, o lugar de maioria, de acordo com os dados do último censo do IBGE³.

A família, a escola, a igreja, as instituições de saúde, os chamados projetos sociais, a própria rua, nas suas múltiplas relações, vão sendo convocados a serem os responsáveis pelo *encaminhamento destes meninos e meninas*, para que permaneçam vivos e capazes de terem êxito como adultos. Uma fala presente e recorrente de profissionais da Educação, que exemplifica esta questão, é: “*Se a família não deu conta porque não foi capaz, a escola vai dar conta deste menino, porque alguém tem que dar conta dele*”. Também ouço, de profissionais que trabalham com adolescentes internos na Fundação Casa: “*Aqui, dormem, estudam, engordam, saram de algumas doenças, conseguem tudo que nunca conseguiram fora daqui, com suas famílias ou nas escolas que estudaram*”. É sempre recorrente a ideia de que alguém tem que dar conta, para que os e as adolescentes cheguem preparados às fronteiras do mundo adulto. Ficam aqui algumas questões: E os que não chegam preparados? O que se faz? E os que já assumem muitas funções denominadas do mundo adulto como trabalhar, criar filhos, constituir uma nova família, sem nenhum *tempo de preparação*? E os que se preparam e não assumem o que seria esperado? E outras muitas histórias de adolescentes que escapam, que resistem a este lugar de produtividade? E as histórias dos que não escapam? E aqueles para quem o *escape* significa alguma forma de morte ou a sua própria morte?

Afinal, ele *dará certo* ou *não será ninguém na vida*? *Dará trabalho a vida toda*?

Morrerá cedo ou *terá uma vida longa e produtiva*? O que será dele, no final?

O homem é uma corda, atada entre o animal e o além-do-homem - uma corda sobre um abismo. Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar. O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem é que ele é um passar e um sucumbir. Amo aqueles que não sabem viver a não ser como os que sucumbem, pois são os que atravessam (NIETZSCHE, 1983, p. 227).

³ **Composição da população por idade: até o início dos anos 1980, a estrutura etária da população brasileira, revelada pelos Censos Demográficos, vinha mostrando traços bem marcados de uma população predominantemente jovem. A generalização das práticas anticonceptivas durante os anos 80 resultou no declínio da natalidade, o que se refletiu no estreitamento da base da pirâmide etária e na redução dos contingentes de jovens. O Brasil, hoje, tem 80 milhões brasileiros até 24 anos de idade, o que significa 42% do total da população. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/demograficas.html>>. Acesso em: 21 abr. 2011, 15h30min.**

Nietzsche fala-nos daquele que, ao sucumbir, faz a travessia, e faço um paralelo com as múltiplas maneiras que adolescentes sucumbem, ou seja, distanciam-se, desobedecem mapas previamente traçados por um sistema também múltiplo nas suas formas de controle, determinando um campo de embate, um campo de tensão e de criação.

O poder é um dos temas de estudo e escrita de Michel Foucault (2006b). Ele defende que “toda relação humana é uma relação de poder” e que este não é exercido apenas pelo Estado, mas por todos nós, em nossas micro e macrorrelações. Ele afirma que o “poder é um exercício permanente” de todos sobre si e sobre os outros. Propõe a ideia de “circularização do poder”, na medida em que diferentes pessoas, em diferentes momentos, exercem diferentes formas de poder. Apresenta a “resistência ao poder” como uma das formas de poder e, por fim, fala sobre as formas de resistência ao poder: seu exercício, sua negação ou sua destituição.

Reconheço esse jogo de poder em muitas das relações entre adolescentes e adultos: ambos assumem e exercem diferentes posicionamentos, ocupam distintos lugares sociais. Na prática do trabalho com adolescentes, localizo algumas cenas que retratam esse exercício de poder, de ambos os lados. Trago a situação da gravidez na adolescência como resultante da dificuldade de acesso ao preservativo, o que revela um poder do adulto, profissional que impede ou dificulta esse acesso, apelando para justificativas morais. Também podemos olhar essa gravidez como resultante de uma decisão própria da adolescente de engravidar; um exercício de poder sobre o seu próprio corpo: embora receba os preservativos, não os usa, tomando o esquecimento como justificativa. Esse mesmo acontecimento pode ser visto como resistência ou como negação do poder do adulto, que a orienta para não engravidar; ou, ainda, como uma forma de resistência à família que nega a vida sexual de sua filha ou de seu filho. Enfim, apenas exemplifico que, em situações cotidianas de relação entre adolescentes e adultos, há a presença constante desse jogo de poder, o que pode, portanto, caracterizar a adolescência como o lugar de confronto de indivíduos, em suas diferenças de poder.

Algumas falas são muito comuns aos profissionais de saúde: *“ela sabia como não engravidar, tinha acesso aos métodos, tinha camisinha e não usou”* ou *“elas não têm problema nenhum, vergonha nenhuma em pedir que as médicas as ensinem a engravidar”*. Ao mesmo tempo e paralelos a esses discursos, temos os pedidos de meninas adolescentes que querem engravidar; temos a política nacional dos direitos do jovem pai, do direito da menina adolescente em permanecer na escola mesmo estando grávida, da constatação da diminuição da

fertilidade (número de filhos) em mulheres brasileiras com mais de 25 anos e a manutenção da fertilidade, no caso das adolescentes⁴.

A reprovação e o abandono da escola, o uso de drogas, o abandono do trabalho, da família, quando saem de casa, os riscos que correm e as mortes que encontram são acontecimentos que podem ser olhados também por esse prisma do jogo de poder. São muitas as formas de adolescentes e adultos exercerem poder sobre si mesmos e sobre o outro, modificando a ideia clássica de que os adolescentes, continuamente, ou submetem-se ao poder do adulto ou submetem o adulto ao seu poder.

⁴ Outra questão importante no eixo de análise da proteção social é a gravidez na adolescência. Dados do SINASC mostram que esse é um fenômeno que pouco vem se alterando ao longo dos anos: em 1988, houve registro de 27.237 bebês nascidos de mães de 10 a 14 anos de idade; 26.276, em 2004; e 28.479, em 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html#anc1>>. Acesso em: 21 abr. 2011, 16:00h. Dados do censo 2.000 indicam uma elevação da contribuição da fecundidade das mulheres mais jovens na fecundidade total, isto é, o total de filhos de todas as mulheres em idade fértil fez aumentar o percentual de filhos das jovens entre 15 e 19. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html#anc1>>. Acesso em: 21 abr. 2011, 16h25min.

A invenção da adolescência como problema.

A adolescência é produto de uma invenção.

A “adolescência”, enquanto “objeto” do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos e somente poderia ter nascido então. Ela foi um resultado tardio, tanto da consolidação da Biologia e da Medicina como saberes verdadeiros sobre todas as naturezas, principalmente sobre a “natureza humana”, quanto da implantação das políticas de higiene, que lhes são precedentes, sendo ainda um resultado simultâneo da ampliação da educação secundária (CESAR, 1998, p.10).

César (1998) apresenta os mecanismos pelos quais a ciência inventa a adolescência, através de suas pesquisas “naturalizantes” e “essencialistas”, isto é, formas de pesquisas que “provam” fatores naturais, comuns a todos adolescentes, o que determina a noção de “essência de adolescência”. Um período de desenvolvimento marcado por problemas e crises, constituindo, portanto, a ideia da “adolescência problema” que produz o “sujeito da crise”, descrita pela psicologia do desenvolvimento.

Insistir na reflexão sobre a “adolescência” concebendo-a enquanto ‘sujeito’ da ‘crise’, tal como ela foi inscrita no campo conceitual da psicologia do desenvolvimento, significa comprometer a pesquisa com a interrogação de um ‘sujeito’ epistemológico estéril, posto que monolítico e a-histórico, isto é, um sujeito portador de uma essência já conhecida, obstruindo assim a possibilidade de se chegar a novas conclusões. Todavia, foi justamente esse ‘sujeito’ “adolescente” que se instalou no universo das preocupações científicas e do senso comum, determinado *a priori* pela idéia da ‘crise’ fisiológica, psíquica, moral e sexual (CÉSAR, 1998, p. 03).

Adolescência como invenção é uma afirmação que sempre faço para os(as) profissionais nos grupos com os quais trabalho, de educadores(as) e profissionais de saúde em processos de formação continuada ou não. A reação dessas pessoas é sempre um incômodo traduzido de diversas formas: há uma inquietação, um mal-estar na sala, uma agitação; algumas vezes, acontece de saírem e até mesmo deixarem a formação. A imagem que tenho é de não suportarem tal afirmação: *a adolescência é uma invenção da ciência*. Nesses momentos, sentem-se provocados e convocados a deixar seus lugares já conhecidos: *a naturalização da adolescência*, vista como uma “etapa natural e turbulenta da vida”, parte do desenvolvimento humano e que, portanto, sempre existiu, sempre esteve aí, já posta, colocada pelas questões das

ciências do corpo e da natureza. *Um momento que passa com a idade, assim como as espinhas...*

A dificuldade desses profissionais está na sua limitação para olhar de outra forma para esse sujeito adolescente e colocar-se na posição de interpelação das verdades constituídas a partir da diferença irreduzível que é cada ser humano. O profissional interpreta como “problema psicológico” formas distintas de leituras e ações de e no mundo. Quase sempre o relato dos educadores, após um período de *acomodação* à nova ideia, é de que *passam a ver o que não viam, mas sabiam que já estava lá*.

Para grande parte desses profissionais, sua *missão* é a de possibilitar que os adolescentes escapem dos *perigos* da adolescência e se tornem adultos responsáveis, produtivos e sexualmente adequados. O trabalho desses especialistas faz-se necessário para o diagnóstico e os *encaminhamentos* dos(as) desviantes: delinquentes, agressivos, irresponsáveis e sexualmente inadequados - meninas que engravidam e meninos que *viram gays* ou travestis-.

Desde a invenção pelo discurso científico, a idéia de adolescência esteve centrada na dialética da produção de um indivíduo adulto “ideal”, para que foi necessária a instauração dos seus duplos negativos, os delinquentes, os perversos e os rebeldes. Os dispositivos de produção dos sujeitos ideais também foram se transformando historicamente e as políticas higienistas deram lugar a uma crescente psicologização da pedagogia e das práticas educativas. Que também tinham por objetivo a produção dos sujeitos ideais (CÉSAR, 1998, p. 11).

[...] Assim, família e escola, com o auxílio da medicina higienista e das práticas da ortopedia educacional representam a possibilidade em delinear o modelo do adulto ideal: caucasiano, do sexo masculino, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias e proprietário. A independência ou a resistência dos filhos dos pobres e trabalhadores com poucos recursos, que permaneciam na ruas, fora do controle das instituições familiares e educacional, foi vista pelos especialistas como prova de sua inferioridade biológica e como fonte de problemas sociais (CÉSAR, 1998, p. 19).

O trabalho com os e as adolescentes, no discurso de profissionais da Educação e da Saúde, é pautado na ideia de *salvar* alguns meninos e meninas da delinquência e da promiscuidade através de *técnicas educativas*. Podemos compreender que essas técnicas estão ligadas à noção de *higiene física, mental e sexual*, através das ações que procuram desenvolver atitudes nos adolescentes em relação a: aos cuidados com o corpo e com a saúde, a ocupação da mente e o desenvolvimento de uma *sexualidade saudável*.

CESAR (1998) apresenta, entre vários autores, o psicólogo americano G. Stanley Hall que em 1904 publica uma literatura especializada, uma espécie de compêndio de 1.300 páginas, divididas em 18 capítulos, separados em 2 volumes, a partir do qual se autodeclara “pai” da “adolescência”. Este psicólogo aponta a obra de Rousseau, *Emílio*, como sua base, seu “solo

pré-científico sobre o qual poderiam ser instaladas as suas investigações científicas sobre a *adolescência*, o que também lhe parecia confirmar as bases universais de suas pesquisas”. (CÉSAR, 1998, p. 34). Eis a descrição de Rousseau sobre o adolescente.

Aos sinais morais de um humor que se altera, juntam-se modificações sensíveis no aspecto. Sua fisionomia desenvolve-se e assume um caráter; a pelugem escassa que cresce nas suas faces escurece e toma consistência. A voz muda, ou antes, ele a perde: não é nem criança nem homem e não pode pegar o tom de nenhuma dos dois. Seus olhos, esses órgãos da alma, que nada diziam até então, encontram uma linguagem e uma expressão; um ardor nascente os anima. Seus olhares mais vivos ainda têm uma santa inocência, mas não tem mais sua imbecilidade primeira: ele sente que podem dizer demais; ele começa a saber baixá-los e enrubescer, torna-se sensível antes de saber o que sente; mostra-se inquieto sem razão de sê-lo. Tudo isso pode ocorrer lentamente e podereis ter tempo ainda de atender. Mas, se sua vivacidade se faz demasiado impaciente, se sua exaltação se transforma em furor, se ele se irrita e se enternece de um momento para o outro, se verte lágrimas sem motivos, se, perto dos objetos que começam a tornar-se perigosos para ele, seu pulso se acelera e seu olhar se inflama, se a mão de uma mulher pousando na sua o faz fremir, se se perturba ou se intimida perto dela, Ulisses, ó sábio Ulisses, toma cuidado; os odores que com tanto cuidado fechavas, estão abertos: os ventos já se desencadearam; não largues um só momento o leme, ou tudo estará perdido (ROUSSEAU apud CÉSAR, 1922, p.234, grifos meus).

César (1988) aponta a diferença entre Rousseau e Hall:

enquanto Rousseau preocupa-se em preservar a natureza das corrupções e vícios da sociedade, Hall, por outro lado, preocupa-se justamente em controlar e cercear os vícios da natureza humana, tendo em vista prepará-la e domesticá-la para a vida social burguesa (CÉSAR, 1988, p. 35).

Ambos têm em comum a preocupação em apontar a possibilidade de os adolescentes desviarem-se do caminho da *normalidade*; a possibilidade de trajeto real, em que *filhos da burguesia* poderiam se *perder* — na verdade, buscam alertar para o fato de que as classes *favorecidas* poderiam perder seus filhos, isto é, seus herdeiros.

A anormalidade necessariamente deve ser evitada; ou, conforme a *estratégia* de Rousseau, deve-se preservar a natureza humana — boa, na essência — dos males da sociedade; ou, segundo Hall, é preciso controlar ou cercear os vícios da natureza humana. Para este, há algo no humano que precisa ser evitado; e, para Rousseau, o mal está na sociedade. Essa natureza “perigosa” apontada em Hall tem como base a ideia da anormalidade.

Como contribuição teórica para discutir a *anormalidade normal* dos adolescentes, apoiar-me-ei na obra de Michel Foucault: *Os anormais*.

Adolescência e Anormalidade

[...] Somos bem menos gregos que pensamos. Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos e poder que nós mesmos renovamos, pois somos as suas engrenagens (FOUCAULT, 1987, p. 179).

A obra de Michel Foucault, *Os anormais* (2001), tece a genealogia da construção do sujeito anormal, central no discurso da psiquiatria, e também no discurso jurídico, nos séculos XVII e XVIII, e ainda presente em nossos dias.

Na aula que antecede a apresentação das três figuras que compõem o sujeito anormal, Foucault apresenta o processo pelo qual se instaura a ideia do “indivíduo perigoso”, acoplada na do “sujeito perverso”, produzindo a noção da norma e por consequência do “sujeito anormal” (FOUCAULT, 2001.).

No simpósio de Toronto sobre lei e psiquiatria, em 1978, Foucault fez uma comunicação - A evolução da noção de “indivíduo perigoso” na Psiquiatria legal do século XIX (FOUCAULT, 2006b) - em que trabalhou a noção de “indivíduo perigoso”.

[...] a partir dos grandes crimes sem motivo do início do século XIX, não é tanto em torno à liberdade que se desenrolou de fato o debate, embora essa questão sempre estivesse presente. O verdadeiro problema, aquele que foi efetivamente elaborado, foi do indivíduo perigoso. Há indivíduos intrinsecamente perigosos? Como é possível reconhecê-los e como podemos reagir à sua presença? O direito penal, ao longo do século passado, não evoluiu de uma moral da liberdade a uma ciência do determinismo psíquico; ele antes compreendeu, organizou, codificou a suspeita e a identificação dos indivíduos perigosos, da figura rara e monstruosa do monomaníaco àquela, freqüente, cotidiana, do degenerado, do perverso, do desequilibrado nato, do imaturo etc (FOUCAULT, 2006b, p. 23).

Os “crimes sem motivo” inauguram a noção do “sujeito perigoso”, que passa a chamar a atenção sobre si, não mais pelo ato que pratica, mas pelo que é; e isso é determinado pela “natureza do homem”. É nesse lugar, o da natureza humana, que os juristas deverão encontrar as razões dos crimes, para poder julgá-los. Como o fazem? Na resposta a esta pergunta, Foucault mostra o fortalecimento da psiquiatria.

[...] por que ela [psiquiatria] quis se intrometer em uma área na qual, até então, ela havia intervindo com muita discrição? [...] Se o crime se tornou uma aposta importante para os psiquiatras é porque se tratava menos de um campo a conquistar do que uma modalidade de poder a garantir e a justificar. Se a psiquiatria se tornou tão importante no século XVIII não foi simplesmente porque ela aplicava uma racionalidade médica às desordens da mente ou da conduta, foi também porque ela funcionava como uma forma de higiene pública. [...] o “corpo social” deixa de ser simples metáfora jurídico-política para surgir como realidade biológica e um campo

de intervenção médica. O médico deve ser então o técnico do corpo social, e a medicina, uma higiene pública (FOUCAULT, 2006b, p. 9).

Além da medicina, pela psiquiatria, o direito, por intermédio dos juristas, também passa a intervir sobre os indivíduos, em função do modo como eles são classificados, e não mais apenas em razão do que fazem. Alguns termos foram então cunhados, com os quais convivemos hoje: potencial de periculosidade, amizades perigosas, relações perigosas, entre outras – *Perigo, gente!*

Foucault, em 1978 fez um alerta para os habitantes do século XXI: previa, para o futuro, onde estamos agora, uma “sociedade assustadora” nascida da missão de identificar e controlar/eliminar o sujeito perigoso” (2006b, p.25), ou que pudesse vir a ser, produzindo intervenções em nome da saúde e do direito, mantendo a ordem coletiva. Hoje, constatamos a previsão de Foucault nas leis que criam a cada dia novos crimes, novos tipos de infratores e novos tipos de corpos.

Um exemplo atual com que teremos que conviver refere-se às mudanças da *lei do estupro*⁵, que faz referência à especificidade do “estupro de vulnerável”, quando são envolvidas, no ato, pessoas abaixo de 14 anos de idade. Diante disso, várias situações do cotidiano passam a determinar a criminalização de pessoas. Uma delas, relatada por uma assistente social, chama a atenção: uma adolescente de doze anos vivia já há um tempo com um jovem de 20 anos, com o consentimento de ambas as famílias. Esta situação, denunciada ao juiz da Vara da Criança e do Adolescente, provocou uma imediata denúncia ao conselho tutelar, que deveria tomar *as devidas providências*, pois, tanto o jovem como a família da adolescente teriam que responder processo por estupro. A assistente social responsável pela convocação dos *estupradores* sugeriu uma solução imediata para evitar tal situação: convocou o casal e as famílias e propôs o casamento civil como forma de evitar o processo por estupro de vulnerável, o que poderia acarretar de cinco a dez anos de reclusão. O companheiro, antes considerado pela lei como estuprador, passou a ser o marido, civilmente falando.

Outra situação com a qual convivemos aconteceu há pouco tempo, em horário nobre da mídia televisiva: uma adolescente de 13 anos — considerada vulnerável pelo discurso jurídico — declarou publicamente seu amor, sua disponibilidade e o compromisso de esperar cinco anos pela liberdade da sua professora, com a qual estava num motel, quando foram presas, por denúncia da família da aluna.

O estupro de vulnerável também promoverá uma nova *caça às bruxas*, pois adolescentes com a idade abaixo de 14 anos poderão ser envolvidos em processos de estupro,

⁵ Lei número 12.015, de 7 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011, 17:00h.

pela nova legislação, mesmo não havendo penetração. Por essa razão, alguns juízes e promotores começaram uma *campanha educativa* contra a prática sexual entre adolescentes menores de 14 anos de idade. Nessa linha, o trabalho de prevenção, enfocando a distribuição de preservativos pode ser considerado um incentivo ao “crime de estupro” entre adolescentes. Estes têm sido os *alertas* de autoridades que são oficialmente responsáveis pela *defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente e sua proteção*.

Vivemos todos nós, hoje, nesta “sociedade assustadora” anunciada por Foucault (2006b), constituída por cultura do perigo. Há um pressuposto de que *todos são perigosos, desde que provem o contrário*, constroem-se relações de *receio, dúvidas, incertezas, inseguranças* em relação ao outro – aluno, adolescente, parceiro, namorado, educador, profissionais — a todos eles. Isso sem falar nas caricaturas construídas pela mídia e pelo papel cada vez maior de uma nova categoria profissional: os formadores de opinião. O sujeito não é o que é, mas é o que falam dele. Com isso, multiplicam-se os *bons* e os *maus* sujeitos, contrapondo as pessoas que são do *bem* às consideradas do *mal*.

A noção de “sujeito perigoso” será constituída pela psiquiatria por meio da produção de outras noções, como loucura, doença mental, perversão e degeneração.

Inicialmente, na ordem da psiquiatria propriamente dita, a noção de monomania foi abandonada, não sem hesitação e retorno, pouco antes de 1870. Abandonada por duas razões. Em primeiro lugar porque a idéia, em suma negativa, de uma loucura parcial, agindo apenas em um ponto e se desencadeando somente em certos momentos, foi substituída pela idéia de uma doença mental que não era necessariamente um dano do pensamento ou da consciência, mas que pode prejudicar a afetividade, os instintos, os comportamentos automáticos, deixando quase intactas as formas de pensamento (o que foi chamado de loucura moral, loucura instintiva, aberração dos instintos e, finalmente perversão corresponde a essa elaboração que, desde a década de 1840 aproximadamente, escolheu como exemplos privilegiados os desvios de conduta sexual). Mas a monomania foi também abandonada por outro motivo: a idéia de doenças mentais com evolução complexa e polimorfa que podem apresentar esse ou aquele sintoma particular em tal ou tal estágio de seu desenvolvimento, e isto não apenas na escala de um indivíduo, mas também na escala das gerações – ou seja, a idéia de degeneração (FOUCAULT, 2006b, p.16, grifos meus).

Neste processo de diagnóstico da periculosidade: loucura – doença mental – perversão – degeneração, surge a figura dos “peritos”, especificamente dos “peritos científicos”, que registram nos prontuários classificações, nomeações, determinações que permanecem até os dias de hoje. Foucault utilizava como material de pesquisa esses prontuários que *falam, descrevem* os sujeitos condenados por sua periculosidade, por uma técnica de dupla qualificação, isto é, do discurso jurídico e do discurso médico.

Essa prática, essa técnica da dupla qualificação organiza o que poderíamos chamar de domínio da “perversidade”, uma noção curiosíssima que começa a aparecer na segunda metade do século XIX e que vai dominar todo o campo da dupla determinação e autorizar o aparecimento, no discurso dos peritos, e de peritos que são cientistas, de toda uma série de termos ou de elementos manifestamente caducos, ridículos, pueris como: “preguiça”, “orgulho”, “maldade”, “imaturidade”, “debilidade do Eu”, “não desenvolvimento do superego”, “estrutura de caráter” (FOUCAULT, 2001, p.41).

Estes e outros termos vão compor o universo do exame médico-legal, que terá na aproximação da ideia de perigo e da de perversão, a formação do núcleo teórico do exame médico-legal.

De modo que temos finalmente duas noções que se deparam e que vocês logo vêem quão próximas e vizinhas são: a noção de “perversão”, de um lado, que permite construir uma na outra a série de conceitos médicos e a série de conceitos jurídicos; e, de outro lado, a noção de perigo, de “indivíduos perigosos”, que permite justificar e fundar em teoria a existência de uma cadeia ininterrupta de instituições médico-judiciárias. Perigo e perversão: é isso que, na minha opinião, constitui a espécie de núcleo essencial, o núcleo teórico do exame médico-legal (FOUCAULT, 2001, p.43, grifo meu).

O poder médico-jurídico, que se organizou no final do século XIX, possui duas maneiras de fazer-se presente: a medicina e o direito passaram a atuar sobre a categoria dos “anormais”. Uma das manifestações do poder médico-judiciário foi o aparecimento do Tribunal de Menores, com a incumbência de julgar as infâncias e as juventudes em perigo.

Primeiro, a obrigação de que todo indivíduo levado diante de um tribunal do júri, seja antes examinado por peritos psiquiátricos, de tal sorte que nunca ninguém chegue diante de um tribunal apenas com seu crime[...] um segundo sinal é a existência de tribunais especiais, o tribunal para menores, onde a informação oferecida ao juiz é uma informação essencialmente psicológica, social e médica— diz mais sobre o contexto de existência, de vida, de disciplina do indivíduo, do que ao próprio ato que ele cometeu e pelo qual é levado diante dos tribunais para menores — um tribunal da perversidade e do perigo. [...] Também poderíamos citar toda a série das instituições de vigilância médico-legal que enquadram a infância, a juventude, a juventude em perigo (FOUCAULT, 2001, p. 50, grifo meu).

O exame médico-legal passou a buscar uma nova ideia, a da “anormalidade”, especificando escalas de normalidade, estabelecendo os limites entre o “sujeito normal” e o “anormal”.

[...] no fundo, no exame médico-legal, a justiça e a psiquiatria são ambas adulteradas. Elas não têm a ver com o seu objeto próprio, não põem em prática sua regularidade própria. Não é a delinquentes ou a inocentes que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não-doentes. É algo que está, a meu ver, na categoria dos “anormais”; ou se preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da gradação do normal ao anormal, que se desenrola efetivamente o exame médico-legal (Ibidem, p.52).

O sujeito perigoso agora se faria representar pelo sujeito anormal, aquele que apresenta algo fora da norma. Foucault fala da noção de norma, citando como referência a obra de Canguilhem, *O normal e o patológico*.

[...] Vocês também vão encontrar, sempre no texto a que me refiro, a idéia, que acho importante, de que a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico - diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p.62, grifo meu),

Houve, no século XVIII, um processo geral de normalização social, política e técnica, e seus efeitos fizeram-se sentir no domínio da educação – escolas normais; na medicina – organização de hospitais; no domínio da produção industrial e também do exército (FOUCAULT, 2001, p.61) Este domínio concretizou-se na “arte de governar”, ideia elaborada pela Idade Clássica (século XVIII), quando também se implantou o aparelho de Estado, que age com apoio de outras instituições.

[...] A Idade Clássica, portanto, elaborou o que podemos chamar de uma “arte de governar”, precisamente no sentido em que se entendia, nessa época, o “governo” das crianças, o “governo” dos loucos, o “governo” dos pobres, e logo depois, o “governo” dos operários. E por “governo” cumpre entender, tomando o termo no senso lato, três coisas. [...] invenção de uma teoria jurídico-política do poder, centrada na noção de vontade, na sua alienação, na sua transferência, na sua representação num aparelho governamental [...] a Idade Clássica implantou o aparelho de Estado com prolongamentos e apoios em diversas instituições e[...] produz uma técnica geral do governo dos homens que comporta um dispositivo típico, que é a organização disciplinar com seus efeitos de “normalização” (FOUCAULT, 2001, p. 61).

No trabalho social, desenvolvido hoje no campo das violências domésticas e sociais, encontro um exemplo deste “prolongamento do Estado” no exercício dos exames médico-jurídicos, determinando o grau de anormalidade.

Há um sistema de convocação de diversos atores representantes de instituições responsáveis pela defesa e pela proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Qualquer um dos atores pode convocar esse encontro, denominado de equipe intersetorial.

Tive a possibilidade de ser convocado para um desses encontros, a partir de um pedido vindo da equipe de assistência social do hospital da Unicamp. Estavam presentes os e as

representantes do Conselho Tutelar, educadores da escola de ensino fundamental da rede estadual, assistentes sociais do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), representantes das médicas que atenderam ao *caso*, no hospital da Unicamp, e representantes do Programa Iluminar Campinas, que visa trabalhar com a violência doméstica e sexual na cidade e na região. Eu estava representando as ongs que trabalham com adolescentes no campo das violências.

Esse grupo foi acionado a partir de um acontecimento que poderia não ter acontecido, devido ao seu *acaso*. Na fila da parada de ônibus que servem ao hospital da Unicamp uma assistente social começou a conversar com um adolescente de 12 anos que estava acompanhado por sua mãe. Na conversa, enquanto esperava a chegada do ônibus, a assistente social ficou sabendo da razão pela qual ele havia estado no hospital – dores no intestino e no ânus. Ela continuou sua *investigação*, ainda na fila, e convidou a mãe a voltar ao hospital na mesma hora para uma conversa, já que esta não havia conseguido uma consulta. As duas mulheres e o adolescente saíram do ponto de ônibus. A conversa que tiveram virou *de cabeça para baixo*, a vida da mãe e do adolescente.

Com as investigações do serviço de assistência social, *descobriu-se* que esse menino participava, já há algum tempo, de jogos sexuais de *troca-troca* entre adolescentes e jovens mais velhos, num dos apartamentos de um grande conjunto habitacional. Isso passou a ser caracterizado como violência sexual (um ano depois seria estupro, com a mudança da lei) e foi acionada a rede de proteção, concretizada por essa primeira reunião dos *atores* diretamente envolvidos.

Uma primeira discussão aconteceu em relação ao fato de o adolescente relatar o ocorrido como algo *natural*, para ele cotidiano, normal e frequente. Foram *convocadas* algumas explicações: abandono da família, falta de atividade extra na escola, tempo ocioso dos adolescentes, falta de um adulto que acompanhe os adolescentes do condomínio, o perigo da situação de violência – estupro, entre outros. Uma discussão referiu-se ao *troca-troca* do mundo masculino, prática conhecida e frequente em nossa cultura. As médicas apresentaram, *indignadas*, justificativas que comprovaram o ato como violência e não o reconheceram como uma prática que acontece entre meninos, numa determinada idade.

Uma das consequências dessa reunião foi a necessidade de a família do *menino violentado* mudar-se do local, pois, ao serem localizados os *abusadores* que frequentavam o mesmo grupo, identificaram-se filhos de famílias envolvidas no tráfico de drogas, o que resultou em ameaças de morte. As famílias foram convocadas pelo Conselho Tutelar, a direção da escola conversou com a classe onde estava o aluno *abusado*; este foi encaminhado à

psicóloga da unidade de saúde próxima de sua residência, que também atendeu a mãe, que entrou em depressão, por não ter outra opção a não ser deixar seu filho sozinho em casa, já que tinha necessidade de trabalhar. Eu, enquanto representante de ongs que trabalham com adolescentes, ofereci a possibilidade de o garoto participar dos grupos e de atividades desenvolvidas na TABA. Esta possibilidade foi descartada pela inviabilidade de a família pagar o transporte semanalmente.

Para proteger o garoto, ações foram desencadeadas por um sistema organizado que captura uma prática comum no cotidiano do mundo masculino, interpretando-a como violência para a qual a única solução foi a saída rápida da família de sua casa própria e do bairro, pois passaram a viver ameaçados pela rede de traficantes à qual a família do parceiro *vitimizador* pertencia.

Quando pergunto por aquele menino, essa rede de “proteção” nunca responde sobre o seu paradeiro. “*A família foi para o interior, de onde tinham vindo*”. Esta tem sido a resolução frequente nos casos de violência – mudança de território.

Nesse acontecimento podemos constatar o que Michel Foucault discute sobre o aparecimento do anormal, como sujeito perigoso.

O sujeito anormal

Segundo Foucault (2001), o anormal constituiu-se a partir do século XVIII através de três figuras:

A primeira dessas figuras é a que chamarei de “monstro humano”. O contexto de referência do monstro humano é a lei, é claro. A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica - jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. [...] A segunda, sobre a qual retornarei mais tarde e que também faz parte da genealogia da anomalia e do indivíduo anormal é a que poderíamos chamar de figura do “indivíduo a ser corrigido”. [...] O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão de sua economia, ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido.

[...] quanto ao terceiro, é o “masturbador”. O masturbador, a criança masturbadora, é uma figura totalmente nova no século XIX (é na verdade própria do fim do século XVIII), e cujo campo de aparecimento é a família. É inclusive, podemos dizer, algo mais estreito que a família: seu contexto de referência não é mais a natureza e a sociedade como no caso do monstro, não é mais a família e seu entorno no caso do indivíduo a ser corrigido. É um espaço muito mais estreito. É o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos, as irmãs; é o médico – toda uma espécie de micro-célula em torno do indivíduo e do seu corpo (FOUCAULT, 2001, p. 274, grifos meus).

Foucault (2001) analisa as três figuras.

O monstro humano é o lugar em que se combina “o impossível com o proibido”; em que se contradiz a lei; é a forma natural da contranatureza; e é o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias. Ele estará sempre presente na problemática da anomalia, do século XVII até o início do século XIX; e, para Foucault, é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal sempre será um monstro pálido (FOUCAULT, 2001, p. 710).

Essa ligação entre o anormal e o monstro identificamos na fala de um dos adolescentes *autores de violência sexual*, presente numa cena do cotidiano do trabalho da TABA.

Cena na Taba: Cinco meninos entre 12 e 15 anos são encaminhados para a instituição pelo juiz, diante da denúncia feita pela mãe de um dos meninos envolvidos. No encaminhamento são citados como autores de violência sexual. A denúncia descreve o fato de que eles teriam forçado uma criança de sete anos, por várias vezes, a realizar sexo anal com eles, num local próximo de suas casas. Eles chegam à Taba, os “autores de violência sexual”,

amedrontados, calados, quietos, e alguns deles num grau de tensão capaz de impedir que dormissem e se alimentassem. Um deles diz sobre seus medos: “Não sei o que o juiz vai fazer com a gente e se a gente vai ser mandado para a Fundação Casa”. “Eu não fiz nada, só fiquei vendo eles fazerem”. “E agora somos o quê? Estupradores? E sempre seremos isto? E quando eu tiver uma namorada e ela ficar sabendo que já fui estuprador de criança, ela vai querer ficar comigo? Até quando eu vou ser visto como um estuprador?”.

A ideia que estes adolescentes passam a ter de si é a de serem *monstros, anormais*, por terem *estuprado* uma criança. Aqui, neste caso, diferente do anteriormente relatado – da família que é exilada de sua comunidade —, pude conhecer e conviver, por três meses, com esses adolescentes que chegaram à Taba com a ideia de serem *monstros anormais*, por terem feito *mal* a uma criança e que serão considerado *estupradores, pelo resto de suas vidas*.

A segunda figura - o indivíduo a ser corrigido - é apontado por Foucault (2001.) como um fenômeno corrente que é “regular na sua irregularidade”. O que define o indivíduo a ser corrigido é ser incorrigível, desencadeando novas tecnologias de reeducação - “o monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção.” (Foucault 2001, p.73).

Esta ideia também se encontra presente nos adolescentes “*autores de violência sexual*”, pois um dos elementos desencadeadores do fato acima foi a denúncia feita pela mãe de um deles. Ela foi até a delegacia, fez o boletim de ocorrência sobre o fato, incluindo o nome do próprio filho. Apesar dos apelos recebidos por parte dos familiares dos outros adolescentes envolvidos, não retirou o boletim de ocorrência.

Na TABA, um dos adolescentes perguntava, a todo tempo, quando eles seriam encaminhados à Fundação Casa, pois tinham a ideia que receberiam do juiz essa medida *sócioeducativa*. Para esse grupo de adolescentes, a Fundação Casa era um “*lugar para onde se encaminhavam adolescentes criminosos*” e esperavam esta *solução* por parte do juiz. Este fato chegou a produzir insônia, febre, apatia, pânico em alguns dos cinco adolescentes.

Por fim, esses cinco homens adolescentes apresentam também características da terceira figura que compõe o sujeito anormal, que é o masturbador, elemento identificado por Foucault (2002) como universal, como um segredo compartilhado por muitos, mas que ninguém conta a ninguém. Esse segredo que não se conta é colocado como a raiz real de quase todos os males. “No final das contas, não haverá na patologia de fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou de outra, não decorra dessa etiologia sexual.” (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Alguns segredos são compartilhados pelo grupo de adolescentes: quem fez, quem olhou, quantas vezes aconteceu, se houve penetração, onde aconteceu, quem penetrou. Nos três

meses em que estive com esse grupo, alguns desses segredos foram revelados e outros jamais o seriam. Eles falavam de uma justificativa: “*ele, o garoto de sete anos, gostava de fazer isto e fazia com o avô dele, que o levava para programas em locais de putaria*”⁶. Verdade ou não, o fato é que, após a denúncia e a situação ser conhecida no bairro, esse avô mudou-se do bairro, de uma “*maneira sinistra porque desapareceu*”, segundo alguns dos familiares dos adolescentes.

Depois de três meses de convivência, cada um foi descobrindo novas e diferentes possibilidades na Taba, participaram de outros grupos, cujos coordenadores inclusive “*eram mais maneiros*” (mais jovens, talvez), e aos poucos esse grupo de “autores de violência sexual” foi terminando e os adolescentes escolheram outros lugares e outras conversas. Um moveu-se para o grupo de informática, outro para o de arte e outros dois para o de cidadania. Dessa experiência sempre permaneceu a dúvida sobre o que de fato aconteceu entre aqueles cinco homens adolescentes e uma criança de sete anos.

Uma expressão que trago com relação à ligação que tem com a figura do masturbador refere-se ao *troca-troca*: “*O troca-troca agora é crime?*”. Esta foi uma das perguntas feitas pelo grupo em um dos encontros na Taba; a resposta não poderia ser outra: “*Sim, agora é estupro*”. Eles precisavam saber que, agora, o que faziam como talvez um *jogo sexual negociado e prazeroso para os envolvidos* passava a ser considerado como crime, incluindo-os na nomeação de *autores de violência sexual*.

Para Foucault (2001, p.76), o “campo de anomalias” só será constituído quando houver sido estabelecida uma rede regular de saber e de poder - uma genealogia dos indivíduos anormais-. Porém as três figuras referem-se a três diferentes sistemas e saberes e de poderes. O monstro é referido no contexto dos poderes político-judiciários; o masturbador estará no campo dos poderes sobre o corpo dos indivíduos; e o incorrigível se refere a um saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidão.

A figura que emergiu com maior força, no curso do século XVIII, foi a do monstro, segundo Foucault (2001). O monstro é que interroga tanto o sistema médico como o sistema judiciário. Em torno desta figura é que as instâncias de saber e de poder se inquietam e se organizam. O monstro da Idade Média no século XVIII é essencialmente o misto, misto de dois reinos – animal e humano: “meio bicho-meio homem”. Misto de dois corpos, de dois

⁶ A criança “vitimizada” não foi enviada para a TABA, mas para o Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI), instituição especializada em atendimento às vítimas. Por este fato, nunca tive notícias sobre o trabalho desenvolvido com essa criança.

sexos, de vida e morte – transgressão, portanto, dos limites naturais, das classificações, da lei como quadro. “Só haverá monstrosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar o direito, seja o direito civil, canônico ou religioso” (FOUCAULT, 2001, p.79).

[...] em compensação, a monstrosidade é essa irregularidade natural que, quando aparece, o direito é questionado, o direito não consegue funcionar. O direito é obrigado a se interrogar sobre seus próprios fundamentos, ou sobre suas práticas, ou a se calar, ou a renunciar, ou a apelar para outro sistema de referência, ou a inventar uma casuística. No fundo, o monstro é a casuística necessária que a desordem da natureza chama no direito (FOUCAULT, 2001, p. 80).

Além da monstrosidade que ultrapassa a natureza e o jurídico, Foucault aponta para o surgimento, entre 1820-1830, da “monstrosidade criminal” e, em seguida, uma “natureza monstruosa da criminalidade” (FOUCAULT, 2001, p.93). A figura do criminoso monstruoso, a figura do monstro moral apareceria no início do século XIX, também na literatura, no romantismo gótico, tendo como exemplo Sade.

No final do século XIX e no início do XX, tomou corpo a figura do “monstro moral”. Difunde-se a ideia de que há uma “monstrosidade no fundo de qualquer criminalidade” (FOUCAULT, 2001, p.94). – todo criminoso pode ser um monstro, e outrora o monstro tinha boa probabilidade de ser criminoso. No direito clássico, o crime era o dano voluntário feito a alguém; mais que isso, o crime atingia o soberano no direito, na vontade do soberano presente na lei. A punição era a vingança do soberano, a volta de sua força. “Na punição do criminoso, assistia-se à reconstituição ritual e regulamentada da integridade do poder” (FOUCAULT, 2001, p.103).

Foucault (2001) faz uma pergunta sobre o aparecimento, no exercício do poder de punir os crimes, da necessidade de referir-se à “natureza do criminoso”. Ele constata que, no século XVIII, passou a ocorrer uma distribuição dos indivíduos em normais e anormais, ligada à demarcação entre atos lícitos e ilícitos. Aponta, ainda, outros acontecimentos como:

É bem sabido também que, por outro lado, o século XVIII definiu, ou em todo caso esquematizou e teorizou, certo número de formas políticas de governo. Sabe-se igualmente que ele implantou, ou desenvolveu e aperfeiçoou, aparelhos do Estado e todas as instituições ligadas a tais aparelhos[...]Ele elaborou o que poderíamos chamar de uma nova economia dos mecanismos de poder: um conjunto de procedimentos e, ao mesmo tempo, de análises, que permitem majorar os efeitos de poder, diminuir o custo do exercício de poder e integrar o exercício de poder aos mecanismos de produção (FOUCAULT, 2001, p. 108, grifo meu).

Em síntese, essa definição demonstra uma mudança na forma de o poder ser exercido: não seria mais através de ritos, como antes do século XVIII, mas através dos mecanismos

permanentes de “vigilância e controle”, penetrando no corpo social em sua totalidade. Com isso, reduzia-se o custo econômico e político do poder e se integrava o “processo de produção”.

No que diz respeito este último, Foucault apresenta:

[...] em vez de ter um poder que procede essencialmente por arrecadação com base nos produtos da produção, o século XVIII inventou mecanismos de poder que podem se tramar diretamente com base no processo de produção, acompanhá-lo ao longo de todo o seu desenvolvimento e se efetuar como uma espécie de controle e de majoração permanente desta produção (FOUCAULT, 2001, p. 109, grifos meus).

A produção como central no processo de poder está ligada ao surgimento da revolução burguesa do século XVIII e do início do século XIX, instaurando uma nova tecnologia de poder que tem como peça essencial a “disciplina”.

Continuando na reflexão sobre o monstro, Foucault (2001) chama atenção para o surgimento da noção “da razão do crime ligada a” sua punição. Passa a ser considerado o “interesse” que fez o crime acontecer, um elemento que será utilizado para estabelecer a punição. O elemento “interesse-razão” do crime, como novo princípio da economia do poder de punir, substitui as atrocidades usadas para a punição. O crime não é mais apenas o que viola as leis civis, religiosas e naturais, mas ele agora tem uma natureza, uma inteligibilidade, um interesse. “O crime tem uma natureza e o criminoso é um ser natural caracterizado, no próprio nível de sua natureza, por sua criminalidade [...] Vai ser preciso fazer a história natural do criminoso como criminoso.” (FOUCAULT, 2001, p.112). Neste processo surgirá a noção da “natureza eventualmente patológica da criminalidade”.

Na Idade Média, e também no direito romano, o criminoso denunciava com o seu ato uma “doença do corpo social” ligada à frequência da criminalidade. Já no fim do século XVIII, a doença social seria o criminoso que, por ser um criminoso, é um doente.

Ao escrever este trecho, deparo com uma notícia sobre a não retirada, do Instituto Médico Legal (IML), do corpo do *atirador de Realengo*, nove dias após ter ocorrido o crime: Wellington Menezes de Oliveira, um jovem de 23 anos entrou numa escola pública do Realengo (RJ) e matou 13 adolescentes. Desde as primeiras notícias publicadas, as questões centrais eram: por quê? Quais teriam sido as razões pelas quais ele teria cometido esse crime ou ato de loucura? Pela primeira vez no Brasil há um caso de um assassinato em massa dentro de uma escola. Uma primeira resposta dada pela mídia ao fato vinculava-o ao quadro de esquizofrenia materna. A partir daí instaurou-se todo um processo de constituição da razão ou do interesse de Wellington em cometer o crime. Relatos de professores, da direção da escola,

de familiares, vizinhos, ex-amigos foram compondo o quadro de um jovem (a todo momento, a mídia se referia a um *homem*) que entrou na escola onde havia estudado, no dia do aniversário de 40 anos da instituição, apresentou-se com um dos ex-alunos palestrantes do dia, subiu a escada, conversou com uma ex-professora e depois começou a atirar, escolhendo ou não suas vítimas.

Wellington, o atirador de Realengo, provocou algumas *intenções* como: retornar à discussão da lei do desarmamento; proteger a saúde psíquica da comunidade escolar, pelo deslocamento de um grupo *significativo* de profissionais da psicologia para o atendimento à comunidade escolar; ampliar a segurança policial nas escolas, entre outras. Muito pouco se falou das condições ou da não condição de acompanhamento de adolescentes, jovens e adultos; de escuta dos dilemas sociais vividos pelos adolescentes e jovens em seu cotidiano; do acúmulo de alunos na escola e em sala de aula, impossibilitando a sua visibilidade pelo corpo docente e administrativo. Não se falou da falta de recursos para políticas públicas eficientes para adolescentes e jovens; não se comentaram os baixos salários dos profissionais da educação; não se apontou o sucateamento das escolas públicas; enfim não se falou das condições macropolíticas que poderiam ser reconsideradas perante este fato.

Por muitos dias, Wellington foi capa de manchetes e motivo de discussões. Seu corpo jaz no IML, à espera de alguém que supere o constrangimento de ter pelo jovem alguma consideração humana. Uma sociedade assustada, produzida pelo discurso médico-jurídico do *sujeito perigoso*, sempre à espreita, torna-se impotente para questionar-se sobre o que Wellington escreveu sobre nós mesmos em sua carta de despedida à vida. Mais fácil é considerá-lo como anormal, efeito provável de uma aberração genética. Seu corpo, provavelmente, será apagado nas entranhas da terra como os corpos de tantos outros indigentes.

A noção do “sujeito anormal” e sua constituição no discurso da ciência, apresentado nessa obra de Foucault (2001), é central para a afirmação de que a questão da adolescência, como discurso da ciência, será colocada no campo da anormalidade.

No Brasil, na década de 1980, encontram-se no campo da psiquiatria, alguns autores, entre eles Knobel, que foi durante algumas décadas um dos profissionais de referência no campo da psiquiatria, da psicanálise e dos estudos sobre a adolescência. Uma psicanálise e uma psiquiatria que, na época, tinham a visão biológica evolutiva como suporte, como uma estrutura central, generalizável a todos e todas adolescentes. Em Knobel (1981), encontramos exatamente esta visão, na ênfase à importância da psicologia desenvolvimentista, reconhecendo, talvez em segundo ou último plano, as questões sociais e históricas na determinação do que seja entendido, em uma determinada época, como adolescência. O referido autor apresenta sua

definição clássica de que as pessoas, nesse período de desenvolvimento, sofrem a “síndrome normal da adolescência” (Ibidem, p.24). Knobel considera normal a anormalidade nesta etapa do desenvolvimento, pois reconhece-a como momento de conflitos, de transição e transposição. Importante marcar que ele inclui na sua caracterização da adolescência vários elementos que excedem o campo biológico evolutivo:

Sintetizando as características da adolescência, podemos descrever a seguinte sintomatologia que integraria esta síndrome: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associadas de diversas intensidades; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1981, p. 29).

Como se verifica, Knobel compõe sua definição a partir da ideia de “síndrome”, que é uma entidade clínica, campo da anormalidade e da patologia, mas que é normal no caso do(a) adolescente (síndrome normal) e que se compõe por meio de alguns elementos. Quero ressaltar um deles, que é o da sexualidade; uma sexualidade que necessariamente leve à heterossexualidade adulta vinculada à procriação.

[...] Isto não implica negar que o caminho da adolescência é integrar-se neste mundo do adulto, onde terá que aceitar sua nova configuração de ser humano, sua morfologia adulta e a capacidade do exercício de sua genitália para a procriação (KNOBEL, 1981, p. 26, grifo meu).

O discurso da adolescência é atravessado e determinado pela questão da produtividade, pelo exercício heterossexual da procriação, pela produção de filhos, de herdeiros, da continuidade da família; pela produção da continuidade de uma sociedade, assegurada por um homem que produz filhos e uma mulher que gera a vida. Em nome da continuidade, é preciso que tenhamos estes dois sujeitos que serão produzidos pelos sistemas disciplinares: um homem que procrie e uma mulher que conceba, o que automaticamente elimina a diferença marcada por quem não o faz, por quem escapa a esse controle. A criação da “anormalidade adolescente”, desnuda dois grandes medos a serem controlados pela escola, pela família, pela religião e pelo estado: a homossexualidade dos adolescentes e a promiscuidade sexual das adolescentes.

Knobel modifica, na sua definição de “síndrome normal da adolescência”, um elemento no campo da sexualidade que ele mesmo havia apresentado um pouco antes em seu

livro. De fato, em uma de suas páginas, afirmou que “nas condutas sexuais dirigidas para o heteroerotismo pode ocorrer até a homossexualidade ocasional” (KNOBEL, 1981, p.46, grifo meu). Se assim é, o *troca-troca* passa a ser crime a partir de que conciliação com a psiquiatria? Para Knobel, se fosse ocasional, seria um processo normal de transposição entre o autoerotismo e a heterossexualidade.

Hoje há outras visões da vivência da homossexualidade ocasional, podendo ser, também considerada como uma experiência positiva, de conhecimento para uma possível definição. Com certeza, naquele momento social e histórico, anos 1980, o movimento social reivindicatório de *gays* e lésbicas estava ainda iniciando um processo de discussão na sociedade, trazendo a questão da retirada da homossexualidade do campo do “até”, ou seja, como momento de passagem em direção à “normalidade heterossexual”, para inseri-la como possibilidade da orientação do desejo e do afeto entre pessoas do mesmo sexo. Para Knobel (1981), personagem daquele momento da psiquiatria e da psicanálise, as questões sociais e históricas não têm relevância diante da prevalência de uma ciência evolutiva, em que o desenvolvimento e suas etapas definidas e demarcadas se fazem presentes.

Adolescentes são definidos, percebidos e tratados como estando em uma etapa de vida que “beira” a aproximação com a anormalidade; quer no seu comportamento inconstante (indivíduo a ser corrigido), quer na sua “periculosidade”, os impulsos violentos que podem vir à tona (o monstro), quer na sua “sexualidade exacerbada” (o masturbador).

Estereótipos presentes nas falas de alguns profissionais de instituições, *formadores* dos e das adolescentes, assim como das famílias, que caracterizam o adolescente como inadequado, irresponsável, volúvel, inconsequente, imoral, perigoso, inconstante, entre outras características e que, portanto, necessita do adulto e de instituições que possam *guiá-lo* neste *pântano de perigos* e chegar *são e salvo* — isto é, *produtivo* — à vida adulta.

A idéia e a visão da adolescência como falta, é uma das formas como é representada e pensada, por nós, do mundo adulto. “*O pré adolescente é quase adolescente, o adolescente é quase jovem e o jovem é quase adulto*”. A presença deste adjetivo quase, caracteriza o outro como “ainda não chegou a ser, falta ainda algo para chegar a ser”.

.Nesta visão desenvolvimentista o que é dito é que aos e as adolescentes “faltam” características para serem considerados adultos – falta responsabilidade, falta coerência, falta interesse, falta organização, poder financeiros. O que prevalece é a idéia da *falta* como elemento constitutivo da adolescência. Uma idéia corrente que representa esta noção é a de que o adolescente é quase jovem, e o jovem, quase adulto. Ainda temos hoje a invenção da pré-

adolescente, um quase adolescente. Esta noção do *quase* concretiza e marca a idéia da falta – adolescente, homem do futuro - demarca a falta deste indivíduo no presente.

DELEUZE e GUATTARI (2010) vão discutir algumas questões referentes à psicanálise, entre elas, a definição do desejo como falta; questionam esta verdade, colocada por Freud em sua teoria, o que marca a todo tempo a presença da falta como uma característica que marca e defini o mundo psíquico e o mundo social. Eles vão apontar na própria filosofia, em Platão, a colocação de uma escolha do pensamento ocidental.

De certa maneira, a lógica do desejo não acerta seu objeto desde o primeiro passo, aquele da divisão platônica que nos faz escolher entre *produção* e *aquisição*. Assim que colocamos o desejo do lado da aquisição, fazemos dele uma concepção idealista (dialética, niilista), que o determina, em primeiro lugar como falta, falta de objeto, falta do objeto real.

Se o desejo é falta do objeto real, sua própria realidade está numa “essência da falta” que produz o objeto fantasmático. Concebido assim como produção, mas produção de fantasmas, o desejo foi perfeitamente exposto pela psicanálise (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 42, grifo do autor e meu).

Para estes autores, o desejo não estaria no campo da aquisição e sim da produção – o desejo como produção. Deslocando para a definição de adolescência, sabemos por que a psiquiatria vai colocar na adolescência a marca da falta. Se ao invés da falta, encontrássemos a produção, poderíamos *olhar a adolescência como possibilidade, como potência*.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas* que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como auto produção do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. [...] O ser objetivo do desejo é o Real em si mesmo (Idem, p.43, grifo do autor).

Há um diferencial, o das condições sociais, apontado pelos autores e que muito utilizamos em nossas reflexões nas formações de profissionais: de que adolescência, estamos falando? Que condições os e as adolescentes- algumas adolescências- têm para serem, agora, potência e não possibilidades de amanhã? Outras já têm que o ser – trabalham, constituem família, tem filhos, estudam, casam-se ou vivem juntos. Há falta de condições de vida, há uma falta constituída por aquilo que é tirado ou nunca oferecido. Há uma questão social, que também produz; há uma falta social que produz.

O desejo torna-se então esse medo abjeto da falta. Mas não são precisamente os pobres ou os espoliados que dizem isso. Estes, ao contrário, sabem que estão próximos da erva, e que o desejo só tem “necessidade” de poucas coisas, não dessas

coisas que lhes são deixadas, mas das próprias coisas que lhes são incessantemente tiradas[...] Não é o desejo que exprime uma falta molar no sujeito; á a organização molar que destitui o desejo do seu ser objetivo (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 44).

O mundo dos fantasmas é aquele que ainda não acabamos de conquistar. É o mundo do passado, não do futuro. Caminhar agarrado ao passado é arrastar consigo os grilhões do condenado, [...] sabemos bem donde vem a falta – e o seu correlato subjetivo, o fantasma. A falta é arrumada, organizada, na produção social [...] É arte de uma classe dominante essa prática do vazio como economia de mercado: organizar a falta na abundância de produção, descarregar todo o desejo no grande medo de se ter a falta, faze-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo(as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma (nada além do fantasma) (idem, p.45).

Na vida humana, o que há é a produção e o social. Na *adolescência* o que há é a produção e o social. A falta , esta noção que se impera, cabe à psicanálise

Na verdade, a produção social é unicamente a própria produção desejante em condições determinadas. [...] Há tão somente o desejo e o social, e nada mais. [...] Reserva então à psicanálise unicamente a explicação do “negativo”, do ‘subjetivo’ e do “inibido” no campo social.[...] Renuncia, pois, a descobrir a medida comum ou a coextensão do campo social e do desejo.(Idem, pg 47, grifo meu).

A existência maciça de uma repressão social que incide sobre a produção desejante não afeta em nada nosso princípio: o desejo produz real, ou a produção desejante não é outra coisa senão a produção social (idem , pg 48).

Um pouco mais adiante, veremos a noção de produção/produtividade, imbricada, articulada, na definição de adolescência. A formação do adulto produtivo seria uma das funções destinadas às instituições educativas como a família e a escola. Mas, mesmo diante de alguns sistemas de controle e culpabilização, os improdutivos rompem os planos, aparecem, ocupam espaços, passam algumas vezes a serem maioria, em determinados lugares; é quando as *estratégias de produção* falharam. Veremos no capítulo II, como esta diferença, é produzida e mantida, por considerar-se, no século XX, por ordem do liberalismo e neoliberalismo, uma das peças principais da maquinaria da construção idealizada dos produtivos. Deluze e Guattari (2010) apresentam a nós nossa condição esquizofrênica: “Quando se diz que a esquizofrenia é a nossa doença, a doença do nosso tempo, não se está dizendo apenas que a vida moderna enlouqueceu. Não se trata de modo de vida, mas de processo de produção” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.52).

Estes autores recuperam da psicanálise a noção de produção desejante, fortalecida pela categoria da “multiplicidade” e enfraquecida pela noção “da representação”.

Só a categoria de *multiplicidade*, empregada como substantivo e separando tanto o múltiplo quanto o Uno, superando a relação predicativa do Uno e do múltiplo, é capaz de dar conta da produção desejante: a produção desejante é multiplicidade

pura, isto é, afirmação irreduzível à unidade (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 62).

Toda a produção desejante é esmagada, submetida às exigências da representação, aos jogos sombrios do representante e do representado na representação. Aí está o essencial: a reprodução do desejo é substituída por uma simples representação (idem, p. 77).

Sempre observamos as adolescências com lentes, objeto intermediário entre os sujeitos adolescentes e nós, que olhamos este outro e somos olhados por ele. Utilizamos lentes produzidas no século XVIII, que atravessaram o século XIX e chegaram aos nossos dias – a visão da anormalidade da adolescência que demanda, automaticamente, *tratamento, salvação, recuperação* por nós, adultos *míopes*.

Foucault (2001) apresenta seu trabalho sobre o anormal, baseado nas três figuras já apresentadas que, no caso das adolescências, inauguram três campos de ações corretivas. Como a figura do sujeito a corrigir, temos o campo jurídico e o da psiquiatria, que irão definir os quadros e os níveis de delinquência que legitimarão as medidas jurídicas a serem adotadas caso a caso.

A figura do indisciplinado convoca a família e a escola para exercer a função de estabelecer limites, normas, regras de convivência aos e com os adolescentes, criando, para isso, teorias que demonstram a necessidade da eficiência dessas instituições nesta tarefa. Quando falharem, serão apontadas como as responsáveis pelos desvios que permanecerem ou que se *instalarem*.

A figura do masturbador evoca a ideia da sexualidade *desenfreada* causada por produção hormonal, podendo, inclusive, levar à experimentações sexuais *desviantes*, como é o caso da homossexualidade vivida na adolescência. A Psicologia do Desenvolvimento, a Sexologia e a Psiquiatria construíram mecanismos que *apararam* essa sexualidade *exacerbada* nas e nos adolescentes.

Uma das fontes que Foucault(2001) utiliza em seu trabalho para constituir sua escrita são relatos médicos e jurídicos de casos que congregam em si uma série de discursos circulantes, que, por sua vez, vão aos poucos criando definições, diagnósticos, comprovações e, por fim, condenações.

Um desses relatos, datado por volta de 1970, na França, trata de um processo psiquiátrico que produz um diagnóstico que levaria à condenação um adolescente, entre 18 e 20 anos. Ele foi acusado de assassinato de uma mulher, cujo cadáver foi encontrado no campo. Havia outro suspeito, um homem adulto, personagem de destaque na região do crime. O que o

relato psiquiátrico revela é a utilização de definições das anomalias presentes na adolescência. Porém, era preciso encontrar uma prova, algo que justificasse e explicasse o crime, ou a condenação de quem o havia cometido. A psiquiatria passou a ser a disciplina avaliadora, a quem caberia apresentar as provas para a condenação. Provas legitimadas pelos saberes psiquiátricos da época. No caso da adolescência, a demonstração de que, nela, gestos e atitudes violentos são definidos como constituintes do sujeito, e podem levar à sua condenação.

Eles [os juízes] se fixaram na hipótese de que, uma vez posto diante das confissões da paixão que a moça em questão lhe revelava, possa ter sentido brutalmente uma repulsa, estimando-as de caráter satânico. Donde a explicação de um gesto gerado por essa repulsa profunda que ele teria experimentado então.
[...] E não venham me dizer agora que são os juízes que julgam e que os psiquiatras apenas analisam a mentalidade, a personalidade psicótica ou não dos sujeitos em questão.
[...] O psiquiatra se torna efetivamente um juiz; ele instrui efetivamente o processo, e não no nível da responsabilidade jurídica dos indivíduos, mas no de sua culpa real (FOUCAULT, 2001, p. 28).

Um paralelo pode ser feito hoje, 2011, pelos inúmeros diagnósticos em prontuários de adolescentes, construídos e presentes em escolas, consultórios, ambulatórios, manicômios, instituições de reclusão como a Fundação Casa, entre outros. As figuras identificadas em Foucault, no século XVIII, que compõem a figura do anormal, vão sendo encontradas nestes registros atuais, constatando, com isso, que as mesmas engrenagens montadas anteriormente, e já citadas, permanecem no seu roteiro de definir e apontar a anormalidade juvenil.

Fica demonstrado até aqui, como o campo da anormalidade foi — e ainda é — central para a *invenção* da adolescência, como quadro clínico durante os séculos XIX- XX e até os dias de hoje. Isso produz e justifica mecanismos cada vez mais desumanos de *reeducação*, *ressocialização*, *reintegração* e, por fim, *reinclusão social dos anormais*. Muitas são as cenas presentes que retratam esta questão; uma delas passa a ser comum na escola pública, quando da inserção obrigatória do adolescente em liberdade assistida, medida *socioeducativa* decorrente de sua situação de estar em conflito com a lei. Ele deve retornar e frequentar a escola, muitas vezes a mesma que o expulsou. Tanto a direção como o adolescente devem acatar essa decisão judicial, entendendo sua volta à escola como uma forma de *reintegração social*, ou, pelo menos, como meio de promover sua ausência da rua, garantindo a *limpeza da cidade*. De fato, a engrenagem psiquiátrico-jurídica mantém-se intacta e incorpora, neste caso, a escola como um de seus novos elementos.

PARTE II – ADOLESCÊNCIA E PRODUTIVIDADE.

Adolescência e as instituições de sequestro.

[...] o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário[...]a todo momento se pune, e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior[...]Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar? [...] se lemos Nietzsche vemos que se pode conceber um sistema de transmissão do saber que não esteja no interior de um aparelho de sistema de poder judiciário, político, econômico (FOUCAULT, 2003, p. 121).

“meus filhos nunca tiveram a mordomia que estes aqui têm. Estes aqui comem e dormem de graça têm até aula de percussão e os meus filhos estudam e trabalham e não fazem aula de nada. Estes aqui deveriam estar amarrados em pedras grandes no meio do deserto” (profissional da equipe da Fundação Casa)

No capítulo anterior, vimos que o tema da produção é central nodo processo de poder que está ligado, ao surgimento da revolução burguesa do século XVIII e início do século XIX, instaurando uma nova tecnologia de poder que tem como peça essencial: “a disciplina”.

A formação do indivíduo produtivo é também resultante das tecnologias de disciplinarização e docilização dos corpos. A adolescência, como a infância e a juventude, está a cargo das instituições *formadoras*; como parte da vida dos adolescentes, temos: a família, a escola, as unidades de Saúde, a igreja, as organizações não governamentais (ONGs), os locais onde eles têm acesso ao primeiro emprego, a convocação para serviço militar; posteriormente, na vida de alguns e algumas adolescentes há também: as instituições de *acolhimento e acompanhamento* no cumprimento de medidas socioeducativas e o presídio (Fundação Casa).

A formação para a *vida adulta produtiva* requer uma continuidade neste processo e também produz formas de *resistência, escapes, desvios, rotas de fuga*: alunos que “não aprendem”, meninas que “engravidam porque querem”, filhos que “não deram certo”, alguns que se “desviaram do caminho de Deus” e todos esses sujeitos serão considerados improdutivos. A produção desses sujeitos-problema precisa ser denunciada, localizada e diagnosticada; precisam ser encontrados seus responsáveis, nomeados como: “famílias desestruturadas”, “amizades inadequadas”, “escolas incapazes”. Tais instituições e pessoas serão responsabilizadas por sua incapacidade de produzir o adolescente capaz.

Uma mãe de um adolescente interno na Fundação Casa apresenta a ideia do fim desta produção: “*Eu não dei conta do meu filho e eu o perdi para a rua e para os amigos do tráfico*”. A noção de *não dar conta* perpassa muitos outros discursos. Uma gestora, numa das aulas do

módulo Cotidiano da Escola, do curso de especialização em Gestão Educacional⁷, dizia, colocando-se em pé diante da turma: “*Se a família não deu conta, não foi capaz de bem educar seus filhos, cabe a nós escola o fazermos, pois nós somos a última esperança para estes meninos e meninas de não se envolverem no mundo violento no qual já vivem*”.

A continuidade família-escola montada para dar conta de uma geração também apresenta suas resistências traduzidas nas angústias, nas dúvidas, no cansaço, nas *desilusões* e, até mesmo, no adoecimento dos profissionais. Constatamos tentativas de mudanças e, ao mesmo tempo, tentativas de manutenção dessa *força tarefa*, para a qual se sentem convocadas; mães e professoras mantêm uma continuidade que, algumas vezes, produz a professora ou a mãe que se propõe a salvar *pelo menos alguns*, dar *conselhos positivos*, *orientar aqueles que mais precisam*. Tanto a família como a escola vão disciplinarizar a vida de adolescentes pelo controle de seus corpos. Uma professora alfabetizadora que provoca e promove *resistências* dizia:

“Aquele menino que não para na carteira, transita o tempo todo pela sala de aula, mas é pouco para ele quando é mandado para fora da sala, faz do corredor da escola o lugar de seu trajeto, que continua sendo pouco; após sua expulsão da escola, nunca mais para e anda por todas as “quebradas do mundo”, quando vai preso, ele para e morre”.

Foucault (1987), descreve a sociedade disciplinar e sua consequência, a constituição de um sistema de controle dos corpos infantis e juvenis, promovendo a sua docilidade e produtividade.

[...] na mesma época, isto é, séculos XVI- XVII vemos crescer no exército, nos colégios, nas oficinas, nas escolas, todo um disciplinamento do corpo útil, aperfeiçoam-se novos procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço, de anotação, etc. [...] temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil, temos uma nova anatomia política do corpo (FOUCAULT, 1987, p. 243, grifo meus).

Para Foucault (2001), a família burguesa passou a ser convocada para exercer um controle sobre os corpos de seus filhos, impedindo, com isso, que ocorresse a masturbação excessiva, considerada no século XIX como uma das grandes causas de todas as doenças possíveis de adultos, jovens ou crianças. O controle dos corpos infantis e de sua sexualidade teria por questão a prevenção do não adoecimento, da não debilidade, da fraqueza, etc. A noção

⁷ Curso realizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, envolvendo seis mil gestoras e gestores das escolas da rede pública estadual. Ele ocorreu entre os anos de 2005 e 2007. Eu fui monitor das atividades a distância e professor presencial em algumas turmas. Na turma em que ocorreu esta fala, eu estava dividindo o trabalho com a professora doutora Regina Maria de Souza.

do controle dos corpos e da sexualidade estava em função da produção e da manutenção de um corpo futuramente produtivo.

Este controle visava a quê?

O interesse político e econômico que se começa a descobrir na sobrevivência da criança é certamente um dos motivos pelos quais se quis substituir o aparelho frouxo, polimorfo e complexo da grande família relacional pelo aparelho limitado, intenso e constante da vigilância familiar, da vigilância dos filhos pelos pais [...] os pais têm, de cuidar dos filhos, os pais têm de tomar conta dos filhos, nos dois sentidos: impedir que morram e claro vigiá-los e ao mesmo tempo educá-los [...] a família tem de se encarregar, por conseguinte, do corpo e da vida dos filhos (FOUCAULT, 2001, p. 323, grifos meus).

[...] nesse mesmo momento [1760-80] pede-se aos pais não apenas para educarem as crianças para que elas possam ser úteis ao Estado, mas pede-se a estas mesmas famílias que cedam efetivamente seus filhos ao Estado, que confiem a este, se não a educação de base, pelo menos a instrução, pelo menos a formação técnica, a um ensino que será direta ou indiretamente controlado pelo estado [...] a grande reivindicação de uma educação estatal, ou controlada pelo Estado é encontrada exatamente no momento em que começa a campanha [contra] a masturbação na França e na Alemanha (FOUCAULT, 2001, p. 325).

[...] a sexualidade da criança sempre pertencerá à família, mas em compensação, no mesmo momento em que nós constituímos para vocês este campo de poder tão total, tão completo, nós lhe pedimos para nos ceder o corpo, se quiserem, a aptidão de seus filhos, nós lhe pedimos que nos entreguem esses filhos para que façamos deles aquilo de que necessitamos efetivamente [...] mas graças a esta tomada de posse do corpo sexual da criança os pais entregarão esse outro corpo da criança que é seu corpo de desempenho ou aptidão (FOUCAULT, 2001, p. 326, grifos meus).

O corpo de desempenho e aptidão seria entregue à maquinaria da formação do corpo produtivo.

No ano de 2010, eu coordenei um curso para 100 professoras e 1 professor de educação infantil, de redes públicas e privadas da região de Campinas.⁸ O tema de maior interesse, e que tomou parte da programação, foi sobre o controle do corpo do menino que apresenta “*desvios, tendências, orientação sexual divergentes da normalidade*”. As situações com as meninas não eram geradoras de tanta angústia como no caso das “*dificuldades com os meninos diferentes*”. Algumas escolas, no relato das professoras, chegam a determinar, em regulamento, a proibição da utilização de objetos femininos como batom, bonecas, vestidos, esmalte, mochilas cor de rosa, por parte dos meninos. Uma professora “confessou”:

⁸ Realização do Projeto “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil”, que envolveu cinco universidades públicas de cinco regiões do Brasil: Universidades Federais de Lavras, Campo Grande, Juiz de Fora, USP Leste e Unicamp. Na Unicamp, coordenei esta formação, que ocorreu na Faculdade de Educação.

“Nunca sei se posso ou não deixar que meninos brinquem com roupas de meninas. Penso que talvez isto vá fazer com que ele no futuro possa ter problemas de sexualidade, não virando homem mesmo. Ai vou sentir culpada, pois eu permiti que ele, quando criança, brincasse com coisas de mulher, quando era meu aluno e estava sob minha responsabilidade”.

Ela estava dizendo de sua *negligência* na função de disciplinadora/controladora dos corpos de homens que, no futuro, deverão ser produtivos. Além das questões de gênero, implicadas na situação, no debate eu ressaltava a elas as questões da função da escola, do direcionamento/proibições sobre o corpo das crianças, como forma de garantia de produção futura.

Esta cena do controle sobre os corpos masculinos, na educação infantil, teve continuidade em outros fatos que marcam a adolescência brasileira: o primeiro se refere a grande predominância de adolescentes do sexo masculino que recebem medidas socioeducativas, incluindo a internação - 68 unidades de internação, sendo 23 na capital, das quais 21 para a população masculina e 2 para a feminina; e 45 no interior, sendo 44 masculinas e 1 feminina - ; da população envolvida em medidas socioeducativas, 96% é de homens adolescentes e 4% de mulheres⁹.

O segundo fato refere-se à discrepância entre o número de mortes de adolescentes do gênero masculino em relação ao gênero feminino, hoje, no Brasil. Os dados nos falam da relação de 1 para 12, isto é, para cada uma adolescente do gênero feminino que morre, morrem 12 adolescentes do gênero masculino¹⁰.

Esses fatos desvelam um controle/morte muito mais acentuado sobre os corpos masculinos do que em relação aos corpos femininos. Um controle que se inicia com a preocupação da professora da educação infantil e chega às mortes dos homens adolescentes. Neste trabalho, não tenho a pretensão de fazer um estudo aprofundado sobre as relações de gênero e suas influências nestes fatos, mas pretendo apenas indicar aqui a ligação entre as estratégias disciplinares dos corpos, desde a escola até o presídio, e sobre os corpos masculinos, que, de antemão, deverão ser mais produtivos, por serem homens - pensamento ainda constante em nossa cultura.

Como o processo da produção do sujeito produtivo ocorre?

9. Disponível em: <http://www.casa.sp.gov.br/files/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Fundamentada%20sobre%20a%20viol%C3%Aancia%20em%20o%20Brasil.pdf>. Acesso: 22 abril 2011, 1645 min.

¹⁰ Índice de Homicídios na Adolescência (IHA). Análise preliminar dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100mil habitantes. Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens. Realização: Observatório da Favela, apoio Unicef e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2009

Foucault (2002) traz a noção da “instituição de sequestro”. A fábrica, a escola, o hospital psiquiátrico, o hospital e a prisão vão promover a fixação do indivíduo, em um primeiro momento - a escola o fixa a um aparelho de transmissão do saber; a fábrica, ao aparelho de produção; o hospital psiquiátrico, ao aparelho de correção e normalização dos indivíduos.

[...]A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção de produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma [...] Eis porque oporei a reclusão ao seqüestro; a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o seqüestro do século XIX que tem por finalidade a inclusão e a normalidade (FOUCAULT, 2002, p. 114).

O sequestro será feito por instituições estatais, ou não, constituindo uma “rede institucional de sequestro”, no interior da qual, nas palavras de Foucault: “nossa existência se encontra aprisionada” (Ibidem, p.115).

A ideia de “instituições de seqüestro” está relacionada, segundo Foucault (2002) a três funções principais. A primeira refere-se ao tempo, cuja total disponibilidade a sociedade moderna – século XIX – pedirá ao homem.

[...] É preciso que o tempo dos homens seja oferecido ao aparelho de produção; que o aparelho de produção possa utilizar o tempo de vida, o tempo de existência dos homens. É para isto e desta forma que o controle se exerce. São necessárias duas coisas para que se forme a sociedade industrial. Por um lado, é preciso que o tempo dos homens seja colocado no mercado, oferecido aos que os querem comprar, e comprá-lo em troca de um salário; e é preciso, por outro lado, que este tempo dos homens seja transformado em tempo de trabalho. É por isso que em uma série de instituições encontramos o problema e as técnicas da extração máxima do tempo (FOUCAULT, 2002, p.116).

O trabalho com adolescente nas instituições escolares e não escolares como ONGs, fundações, entre outras, necessariamente passa pela noção da ocupação do tempo dos e das adolescentes. Há uma definição e um acordo comum de que manter os adolescentes ocupados é a melhor forma de educá-los ou reeducá-los. Não há, em planejamento de projetos e programas, atividades livres, isto é, espaços de tempo e espaços físicos onde, individualmente ou em grupos, adolescentes possam estar/ficar e assim permanecer.

Vivi uma experiência, no final do ano de 2010, com o grupo de adolescentes da TABA. Fomos ao Pico das Cabras, local de montanhas próximas ao distrito de Joaquim Egídio, em Campinas, passar uma noite juntos. Havia uma *tarefa* de assistirmos o pôr e o nascer do sol. Entre as duas tarefas o planejado era acender uma fogueira, assar batata na fogueira, fazer um leite quente na madrugada e um café de manhã antes do retorno. O espaço longo da noite foi

sendo preenchido, em alguns momentos, com outras atividades que os adolescentes propuseram – o jogo do detetive, dormir, tocar violão, andar pela noite, sentar na pedra mais alta para conversas a dois ou em pequenos grupos, olhar o céu e as estrelas cadentes –, antes nunca vistas. No grupo havia meninos e meninas de instituições para as quais tivemos que assinar o compromisso de nos responsabilizarmos por eles e elas. Um desses adolescentes permaneceu o tempo todo acordado, olhando para o relógio e anunciando a passagem das horas, a cada espaço de tempo; e sempre perguntava o que iríamos fazer; ele contava o tempo que “nada estávamos fazendo”. Esta vivência foi promovendo *invenções* do que fazer, sem ter que ser atividades *produtivas, planejadas, estruturadas* e possibilitou, para mim e para o grupo, a *experiência louca de, juntos, nada termos o que fazer, por uma noite toda*.

Adolescentes também vivenciam esse pertencimento/aprisionamento a uma rede de sequestro. Há adolescentes *de rua* que são *conhecidos* por toda a rede de instituições que promovem atendimentos para eles e, ao mesmo tempo, essa rede, nas pessoas dos profissionais, é conhecida e avaliada pelos adolescentes. Em algumas reuniões *da rede intersetorial*, alguns adolescentes são nomeados como “*figurinha conhecida*”; do mesmo modo, em alguns momentos os adolescentes dizem: “*fulano, o monitor de tal lugar, que depois foi para outro lugar, é pilantra e pirado*”.

A segunda função das instituições de sequestro, segundo Foucault (2002), é o controle dos corpos, com a intenção de controlar-formar-valorizar, o corpo do indivíduo, segundo um determinado sistema.

[...] Já nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar.
[...] A função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho (FOUCAULT, 2002, p. 119).

No ano de 2010, vivi diferentes experiências em duas unidades da Fundação Casa, em Campinas. A TABA desenvolveu um projeto intitulado “Adolescentes diferentes, porém iguais na prevenção”, no campo da prevenção às DST e Aids. Vale ressaltar que em nenhuma unidade da Fundação Casa se disponibiliza o preservativo. Os internos dormem em celas para cada quatro adolescentes, que são trancadas à noite, em nome da *segurança*. Duas questões em relação ao corpo-a-ser-corrigido chamaram-me a atenção. Diante do acontecimento inesperado, que relatarei a seguir, senti-me *sem jeito, sem graça* e, na segunda situação, raiva e a sensação de um *soco na boca do estômago*.

A primeira situação é algo comum, frequente, *natural* e que os profissionais que atuam nas unidades “nem mais percebem”. Trata-se da permissão da troca de carícias entre os adolescentes, publicamente. É muito comum os homens adolescentes estarem abraçados, deitados um no colo do outro, um mexendo no cabelo do outro; uma aproximação permitida, não reprimida, autorizada, porém não reconhecida nem autorizadas fora desses muros. Quando perguntei aos educadores sobre esse fato, a resposta sempre veio com a justificativa de que tais atitudes têm o tom da amizade, da fraternidade e da demonstração de afeto, importantes em seu *processo de re-educação*. O que me fez sentir-me constrangido foi o explicitar público das carícias entre aqueles homens, sem que houvesse nenhum tipo de disciplinamento para aquela atitude. Esta foi minha reação diante desta cena, *estranha, esquisita, diferente*, de nosso cotidiano de repressões.

Já a segunda cena que vivi e que me provocou náuseas pela raiva sentida ocorreu num dos encontros com educadores, para o qual ocuparíamos uma sala extremamente suja. Comecei a limpá-la, mas fui interrompido pela coordenação, que pediu que dois adolescentes internos “descessem”. Isto significava serem liberados para saírem do prédio onde ficavam trancados durante todo o tempo. Dois garotos, de cabeça baixa, braços para trás, cumprimentaram a todos sem dirigirem o olhar a ninguém, limparam a sala e, ao saírem, agradeceram.

A cena se passou e eu me retorci de dor ao presenciá-la. Havia uma raiva em mim, por aquilo que acabara de ver, sem que pudesse reagir; se tivesse podido reagir, voltaria a pegar a vassoura e limparia a sala junto com os garotos. A equipe de profissionais continuou indiferente, tomando lanche, rindo e conversando. Uma das educadoras, com a qual estabeleci uma ligação próxima nesse período de trabalho, olhou-me e disse que já não sentia mais esse incomodo que eu estava sentindo, pois compreendia, então, depois de anos na instituição, que aquilo que aconteceu era considerado um prêmio pelos garotos, por terem sido escolhidos e, assim, saído do prédio e da prisão por alguns minutos. Nessa unidade não há local para que os homens adolescentes tomem sol, e podem ficar de três meses a três anos nessas condições. Um sujeito-corpo que é reeducado para a obediência do trabalho, sem contestação. E agradece, pois, com isso, ganha pontos nessa estrutura prisional que se diz educacional.

A terceira função das instituições de sequestro que Foucault (2002) apresenta é a criação de um novo e curioso tipo de poder: “o poder polimorfo, polivalente” que é exercido nestas instituições. Um poder econômico - salário em troca do tempo de trabalho; um poder *político* - o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos; e, finalmente, o poder *judiciário* – *poder de punição e recompensa*. Foucault (2002) refere-se à escola como um lugar do

exercício do judiciário - punição, recompensa, avaliação, classificação, nomeação do melhor e do pior aluno ou aluna.

Há ainda um quarto tipo de poder, o poder de extrair dos indivíduos um saber através do olhar vigilante. Foucault(2002) exemplifica com a fábrica, onde o operário produz novo e pequeno conhecimento sobre como melhorar sua produção. Essa nova forma de otimização do trabalho será registrada automaticamente, por sistemas de controle ou, mesmo, por sistemas de recompensa. Esse conhecimento será um dos elementos para a composição das novas *normas de conduta e produção*, para todos os funcionários.

Quando se observam indivíduos, *classificam-registram-analisam-comparam-se* comportamentos. Nasce, assim, por intermédio dessas instituições de *sequestro*, um saber clínico – da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia, da criminologia. Dessas observações surgem novas formas de controle. Mais uma vez, Foucault (2002) utiliza um exemplo desse fato, na escola: “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações das crianças às tarefas escolares, que se tornaram, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre as crianças” (Foucault, 2002, p. 122).

Foucault (2002) assim sintetiza:

[...]Que o tempo da vida se torne tempo de trabalho, que o tempo do trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente, globalmente, as define como instituições de seqüestro [...] como fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva. É este conjunto de mecanismo que é assegurado pelo sequestro” (Foucault 2002, p.122).

Na vida também dos adolescentes e das adolescentes, a entrada no mundo do trabalho apresenta-se, sem dúvida, como um seqüestro - de seu tempo, de seus espaços, de sua mobilidade, de novas oportunidades, da continuidade da educação formal, do lazer, do seu tempo, do contato com os grupos de referência - e eles, às vezes, ganham, com isso, o reconhecimento da família. Vivem neste universo do trabalho: as limitações de acesso a ele, as condições de trabalho - o subemprego, a necessidade constante de *preencher as lacunas de sua formação*, a indignação pelo que ganham, pela impossibilidade de comprar o que desejam; as *invenções* competitivas para acessar uma vaga, como a colocação de novos períodos de experiência, entre outros. O trabalho é colocado a eles como a essência do próprio homem. Trabalhar significa existir socialmente.

[...] O que eu gostaria de mostrar é que de fato o trabalho não é absolutamente a essência concreta do homem, ou a existência do homem em sua forma concreta. Para que os homens sejam efetivamente colocados no trabalho, ligados ao trabalho, é preciso uma operação, ou uma série de operações complexas pelas quais os homens

se encontram efetivamente, não de uma maneira analítica, mas sintética, ligados ao aparelho de produção para o qual trabalham. É preciso a operação ou a síntese operada por um poder político para que a essência do homem possa aparecer como sendo a do trabalho (FOUCAULT, 2002, p.124).

O trabalho, na vida dos adolescentes e jovens, não é essência, mas, ao mesmo tempo, é condição de passagem e saída desse lugar de adolescente para a entrada no mundo adulto. Nesse sentido, penso que no período da vida nomeado como a adolescência, ocorre efeitos do *sequestro* de si pelas instituições e pelo mundo do trabalho, independentemente da classe social, já que o que difere é o momento na vida de cada um, de início desse *sequestro*.

Quando da experiência como professor de faculdade, em que trabalhava com uma classe social mais favorecidas, pude vivenciar momentos em que, em nome da psicologia, que era a matéria pela qual eu era o responsável, fazia-se do espaço da aula um lugar de questionamento do mundo do trabalho, onde estavam ingressando ou para o qual se preparavam para entrar. Nessas conversas com jovens *favorecidos*, propunha-lhes a possibilidade de pararem o curso, repensarem suas escolhas, saírem para outras experiências que não fossem, necessariamente a faculdade. Sempre era explicitada por eles a impossibilidade de escaparem do *sequestro*, não se viam saindo da faculdade, interrompendo o curso, questionando sua escolha, embora reconhecessem o seu desinteresse por ele e sua obrigação de terminar a formação universitária. Confessavam a necessidade de entregar à família o papel que comprovava sua formação profissional superior.

Em um determinado ano, um aluno relatou em sala sua experiência como filho de um ex-executivo que, no *auge de sua carreira*, descobriu seu desejo de ser psicoterapeuta de crianças autistas. Convidei seu pai para relatar sua experiência de ruptura como o mundo empresarial. Seu relato, diante da classe, provocou um silêncio profundo nos alunos. No término da exposição, seu filho relatou a sua reação diante da resolução paterna: compreendeu que nada era uma certeza e que tudo poderia mudar a qualquer hora.

Foucault, discutindo ainda a relação sujeito-trabalho, afirma: “[...]A ligação do homem ao trabalho é sintética, política; é uma ligação operada pelo poder” (FOUCAULT, 2002, p. 125).

Continua:

A última conclusão é que este sub-poder, condição do sobre-lucro, ao se estabelecer, ao passar a funcionar, provocou o nascimento de uma série de saberes - saber do indivíduo, da normalização, saber corretivo - que se multiplicaram nestas instituições de sub-poder fazendo surgir as chamadas ciências do homem e o homem como objeto da ciência.

[...] Estes saberes e estes poderes se encontram muito mais firmemente enraizados não apenas na existência dos homens, mas também nas relações de produção. Isto porque, para que existam as relações de produção que caracterizam a sociedade capitalista, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, estas relações de poder e estas formas de funcionamento do saber. Poder e saber encontram-se assim firmemente enraizados; eles não se superpõem às relações de produção, mas se encontram enraizados muito profundamente naquilo que as constitui (FOUCAULT, 2002, p.125,126).

Retomo a síntese apresentada por Foucault sobre as metas de sequestro do sujeito: “que o tempo da vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força de trabalho e que a força de trabalho se torne força produtiva”.

Quais seriam as novas *instituições de sequestro* da adolescência hoje?

Atualmente temos um discurso de contínua desqualificação do adolescente diante das *exigências do mercado*: aquele que é capaz deve produzir; há um perfil profissional mínimo exigido; é estabelecido um mínimo para o acesso às distintas colocações; a formação deve ter sido adequada; deve ter havido estágio. Enfim, a formação é centrada no potencial produtivo do adolescente, que passa a ser o principal responsável por sua incapacidade de inclusão social. O que ocorre, na realidade, é a falta de emprego qualificado para a juventude, e isso — as condições reais de acesso a um emprego de qualidade — nunca é exposto para o jovem. Faltam vagas para adolescentes, jovens e adultos. Não é uma simples questão de promover qualificação, mas de ampliar as frentes e as possibilidades reais de vagas para o trabalho qualificado.

Trago exemplos que ilustram este tema, com as histórias de quatro homens:

Dionísio - 16 anos, garoto de programa, estabeleceu o teto de R\$ 600,00 mensais como salário, para poder deixar de fazer programa. Voltou ao supletivo modelar, não conseguiu retornar à casa de sua mãe; organizava seus programas em *lan houses* e chegava à TABA pelas manhãs, depois de mais uma noite de programas, querendo tomar banho e deitar, pela exaustão do trabalho - não tínhamos nem chuveiro nem leito-. Ele tomava café e ia para a rua em busca de descanso.

Hércules - 17 anos, um jovem que vinha do envolvimento com tráfico, vivenciou um período de exploração sexual de adolescentes (ESCA) e, depois de um tempo, abandonou essa atividade. Procurou um emprego em um supermercado, onde trabalhava 10 horas por dia, sem direito a lanche. Vinha à TABA em busca de refeição e acabou por demitir-se do supermercado. Tempos depois, retornou à TABA e contou sobre o novo *emprego* – submetia-se a experimentos em laboratórios farmacêuticos e internava-se para observação durante sete dias. Ganhava R\$ 300,00 por experimento. Tempos depois, abandonou também esse *emprego*. Após

alguns meses, passou pela TABA e contou que estava feliz, trabalhando como ajudante de pedreiro, morando com sua mulher e seu filho no Jardim São Marcos.

Eros - 17 anos, envolvido também na exploração sexual, passava toda semana na TABA para encontrar com sua mãe, a quem entregava parte de seu ganho semanal. Propôs a ela que voltassem a morar juntos e alugou uma casa para ambos; passado um tempo, voltou à TABA, gripado, com ameaça de pneumonia. Contou que sua mãe havia levado para casa seu atual namorado, com quem dormia na única cama da casa, fazendo com que ele, Eros, dormisse no chão. Eros desistiu da casa e *abandonou* novamente a mãe, desistindo de viver com ela.

Sócrates, 16 anos, dois anos na TABA, *beirava* o uso de drogas. Começou a frequentar as oficinas coordenadas por um jovem estagiário de psicologia e um dia disse: “quero aprender a fazer o que o Virgílio (estagiário de psicologia) faz”. Interessou-se pelo curso de pedagogia, ingressou numa faculdade particular por intermédio do programa federal de incentivo à entrada na universidade, prestou a seleção para o cargo de educador juvenil numa instituição que abriga meninas. Passou no processo seletivo e foi contratado por um salário de R\$ 800,00 por mês. Depois de três meses, pediu para sair, por não suportar a rigidez com que a instituição tratava seus internos. Afirmou: “aquilo não é humano, não tem nada a ver com educação, que eu quero fazer”. Continua ainda seu curso de pedagogia.

Faço estes relatos e atribuo aos adolescentes nomes de personagens gregos para ressaltar indivíduos em suas lutas singulares e contínuas, para darem conta de si como homens do mundo do trabalho. Trabalhos *paralelos*, do lado de *fora* do mercado formal. Todos tiveram em sua vida momentos de escape das instituições de sequestro – abandonaram escola, família, instituições e foram sequestrados por outras instituições – tráfico, comércio sexual, comércio ilícito das empresas farmacêuticas, entre outras. A eles também se aplica a síntese de Foucault (2002) apresentada acima, com uma diferença: circularam *por fora*, pela borda, pelo outro lado, pelo lugar por que a *maioria* tenta escapar; fizeram o possível para não *caírem* neste cotidiano, lugar pré-marcado, lugar de suas vidas.

Para as adolescências e juventudes com maiores possibilidades de acesso e, portanto, sob maior intervenção das *instituições de sequestro*, apresentam-se outras dificuldades; uma delas é a diminuição ou mesmo a ausência da mobilidade social.

As expectativas de mobilidade social interferem nas possibilidades da juventude projetar o futuro. Para Pochmann (2004), a ausência da mobilidade social está no centro da atual “questão juvenil”. Segundo esse autor, poucos países como o Brasil (talvez só os EUA) permitiam que as novas gerações conseguissem se reproduzir em condições melhores de vida e de trabalho que a anterior. Isso aconteceu entre 1930 e 1980. É claro que, enquanto o filho do pobre ficava menos pobre que o pai, o filho do rico ficava muito mais rico que o pai, que já era rico. Ou seja, as desigualdades

foram se aprofundando, mas havia mobilidade. Hoje, os jovens não possuem, em geral, condições melhores de trabalho e de vida que seus pais. Os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que os pais, os filhos dos ricos menos ricos que os pais. Não por acaso, a diminuição das possibilidades de mobilidade social gera pessimismo e ausência de perspectiva em relação ao futuro (NOVAES, apud ALMEIDA; EUGENIO, 2006, p. 108).

Além do universo do trabalho, como forma atual de sequestro de adolescentes e jovens, apresenta-se hoje o “adolescente de projeto”, sujeito produzido por programas e ações de ONGs e instituições financiadas por verbas públicas e/ou do primeiro setor (empresas e comércio). Para NOVAES (2006), na análise que se faz hoje sobre o perfil do adolescente pobre, deve-se incluir o item “participação em projetos”, que se refere à assimilação de adolescentes em projetos sociais, o que os diferencia daqueles que não participam. “Os atendidos pelos projetos têm acesso a benefícios que os outros não têm: inclusão digital, ajuda financeira de bolsas, apoio escolar; incorporam ideias, palavras e expedientes em suas estratégias de sobrevivência” (NOVAES, 2006, p. 113). A autora compõe um quadro com alguns aspectos da participação de jovens nos projetos sociais: a necessária mudança da manutenção de projetos que “tiram os jovens da criminalidade”, reforçando a ideia já demarcada de que jovem é igual a criminalidade; a importância de desvincular da diminuição da “exclusão digital” a noção de “qualidade das ações”, descrita em projetos; os efeitos das “bolsas/projetos” entre os jovens que trabalham e os que estudam; e, por último, a percepção de que participar de um projeto social também cria desigualdades, já que, muitas vezes, tais projetos se concentram numa determinada região e nunca atingem a cidade toda.

Uma escola da rede pública municipal com *alto índice de violência* solicitou minha presença para uma conversa sobre *violência na escola*, tema hoje recorrente que vem produzindo *especialistas* e um campo produtivo de atuação. Os educadores presentes relataram a solução que encontraram para a diminuição das agressões entre os alunos: a eliminação do intervalo coletivo, a montagem de uma escala de horário para a saída de cada turma e a inclusão de *atividades produtivas* no recreio, tais como: xadrez, jogo de pingue-pongue, peteca, entre outras. O que problematizei com o grupo foi o modelo de pensamento que estavam usando na resolução do problema: eliminação do coletivo dos alunos, distribuição das turmas em diferentes horários, aumento da vigilância, eliminação do espaço *livre*, com a inclusão de atividades mais *produtivas* também no intervalo. Aos poucos, o grupo foi olhando as ações e fazendo um paralelo com outros lugares e com eles próprios - sem grupos coletivos, sem horários livres, sem contato com as pessoas, tudo conduzia a um isolamento. Essa compreensão

angustiou o grupo, fez-se um silêncio que foi interrompido com a pergunta: “Mas, então, o que fazemos para diminuir esta violência na escola, se nossa estratégia cria o desfalecimento do convívio e da cooperação grupal”?

Chamou a atenção o automatismo com que as soluções foram tomadas para todas as turmas. Embora nem todas apresentassem problemas *de violência*, adotou-se uma solução homogênea. Porém, essa decisão acarretou um problema: quem da escola ficaria no intervalo com os alunos, coordenando as atividades *produtivas*? A resposta, sem dúvida, era: os próprios professores, que perderiam o seu tempo livre, de cafezinho, conversa e descanso entre as aulas. Aí estava uma possibilidade de ruptura, porque estes não queriam perder esse espaço de lazer deles próprios. Soluções trazidas: incorporar estagiários, ou mesmo mães, interessadas em colaborar com a escola. Esta ideia produziu a frase: “Aí as mães iriam de fato poder contribuir com a escola”. Eu, porém, apenas fiz uma pergunta que ninguém ali faria: “*Se vocês querem continuar com o seu intervalo, porque os adolescentes teriam que perdê-lo?*”. Resposta dada: “*Eles ainda não sabem desfrutar de um direito, quando aprenderem a se comportarem terão de volta*”. Continuei perguntando: “*No intervalo de vocês, todos e todas ‘se comportam’?*”. Alguém, com uma voz pequena disse: “*Fazemos muita fofoca um do outro*”.

O sequestro do tempo, do corpo e a inclusão de um poder polimorfo são elementos apontados por Foucault (2002) referindo-se às instituições de sequestro em sua função de “enquadramento”.

Larrosa apresenta, em um de seus textos, uma possibilidade de mudança, na qual inverteria a ação das instituições de sequestro, ao menos na educação. Utilizo esta escrita quando trabalho com grupos de educadores, perguntando: *O que seria mais difícil realizar?*

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar. Pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar.

Parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes.

Suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação. Falar sobre o que nos acontece,

Aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p.5, grifos meus)¹¹

Fica esta citação como um ponto de partida para se pensar, para se olhar e para se escutar.

¹¹ LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001.

A escola e o presídio: lugares de produção.

De fato há duas espécies de utopia: as utopias proletárias socialistas que têm a propriedade de nunca se realizarem, e as utopias capitalistas que têm a má tendência de se realizarem frequentemente (FOUCAULT, 2003, p. 110).

“Aqui eles dormem, estudam, comem e se divertem. Estão afastados da rua e da família que, para muitos, é o problema. Com isto conseguimos, na maioria dos casos, uma reeducação de alguns meninos e ele poderá voltar para cumprir seu papel social na sociedade” (educador da Fundação Casa).

Michel Foucault (1987) mostra que lugares específicos como a escola, a fábrica, o exército, o hospício e os presídios se constituíram nos espaços de produção e formação ou de contenção e recuperação dos corpos produtivos. A escola seria um lugar de produção e formação ou de contenção e recuperação? Ou seria um lugar das duas ações, entre outras?

A escola hoje é composta por muitos sujeitos, ali colocados no intuito de da *recuperação* dos alunos e alunas: o adolescente de *liberdade assistida* (LA), as travestis, os usuários de drogas, os traficantes, os que fazem programa sexual como forma de ganho financeiro, enfim, vários sujeitos presentes nos espaços da escola — alguns, obrigados; outros, por interesse próprio; e outros, brigando pela sua permanência, como é o caso das adolescentes travestis. Todos e todas ali, também vistos como pessoas *em recuperação*. Estariam recuperando o que, ali? Um espaço? Uma presença - sentir-se parte de? Reivindicar o direito de estar na escola? Lutar pela realização do desejo de estar na escola? Querer recuperar sua produtividade social? Seria a escola esse lugar de recuperação? Afinal, qual a função da escola hoje?

Essas perguntas tenho feito para professores e professoras no trabalho que realizo hoje, dentro da escola, com o tema da violência e adolescência, tema atual e porta de entrada para outras discussões. Nos anos 80, quando comecei minha atuação na educação, o tema que abria as portas era sexualidade; com certeza, muitas mudanças ocorreram nestas três décadas, tanto na escola, nas adolescências, como na sociedade em geral, produzindo hoje outras necessidades.

Nessas mudanças, observo que uma questão se mantém: a ideia, por parte dos professores e professoras, de que a escola é o lugar da formação da geração futura, a preparação

para o mercado de trabalho e talvez a possibilidade de um emprego melhor. A escola continua sendo vista, também, como o lugar dos *homens do futuro*, que estão ali aguardando e se preparando para quando esse futuro chegar, de forma imaginariamente gloriosa. Por outro lado, quando tenho a possibilidade de observar cenas na escola, como a hora do intervalo, a saída e a entrada de alunos e alunas, vejo diferenças, diversidades, multiplicidades, representadas em uma beleza que está nas conversas, nas aproximações dos corpos, nos toques, nos risos; às vezes nos tapas, nas brigas, nas roupas diferentes, nos cabelos diferentes, nos corpos diferentes, sem nenhuma repetição. Há uma beleza no que vejo, e não vejo homens do futuro - *Cada um vê com os olhos que tem*.

A escola hoje revela suas conquistas e seus fracassos diante da tarefa de formar, de dar uma forma à vida de adolescentes, colocando-os dentro de formas, onde devem permanecer para poderem crescer, desenvolver-se, para serem utilizados no futuro como ferramentas produtivas. Foucault (1987) aponta a escola, entre os séculos XVII-XVIII, como um dos espaços disciplinadores dos corpos e do tempo, contribuindo para a formação da sociedade disciplinar. Naquele período, a escola passou a desenvolver suas formas disciplinares por meio de algumas mudanças, como indica Foucault (1987): com a inversão funcional das disciplinas, passando sua função para o aumento da utilidade possível dos indivíduos (fazer desenvolver aptidões, aumentar a velocidade da aquisição da aprendizagem e ampliar o rendimento acadêmico); com a ramificação dos mecanismos disciplinares estendendo-se além dos muros da escola e passando a disciplinar também as atitudes da família, do bairro e no interior das próprias casas; e, por último, com a estatização dos mecanismos de disciplina pela organização do aparelho policial.

Essas ações podem ser reconhecidas hoje no cotidiano do trabalho com adolescentes com outras nomeações como: a execução de projetos na escola para o desenvolvimento do *empreendedorismo juvenil*; a realização de trabalho contínuo com a família, como o projeto de família na escola nos finais de semana; e, por último, a entrada da polícia militar na escola como “agente educativo” sobre os temas da violência, da sexualidade e do uso de drogas. Como se pode ver, estratégias de “disciplinarização dos corpos” constituem ainda os sistemas *educativos* na escola, hoje.

Ali encontramos não apenas corpos individuais, mas uma ‘população’ de crianças, adolescentes e jovens sobre a qual uma nova tecnologia de poder será exercida: “o biopoder”, tema que será apresentado em profundidade no próximo capítulo.

A escola é apontada por Foucault (1987) como uma das primeiras instituições na história a efetivar a “anatomia política”: ações, estratégias, métodos e discursos que vão

constituir a noção da educação dos corpos pelo seu controle. Há um deslocamento desta noção para a atuação de outras instituições, como os hospitais e, depois, o exército. O que chama a atenção é que as crianças, os adolescentes e os jovens foram os primeiros a serem *educados* por essa anatomia; posteriormente os adultos foram capturados. A escola assume, em primeiro lugar, a tarefa de formar gerações futuras, *disciplinarizadas e produtivas*.

Hoje essa situação se mantém; a escola é um dos lugares onde se inicia a história de *fracassos* do processo de disciplinarização dos corpos juvenis. Daí se segue um percurso integrado e articulado por instituições da área da saúde, da assistência social e do campo jurídico, que irão também *tentar reeducar* esses adolescentes. A todo momento e em diferentes lugares é confirmada a incapacidade a anormalidade juvenil, apontada algumas vezes como a causa da situação “*de violência que assola o país*”. A produção do adolescente improdutivo é central na garantia do lugar daquele “adequado”. Na escola é comum encontrar o discurso de que nela devem permanecer os que desejam estudar e melhorar na vida e, para isto, os que não querem, devem ser “convidados a se retirar”.

Ali há vários sujeitos: os indisciplinados, os que não ouvem, os que agredem e matam dentro da escola, os que conseguem estudar *apesar* dos que não querem estudar; professores(as) doentes, trabalhando à base de medicação, alguns em licença e afastados(as) por questão de saúde e, em algumas escolas, a ausência de professores para ministrar algumas disciplinas. A escola fracassou em seu projeto disciplinar? Não há mais como controlar essa adolescência que está na escola hoje? A escola ainda constitui o início de um caminho de desistências que começa na escola e termina na rua? Ela forma e seleciona os produtivos e improdutivos?

As adolescências improdutivas circulam por diversos lugares: na escola, nas ruas da cidade, entre as instituições de *proteção* e entre as cidades.

Quando esses adolescentes param? Quando são parados? Onde vão parar, quando não são parados?

Dionísio, já apresentado aqui, adolescente envolvido no comércio sexual das ruas de Campinas, era um destes “circulantes pela cidade”. No desejo de voltar a estudar, matriculou-se em uma escola modular¹² da rede municipal de educação de Campinas. Gostava de estudar e dizia que conseguia ficar na escola: “*Lá naquela escola eu aguento ficar por um tempo, só para fazer uma ou duas matérias e depois eu volto para a rua*”. A estrutura da escola, quando é modificada, ou seja ela é pensada a partir das especificidades da vida dos alunos e alunas, consegue agregar adolescentes que *não param*. Experiências de escolas que respeitam o período

¹² Escola municipal onde os alunos podem cursar a quantidade de matéria que desejam, em cada semestre, podendo estabelecer o tempo de permanência em sala de aula, a cada semestre.

de colheita, suspendendo as aulas neste tempo, onde os alunos ajudam suas famílias nesta tarefa que é doméstica e de subsistência. A escola não pode ser a única diante de tanta diversidade.

A equipe de profissionais da TABA vive também esta realidade, ao estruturar-se de forma que permita as diferenças de tempo de permanência: alguns ficam anos; outros, meses; alguns, apenas minutos. Estar com um grupo não significa poder continuar com ele, já que, a cada semana, novas pessoas chegam e outras não vêm. Isso nos faz construir outras possibilidades ao rever, revisitar noções como: “continuidade”, “construção de vínculo”, “processo de grupo”, “processo individual”, entre outras.

Os espaços da educação não formal, como é o caso das organizações não governamentais, possibilita (mas não garante) novas propostas pedagógicas de ações com tempos reduzidos - às vezes, dez ou vinte minutos com o adolescente que passa e não fica, mas sempre passa, ou o que nunca volta. O que constato neste universo de ONGs e instituições de educação não formal, é que nem sempre os espaços pedagógicos são flexíveis; em muitos lugares, os adolescentes devem *adequar-se* às normas. Um exemplo claro dessa situação aconteceu durante alguns anos, em uma instituição que tinha por objetivo acolher meninos e meninas de rua para dormirem – um albergue juvenil; duas regras eram básicas: a entrada era necessariamente até 14hs e a saída obrigatoriamente as 8h30. Outra regra era a obrigatoriedade da *coletividade*, segundo a qual todos os pertences que o menino ou a menina trazia eram considerados, pela instituição, como sendo de todos e todas. Uma resistência a essas regras promoveu o esvaziamento dessa instituição, pela baixa procura. Ao mesmo tempo, surgiram alguns locais públicos, onde estes meninos e meninas se encontravam no início da noite e dormiam; lugares sem portões, sem horários e sem regras de compartilhar pertences pessoais.

Há certo *consenso metodológico* referente ao cumprimento das normas como sinal de reeducação por parte de instituições que *acolhem* adolescentes e jovens “em condições de vulnerabilidade social”. Esta é uma regra encontrada com frequência e exige do educador e da educadora a função constante do controle, assinalando as *faltas* e aplicando as *punições*; metodologia imposta a corpos *indisciplinados* que não param.

Esse processo intensifica-se em instituições com um sistema mais fechado, chegando até a Fundação Casa. Aí se encontra montado um sistema de premiação e punição contínuos, muitas vezes centrado mais nas punições, fazendo que os internos percam possibilidades como: saída para alguma atividade fora da instituição, participação em oficinas na própria unidade, eliminação de atividades coletivas, podendo chegar a permanecer isolado num determinado local da unidade.

Seguir as regras é apontado pelos profissionais da equipe pedagógica como necessário para a aprendizagem de novas atitudes para quando saírem da Fundação, pois todos estão ali num sistema *socioeducativo*, de promoção da sua *ressocialização*. Este é o discurso apresentado em nome da própria Fundação, ou seja, em nome do próprio Estado.

Outras instituições, como, por exemplo, as que estão ligadas diretamente à Igreja, seguem a mesma linha de obediência - regalias, desobediências-punição. Essa *metodologia* passa a ser incorporada por uma rede de instituições e reconhecida como um *notório saber* naquela área, tornando-se referência. Já é possível fazer, em Campinas, um mapeamento de instituições *referências* no atendimento a adolescentes usuários de drogas, a adolescentes que vivem nas ruas, a adolescentes grávidas sem apoio familiar¹³. Esta *referência* significa, na verdade, uma certeza de distribuição de verbas públicas, mantenedoras desse universo fechado, limitado e repressor, das instituições *referência*.

Esse sistema de controle e de sanções, discutido acima, apoia-se no inquérito (registros em prontuários, por exemplo) e no exame (vigilância detalhada, combinada com sanções, se for o caso).

[...] o inquérito não é absolutamente um conteúdo, mas a forma de saber. Forma de saber situada na junção de um tipo de poder e certo número de conteúdos de conhecimento

[...] O inquérito é precisamente uma forma política, uma forma de gestão, de exercício do poder que, por meio da instituição judiciária, veio a ser uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir. O inquérito é uma forma de saber-poder (FOUCAULT, 2003, p. 78).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Na estrutura da Fundação Casa, o inquérito e o exame constituem ações contínuas realizadas com os internos, durante todo o seu processo de internação. No período entre a detenção pela polícia e a decisão judicial, o adolescente permanece até 45 dias na unidade de internação provisória, onde é realizado um primeiro inquérito formado por depoimentos da

¹³Comunidade Terapêutica Fazenda do Senhor Jesus / APOT – Campinas-SP, coordenada pelo jesuíta Padre Haroldo Hans é referência no trabalho com jovens e com uso de drogas; a Obra Social São João Bosco, coordenada pelos padres salesianos, referência no trabalho com jovens que vivem na rua; e o Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada de Campinas, com a coordenação das irmãs da Congregação do Bom Pastor, referência no trabalho com juventude e prostituição.

família, por relato policial sobre a detenção e por relatórios da equipe técnica arquivados na unidade que *acolhe* o adolescente. O juiz, por sua vez, baseado nesses relatórios, toma a decisão de qual a medida *socioeducativa* que será aplicada a este “adolescente em conflito com a lei”. Estamos diante da efetivação dos resultados de um inventário que segue, na sua construção, todo o período em que se estenderá sua “restrição de liberdade”. A observação de atitudes, condutas, comportamentos, mudanças *positivas* ou *negativas* terá continuidade, assim como o registro, no prontuário dos adolescentes, de cada uma delas e de qualquer medida *socioeducativa*, que pode ser: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional¹⁴.

A escrita de relatórios diários pelos profissionais da equipe pedagógica da Fundação Casa ocupa grande parte do tempo. A função central do profissional é o relato diário de acontecimentos de cada um dos adolescentes internos, que é acompanhado por uma pessoa da equipe, formando um grupo de internos sob responsabilidade de um mesmo profissional. Esse acompanhamento, necessariamente, significa o arquivamento dos relatórios diários nas pastas de cada interno, diários de observação contínua. Esse material é transformado em documentos que são enviados com uma determinada frequência para o juiz, e este, baseado nessa escrita, toma as decisões referentes a cada interno: sua saída, sua permanência, a adequação das punições e das premiações recebidas.

Esse mesmo processo ocorre nas instituições responsáveis pelo acompanhamento de adolescentes em liberdade assistida, onde as equipes terão o mesmo sistema de registro, elaboração de relatórios e encaminhamento ao juiz, para subsidiarem sua decisão.

Os profissionais que realizam essa função relataram alguns sentimentos: o cansaço dessa escrita cotidiana e detalhista e a perda de tempo que essa tarefa significa; a angústia pela dificuldade de retratar em palavras o que ocorre com um determinado interno; o peso do reconhecimento do poder de suas palavras nos documentos que poderão decidir a vida dos adolescentes; a impotência diante das decisões inesperadas por parte do juiz; o desejo de poder conversar mais com os adolescentes e ter que escrever menos, o que revela o sentimento de inutilidade dessa escrita, por parte de quem o faz cotidianamente. Essas são algumas impressões anotadas por mim a partir das verbalizações feitas pelas profissionais nos encontros de formação. Formação como espaço de escuta mútua que nunca tiveram, pois nunca participaram de um momento de leitura, discussão, reflexão e produção de falas nem sempre *politicamente*

¹⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Governo Federal, 2008.

corretas, na visão da instituição. Esses encontros têm sido, também para os educadores e as educadoras, um espaço de escuta de si mesmos, de si mesmas, quando conseguem expor suas opiniões pessoais em relação às regras e às normas profissionais que devem seguir. É quando afirmam e explicitam ideias, opiniões, sentimentos e constatam que, mesmo dentro de uma estrutura rígida, “ainda” é possível realizar um trabalho inovador com alguns desses internos.

“Vim para cá [Fundação Casa] sabendo dos limites, mas não achava que era tão rígido. Mas, mesmo assim, todos os dias venho trabalhar acreditando que posso fazer alguma coisa, por mínimo que possa ser, para alguns daqueles meninos que lá estão. Uma conversa, um bom dia, uma atenção especial. Se eu não acreditar nisto, eu desisto daqui”. (pedagoga recém-contratada pela Fundação Casa).

Há uma história de inventários e exames que acontecem em paralelo à vida dos e das adolescentes. Os registros feitos na Fundação Casa, vista como, talvez, o *fim da linha*, o fim da história de adolescentes que são inventariados e examinados ao longo de sua vida, são apenas uma parte dos documentos que compõem as informações sobre esses jovens. De fato, há os prontuários das escolas, do serviço de saúde; os relatórios sobre a história de suas famílias, da história das violências cometidas; enfim, são muitos os relatos, as escritas sobre ele ou ela. Uma escrita que denuncia a ausência de uma escrita sobre/por si mesmo(a). Em nenhum momento há uma escrita feita pelo adolescente sobre sua própria história. Essa ausência de si é contínua nas relações com as instituições. Alguns adolescentes descrevem como são os rituais de exame pelos quais passam nos momentos em que estão nas instituições, os que se repetem, os que se diferenciam, em função dos profissionais que encontram nesses locais que compõem a rede de *garantia e proteção* dos direitos da criança e do adolescente. Uma rede que não consegue proteger, de fato; apenas consegue assentamentos de cada momento dessa vida, de registros.

Algumas análises são possíveis a partir dos formulários e da estrutura montada de registro e de profissionais que têm como objetivo marcar continuamente a vida dos adolescentes em conflito com a lei.

Em relação ao formulário utilizado pela equipe de profissionais do Centro de Orientação do Adolescente de Campinas (COMEC), (ver anexo I), é possível apontar: o formulário intitula-se plano individual de atendimento, mas, na verdade, essa individualidade será um dos últimos itens, pois uma série de números de registros são apresentados como primeiro tópico - Identificação Municipal para o Cadastro Social do Município (IDM), Sistema de Notificação de Violência (SISNOV), Pró Social – Cadastro para recebimento de transferência de renda e B. Único (cartão de passe); entre os itens, assinalo o referente à Saúde do Adolescente, em que encontramos questões sobre a gestação e o desenvolvimento

psicosssexual, como, por exemplo, o controle de esfíncter como fator importante na compreensão do histórico do desenvolvimento do adolescente. Dois outros itens referem-se às decisões do profissional responsável pelo preenchimento da proposta de encaminhamento, em que há um campo para serem registrados os sentimentos do entrevistador - sua percepção, suas sensações, seus sentimentos, são incorporados., além disso, as propostas de encaminhamento são de responsabilidade desse entrevistador que, a partir dos dados, propõe as ações necessárias.

Em anexo, há um sistema de registro denominado de Trajetória do Adolescente pelo Sistema de Justiça, onde são registradas ocorrências nas etapas da trajetória do adolescente: apreensão, delegacia, vara da infância e juventude, autoridade judiciária, unidades de internação e, por último, um espaço para que o adolescente possa registrar alguma denúncia de alguma violência ocorrida em alguma dessas etapas. Denúncia de algo que não deveria ocorrer, já que esses adolescentes estão sob alguma medida socioeducativa. Violências e violações seriam possibilidades desse processo *educativo*?

A partir desse registro inicial, outros são realizados semanalmente e versam sobre as ocorrências tanto na vida do adolescente vivendo sob liberdade assistida LA como na maneira como se apresenta na instituição, como participa das atividades. E envolvem também o registro de suas rupturas com o acompanhamento.

Com base nesses relatos, é elaborado, a cada dois meses, um relatório para o juiz, que deverá apresentar as indicações dos profissionais em relação a cada *caso*. Essas indicações deverão ser salientadas em negrito, no relatório, para “facilitar” ao juiz sua tomada de decisão, seguindo 95% das indicações apresentadas no relatório. Hoje, maio de 2011, em Campinas, são 450 adolescentes submetidos a medida *socioeducativa*, o que significa 900 relatórios a cada dois meses.

A decisão do profissional em relação às necessidades para cada LA é definidora das consequências jurídicas do caso. A função do juiz é a de referendar judicialmente essa decisão. Neste ponto, a discussão que se faz é sobre a importância da visão, da postura e também da referência teórica dos profissionais que desempenham esta função, na sua grande maioria, decisória na vida de muitos adolescentes.

No COMEC, há uma reunião semanal para discussão dos casos que causam maiores dúvidas, apreensões e angústia na tomada de decisões dos e das profissionais. As situações que não causam esse *mal-estar* não são discutidas coletivamente. É possível fazer um paralelo com a escola, que também se reúne para a discussão dos casos *sem solução*. A falta de tempo e o número cada vez maior de adolescentes em LA impedem a discussão de todos os casos por toda

equipe. A grande maioria das decisões é individual e acontece na solidão do profissional, em meio a seus atendimentos e a seus relatórios.

Depois do desligamento do adolescente, todos esses registros são destruídos, guardando-se apenas os que se referem a adolescentes que poderão retornar, seleção esta também feita pela profissional responsável.

No prontuário da Fundação Casa, encontrei todos os documentos referentes ao processo judicial do caso referido, a partir do boletim de ocorrência onde se registra sua apreensão. Todos os passos judiciais são documentados, em alguns casos, mais que uma vez. Alguns apresentam pequenos relatórios dos profissionais que acompanham essa documentação. Foi-me relatado que, também na Fundação, o juiz segue, na grande maioria das vezes, as indicações apresentadas quando do fechamento do prontuário inicial do infrator, que é composto pela anamnese inicial; pela documentação de apreensão; pelos relatórios médicos, quando necessários; e por um relatório final do profissional responsável pelas indicações. Em alguns casos é indicada a necessidade de laudo psiquiátrico, que é feito posteriormente à internação.

Da mesma forma que no COMEC, a equipe de profissionais das unidades da Fundação Casa faz relatórios semanais de cada interno, a partir dos quais se produzem os relatórios com indicações ao juiz. Aqui também o profissional tem grande poder na definição da vida judicial do interno, pois suas indicações são quase sempre reconhecidas e validadas pelo juiz.

Fora desses sistemas mais fechados, algumas possibilidades de mudanças existem, na composição do inventário e do exame, por exemplo, incluindo a fala e a opinião do próprio sujeito.

A TABA pertenceu, durante alguns anos, à rede de atenção e proteção de adolescentes em ESCA (exploração sexual de adolescentes) e procurou adotar um procedimento diferente: convidava o adolescente ou a adolescente para participar das reuniões intersetoriais - compostas por diversos profissionais de diversas instituições - que tinham como objetivo discutir o *caso* e tomar as decisões *cabíveis*. A presença do sujeito sobre o qual se falaria causava muito incômodo e algumas mudanças ocorriam nas decisões finais. Ele trazia sua opinião sobre si mesmo, sua fala sobre sua história, a visão que tinha desse processo e as soluções que encontrava para si mesmo. Essa prática deixou de ser realizada com a saída da TABA dessa rede.

O inventário e o exame são técnicas de observação e registro. O controle pela observação deve produzir o maior número de dados e informações possíveis. Para tanto, devem-

se observar detalhes, repetições, tentativas de escape e de resistência. Deve-se observar por fora e por dentro, através de mecanismos sutis, ou não, utilizando táticas e estratégias de observação.

O que de fato ocorre são olhares classificatórios, elaboração de diagnósticos que reescrevem, interpretam, classificam, diagnosticam e fazem indicações de ações *educativas* apropriadas caso a caso.

Ao olhar o outro, sujeito de nosso olhar, nós também olhamos para nós mesmos. Um momento ímpar, de encontro, na Fundação Casa, envolveu um segurança que controlava uma das muitas passagens entre o prédio da administração e o prédio onde *moravam* os adolescentes internos. Ele, no olhar sobre ele mesmo, disse o que pensou, olhando os adolescentes internos: “*Na minha opinião, deveria aumentar os muros e soltar estes meninos aqui neste jardim, para que possam tomar sol. Eles não saem daí nem para o sol*”.

A fala foi rápida, e logo ele voltou ao seu lugar de segurança, do qual havia saído para falar sobre o que sentia do que olhava, para falar sobre a sua opinião, sobre como melhor aproveitar o espaço de um jardim de sol, do qual adolescentes internos poderiam desfrutar. Há algo que olha para quem olha, e isto infinitamente. Sempre somos olhados também por nós, aliás, muito mais por nós mesmo(as).

O que fazemos com os comportamentos observados na família, na escola, nas instituições em geral? Para que inventariar comportamentos, examinar e registrar atitudes? Para que controlar, pela observação, múltiplos lugares? Para que, afinal, o controle disciplinar dos corpos e, especificamente, dos corpos dos e das adolescentes?

Esses lugares de controle são habitados por nós, profissionais ou adultos, que, como tais, temos a função de educar esta geração. São pais, mães, familiares, professores, direção, professoras, funcionários das escolas, profissionais de saúde, da assistência social, seguranças, policiais, juízes, promotores, enfim, um conjunto de pessoas convocadas, formadas — colocadas em forma —, para dar conta desse contingente juvenil tão propenso a interpelações de nossas verdades. Como fazemos isso?

Uma maneira é a utilização das definições sobre adolescência, no campo da natureza humana, presentes nos documentos, nos projetos, nas decisões judiciais, nas bibliotecas, na produção acadêmica. Essas definições explicam comportamentos, sentimentos e reações dos adolescentes como “naturais”, parte de uma etapa da vida e uma síndrome normal, que, todavia, pode ultrapassar a fronteira da anormalidade *normal*. Como controlar os corpos?

Os Direitos Humanos e o ECA

Foucault (1987) aponta, o direito como outro efeito da disciplina.

A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípio igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos estes sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas.

[...] Além disso, enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite desqualificam e invalidam. De qualquer modo, no espaço e durante o tempo em que exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, elas efetuam uma suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito por regular e institucional que seja, a disciplina, em seu mecanismo, é um “contradireito” (FOUCAULT, 1987, p.183- 184).

A cultura da disciplina é incompatível com a cultura do direito. Todos são iguais perante a lei que os normatiza e enquadra. A disciplina estaria em função da classificação, que hierarquiza o acesso aos direitos; estes não são para todos, são para os disciplinados que conseguem seguir as normas e, portanto, *ter cidadania*. Os demais, os *indisciplinados*, terão um código de normas disciplinares a seguir, de forma hierárquica, chegando ao extremo da reclusão.

O acesso ao direito passou a ser intermediado por uma série de instituições disciplinares.

[...] O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades, não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, *uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência*; instituições pedagógicas como a escola, psicológica ou psiquiátrica como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda esta rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (FOUCAULT, 2003, p.86, grifo do autor).

Esta *lógica* é a que compõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que instaurou, na década de 1990, no Brasil, a criança e o adolescente como sujeitos de direito. Sujeitos educados e formados dentro de uma cultura disciplinar, que determina necessariamente

assimetria, inviabilizando, por completo, a ideia universalista de que “todos são iguais perante a lei”. Em face da assimetria edificada na desigualdade produzida pela cultura das disciplinas, os direitos dos e das adolescentes ficam num espaço vazio, inexistente. Isso está muito explícito e presente na estrutura e conteúdo do ECA, que diz assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Há uma publicação dirigida ao público-alvo do ECA, com o objetivo de formação da criança e adolescente sujeito de direito. A realização é da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação (2008), com apoio da UNESCO. A ilustração é feita por Ziraldo. O que chama a atenção é a imagem, em primeira página, que apresenta o artigo 5 da Constituição Brasileira e diz que todos são iguais perante a lei. A ideia é passada através de uma imagem em que se apresenta uma uniformidade que impacta – todos iguais, com o mesmo rosto e o mesmo sorriso; todos como “meninos maluquinhos”. Na página seguinte, vemos que essa imagem era uma máscara e, ao retirá-la, aparecem as diferenças entre as crianças e os adolescentes, conduzindo à ideia de que todos têm direito a ser diferentes, sem preconceitos! Sem discriminação! Para termos direitos, necessitamos que crianças e adolescentes usem máscaras, que escondem a nossa *suposta* igualdade. A ideia universal de igualdade faz-se num exercício de *mascarar* o que somos. Há uma impossibilidade de colocar a ideia do direito – que a lei nos garante — acoplada numa figura que mostre as diferenças. Isso é revelado na segunda página, onde se registram as diferenças, com a frase da primeira – “Todos são iguais perante a lei”. (Ver figuras no anexo II).

Conhecendo um pouco mais em detalhes o ECA, vemos que o artigo 112 do ECA traz as medidas *socioeducativas* que se caracterizam por uma sequência hierárquica de sanções perante determinados delitos: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e, por fim, internação em *estabelecimentos educacionais* (adolescente em restrição de liberdade). Os corpos indisciplinados são submetidos a situações *reparadoras* das consequências de seus atos. A internação tem o período de, no mínimo de três meses, e no máximo de três anos.

Ela é vista pela família e pela equipe da unidade como o ponto final do percurso nas instituições onde *fracassam*. As falas das famílias e dos profissionais podem ser resumidas nesta ideia: “*Meu filho chegou no fim da linha, depois disto vou perdê-lo para o mundo do crime*”. “*Estes meninos que aqui estão e temos que acompanhá-los, chegaram na beira de um grande precipício para o qual podem pular a qualquer momento*”. A família perde o poder do acesso ao filho, por não ter *protegido e defendido o suficiente*.

Há um período, hoje determinado de 45 dias, em que o adolescente, já detido no que se chama de “unidade de transição”, entre a prisão e a decisão judicial, fica à disposição do juiz, e a família já não tem mais acesso ao filho. Eu presenciei um desses momentos, em uma conversa — sobre as dificuldades de educar um filho hoje em dia — com o grupo de familiares de adolescentes que estavam nesta situação. Por algumas vezes, os adolescentes passavam pela sala, em fila, cabeça baixa, mãos para trás, e não era permitido que olhassem e muito menos falassem com seus familiares. Muitas mães se agitavam, choravam, pediam para falar com seus filhos, o que não era permitido – seus filhos não eram mais seus.

Esta determinado no ECA que crianças e adolescentes não cometem crimes, mas “delitos”; são nomeadas como “pessoas em conflito com a lei” e não criminosos, recebendo “medidas socioeducativas”, e não uma pena. O ECA, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, substituiu o Código de Menores (Decreto 17.943-A, de 1927), no qual adolescentes e crianças eram denominados “menores”.

No dia 12 de outubro de 1927, o Decreto 17.943-A consolidou as leis relativas a menores, instituindo o Código de Menores, primeiro da América Latina. O Código de Menores veio alterar e substituir concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, penalidade, responsabilidade, pátrio poder, passando a assumir a assistência ao menor de idade, sob a perspectiva educacional. Abandonou-se a postura anterior de reprimir e punir e passou-se a priorizar, como questão básica, o regenerar e educar. Desse modo chegou-se à conclusão de que questões relativas à infância e adolescência devem ser abordadas fora da perspectiva criminal, ou seja, fora do Código Penal. A tônica predominante desta legislação menorista era corretiva, isto é, fazia-se necessário educar, disciplinar, física, moral e civicamente as crianças oriundas de famílias desajustadas ou da orfandade¹⁵ (grifos meus)

Há uma noção que permanece desde o Código de Menores até o ECA, que é a da correção por meio da penalidade, noção esta que aparece fora da Justiça, pois é uma ideia policial.

Aparece também a idéia de uma penalidade que tem por função não ser uma resposta a uma infração, mas corrigir os indivíduos ao nível de seus comportamentos, de suas atitudes, de suas disposições, do perigo que apresentam das virtualidades possíveis. Essa forma de penalidade aplicada às virtualidades dos indivíduos, de penalidade que procura corrigi-los pela reclusão e pelo internamento, não pertence, na verdade, ao universo do Direito, não nasce da teoria jurídica do crime, não é derivada dos grandes reformadores como Beccaria. Essa idéia de uma penalidade que procura corrigir aprisionando é uma idéia policial, nascida paralelamente à justiça, fora da justiça, em uma prática dos controles sociais ou em um sistema de trocas entre a demanda do grupo e o exercício do poder (FOUCAULT 2003, p.99, grifos meus)

¹⁵ Disponível em:

<http://gramadosite.com.br/cultura/variedades/id:8984/search:%3Cb%20class=%22sr%22%3Eespecial%3C/imprimir:1> Acesso em: 7 maio 2011, 9h38min.

Em relação aos avanços que o ECA traz, o relato de Ariel de Castro Alves¹⁶ apresenta alguns pontos¹⁷:

Revista DR! - Como se deu a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente?

Ariel de Castro Alves - Ele surgiu dentro do processo de democratização do Brasil, junto com o movimento das Diretas Já e a Constituição de 88. Pela primeira vez na história do Brasil houve um movimento para garantir às crianças e adolescentes seus direitos fundamentais. Na prática, a primeira legislação que tratou das crianças e adolescentes foi em 1929, com o Código de Menores. Depois em 1979 com o segundo Código de Menores.

DR! - O ECA surgiu mais completo?

Ariel de Castro Alves - O Estatuto modifica a legislação completamente. O Código de Menores atuava de forma repressiva, assistencialista e discriminatória. Não havia distinção: vítimas de violência, em situação de abandono, carentes, e as que cometiam crime eram colocadas no mesmo lugar, nas Febems, supostamente para receber o mínimo de assistência. Caracterizada mais pelo viés repressivo que educacional, geralmente as crianças e adolescentes saíam piores. Essas instituições ficaram marcadas pela repressão, tortura e encarceramento.

DR! - Como os menores são tratados hoje?

Ariel de Castro Alves - O ECA tenta mudar esse quadro. Infelizmente até agora não conseguiu plenamente, principalmente no atendimento ao adolescente infrator. Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 71% das unidades de internação ainda são consideradas inadequadas. No total temos 15 mil adolescentes privados de liberdade no Brasil. Quase 6 mil só em São Paulo. Também são mais de 80 mil crianças e adolescentes mantidos em abrigos, e o modelo repressivo, muitas vezes, se mantém, principalmente no tratamento dos adolescentes infratores, mas também no abrigo de crianças. No entanto, avanços são percebidos. Abrigos com capacidade para até 400 crianças dão lugar a estruturas menores, com no máximo 20 crianças. Unidades de Internação devem ter até 40 internos (grifos meus)

Neste depoimento, o profissional referência na área dos direitos humanos localiza o momento das “Diretas Já” como o lugar da produção do ECA e aponta para alguns avanços; é importante ressaltar que, mesmo anos depois do ECA, um de seus objetivos de mudança na realidade da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor(FEBEM) permanece presente na

¹⁶ Um dos maiores defensores da infância e da adolescência no Brasil. Nos últimos dois anos, foi o coordenador do Movimento Nacional de Direitos Humanos, é conselheiro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescência (Conanda), secretário geral do Conselho Estadual da Pessoa Humana (Condepe), vice-presidente do Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo e coordenador da Ação dos Cristãos para a Abolição da Tortura. Acompanha o balanço de 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁷ Revista do Sindicato dos Médicos de São Paulo, entrevista feita com Ariel de Castro Alves sobre os 18 anos do ECA, julho de 2008, 10:10 am. Disponível em: [.http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2629&Itemid=2](http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2629&Itemid=2). Acesso em: 7 maio 2011,10h30min.

Fundação Casa - sistema prisional de adolescentes. As modificações esperadas, a partir do ECA, de fato não aconteceram; é o que vemos anos depois.

Pereira¹⁸ apresenta comparações entre três momentos da constituição de leis sobre a criança e o adolescente, no Brasil.

Código de Menores - decreto n. 17943- de 12/10/1927

Concepção político-social - Instrumento de proteção e vigilância da infância e adolescência vítimas da omissão e transgressão da família

Visão da Criança e do Adolescente - Menor abandonado ou delinqüente, objeto de vigilância da autoridade pública (juiz).

Mecanismo de Participação - Institui o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores como associação de utilidade pública, com personalidade jurídica. Os conselheiros eram nomeados pelo juiz e eram nomeados como Delegado da Assistência e Proteção aos Menores

Código de Menores – Lei 6697/79 e lei 4513/64

Concepção político-social - Instrumento de controle social da infância e da adolescência vítimas da omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.

Visão da criança e do adolescente - Menor em situação irregular, objeto de medidas judiciais.

Mecanismos de Participação - Não abria espaço para outros atores, limitando os poderes da autoridade policial, judiciária e administrativa.

Fiscalização do Cumprimento da Lei - Era de competência exclusiva do juiz e de seu corpo de auxiliares.

Estatuto da Criança e do Adolescente - lei 8069/90

Concepção político-social - Instrumento de desenvolvimento social, voltado para o conjunto da população infanto-juvenil do país, garantindo proteção especial àquele segmento especial considerado de risco pessoal e social.

Visão da criança e do adolescente - Sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar desenvolvimento.

Mecanismos de participação - Institui instâncias colegiadas de participação – Conselhos de Direitos paritários entre Estado e Sociedade Civil, nas três instâncias de administração. Cria os Conselhos Tutelares Municipais, escolhidos pela comunidade e que tem o objetivo de zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes.

Fiscalização do Cumprimento da Lei - Cria instâncias de fiscalização na comunidade que utilizam mecanismos de defesa e proteção diante dos casos de omissões e transgressões das autoridades públicas.

O que Pereira aponta como avanço são duas definições que assinalo como complicadoras nas relações entre adolescentes e o mundo adulto: “sujeito de direito e condição peculiar de desenvolvimento”. Talvez, como avanço, saliento apenas a criação de instâncias de fiscalização na comunidade, aí apontando o próprio adolescente como sujeito que intervém na sua realidade, com o apoio do ECA.

¹⁸ <http://www.fundabrinq.org.br/Abrinq/documents/peac/diferencas.pdf> . 20 maio 2011, 8h35h min.

Nas parcerias que a TABA estabelece com algumas instituições de Campinas, temos uma aproximação positiva com o COMEC. Entre muitas discussões em relação ao possível trabalho que ambas as instituições conseguem realizar, esta parceira aponta as limitações e as dificuldades na aplicação da liberdade assistida a adolescentes acima de 16 anos, por já apresentarem um histórico de maior frequência de delitos, vários retornos à Fundação Casa e por estarem, desde os seus 12, 13 anos, envolvidos nessa repetição de infrações. O que indicamos, juntos, para esta situação, são as *ações educativas* e não medidas que não ocorreram em suas vidas, anos antes. Nesse processo de acompanhamento, convive-se com o histórico de desigualdades, mantidas e confirmadas por várias instituições; adolescentes não são iguais perante a lei — é a síntese que temos a partir de nossas experiências.

O ECA assinala, *remarca* e institucionaliza essas diferenças, quando faz do sujeito central do ECA o adolescente em conflito com a lei, também nomeado como o “autor de ato infracional”; um sujeito instituído pelo discurso jurídico e presente com grande força no ECA. Esse sujeito está intimamente ligado à ideia de periculosidade, noção que passa a determinar.

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Art. 98 As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados e violados:

- I. por ocasião ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II. por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;
- III. em razão de sua conduta.

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

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

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (SÃO PAULO [Município], 2008, p. 63).

Esses sujeitos adolescentes decorrem de um primeiro sujeito instituído pelo ECA, que é o adolescente sujeito de direito. Adolescente *assujeitado* ao discurso do direito, discurso este que propõe a igualdade e que tem como base um sujeito universal, hipotético; de fato, o que temos é uma cultura da produção da desigualdade e veremos, no próximo capítulo, a função desta condição para uma sociedade liberal e neoliberal. A produção e a manutenção da desigualdade faz-se pela sociedade disciplinar que vai constituir hierarquias entre sujeitos

adolescentes. Adolescentes desiguais são definidos e *enquadrados* numa lógica de igualdade, um enquadramento que faz quebrar a vida, para que possa ser encaixada.

Essa desigualdade torna-se presente na própria estrutura do ECA, que se divide em duas partes: na primeira, temos o discurso universal, que garante a todas as crianças e adolescentes do Brasil os mesmos direitos, pois, “todos são iguais perante a lei”. Numa segunda parte, encontramos as normas de assimetria, ao definir, delinear o universo do “adolescente em conflito com a lei”. Há uma desproporção entre essas duas partes: 29,7% dos artigos estão na primeira parte e os demais 70,3% dos artigos estão ligados ao sistema jurídico e às formas de *enquadramento disciplinar* do adolescente em conflito com a lei. Há também, na segunda parte, um fato interessante: a *capilaridade* dos artigos, que vão sendo detalhados em várias subdivisões, como: parágrafos, subitem de parágrafos, subitem de subitem de parágrafos, parágrafo único, subitem de artigos, subitem de subitem de artigos. Esta capilaridade vai descrevendo e normatizando itens cada vez mais específicos, não deixando nada de fora da *regulamentação*.

Com isso, afirmo que o ECA é um instrumento que marca e demarca a assimetria, especificando em detalhes as questões do sujeito central do documento: adolescente em conflito com a lei. Este sujeito deverá ser acompanhado por um sistema de instituições que deverão identificar, pela observação e por dados antecedentes, seu grau de periculosidade. A noção de “periculosidade” está marcada no ECA.

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre o que fizeram os indivíduos, se isso está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer.

Assim, a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, de periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam (FOUCAULT, 2003, p.85).

Além do já exposto a respeito de sua estrutura e conteúdo, o ECA também constrói contradições na sua forma de aplicação. Ele é instrumento utilizado em larga escala para a defesa dos direitos da criança e do adolescente e há 20 anos instala no campo das adolescências um novo discurso, o do “adolescente sujeito de direito”.

Art.3 – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual

e social, em condições de liberdade e de dignidade (SÃO PAULO [Município], 2008, p.35, grifo meu).

O ECA foi escrito na década de 1980 por um grupo de profissionais das áreas da Educação e do Judiciário, especialistas no campo dos Direitos Humanos, adultos que determinaram uma nova faixa etária para a adolescência: pessoas entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. Uma determinação da área jurídica que não corresponde, por exemplo, à área da Saúde, onde a adolescência é definida entre 10 e 20 anos de idade¹⁹. Já, outra faixa etária é definida pelo Conselho Nacional de Juventude - CONJUV (NOVAES et al., 2006, p. 5) — espaço de representação da juventude brasileira, que tem como tarefa “abrir caminhos para a consagração dos direitos dos/das jovens por meio da incidência na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas”.

A juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos de idade. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s). [...] Este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil. Nesse caso, podem ser considerados jovens os adolescentes - jovens. (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os jovens - jovens. (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos)²⁰ (NOVAES et al., 2006, 05).

Estamos diante da constatação de que a faixa etária que delimita tanto a adolescência como a juventude é definida segundo cada campo discursivo, do que decorre o fato de que teremos diferentes definições para um mesmo sujeito. No discurso da saúde, uma pessoa com 10 anos é considerada adolescente; no discurso jurídico, a mesma pessoa é considerada criança. Essas diferenças constroem incoerências como ocorre, por exemplo, no caso de uma adolescente de 10 anos, que é recebida no serviço de saúde e recebe orientação para a prevenção da gravidez. Para o poder judiciário, todavia, ela pode ser vista como uma criança que, ao praticar atos sexuais, estaria sendo vista como vítima de uma violência sexual por ser considerada criança, incapaz de tomar atitudes e decisões, sem autonomia e autogoverno. Autonomia sexual, no discurso jurídico, só é possível para pessoas acima de 14 anos de idade. Temos, então, a mesma pessoa vista de diferentes formas por diferentes discursos: a da

¹⁹ MS (Portaria 980 de 21/12/1989). Para a OMS (Organização Mundial de Saúde), vale a divisão: pré-adolescência: 10 a 14 anos; adolescência propriamente dita: 15 a 19 anos; e juventude: 15 a 24 anos. Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (1998), a adolescência vai de 10 a 20 anos;

medicina (como mulher) e da ciência jurídica (como assexuada e incapaz de tomada de decisão).

O ECA foi escrito por adultos, e não poderia ser diferente, pois é um instrumento para legitimar as intervenções institucional sobre as crianças e os adolescentes, muitas vezes uma ação de “enquadramento” do adolescente em conflito com a lei. O ECA não é um instrumento elaborado pelo adolescente e pela criança, como é o caso do Estatuto da Juventude²¹, discutido e composto por representantes de grupos e movimentos jovens. No caso das crianças e dos adolescentes, são considerados(as) incapazes de decidir sobre sua própria vida. Esta lei produz interpretações feitas por adultos, instalando um campo de disputas a partir das possibilidades interpretativas. No cotidiano do trabalho, já há uma cultura da classificação de juízes nomeados como estatutários, isto é, profissionais que apenas seguem o estatuto e procuram o que ele diz sobre aquele adolescente; seu instrumento de base para pesquisa e decisão são os relatórios entregues por sua equipe de apoio: psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras, entre outros.

Outros juízes, visto como “*mais abertos, mais humanos*”, chamam o adolescente, conversam com ele, ouvem-no, reconhecem sua história singular e, depois, com base no mesmo documento (ECA), definem o futuro de sua vida, isto é, aplicam uma determinada medida.

Um dos pontos positivos é que o ECA está também nas mãos dos e das adolescentes, inclusive fala-se, hoje, no ensino do ECA na escola, no sentido de poderem os jovens conhecer os direitos que têm e como utilizá-los. Porém esta questão não é tão simples, porque causa um outro movimento: o da resistência dos adultos, que se dizem, algumas vezes, ameaçados por estarem diante de adolescentes que têm direitos. Há sempre a fala de que “*adolescentes só querem saber dos direitos e não querem saber de seus deveres e obrigações*”. Na verdade, estão dizendo que esses direitos deveriam colocá-los nas *normas disciplinares*.

Situações de confronto já acontecem, como, por exemplo, adolescentes travestis que entram com processo contra gestoras de escolas, pois estas não disponibilizam vagas para que possam estudar regularmente nas escolas que coordenam. Há momentos de interrogação por parte de alguns adolescentes: “*Meus pais têm o direito de me bater? Eles têm o direito de me obrigar a trabalhar em casa? Os professores têm o direito de ‘zuar’ com a minha cara? Eles têm o direito de me humilhar em sala de aula?*”. O ECA significa, para alguns adolescentes,

²¹ PROJETO DE LEI Nº 4.529, DE 2004 (Apenso: PL 6.923/06, PL 27/07, PL 280/07, PL 885/07, PL 1.604/07, PL 4.502/07, PL 1.259/07, PL 5.721/09 e PL 6.010/09)

um poder a mais, que pode ser utilizado na relação com o adulto, na relação de poder e também de rupturas.

Hoje, a rede estadual de educação tem um serviço de ouvidoria para família e alunos(as) que queiram fazer alguma denúncia sobre algo acontecido na escola. Esse serviço é prestado por um(a) profissional do direito que atende as pessoas e consegue, num período rápido, dar uma resposta à denúncia. Esse serviço tem sido utilizado pelos adolescentes da TABA e observo o seu espanto ao verificar que são ouvidos e atendidos em suas denúncias.

Na cidade de Campinas, há pouco tempo, um adolescente ganhou a causa, e sua mãe foi notificada. O processo iniciou-se quando a referida mãe denunciou um suposto caso de violência sexual entre seu filho e o suposto namorado deste, 15 anos mais velho, fato ocorrido há alguns anos, quando seu filho tinha 12 anos. O juiz, ao ouvir todas as partes, entendeu não ter havido nenhuma violência entre o filho e seu namorado, e deu ganho de causa ao filho, e não à mãe que o havia denunciado. Tal decisão provoca alguns efeitos, quando relatada; nas famílias, a ameaça da perda da garantia de seu direito sobre seus filhos e para os adolescentes, o fortalecimento de poder do adolescente em relação ao poder do adulto. Traz também a discussão sobre a prática moral e a prática ética de juízes. Temos aqui uma possibilidade ética, ou seja, uma decisão que é tomada de forma específica para esta situação; e não uma decisão moral, como regra para todos e todas. Mais à frente, voltaremos a esta idéia *da prática ética na educação*.

No campo do trabalho com adolescentes, temos *notícias* sobre uma pequena mudança na parcela de juízes *inovadores* que vêm promovendo embates com “*juízes mais conservadores*”. Talvez aí seja um lugar onde devemos contribuir com estas discussões, inclusive para a formação de futuros juristas.

Alguns relatos começam a acontecer no sentido de mostrar algumas mudanças nesse quadro de poder, o qual permaneceu muito tempo intocado, e se dizia “cada coisa no seu lugar”. O ECA, em si, não garante essa mudança, mas revela haver profissionais que, através desta lei, reconhecem as histórias singulares das adolescências.

O ECA coloca os e as adolescentes num lugar de proteção. No “art. 1.- a lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.” (SÃO PAULO [Município], 2008). O termo “proteção” define uma noção de que esses sujeitos necessitam “ser atendidos”, “acolhidos”, “supridos em suas necessidades”; são movimentos *passivos*, em que estes indivíduos recebem do adulto o que necessitam, pois são vistos como alguém que têm uma *falta* em relação a um lugar aonde devam chegar, à ideia de *maturidade*.

Esta noção de “necessidade de proteção” está demarcada no ECA, em um trecho que adjetiva o adolescente. “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (SÃO PAULO [Município], p. 36, grifo meu).

A forma como o adolescente é apresentado no ECA, como um sujeito em “condição peculiar de desenvolvimento”, não é uma condição da adolescência unicamente, é uma condição humana. Mas por que recai sobre o adolescente essa condição? De que forma isso marca sua vida? Sabemos que uma resposta possível é que o fato de ele estar em desenvolvimento justifica a ação disciplinar que irá dar continuidade à sua formação. Está demarcada sua incapacidade *ainda* em relação a uma série de situações; este preconceito estará presente em outras decisões e normas institucionalizadas como “forma de proteção” aos e às adolescentes.

Tal questão sempre me intrigou de tal forma que procurei alguma informação direta com um dos redatores do ECA, nos anos 1980, Antonio Carlos Gomes da Costa. Ele me disse que esta expressão, “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”, foi retirada de compêndios da Psicologia que eram referência, na época. Os redatores basearam-se em pressupostos desenvolvimentistas para demarcar e colocar o adolescente num lugar de reconhecida *proteção e ajuda*. Um lugar que devam permanecer até completarem 18 anos, onde não terão mais a proteção da família e do Estado, por serem considerados *capazes*.

No trabalho com adolescentes, esse lugar de *falta* e de *receber* não é necessariamente a única possibilidade. Também a *potência*, a *capacidade* e a *participação*, necessariamente, deverão ser incluídas como possibilidades na vida de crianças e adolescentes.

Ao completar 18 anos, adolescentes passam a ser considerados jovens ou seres humanos um pouco mais capazes de darem conta de si mesmos(as) e a não ter mais o respaldo do Estado, que recebiam quando ainda adolescentes. Perdem, inclusive, acessos importantes como abrigo, alimentação e local para dormir. Acompanhamos a história de um adolescente que viveu essa situação no dia seguinte de sua festa de aniversário. Depois da comemoração de seus 18 anos, na TABA, com muita festa e comida, ele se viu no dia seguinte diante do fato de que não lhe foi permitido mais permanecer no abrigo noturno (albergue juvenil), que frequentava até um dia antes de fazer 18 anos.

Este relato retrata a possibilidade de o ECA, como lei, determinar as condições de vida da população de crianças e adolescentes e, em algumas vezes, a perda da sua qualidade de vida. A lei passa a reger uma população, e não mais corpos individuais. O ECA é um exemplo da aplicabilidade de uma nova técnica de poder, que Foucault (1999b) apresenta como tal sobre a vida dos homens.

[...] Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se fazem direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 1999b, p.289).

Os primeiros alvos dessa “biopolítica” passaram a ser os processos de natalidade, de mortalidade e de longevidade; campos de atuação seriam definidos: o de controle às doenças como fenômeno contínuo de ameaça de enfraquecimento da população; o da velhice e dos acidentes, eliminando o indivíduo do campo da capacidade; e, por fim, o meio ambiente.

O ECA é um instrumento que se pretende legislar sobre a população de crianças e adolescentes, tendo a saúde como um dos temas centrais, ao apontar vários artigos referente à “garantia de boa saúde”. Eles elementos, entre outros, vão constituir os conceitos do biopoder e da biopolítica, vistos como uma nova forma de poder de controle, não mais sobre os corpos individuais, mas sobre a população.

O “biopoder” e a “biopolítica” estarão presentes, constituindo ações e sistemas de controle sobre a população de crianças e adolescentes. Compreender a formação dessa nova forma de poder traz subsídios importantes para a constituição do campo de estudo das adolescências, hoje. Portanto, passo a trazer um estudo mais aprofundado sobre estas questões: “biopoder” e “biopolítica”.



Ilustração 2 adolescentes da TABA

Capítulo II- O que está nos acontecendo



Ficha do filme *Pro Dia Nascer Feliz*

Site oficial do filme *Pro Dia Nascer Feliz*

Título original: *Pro Dia Nascer Feliz*

País: Brasil Ano: 2006 Idiomas: português

Diretor: João Jardim Roteiro: João Jardim.

Gênero: Documentário, Duração: 88 minutos.

Síntese: Este filme, além de olhar para a escola, também revela o cotidiano da vida de adolescentes em diferentes lugares e na diversidade das realidades do Brasil. São revelados dramas específicos da vida dessas pessoas, homens e mulheres na adolescência. Além das diferenças, há também semelhanças constituídas por temas em comum, como é o caso do sofrimento que faz o alinhavo nessas vidas. Um sofrimento constituído por uma forma comum de violência, que é desqualificação que as adolescentes sentem e seu sofrimento decorrente. Há um roteiro possível comum à vida de três mulheres adolescentes, todas com 16 anos.

A primeira delas é Valéria, de 16 anos, que vive em Manari, uma das cidades mais pobres do Brasil, no estado de Pernambuco. Valéria lê Vinicius de Moraes, Carlos Drummond, Manoel Bandeira e faz seus poemas e suas escritas, desvalorizadas na escola, por avaliarem sua impossibilidade de escrever dessa forma. Em seus poemas ela fala das várias ausências em sua vida e em sua cidade. Estuda na cidade de Inajá, onde faz Magistério.

A segunda adolescente, Keila, tem 17 anos, mora no bairro de Itaquaquetuba, na grande São Paulo, estuda na escola estadual Parque Piratininga II, participa do grupo de jornal da escola e diz de sua tristeza, que a faz escrever, e descobre, com a professora, que morrer não traria solução, pois sua vida terminaria em uma última cena de sofrimento. Tem vergonha de mostrar seus poemas, mas pergunta se pode mostrar mais um. Depois de um ano, ela está trabalhando numa loja de sapato, acabou o ensino médio e parou de escrever.

A terceira mulher adolescente é Ciça, vive em São Paulo e estuda no Colégio Santa Cruz, cuja clientela é da classe alta da cidade de São Paulo. Ela mostra seu choro por estar falando de sua vida sobrecarregada e por ter deixado outras coisas de lado, como a sua parte mulher: não conheceu muitos meninos no ano que acabava. Estuda num colégio rigoroso, e isto a faz pensar a todo tempo no que ela deseja ser, e exige dela uma decisão rápida e seu posicionamento diante dessa decisão.

Há sofrimentos na vida de adolescentes, diante das tramas em que se encontram, ligadas à sua produção como pessoa e como alguém que está se preparando para entrar no mundo produtivo dos adultos.

Neste capítulo, o tema será o “biopoder” e a “biopolítica” e suas consequências sobre a vida de adolescentes e jovens. Michel Foucault apresenta este tema em algumas de suas obras, *O nascimento da Biopolítica* (2008) será a referência central para esta escrita. A definição de população é central na construção desta nova forma de poder, e a população de adolescentes será o centro de nossas reflexões. Encontro na síntese apresentada acima, sobre o filme *Pro dia nascer feliz*, a ideia central deste capítulo, resumida na afirmação do diretor João Jardim : “*Há sofrimentos nestas vidas de adolescentes diante das tramas na qual se encontram. Tramas estas ligadas à sua produção como pessoa e como alguém que está se preparando para entrar no mundo produtivo dos adultos*”. Tanto o filme como este capítulo, tratam das diversas formas de sofrimento pelos quais os e as adolescentes passam no processo de *tornarem-se adultos responsáveis*. Ele ocorre através de “sistemas de controle, disciplinarização e docilidade dos corpos” e agora, no “biopoder” e na “biopolítica”, o olhar e as formas de intervenção na “população de adolescentes”. No filme vemos que independentemente da região e das condições de vida, adolescentes apresentam em seus relatos um sofrimento comum, não *natural*, de homens e mulheres na adolescência e no seu processo de ser visto e reconhecido como capaz pelos crivos da escola. Como conseguir o reconhecimento do adulto, educador(a) da escola, de sua capacidade e responsabilidade de *estarem preparados para o mundo adulto*. Um mundo adulto que necessariamente é definido pelo mundo do trabalho, da capacidade, da formação e da “autodisciplina” individual, elementos constituídos pela cultura do liberalismo e neoliberalismo. Neste capítulo, ao estudarmos o biopoder e a biopolítica sobre a população de adolescentes, aprendo sobre o papel fundamental que o liberalismo e neoliberalismo dos séculos XIX e XX tiveram nas condições de vida de adolescentes e jovens, até os dias de hoje.

A história de Rafa.

No primeiro capítulo, acompanhamos o relato dos acontecimentos na vida de um grupo de adolescentes que foram nomeados autores de violência sexual. Neste segundo capítulo, os relatos da vida das três jovens: Ciça, Keila e Valéria, apresentados no filme *Pro dia nascer feliz*, complementam-se pela história da vida de Rafa, um adolescente relatado pelo discurso de profissionais do sistema penal, que um *delito* cometido, também no campo sexual, inscreve no sistema de internação da Fundação Casa, como uma medida *educativa de recuperação* de Rafa, como um indivíduo *socialmente adequado*.

O caso Rafa (TRASSI, 2006) é datado de 1977 e relata um homicídio cometido por ele, tendo como vítima uma prima de 13 anos. A autora apresenta alguns registros de seu prontuário da Fundação Casa, quando ele passou pelo processo de prisão para averiguação e posterior encaminhamento para internação. Ele era um adolescente de 15 anos, e, na época de seu flagrante, cursava o primeiro ano do Curso Técnico de Segundo Grau de Processamento de Dados, numa escola particular. Tinha bom rendimento e não trabalhava. Pertencia a uma família descrita como *estruturada*, composta pelo casal unido há 24 anos, ambos com 45 anos de idade, funcionários públicos estaduais, na área da assistência social e moravam em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. A renda familiar era em torno de quinze salários mínimos, e ter um filho tinha sido uma opção do casal. Por ocasião das entrevistas com a família, a mãe encontrava-se sedada, e foi o pai quem relatou sobre o seu filho:

Rafa não apresenta problemas sérios de comportamento. Tem bom relacionamento com os amigos, não é pessoa agressiva e mantém um bom grupo de amizade. Nunca teve envolvimento com drogas e não tem vício algum. Apresenta ótimas notas na escola; ele próprio (Rafa) escolheu o curso que está frequentando e está na expectativa das aulas mais práticas que iniciam no próximo ano. Ele sempre foi um filho responsável e estudioso. Apresentou alguma alteração no comportamento durante a oitava série (ano anterior) com queda de rendimento em duas matérias, mas conseguiu ser aprovado. A mudança da escola foi positiva, pois tem demonstrando maior interesse no curso que vem frequentando (TRASSI, 2006, p. 125).

A autora continua o relato sobre a participação dos profissionais da psicologia, na tentativa de apresentar fatos comprovados que possam explicar o ocorrido com Rafa. São aplicados testes de personalidade e realizados vários depoimentos, dentre eles, o dele, enquanto acusado, em que declara que não se conforma com o ocorrido e faz um paralelo com o que se passa na TV, *“onde as coisas são bem diferentes da vida real”*. São produzidas algumas hipóteses da verdade sobre ele e registradas pela psicóloga que o acompanha. Uma primeira hipótese é a de que ele teria sofrido o efeito da mídia, como qualquer adolescente, e a outra seria a presença de uma disfunção em Rafa, uma possível dificuldade em discriminar fantasia e

realidade. A profissional cita autores como Aberastury, (1981) e Outeiral, (1998), para justificar suas hipóteses. Uma terceira possibilidade registrada seria a não aceitação de sua família, quando fala sobre o seu desejo em ajudar, em colaborar com a família, para ajudá-la a sair da pobreza.

A psicóloga registra seu questionamento/hipótese:

De qual pobreza o adolescente fala? O rendimento familiar (quinze salários mínimos) o situa bem acima da linha da pobreza. Ou ele se refere ao ganho como incompatível com o desejo de consumo de objetos, ícones de pertencimento a um grupo, uma tribo e impossíveis de serem todos consumidos porque passam velozmente diante dos olhos (TRASSI, 2006,127).

A autora ainda mostra algumas diferenciações deste caso. Uma primeira é a frequente indicação para que Rafa fosse beneficiado de um processo psicoterápico e que os pais também precisariam do mesmo, para os auxiliarem na compreensão do ocorrido. Nos processos dos vitimizadores, a família tende a desaparecer, o que não ocorre neste caso específico, que fala de uma família *estruturada* e de uma condição social superior. Trassi (2006, p.128) nos diz: “A família de Rafa se impõe na cena pelo olhar dos técnicos. Estamos diante de um fenômeno em que não é mais possível encobrir os filhos da classe média envolvidos com a Justiça”. Uma outra diferença é apontada no fato de a família conseguir a transferência de seu filho para uma unidade de internação distante de sua cidade, enquanto aguardava a sentença do juiz, fato também diferenciado, que teria talvez o objetivo de diminuir a exposição da família.

A situação de Rafa foi definida um mês depois de sua detenção: o juiz determinou sua internação como medida *socioeducativa*, uma vez que todos os procedimentos legais haviam ocorrido: representação, internação provisória, apresentação dos relatórios dos profissionais, declaração dos responsáveis, oportunidade de defesa em audiência, complementação da prova oral (testemunhas), debates, análise da prova pelo promotor. Na apuração dos fatos, temos o seguinte relato:

o acusado discutiu com..., por causa da referência dela à sua namorada (vagabunda), e acabou arrancando-lhe as vestes, introduzindo-lhe o dedo na vagina, para, afinal, golpeá-la, primeiro com um canivete, depois com uma faca de cozinha, produzindo nela os ferimentos descritos no laudo do corpo de delito, dos quais sobreveio a morte da vítima (TRASSI, 2006, p. 129).

Na fundamentação da sentença, o juiz afirma tratar-se de atos infracionais graves, consistentes em atentado violento ao pudor e no homicídio da vítima, sua prima, de 13 anos, que era sua confidente, morava há três meses na cidade, e era de quem gostava muito. O juiz descaracteriza o atentado violento ao pudor por falta de prova da “libidinosidade no ato” praticado por Rafa. Quando questionado a respeito do que sentia quando arrancou as vestes da

prima e enfiou-lhe o dedo na vagina, respondeu que não tinha nenhum desejo sexual; sentia só raiva. Isso encontra suporte e explica os inúmeros golpes de armas brancas, desfechados na sequência. O juiz conclui, afirmando que, no cumprimento da medida *socioeducativa*, “deverá receber tratamento psicológico, além das avaliações neurológicas e da tomografia que lhe foram prescritas” (TRASSI, 2006, p. 130). Rafa permaneceu alguns anos como interno da Fundação Casa, passando por diferentes unidades e em uma delas envolveu-se num motim, onde veio a falecer.

Estas quatro histórias revelam as intervenções sobre a “população” de adolescentes e jovens do Brasil. Duas instituições convocadas para a *formação* dessa população estão presentes nestes relatos: a escola e a instituição penal. O controle sobre a vida da população jovem se faz através de normas, leis e determinações que procuram garantir condições para que esses indivíduos possam *integrar o universo da produtividade* e, com isso, se considerados responsáveis e, portanto, preparados para o mundo adulto, o mundo da produtividade.

Biopoder e Biopolítica

O que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, compreendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível.

(FOUCAULT, 1988, p.136).

Neste segundo capítulo, dou continuidade a minha pesquisa teórica, tendo como base central a produção de Michel Foucault, agora trabalhando as definições de biopoder e biopolítica, formas de poder constituído sobre a definição de população. Estarei aqui pensando sobre a população de adolescentes no Brasil hoje, sobre as consequências e as implicações na vida desses indivíduos, sujeitos de um discurso médico e jurídico.

No primeiro capítulo, tendo como base o curso dado por Michel Foucault(2001), *Os Anormais*, aponte para questões sobre as técnicas disciplinares de controle e docilização dos corpos, também dos corpos dos e das adolescentes. O aparecimento da noção do sujeito anormal, no século XVII, também foi tema de nossa análise, centrada na produção da noção do “sujeito perigoso”, “incontrolável” e “masturbador”, elementos estes que reconheço presente na constituição da definição de adolescência pelo discurso da ciência, séculos depois.

Nestes dois capítulos, trago subsídios para a minha defesa sobre a constituição desse sujeito adolescente e as consequências desse processo na vida desses indivíduos, *nomeados* como adolescentes. No próximo e último capítulo, vou afirmar sobre a possibilidade de resistência e fuga dessas determinações, através de ações possíveis no campo da educação, com os e as adolescentes. Não apenas como produto dessas definições, mas como indivíduos cuja subjetividade vai compor um novo campo, formado tanto pela multiplicidade das adolescências, como também, por acontecimentos gerados pelo exercício da “parrhesía” e pelas relações éticas no convívio dessas pessoas e com elas.

Iniciamos, então, este segundo capítulo, compreendendo o biopoder e a biopolítica como atuantes sobre a população de adolescentes.

Michel Foucault em grande parte de sua obra, através do seu modo de pensar e construir suas ideias e conceitos, utiliza-se da genealogia como um dos instrumentos para *desvelar* e constituir definições. As perguntas que faz diante do fato, a fala que traz de alguns indivíduos e a compreensão do que ocorre naquele momento histórico determinado, constituem ferramentas centrais de seu trabalho genealógico. Ele revela o processo pelo qual determinado pensamento vai surgindo, constituindo-se, podendo, mais à frente, oferecer as bases para uma definição que, se transformada numa verdade, produz um discurso que embasa *produções*

científicas e ações traduzidas em normas, estratégias e regulamentações. Assim, compreendo e reconheço a grande contribuição de Michel Foucault, um pensador sobre a história da genealogia das diferentes formas de pensar que, a história dos jogos de poder compõe.

Para compreender a definição de adolescência, é preciso conhecer e *mergulhar* nos conceitos de “biopoder” e “biopolítica”; e, para isso, aproximo-me das ideias, das atitudes e das ações constituídas a partir de formas de governar denominadas “liberalismo” e “neoliberalismo”. A partir do final do século XVIII, o liberalismo e, mais adiante, o neoliberalismo, passam a definir, além da forma de governar, também uma forma de pensamento que produz uma cultura com a qual convivemos e na qual vivemos até os dias de hoje. A cultura liberal veio a constituir leis e normas, tendo como base e referência o mercado, e, nele, a troca e a comercialização de produtos, gerando um novo conhecimento, que depois se expande e se organiza nas ciências econômicas; que constitui discursos, visões, sujeitos e novas formas de organização social, em torno da ideia central da propriedade e das leis do comércio.

Foucault trabalhou com essas questões no curso que ministrou de janeiro a abril de 1979, no *Collège de France*, apresentado na obra *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008). Na apresentação do resumo desse curso, ele destaca o fato de ter proposto, no início, o estudo da biopolítica, que passou a ser, de fato, o estudo sobre o liberalismo, seus desdobramentos e outras definições como de “sujeito de direito”, “sociedade civil” e “população”, centrais para poder compreender a “biopolítica”. Ele apresenta esta situação:

O curso deste ano acabou sendo inteiramente consagrado ao que devia formar apenas a sua introdução. O tema escolhido era, portanto a “biopolítica”.[...] Pareceu-me que não podia dissociar esses problemas do âmbito de racionalidade política no interior do qual eles apareceram, e adquiriam sua acuidade. A saber, o “liberalismo”, já que foi em relação a ele que adquiriram o aspecto de um verdadeiro desafio. Num sistema preocupado com o respeito dos sujeitos de direito e com a liberdade dos indivíduos, como é que o fenômeno “população” com seus efeitos e seus problemas específicos pode ser levado em conta? (FOUCAULT, 2008, p.431).

No curso *Em defesa da sociedade*, ministrado entre janeiro e março de 1976, especificamente na aula de 17 de março, Foucault (1999) apresentou o conceito de “biopoder” e suas interfaces com o de “racismo” e “população”. Nas obras também contemplam o estudo destes conceitos. Elas são: *História da sexualidade I. A vontade de saber*. (FOUCAULT, 1988) e *Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política* (FOUCAULT, 2006b).

Em relação à definição de “biopoder”, Foucault (1999b) mostra como o exercício de poder cria novos mecanismos que vão atuar sobre a vida dos homens, sobre seu corpo e sobre as formas de manter-se vivo (deixar viver) e também sobre as formas de morrer (deixar

morrer). As técnicas disciplinares já haviam desenvolvido estratégias de controle e correção do corpo individual, das crianças, das mulheres, dos loucos, dos trabalhadores. O biopoder exerce um poder sobre a população, deslocando-se do indivíduo para a população, sobre a qual, soberanos, formas de governos e a ciência constituíram discursos que legitimavam, em diferentes momentos, formas de o homem manter a vida ou aproximar-se da morte.

A pesquisa genealógica desenvolvida por Foucault discute a questão de como a vida vai sendo percebida, definida, controlada e mantida, ou não, segundo interesses maiores e não do próprio indivíduo. Não só o como, traduzido pelos mecanismos e pelas estratégias, mas os porquês dessas mudanças que vão ocorrer ao longo da história; uma história não linear, atravessada por acontecimentos, pessoas e discursos. Muitas vezes, em seu trabalho, Foucault traz as falas de filósofos, economistas e outros pensadores, a partir das quais uma nova forma de pensamento é identificada, produzindo consequências na vida dos indivíduos.

Faço uma primeira pesquisa sobre a definição do biopoder, tendo como fonte o dicionário dos conceitos centrais da obra de Michel Foucault. Nesta obra, Castro(2009) aponta a perspectiva sobre a qual Foucault trabalha a definição de biopoder:

[...] Trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do Biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (os juristas dos séculos XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e a soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder. Foucault se situa nesta última perspectiva (CASTRO, 2009, p.57).

Com base na leitura feita das obras de Foucault, citadas acima, trago um primeiro conjunto de conceitos que perpassam e constituem o campo do biopoder e da biopolítica, que são: poder, soberania, disciplina, regulamentação, racismo e sexualidade. O primeiro deles, o poder, fio condutor da obra de Michel Foucault, contrapõe-se à idéia de submissão e do exercício centralizador do poder feito pelo Estado. Ele diz sobre poder:

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo - dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita entre os indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999b, p.34).

Quando estamos falando do nosso poder, como adultos, profissionais, pessoas *maduras e responsáveis* sobre os e as adolescentes, então estamos também falando do poder dos e das adolescentes sobre nós. Há uma *circularização* desse poder, que, em um determinado momento, institucionaliza-se sobre os corpos e sobre a população de adolescentes e, ao mesmo tempo, produz formas de poder, talvez menos estruturados, desses adolescentes sobre nós. Um fato que me deixa *sem poder de ação* é estar diante da morte, nas suas diferentes formas, a que assisto e que acompanho quando trabalho com adolescentes.

A rede de relações de poder vai constituir-se ao longo da história, sempre desvelando as tensões oriundas da própria circularidade do poder: da ação - seus efeitos constituídos - à reação, nas formas de resistências. Foucault (1999b) fala da forma de poder soberano, onde se encontra a noção de que o rei tinha o poder sobre a vida e sobre a morte de seus súditos, expresso pelo princípio: fazer morrer ou deixar viver. Nas guerras, podia-se dispor da vida dos súditos para manter a vida do soberano, e com isso mantinha-se também a vida dos súditos. Na morte dos guerreiros estava garantida a vida do rei e de seus súditos.

Tem-se, portanto, o princípio clássico da soberania que exercia o direito sobre a morte dos súditos, fazendo - os morrer ou deixando - os viver, segundo suas necessidades e interesses. O direito de estar vivo depende da vontade soberana e está ligado diretamente ao direito de matar. Foucault (1999b) fala sobre esta questão:

O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Em última análise, o direito de matar é que detém efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida. [...] Não é o direito de fazer morrer ou de fazer viver. Nem tampouco o de deixar viver e deixar morrer. É o direito de fazer morrer ou deixar viver (FOUCAULT, 1999b, p.287).

Mais tarde, este poder soberano vai ser restituído pelo direito jurídico.

Foucault (1988) mostra que, com o advento da era clássica, houve uma mudança dos mecanismos de poder, que se expressou pela possibilidade dos súditos de garantir sua própria vida. Ele afirma: “Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou desenvolver a morte” (FOUCAULT, 1988, p.130).

Como manter essa vida, que agora passa a ser central? Foucault (1988) diz sobre o surgimento de um poder sobre a vida em duas formas principais: uma “anátomo-política do corpo humano”, através das estratégias da disciplinarização e docilização dos corpos e de uma “biopolítica da população”, através de intervenções e controles reguladores. Ele diz:

A instalação - durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces - anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos de vida - caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Como um primeiro momento, Foucault(1999b) apresenta a forma de expressão do sistema de “disciplinarização dos corpos”:

[...] Então, aí, topamos com coisas familiares: é que, nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (separação, alinhamento, colocação em série e vigilância) e a organização de um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquia, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. Ela se instalava no final do século XVII e no decorrer do século XVIII (FOUCAULT, 1999b, p. 288).

O poder disciplinar é exercido por instituições através das quais o corpo individual será “educado” e “docilizado”. Compreendo estes dois processos – educação e socialização - como responsáveis pela formação de um corpo produtivo e maleável, flexível diante das necessidades do Estado, isto é, não apenas do Estado, mas de uma maneira determinada de governar. No liberalismo e no neoliberalismo, por exemplo, serão estruturadas definições, interesses individuais, as instituições e suas relações como empresa, que vão nortear a formação desse corpo produtivo na manutenção da riqueza do Estado e de seu poder.

É preciso sempre ampliar a reflexão de acontecimentos que estão demarcados por mudança na forma de pensar a vida, o indivíduo, o trabalho e a própria sociedade. No curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado por Foucault em 1979, encontramos um conteúdo de um ano de trabalho de pesquisa genealógica do autor, em que desvela os mecanismos pelos quais o conceito do liberalismo no campo da economia perpassa o campo social, indo além dos limites do mercado e da ciência econômica. Dessa forma, compreendemos a existência de uma *linha de montagem* de indivíduos *preparados para o mercado de trabalho*. Na lógica produtiva, é preciso estabelecer a visão de sujeito e instituições *empresa*, onde cada um é dono de si, de seu potencial e de suas condições de produção.

A preparação para o mundo do trabalho é a referência para o trabalho de *forma-ção* de adolescentes e jovens. Podemos dizer que, enquanto a infância está mais distante dessa

entrada no mundo do trabalho (algumas infâncias), as outras *idades da vida* fazem limite, fronteiras com esse lugar de uma produção estruturada representada pelo ganho, capaz de produzir a *independência financeira*, pilar central de *outras independências*. Hoje, ao discutir-se a vida humana, e nela a adolescência e a juventude, necessariamente o mundo do trabalho será um dos cenários dessa problematização.

Seguindo mais à frente com a questão das tecnologias de poder, vemos que elas não envolvem só o exercício do poder disciplinar sobre os corpos individuais, no final do século XVIII, um poder será produzido e aplicar-se-a sobre todos e todas ao mesmo tempo, como um todo, como se fosse uma massa; um poder que pretende nivelar e que estabelece médias e números que categorizam esta “população”. Este é o biopoder, que constituirá uma biopolítica; uma nova técnica que não exclui a disciplina, mas que se articula com ela, ao voltar-se para a população.

[...] Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é *individualizante*, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, instaurada no decorrer do século XVIII²², vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana. De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção de nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 1999b, p.289, grifo do autor).

Nesta sociedade de fortalecimento da vida, como o poder político poderá matar? Esta pergunta que Foucault (1999b) faz, demanda uma elaboração da definição de “racismo de estado”. O racismo, a que se refere, tem a função de fazer um corte no domínio da vida, estabelecendo o que deve viver e o que deve morrer, através da “fragmentação que causa neste conjunto uniforme e intacto que é a vida” (FOUCAULT, 1999b, p.290). Outra função é a de colocar uma relação positiva na morte através do princípio: se quer viver, é preciso que faça morrer, é preciso que se possa matar. Para uns viverem, é preciso que outros morram. Seguindo esse princípio diríamos, no caso do campo das juventudes, que, para alguns jovens estarem na faculdade, é preciso que muitos estejam no curso técnico; para alguns estarem empregados, muitos deverão não ter acesso ao mercado de trabalho, ou deverão, pelo menos, permanecer no mercado *informal*. A aplicação do princípio de fazer viver e deixar morrer é clara em muitas

situações de vida dos jovens, hoje. Esta possibilidade da eliminação do outro está expressa nesta citação de Foucault:

[...] De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia, mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 1999b, p. 305).

Com isto autoriza-se a morte, através do “racismo”.

[...] a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 1999b, p.306, grifo meu).

E esta morte ocorre de múltiplas formas. Como escreve Foucault(1999), “é claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (Ibid., p. 315).

Castro, citando Foucault, diz:

O que inscreveu o racismo nos mecanismos do Estado foi a emergência deste biopoder. Neste momento preciso, o racismo se inscreve como mecanismo fundamental do poder tal como se exerce nos estados modernos e [como] o que faz com que não haja funcionamento moderno do Estado que, em um determinado momento, dentro de determinados limites e em determinadas condições, não passe pelo racismo (FOUCAULT apud CASTRO 2009, p. 376).

Um efeito visível desse racismo, podendo matar o que impede o crescimento de pessoas e de uma população, é a criminalidade que, pensada nestes termos, autoriza a morte e o isolamento do louco, do criminoso, do improdutivo, do perigoso sexualmente, por excessos do sexo; enfim dos anormais. Esse racismo está ligado à tecnologia do poder, ao funcionamento do Estado, que utiliza a ideia da purificação das raças, pela eliminação de outras para exercer seu poder soberano. Estamos, pois, de fato, diante, do “racismo de Estado”.

Podemos, hoje, em nossa realidade brasileira, reconhecer os resultados desse racismo de Estado, por exemplo, nos dados do Ministério da Saúde, que mostra a diminuição da

mortalidade infantil, como resultado de programas desenvolvidos nos últimos anos, incluindo o da humanização do parto e o acompanhamento pré-natal das gestantes. Porém, se a população de crianças morre menos (fazer viver), ela é atingida pela morte na faixa etária dos 12 aos 18 anos, nomeada como adolescência, pois as políticas públicas não impedem a morte de milhares de adolescentes (fazer morrer). Tais mortes aumentam quando falamos dos homens adolescentes, em relação ao número de mortes de mulheres adolescentes. Quando incluímos o critério da cor da pele, há um aumento ainda maior da relação de adolescentes negros, que morrem mais do que adolescentes brancos; e a comparação entre brancos aumenta mais ainda essa diferença em relação às mulheres adolescentes e aos homens adolescentes brancos.

Seguem alguns dados:

Queda da mortalidade infantil

A taxa de mortalidade infantil no Brasil vem declinando nos últimos anos: entre 1996 e 2000 a redução foi de 20,5%. Entre 2000 e 2004 a redução foi de 15,9%. O componente pós-neonatal (entre 28 dias e 1 ano de idade) da mortalidade infantil foi o que mais contribuiu para a queda – entre 1996 a 2000 a redução foi de 30,2% - entre 2000 e 2004 redução foi de 21,5%. Estudo produzido pelo Ministério da Saúde e publicado em 2006 (Macinko et al.) mostrou que o Programa Saúde da Família teve impacto significativo na queda da mortalidade infantil no Brasil, no período de 1991 a 2002. Para cada aumento de 10% da cobertura do PSF a mortalidade infantil caiu 4,5%²³.

Dados sobre a população de adolescentes e suas vulnerabilidades.

O Brasil hoje tem 21 milhões de adolescentes entre 12 e 17 anos. De cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, apenas 59 terminam a oitava série e 40, o ensino médio. Em 2003, 340 mil adolescentes de 12 a 17 anos tornaram-se mães. A epidemia de AIDS no país afeta cada vez mais aos jovens. Nas duas últimas décadas o número de homicídio de adolescentes (15 a 19 anos) aumentou quatro vezes. Tais homicídios afetam desproporcionalmente os meninos negros das famílias pobres das áreas urbanas. Há 956 municípios, onde há casos de exploração sexual reportada. Cerca de 30.000 adolescentes recebem medidas de privação de liberdade a cada ano, apesar de apenas 30% terem sido condenados por crimes violentos²⁴.

Índice de Homicídios de Adolescentes (IHA)

Em suma, o risco é 12 vezes mais elevado para os homens (em comparação com as mulheres) e mais do dobro para os negros em relação aos brancos. O risco por idade é 2,4 vezes maior na faixa etária de 19 a 24 anos (em comparação a faixa de 12 a 18 anos).

A análise do índice de homicídios de adolescentes (IHA) revela que não só as capitais são os principais cenários urbanos da violência contra adolescentes. Cada

²³ Disponível em: <portal.saude.gov.br/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=24437>. Acesso em: 19 março 2011, 16h40min.

²⁴ Disponível em: <www.unicef.org/Brazil/pt/activities.html>. Acesso em: 19 mar. 2011, 17h08min.

vez mais se volta a atenção para as cidades pertencentes às regiões metropolitanas e aquelas de porte médio, acima de 100 mil habitantes.

O valor médio do IHA para os 267 municípios brasileiros estudados, é de 2.03 adolescentes mortos por homicídio antes de completarem 19 anos de idade, para cada grupo de 1.000 adolescentes de 12 anos. No conjunto dos 267 municípios com mais de 100.000 habitantes, o número total estimado de vidas de adolescentes de 12 a 18 anos que serão perdidas por causa de homicídios, num período de 7 anos, a partir de 2006, é de 33.504. Isto é, se as circunstâncias que prevalecem em 2006, não mudarem nestes municípios espera-se que mais de 33.000 adolescentes sejam assassinados entre 206 e 2012. Esta cifra por si só deveria ser suficiente para transmitir a gravidade do fenômeno no Brasil.²⁵

Nesses dados temos um exemplo claro da ação do biopoder e da biopolítica (traduzidos por dados estatísticos que compõem o próprio discurso da biopolítica) e de intervenções sobre a população de adolescentes do Brasil. Vale salientar que são muitas as formas de deixar morrer essa população, decorrentes de um descaso por parte das próprias políticas públicas nas áreas da educação, saúde, trabalho, entre outras.

Trago aqui a questão da morte de adolescentes, fato central hoje, neste campo de trabalho e de estudo: o da violência juvenil. A morte passa a ser um fato cotidiano na vida desses indivíduos, traduzido pelo cotidiano de enfrentamentos de limitações e exclusão. Sobre a morte, Foucault (1999b) nos diz que, no biopoder, a morte é deixada de lado pelo poder, passando para um domínio do privado, um momento em que o indivíduo tem a possibilidade de voltar a si mesmo, pois, agora com a morte, o indivíduo escapa do poder. Alguns estudos (BARKER, 2008) mostram o efeito da morte de figuras masculinas, como fator de distanciamento, por parte de alguns jovens que vivem em comunidades violentas, de situações-limite de ameaça à própria vida. A morte de João, Pedro, e Bernadete escapa e torna-se privada, íntima, diante da mortalidade da população jovem, uma realidade brasileira que nos coloca desafios.

Foucault (1999b) apresenta algumas consequências do biopoder. Uma primeira é o fortalecimento do sistema capitalista, na medida em que forma uma população trabalhadora cuja disciplina do corpo e sua regulamentação fixam sua energia no trabalho e na produção. Outra consequência, que tem ligação direta com a primeira, é o fortalecimento das normas e da lei, para a constituição de uma sociedade normativa que estabelece regras, formas de ser e de agir das populações como a das mulheres, das crianças, dos adolescentes/jovens, dos homens, todos vistos como alvos importantes do desenvolvimento do capitalismo. Para o fortalecimento

⁴ Disponível em: <portal.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2011, 17h30min.

desse sistema, são aspectos centrais as idades da vida, sua preparação ao mundo produtivo e as questões de gênero que também interferem no mundo do trabalho.

Temas como saúde pública, saúde do trabalhador, habitação, migração, explosão demográfica, epidemiologia, o campo das estatísticas e dos gráficos populacionais são produções desse biopoder. Atualmente, podemos acrescentar a esses os temas da gravidez supostamente indesejada na adolescência, comportamentos de risco no campo da prevenção e da violência na morte de muitos adolescentes homens. Há uma gama de programas e projetos federais, estaduais e municipais que hoje atuam nessas áreas acima listadas, com suas normas para acesso à concorrência, regras de aplicação da verba determinando faixa etária, condição socioeconômica, permanência na escola, características cada vez mais específicas da *população alvo*.

Foucault também aponta, como consequências do biopoder, a “segregação” e a “hierarquização”, que são a base do racismo.

[...]operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e feitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos (FOUCAULT, 1988, p.133).

Sabemos, a partir do pensamento de Michel Foucault, que o poder, ou melhor, o exercício do poder estabelece sempre suas resistências, formas de oposição ao seu avanço, algumas vezes desmedido, sobre os corpos dos indivíduos. O biopoder, na sua função do controle da vida, expressa-se através de sistema de regulação, como normas, leis, decretos, intervenções, nomeações, ou seja, de uma biopolítica. Esta tecnologia de poder também produz movimentos de resistência, sendo a própria vida o objeto político de luta contra um sistema que tenta controlá-la. Pode-se dizer que o objeto de controle passa a ser também objeto de resistência. Foucault nos fala disto:

Foi a vida, muito mais do que os direitos, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito”, acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos estes novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania (FOUCAULT, 1988, p.136).

O biopoder não é a única tecnologia de poder de controle sobre a vida. Já vimos que também atuam nesse sentido, as técnicas da disciplinarização e docilização dos corpos individuais das crianças, dos(as) adolescentes, dos(as) jovens e adultos. Um dos lugares, estudados por Foucault, onde essas duas tecnologias atuam é o sexo. Sexo é tema de sonhos, objeto da loucura, presença no corpo “histórico” das mulheres e no corpo das crianças, ao longo da infância. Foucault apresenta-nos esta dupla presença:

Sobre tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação da população, por todos os efeitos globais que induz. [...] É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade; ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la (FOUCAULT, 1988, p. 136).

A infância será um lugar presente da repressão sexual. Foucault (1999) afirma que um elemento importante na compreensão desta questão é o interesse que a burguesia passa a ter pelo lucro advindo dos mecanismos de exclusão, da aparelhagem de vigilância. É daí que surge o interesse no investimento e no fortalecimento dessa repressão; um fato de interesse econômico.

Não só a infância será o momento apontado como necessário período de controle da prática sexual, mas a noção do controle do corpo desejante fará outros alvos - o dos idosos, dos jovens e dos adolescentes. Hoje temos a cultura do *preparo físico do corpo dos homens jovens* nas academias, delimitando corpos *sarados* (não doentes) vinculando as ideias de vigor, força, beleza e conquista, à ideias de saúde. Já no corpo das mulheres jovens podemos identificar o controle da saúde pela alimentação “saudável” que possa garantir um corpo leve e produtivo. Ambos os discursos, da formação do corpo saudável, estão interligados ao biopoder, que produz outras problemáticas como o planejamento familiar na adolescência para diminuição da gravidez, que é vista como um problema nesta faixa etária, impedindo a continuidade dos estudos e o ingresso destas jovens mães no mercado de trabalho. No caso dos homens jovens, encontramos o universo da preparação para o mercado de trabalho, a partir de um discurso que sempre aponta para a falta de preparo dos jovens, sua deficiência escolar, sua deficiência intelectual e técnica, para os *desafios do mundo do trabalho*. Alguns pesquisadores desta área indicam que esse discurso da deficiência juvenil presente mascara a realidade da falta de acesso

a empregos de qualidade que estes jovens vivem. Silva (2009) faz um levantamento dos resultados do programa federal intitulado “Primeiro emprego”, que tem como objetivo colocar jovens no mercado de trabalho. O autor mostra que o grau de empregabilidade dos jovens *formados* para o mercado é mínima, após a participação no referido programa; e, através de entrevistas com alguns desses jovens, da cidade de Salvador, aponta a dificuldade destes em acessar vagas no mercado de trabalho, não necessariamente por terem uma *formação deficitária*, mas pelo déficit de empregos para essa população.

Outro fator importante presente no discurso sobre os homens adolescentes é sua inserção no mercado do tráfico e nas organizações sociais de traficantes, como o Primeiro Comando da Capital (PCC). Junto com a inserção no tráfico, também aparece a entrada das substâncias psico ativas no universo das adolescências. O programa federal da Saúde intitulado “Redução de danos” vem desenvolvendo ações no sentido de promover a diminuição de danos no uso de drogas, propondo a política de abstinência da *população*. Surgem os Centros de Assistência Psicossocial (CAPS) regionalizados, substituindo as instituições fechadas e afastadas da cidade, responsáveis pelo atendimento de “adolescentes e jovens drogados”. Uma última constatação se refere ao fato de que a grande maioria das instituições que se propõem à “reabilitação de adolescentes e jovens” está diretamente ligada à religião, institucionalizada pelas tanto católicas como adventistas, crentes, entre outras. Tais instituições utilizam a internação para o atendimento de um grande número de adolescentes e jovens *dependentes*. Usam de *tecnologias religiosas* para esse processo de *recuperação* e apresentam seus dados de *recuperação* dessa “população”.

As situações aqui apresentadas, que afetam e impactam a vida de adolescentes e jovens, mostram estruturas que capturam esta “população”, estabelecendo regulamentações sobre seu comportamento e sua maneira de ser. Sempre se faz presente nos discursos e nos documentos oficiais o tema da saúde, sendo apontados problemas da saúde física, mental, social, econômica e cultural. Esse quadro de “adoecimento” requer, do poder público, ações de “promoção de saúde” compreendida como:

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem estar físico, mental e social. [...] Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo que enfatiza os recursos pessoais e sociais, bem como as capacidades físicas. Assim a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além

de um estilo de vida saudável, na direção de um bem estar global (Carta de Otawa, 1986, p.1, grifos meus).²⁶

O tema central do biopoder e da biopolítica é a saúde da população. É a partir dessas definições que se estabelecem discursos e estratégias dessa tecnologia de produção de uma população saudável. Também a sexualidade e a reprodução humana são capturadas pela saúde, compondo as definições de saúde sexual e saúde reprodutiva, compreendidas como:

Saúde sexual é a integração dos aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de maneira a enriquecer positivamente e a melhorar a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor. A noção de saúde sexual implica uma abordagem positiva da sexualidade humana. A propósito dos cuidados da saúde sexual, deveria ser o melhoramento da vida e das relações interpessoais, e não meramente a orientação e cuidados relacionados a procriação e doenças sexualmente transmissíveis.

Saúde reprodutiva é o completo bem estar físico, mental e social e não a mera ausência de doenças ou enfermidades. A saúde reprodutiva implica em que as pessoas sejam capazes de uma vida sexual segura e satisfatória, que tenham a capacidade de reproduzir-se e a liberdade para decidir quando e com que frequência fazê-lo. Está implícito o direito de homens e mulheres de serem informados e terem acesso a métodos anticoncepcionais seguros de sua escolha, acessíveis e aceitáveis, bem como outros métodos de sua escolha para a regulação da fertilidade, os quais na estejam contra as leis (grifo meu)²⁷.

No discurso médico, a sexualidade é definida como:

uma energia que nos motiva a procurar o amor, contato, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; ela influencia pensamentos, sentimentos e ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental. (Organização Mundial de Saúde, grifo meu)²⁸.

Saliento, nesses conceitos que norteiam grande parte das ações que envolvem adolescentes e jovens, em programas de prevenção, *positivação* da saúde, da sexualidade, da reprodução. Na definição de saúde, encontramos a individualização da saúde; a ideia do amor, da melhora da personalidade e o enriquecimento positivo estão presentes em várias dessas definições. Aqui temos a construção do biopoder e a forma como esse poder interfere na vida de adolescentes e jovens, instaurando, nas definições de saúde e sexualidade, a noção de *essência*, de *estrutura*, de *individualidade*, de *idealização*, de *harmonia*. Conceitos que

²⁶ Bvsms.saude.gov.br/bvs/publicações/promoção_saude_prevencao_riscos_doencas.pdf >. Acesso em: mar. 2011, 10h08min.

²⁷ Conceitos apresentados como Plataforma de ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. (Cairo, 1994, cap. IX, 7.2). Disponível em: <www.inde.gov.mz/docs/saudesex1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011, 12h02min.

²⁸ Disponível em: <www.eb23-ancede.rcts.pt/sem-tabus.html>. Acesso em: 20 mar. 2011, 12h25min.

colocam o sujeito do biopoder diante de uma “possibilidade que poderá alcançar, por si mesmo, dependendo de seu empenho”.

Foucault, no conceito de sexo, traz o exercício do movimento contínuo entre o poder e suas resistências às tecnologias de disciplina e regulação. O autor coloca o aspecto do incontrolável, daquilo que nos escapa, que nos atravessa, deste sexo ao qual nos rendemos ante forças desconhecidas e incompreensíveis, que descreve da seguinte forma:

[...] O sexo, essa instância que parece dominar-nos, esse segredo que nos parece subjacente a tudo o que somos, esse ponto que nos fascina pelo poder que manifesta e pelo sentido que oculta, ao qual pedimos revelar o que somos e liberar-nos o que nos define, o sexo nada mais é do que um ponto ideal tornado necessário pelo dispositivo de sexualidade e por seu funcionamento. [...] É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo) a sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história) (FOUCAULT, 1988, p. 145).

Foucault (1988) apresenta outra definição de sexualidade:

[...] A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico; não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT 1988, p. 100, grifo meu).

A partir dessa definição de Foucault, posso falar em sexualidade *na* vida de adolescentes e jovens, no sentido de reconhecer na definição de Foucault a presença dessa rede de controle dos corpos sexuados e seus atos produzidos, ligada ao saber e poder. As definições anteriores, constituídas pelo discurso da saúde, são algumas das engrenagens dessa rede de controle. São definições que têm como finalidade o controle amor, comunicação, positividade, idealização e, ao mesmo tempo, produzem formas de resistência.

Biopoder e Biopolítica no Campo Jurídico

Na escrita produzida até aqui sobre biopoder e biopolítica, apresentei definições sobre: sexo, racismo, sistema de regulação da população, sistema de poder disciplinar dos corpos individuais e sobre a questão do poder. Nelas reconhecemos a efetivação ou, as estratégias de ação do biopoder e, portanto, a importância de compreender as formas como produzem impacto na vida dos indivíduos, e também de adolescentes e jovens.

Dando continuidade à apresentação das formas como o biopoder se a biopolítica se concretizam na sociedade, Foucault (1999) aponta o deslocamento, para o campo jurídico, desta coerção disciplinar:

[...] de uma forma mais densa, poderíamos dizer o seguinte: uma vez que as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo exercer-se como mecanismos de dominação e ser escondidas como exercício efetivo do poder, era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciais, a teoria da soberania (FOUCAULT, 1999b, p.44).

Voltando novamente a analisar o ECA, o reconheço como uma lei constituída a partir das idéias do biopoder e como um instrumento da biopolítica, pois regula e determina as responsabilidades, deveres e direitos da família e do próprio Estado sobre a *população de adolescentes*. Encontro no corpo desta lei os elementos apontados por Foucault como presentes na sociedade moderna: a soberania sobre o corpo da população e as coerções disciplinares sobre os corpos individuais.

Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até os nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulados em torno do princípio da soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao Estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social. Ora, essa trama não pode de modo algum ser transcrita nesse direito, que é, porém, seu acompanhamento necessário. Um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder. [...] O discurso da disciplina é alheio ao da lei; é alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra, não da regra jurídica, sim da norma. Elas definirão um código, não da lei, mas da normalização e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas. E sua jurisprudência, para essas disciplinas, será a de um saber clínico. (FOUCAULT 1999b, p. 44, grifo meu).

O saber - poder clínico vai constituir estratégias de regulação da população tendo em vista a saúde desta população. Está presente no ECA a preocupação em garantir a todas as crianças e aos adolescentes as condições para uma boa saúde e uma boa formação, evitando as doenças e a falta de preparo que impeça que, após os 18 anos, esses indivíduos consigam cuidar-se, manter-se, proteger-se e organizar-se como pessoas *produtivas para a sua sociedade*.

Em todo o capítulo I, “Do Direito à Vida, do Título II – Dos Direitos fundamentais”(ECA), encontro definições que abordam as noções de natalidade, mortalidade e longevidade, elementos que constituem o discurso do biopoder e da biopolítica.

Art.7- A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8 – É assegurado à gestante, por meio do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e perinatal.

Art. 9 – O Poder Público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães substitutivas a medida privativa de liberdade.

Art 14 – O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos. Parágrafo único – é obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias (SÃO PAULO [Município], 2008, p.38).

Além do ECA, trago um outro lugar, onde o controle da população de adolescentes é regido por leis, que novamente, em nome de uma “proteção”, desprotege estes indivíduos; este é um esforço a mais em demonstrar como estratégias estão sendo apresentadas como proteção e não o são.

Estou me referindo a interferência de leis que impedem a participação de adolescentes em pesquisas, no campo científico, por dependerem da autorização da família.

O campo de pesquisa com seres humanos, quando envolve diretamente crianças e adolescentes, é regulado por uma legislação: *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. (Conselho Nacional de Saúde Resolução 196/96)*. Estas diretrizes determinam a eliminação de adolescente, quando não autorizados pela família ou responsáveis legais, impossibilitando sua fala, algumas vezes sua denúncia. A Ciência fala sobre uma adolescência que é autorizada a falar. E aquela que é impedida de falar, por determinação da própria família? Sua fala não faz parte do conhecimento científico e com isto nos empobrece e nos limita, ficamos apenas com a parte *autorizada*, por quem tem o poder de impedir “quem não pode falar”.

Saliento dois aspectos presentes no referido documento, apresentado a seguir, nos itens que esclarece sobre as regras de participação das crianças e adolescentes em pesquisas:

II - TERMOS E DEFINIÇÕES

II.11- Consentimento livre e esclarecido - anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previsto, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa.

II.15- Vulnerabilidade - refere-se a estado de pessoas ou grupos, que por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido

IV - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IV.3 - Nos casos em que haja qualquer restrição à liberdade ou ao esclarecimento necessários para o adequado consentimento, deve-se ainda observar:

a) em pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, deverá haver justificção clara da escolha dos sujeitos da pesquisa, especificada no protocolo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e cumprir as exigências do consentimento livre e esclarecido, através dos representantes legais dos referidos sujeitos, sem suspensão do direito de informação do indivíduo, no limite de sua capacidade;²⁹

Os referidos itens categorizam adolescentes e crianças como incapazes de cumprir as exigências do consentimento informado. Este lugar determina a dependência de sua participação à autorização de um *capacitado*, no caso, o adulto. Algumas das justificativas da obrigatoriedade desta autorização dos responsáveis pelos adolescentes têm como base o discurso da proteção à criança e ao adolescente frente à possibilidade de constrangimento ou, mesmo, sua incapacidade de exercer uma decisão livre quanto à sua participação.

Já presenciei algumas vezes, por conta da aplicação de questionário em pesquisas de avaliação de programas e projetos no campo da educação sexual em escolas, a solicitação da saída da sala de alunas e alunos que não foram autorizados(as) por sua família para participar da pesquisa. Sempre diante desta situação, me perguntava: *o que estas pessoas não podem*

²⁹ Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. (Conselho Nacional de Saúde Resolução 196/96)

dizer? Também vivi uma situação de levantamento de informações sobre adolescentes de uma referida escola que atendia basicamente uma classe denominada favorecida, tanto pelas condições socioeconômicas como intelectuais. Os questionários depois de aplicados, foram recolhidos e *incinerados* (épocas de inquisição) por ordem judicial, resultante de uma denúncia dos pais que alegavam constrangimento de seus filhos diante das questões feitas. Duas perguntas causaram transtornos e medos por parte da família: uma que questionava a aproximação do adolescente ou da adolescente à situações de violência sexual e outra sobre desejo e prática sexual onde se incluía a possibilidade da vivência homoerótica. Questionado na época pelos pais sobre o que se faria diante da possibilidade resultados da pesquisa apontarem uma alta incidência de casos de violência sexual, respondi *ingenuamente* que iria fazer o que é comum nestes casos. Nas escolas públicas, onde já atuava há alguns anos, diante de caso de suspeita de violência sexual, o Centro de Referência aos Maus Tratos e Violência Infantil (CRAMI) deveria ser acionado para desenvolver um trabalho junto às famílias sobre o tema da violência sexual contra crianças e adolescentes. Posso afirmar hoje, que esta fala, além de ter sido ingênua, passou a ser referência da tentativa de condenação e cassação do título de psicólogo. A ingenuidade estava no fato de não ter percebido e obedecido à ordem dada: a do silêncio diante de qualquer fato que poderia desmascarar as imagens já constituídas ali, principalmente de uma família adequada, produtiva, de sujeitos adequados.

Este é um exemplo claro, cotidiano e ainda presente no campo da pesquisa, que normatiza e classifica o tipo de informação *adequada* para ser *utilizada* nas construções das verdades sobre a adolescência. O aspecto jurídico, mais uma vez se apresenta em nome da *proteção*, regulamentando em nome da ciência os limites do que pode e do que não pode ser conhecido.

Quando crianças, adolescentes e jovens falarem, muitas das estruturas *sólidas* ruirão; portanto é preciso calar o perigo, é preciso calar aquilo que não suportamos ouvir.

Biopoder, Biopolítica e Liberalismo

Com o objetivo de aprofundar e encontrar elementos de composição do biopoder e da biopolítica, trago as contribuições do curso proferido por Michel Foucault, no período de janeiro a abril de 1979, intitulado *O nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008). Dentre as várias noções trabalhadas, por ele, no decorrer desse curso, proponho trazer algumas, como: governo dos homens; mercado; economia política; liberalismo, neoliberalismo; indivíduo e instituições empresariais; ciências econômicas e a maneira como elas introduzem conceitos nas relações sociais e pessoais; a relação entre Estado e política econômica; e, finalmente, a noção de sociedade civil, deixando para as últimas linhas a noção de política.

Foucault, neste curso, atribui algumas características à economia e sociedade liberal, cujos efeitos estão presentes e marcaram o pensamento ocidental do século XX, século em que se “fabricou” a definição clínica de adolescência. Esta é a razão pela qual trago as definições produzidas por esta cultura liberal e neoliberal.

A arte de governar os homens pode ser apontada como a questão central desse curso, em que Foucault realiza uma genealogia do governo dos homens, processo que foi modificado pelas mudanças do pensamento ao longo da história. Foucault (2008) faz uma síntese de três momentos diferentes de governar. Três perguntas representam estes três momentos. Uma primeira é: “*Será que governo efetivamente de acordo com as leis morais, naturais e divinas?*”, que o rei se faz como governante dos homens, como soberano; já vimos que aqui o princípio da morte estava sob seu poder, para garantir a vida de seus súditos. Uma segunda pergunta: “*Será que governo bastante bem, com bastante intensidade, com bastante profundidade e detalhes para levar o Estado ao seu máximo de força?*”? Esta quem faz são os representantes do racionalismo de Estado, entre os séculos XV e XVII, quando governar segundo este princípio era fazer com que o Estado pudesse tornar-se rico e sólido perante tudo o que poderia destruí-lo. E uma última pergunta é característica de um governo liberal ou neoliberal e chega, portanto, aos dias de hoje: “*Será que governo bem no limite desse demais e desse pouco demais? Entre este máximo e esse mínimo que a natureza das coisas fixa para mim, que governa, como necessidades intrínsecas às operações de governo?*”? Como recorte de estudo para o curso de 1979, Foucault centrou-se na discussão do terceiro momento, forma ou “arte” de governar, ou seja, o liberalismo.

Desses três momentos, que não aconteceram de forma linear na história e nem desapareceram por completo de nossas vidas, o do fortalecimento do Estado é central para a compreensão de processos atuais, pois, aí, a razão de ser e acontecer do governo é o fortalecimento do próprio Estado. Para tanto, é preciso ter uma *economia política* que Foucault define como:

[...] Ao contrário, ela [a economia política] se formou no próprio âmbito dos objetivos da razão de Estado havia estabelecido para a arte de governar, por que, afinal de contas, que objetivos a economia política se propõe? Pois bem, ela se propõe como objetivo o enriquecimento do Estado. Ela se propõe como objetivo o crescimento simultâneo, correlativo e convenientemente ajustado da população, de um lado, e dos meios de subsistência do outro (FOUCAULT, 2008, p. 19).

A forma de pensar a partir da *economia política* foi legitimada por um *regime de verdade*, que é definido como: “articulação numa série de práticas, de um certo tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um conjunto ligado por um vínculo inteligível e, de outro lado legisla e pode legislar sobre essas práticas em termos de verdadeiro ou falso” (FOUCAULT, 2008, p.26).

O regime de verdade constituiu eventos que não existiam e que passaram a existir, como por exemplo: a loucura, a doença, a delinquência, a sexualidade. O que significa que a ligação entre uma série de práticas em um regime de verdade deriva um dispositivo de saber-poder, que traz para o real o que não havia antes como fato ou caso social. As formas de ser e suas expressões individuais são o que passa a existir; compõem a *taxinomia* que delimita, enquadra e classifica as diferentes formas de expressão dos seres, antes singulares. Daí aparecem: o louco, o delinqüente, o perverso sexual, entre outros sujeitos, sobre os quais tais expressões se aplicam, determinando lugares que deverão ocupar na sociedade: os manicômios, os hospitais, os presídios - espaços pensados para a normalização e a docilização-.

Depois de discutir a relação entre “regime de verdade” e fortalecimento do Estado, Foucault (2008) centra seus esforços para discutir o liberalismo.

Liberalismo

No final do século XVIII surgiu, na arte de governar, um novo tipo de racionalidade, cujo princípio é a autolimitação da razão governamental. Esta nova forma de governo é apresentada, por exemplo, num artigo publicado em 1751, escrito pelo marquês d’Argenson, que relata uma cena entre Colbert, representante do governo, e um comerciante. Colbert

pergunta: “*O que posso fazer por você?*”, e a resposta do comerciante: “*O que o senhor pode fazer por nós? “Deixai-nos fazer.”*” (FOUCAULT, 2008, p.28). Esta passagem mostra já o início de um novo regime de verdade, que vai se chamar posteriormente Liberalismo e que espera do Estado um fazer mínimo, “não mexendo no que está quieto” (FOUCAULT, 2008, p. 29), não interferindo nas ações civis em relação ao mercado ou à produção de riquezas.

Na publicação do referido curso, temos uma definição de Foucault sobre “liberalismo”, em nota de rodapé.

Deve-se entender essa palavra [“liberalismo”] num sentido bem amplo.

1. Aceitação do princípio de que deve haver em algum lugar uma limitação do governo, que não seja simplesmente um direito externo.
2. O liberalismo também é uma prática: em que encontrar exatamente o princípio de limitação do governo e como calcular os efeitos dessa limitação?
3. O liberalismo é, num sentido mais estrito, a solução que consiste em limitar ao máximo as formas e domínios de ação de governo.
4. Enfim, o liberalismo é a organização dos métodos de transação próprios para definir a limitação das práticas de governo: constituição, parlamento/opinião, imprensa e comissões, inquéritos. Uma das formas da governamentalidade moderna. Ela se caracteriza pelo fato de que, em vez de se chocar contra limites formalizados por jurisdições, ela se atribui limites intrínsecos formulados em termos de verificação (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Para Foucault (2008), a compreensão da biopolítica passa necessariamente pelo entendimento do regime do liberalismo econômico que surgiu na Alemanha, opondo-se à razão do Estado, cuja ideia era o comando central e decisório que competia integralmente ao Estado. No liberalismo alemão, temos um Estado que é radicalmente econômico; sua raiz é o econômico, que produz uma abertura comercial estatizante. A fórmula do socialismo alemão é: “concorrência tanto quanto possível e planificação na medida justa e necessária” (FOUCAULT, 2008, p.120).

No final da primeira aula desse curso, Foucault apresenta a razão do estudo do liberalismo, como regime de governo, na sua ligação direta com a compreensão da biopolítica:

[...]Por conseguinte, é a partir daí que algo como a biopolítica poderá se formar. Parece-me, contudo, que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral desta razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade - antes e mais nada da verdade econômica, no interior da razão governamental, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão do Estado, ou antes, a modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é biopolítica (FOUCAULT, 2008, p. 30).

O liberalismo produziu teses que determinariam formas de pensamento; uma delas é a tese da “naturalidade”: uma naturalidade de bens ligada às riquezas como produção de outros

bens que são úteis nas trocas entre parceiros econômicos; uma naturalidade ligada aos indivíduos, em que a longevidade, a saúde e maneira de comportar-se encontram-se entrelaçadas com o valor produtivo ou com os processos econômicos. Estes indivíduos passam a compor a população, segundo Foucault (2008), o governo deve administrar e constituem-se sujeitos de direito sobre os quais se exerce o exercício político.

No caso da adolescência, objeto deste trabalho de doutorado, encontro o discurso sobre a população de adolescentes e jovens, no qual a noção de *naturalidade nas* questões econômicas, nas de saúde e nas maneiras de comportar-se, desses e dessas adolescentes. Reconheço este pensamento em algumas afirmações de profissionais que trabalham para adolescentes, como: “*É natural da adolescência o consumo*”, “*O adolescente naturalmente é rebelde, e sua prática sexual é sempre descuidada, por ser adolescente*”. “*No pensamento mágico, natural da adolescência, ele acha que nunca pode acontecer com ele, a gravidez ou a contaminação com alguma Dst*”.

Diante desses fatos “naturais”, acima expostos, muitas vezes a solução apontada é de “*esperar que esta fase passe, para que se torne mais responsável*”. A responsabilidade passa ser fruto da “competência” do sujeito; é ele que deve, na solidão de suas angústias naturais, superar a própria “crise”. Esta é uma perspectiva de pensamento que espelha uma política liberal na qual o individualismo reflete ou não a capacidade produtiva do próprio sujeito de produzir a si mesmo.

Para compreender o liberalismo como regime econômico e de governo, Foucault (2008) leva-nos, em seu texto, ao mercado, ao lugar de comércio, do século VIII. Há ali indivíduos comercializando, trocando mercadorias, o que gera novas idéias, como a regulamentação no controle da origem, distribuição e garantia dos produtos comercializados, uma justiça tributária na colocação de um preço ao qual a maioria dos indivíduos pudesse ter acesso; e, por fim, um lugar de proteção ao comprador, pela ausência de fraude. Foucault (2008) diz que o mercado era um lugar de jurisdição, onde se estabeleceu um fenômeno fundamental da história do Ocidente moderno: o cruzamento de um exercício jurisdicional e, ao mesmo tempo, veridicional (justiça e verdade), relativo ao meio justo e a um produto verdadeiro – e não falsificado. O conceito da “veridição” – lugar de verificabilidade/falsificabilidade do produto veio a ser descolado para a prática governamental, que demarcou a ligação direta com o que se chamou de economia de governo.

Foucault aponta para a ligação, desde muito cedo, entre o mercado e o direito, isto é, a ligação permanente entre a economia e o direito, que produz questões como algumas que aparecem no fim do século XVIII: se há uma economia política, o que acontece, então, com o

direito público? Limitado, por respeito à verdade, como é que o poder, como é que o governo vai poder formular esse respeito à verdade, em termos de lei a seguir? Foucault (2008) aposta na ideia de que não se pode pensar em economia política – liberdade e mercado - sem levar em conta o problema do direito público, que é a limitação do poder público. Daí o fato significativo de que muitos juristas franceses também eram economistas.

São estabelecidas relações entre a economia política e o direito, perpassadas pela noção de *utilidade e eficiência* do produto, antes inscritas no campo mercantil. Foucault (2008) indica duas maneiras de lidar com essas novas relações. A primeira é a linha da revolução, partindo dos direitos do homem para chegar à delimitação da “governamentalidade”, passando pela constituição do soberano. A segunda possibilidade seria não partir do direito e sim da própria prática governamental; ou seja, o limite de competência do governo será definido pelas fronteiras da utilidade, surgindo novas perguntas, atravessadas pela noção de “utilidade”: “*Será útil tal ação?*” “*Será útil para quê?*” A partir de que momento se tornará útil? A partir de que situação se torna inútil, ou nocivo”.

A ideia de utilidade vai implicar em questões do direito, a partir do século XIX, e o critério da determinação da utilidade será o *interesse*, que é apontado por Foucault (2008) como:

um jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos; a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime de poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, nessa nova razão governamental, é algo que manipula os interesses (FOUCAULT, 2008, p.61).

As questões que surgem no campo jurídico a partir deste novo referencial, o do interesse, são: “Interessa punir?” “Interessa o suplício ou a reeducação?” “Qual interesse há em punir?” “Quanto vai custar punir?” E reeducar? Posso, aqui, acrescentar questões como estas, mais atuais como: *Interessa uma boa escola? Interessa a Educação? Para quem? Para quê? Quanto custa? Os e as adolescentes estarem vivos, interessa? A quem? E a morte desses adolescentes, a quem interessa? Quanto custa a vida? Qual o preço da morte? Quais são os impactos das doenças e os desvios para as finanças do Estado? A prevenção é mais econômica?*

Foucault (2008,p63) afirma: “o governo vai se exercer agora sobre o que poderíamos chamar de “república fenomenal do interesse”, em que a questão fundamental do liberalismo é posta através das perguntas: Qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do

governo, numa sociedade em que a troca é que determina o verdadeiro valor das coisas?”.
“Qual a função do governo? E da liberdade?”.

No liberalismo há a ideia de que a “liberdade” é algo fabricado, produzido, a cada instante. Não é algo da natureza humana, e sim um produto do embate entre os indivíduos e suas instituições de governo e de controle. Um dos elementos desse embate são os próprios princípios do liberalismo, que valoriza a individualidade e desqualifica o coletivo, o grupo. No liberalismo, o homem está só consigo mesmo e responsável por suas características, o que distancia - em termos de atributos e traços – um indivíduo de outro indivíduo. Esse distanciamento é um valor e um interesse, ambos presentes nos indivíduos que vão educar outros indivíduos, perpetuando essa noção, a da valorização do interesse e da competência pessoais, em detrimento do interesse coletivo.

O valor individual faz-se notar nos campos, dentre outros, da psiquiatria, das instituições penais e da sexualidade. A psiquiatria torna-se, inicialmente, um lugar de jurisdição penal e depois passa a ser um lugar de verificação. Na questão penal, há a substituição da pergunta: “*Quem é você?*” pela pergunta: “*O que você faz?*”. Temos a mesma mudança, apontada na psiquiatria: “*O que você faz com você para produzir o seu sintoma?*”. E, por fim, na sexualidade, a jurisdição em relação à prática: “*O que faz, ou o que você tem de diferente dos outros que provoca a rejeição dos outros?*”.

No caso dos temas tratados por Foucault (2008) como loucura, - a delinquência e a sexualidade -, constata-se a “verificação”, ou seja, a determinação da verdade sobre o diferente nos discursos constituídos pela medicina, pela psicologia e psicanálise. No liberalismo, a questão passa a ser do indivíduo ou, de seu grupo de iguais, que demandam do Estado normatização e legislação dos limites de suas próprias diferenças.

Reconheço, hoje, essa cultura do individualismo, refletida em atitudes e padrões de vida de adolescentes e jovens, representada na imagem do jovem empreendedor, divulgada pela cultura empresarial; e também no âmbito da educação formal, onde a nota é mérito individual; até o nível de pós - graduação, onde o processo de escrita do conhecimento é individual e em tempo cada vez mais reduzido. Um efeito direto dessa individualidade, está presente no mercado de trabalho, concretizada na figura do que chamamos de *profissional liberal*; sujeito que é: sua própria empresa; chefe de si mesmo; marqueteiro de si mesmo; e porta um universo profissional em si mesmo.

Esse valor da individualidade, no liberalismo, estabelece o jogo entre liberdade e segurança. A função do governo passa a ser tanto a garantia do direito individual como a proteção do interesse coletivo contra os interesses individuais, o que constitui um problema de

segurança para o próprio Estado. Os problemas que passam a ameaçar a *segurança pública* são: a liberdade do trabalhador, as doenças e a velhice.

Outro produto do liberalismo é a ideia do “viver perigosamente”. O perigo sempre estará presente na vida das pessoas, quer no presente ou no futuro. Há um estímulo do perigo como uma das consequências centrais do liberalismo. Foucault diz:

Toda uma educação do perigo toda uma cultura do perigo aparece de fato no século XIX [...] uma cultura política do perigo no século XIX através das campanhas relativas à doença e à higiene, o medo na sexualidade da degeneração, do indivíduo da família, da raça, da espécie humana [...] por toda parte este incentivo ao medo do perigo que é de certo modo a condição, o correlato psicológico e cultural interno do liberalismo. Não há liberalismo sem cultura do perigo (FOUCAULT, 2008, p. 90-91, grifo meu).

Podemos ver aqui, na produção da sociedade do perigo, um campo para a atuação do biopoder, já que a população foi capturada por um discurso sobre o outro violento, instaurando uma cultura da violência que produz, como consequência, novas necessidades do “sujeito liberal”: de proteção, de planos de saúde, de regras de higiene, de programas previdenciários e de educação formativa e preventiva, dentre outras. Aqui temos as invenções do mundo, da sociedade, da rua, do sexo, das amizades, etc, como lugares ou situações de perigo para as crianças e os(as) adolescentes. Para a prevenção e a proteção do lado perigoso de tudo e de todos, constituem-se os lugares e as instituições de proteção: a família, os grupos religiosos, os projetos sociais, a escola, o sistema penal, entre outros. Os adolescentes *da rua, do crime, do tráfico*, vão constituir-se fontes de *perigo* para os *outros* adolescentes do *bem*.

Também proveniente do liberalismo é a “formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como contrapartida e o contrapeso das liberdades” (FOUCAULT, 2008, p. 91, grifo do autor). Uma representação dessa ideia faz-se através da figura do panóptico, ideia desenvolvida por Bentham, entre 1792 e 1795 como uma tática de aumento de controle, para diminuir riscos de atos criminosos/violentos e/ou para aumentar a produtividade. O governo liberal seguiu a ideia central do panóptico, ao adotar a vigilância contínua e a intervenção quando necessária: *Sorria, você está sendo filmado*.

Mais uma consequência do liberalismo, segundo Foucault (2008, p.92), é o controle, que excede o objetivo do “panoptismo”, já que os limites de pensar e de criar possibilidades novas de produção de conhecimento e práticas sociais também requerem controle. *O pensar coletivo* precisa ser padronizado ao máximo.

A “governamentalidade” é outra definição que decorre dessa outra face do controle da população. Castro (2009) apresenta esta questão:

Na história do Estado moderno, o “Estado governamentalizado” representa a última etapa da evolução. Esse Estado caracteriza-se porque tem como objeto a população, e não o território, governa através dos saberes (economia, medicina, psiquiatria, por exemplo); articula-se em torno dos dispositivos de segurança. A formação do Estado governamentalizado coincide com a formação da biopolítica, com a racionalização dos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos como “população”. A racionalização desses problemas da vida é um processo que se inscreve no marco da racionalidade política do liberalismo (CASTRO, 2009, p. 243).

Os saberes produzidos pelas ciências *legítimas* devem ser ensinados nas escolas-instituição de controle e também do que se pode pensar. O liberalismo é compreendido como um princípio e um método de racionalização do exercício do governo, obedecendo à máxima da economia: os maiores resultados ao menor custo - tanto humano quanto material -; e não apenas isso, mas importa também estabelecer limites no exercício do governo, exigindo que este se justifique perante a população. Temos aí, neste ponto, a ação do que foi denominado “neoliberalismo americano”, da escola de Chicago, que entende a racionalidade do mercado, para além dele, isto é, aplica-se também na forma de pensar a própria família, a natalidade, a delinquência ou a política penal; elementos que compõem e constituem a sociedade.

Neoliberalismo

No neoliberalismo, a “concorrência” é a engrenagem central que move o pensamento, distinguindo-se do liberalismo do século XIX, em que o essencial do mercado estava na troca. A concorrência estabelece o princípio da “desigualdade”, pois é nela que se encontrará a força motriz que regulará não mais apenas o mercado, mas as relações sociais. A desigualdade social, não é compreendida como algo “natural”, mas como efeito das diferenças de competência e produtividade, resultantes da concorrência. Estabelecida essa relação entre mercado e sociedade, pode-se dizer que o mercado também é alterado na medida em que a realidade é modificada. Ganham importância os dados jurídicos, sociais e demográficos que serão objeto de estudo e avaliação para as intervenções governamentais. Esses dados e outros que os complementam compõem a “política social” voltada à correção da desigualdade. Essa correção é feita de duas formas diferentes: no neoliberalismo francês, é a garantia do pleno emprego, de políticas de redistribuição de recursos econômicos e culturais. Já no neoliberalismo alemão, esta correção se faz através de ações de uma “economia social de mercado”, onde cada um conquista as condições para superar sua própria desigualdade em relação aos demais.

Quando pensa a política social francesa, como política de bem-estar, Foucault assinala alguns aspectos:

[...] o contrapeso dos processos econômicos selvagens que causam efeitos de desigualdade e efeitos destruidores na sociedade, a socialização de certos elementos de consumo como o consumo socializado, consumo coletivo: consumo médico, cultural, etc., através de subvenções a famílias e por último admitir que quanto maior o crescimento, mais a política social, por recompensa e em compensação, deve ser ativa, intensa e generosa (FOUCAULT, 2008, p.195).

Estes princípios, de uma possível e necessária política social do neoliberalismo francês, são contrários à forma de pensamento do neoliberalismo alemão, chamado de “ordoliberalismo”, que é assim posto por Foucault:

[...] é preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos ou salários baixos, que os preços subam e desçam. Portanto uma política social não seria necessariamente antieconômica, uma política social não pode adotar a igualdade, como objetivo; não podendo adotar a igualdade como objetivo, ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir. [...] o jogo econômico com os efeitos da desigualdade é uma espécie de regulador geral da sociedade a que todos devem se prestar e se dobrar, portanto nada de igualização, nada de transferência de renda de um para o outro (FOUCAULT, 2008, p. 196).

No pensamento neoliberal alemão, que veio a exercer influência na França, o instrumento da política social não foi a socialização do consumo e da renda, e sim pediu-se à economia para fazer com que todo indivíduo tivesse rendimento suficiente elevado para garantir-se, por si mesmo, contra os riscos da existência e das fatalidades como a velhice e a morte. Para os alemães, “a política social individual” não visa transferir uma parte da renda, de um grupo ou pessoa, para outro(a) que menos possui, mas realizar uma capitalização o mais generalizada possível de todas as classes sociais, tendo como objetivo a conquista da propriedade privada. Esta forma de política opõe-se àquela socialista do tipo francês. No neoliberalismo alemão, “não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar riscos” (FOUCAULT, 2008, p.28).

O reflexo da política social neoliberal no molde alemão, presente hoje na vida de adolescentes e jovens brasileiros, é o discurso da desqualificação profissional do e da adolescente para o mercado de trabalho. Já vimos anteriormente esta questão, mas quero ressaltar aqui o fator do neoliberalismo definindo esta política social de mercado para jovens, cujas famílias não os podem suportar economicamente. Adolescentes e jovens para os quais a

faculdade é uma conquista pessoal efetivada pelo ingresso no mercado de trabalho, com o objetivo de obter condições econômicas para conseguir um diploma universitário.

Tal política social individual, mantida pelo mecanismo da concorrência, é reforçada pela sociedade empresarial. Esta, por sua vez, irá produzir o “homem da empresa e da produção”. O homem passará a ser o produtor de seu bem-estar, de sua felicidade, de seu prazer; e sua vida será administrada agora como uma empresa. Seu bem-estar é de sua responsabilidade.

A noção de concorrência provoca mudanças no campo do direito, incidindo em mudanças também nas instituições jurídicas. A “intervenção jurídica do Estado”, prática constituída pelo liberalismo, estabelece leis que regulam o comércio e a propriedade, tais como: a lei de patentes, os termos de contrato de compra e venda, os decretos de falência, os estatutos das associações civis, entre outros. Foucault (2008) propõe em seu texto que não devemos dar continuidade a esse capitalismo liberal e, sim, inventar um novo capitalismo. O que seria hoje este “novo capitalismo” proposto por Foucault? Seria possível? Qual o papel da Educação nesta “revolução”?

O campo do direito passa a ser fundamental na produção do “estado de direito”, define que o poder público passa a ter um limite estabelecido pela lei, e as medidas administrativas diferenciam-se das disposições legais da soberania.

Qual o efeito disso na vida dos indivíduos? Foucault esclarece: “o Estado de direito aparece, nesse momento, como um Estado em que cada cidadão tem possibilidades concretas, institucionalizadas e eficazes de recurso contra o poder público.” (FOUCAULT, 2008, p.234). Isso vai se concretizar através da presença de um sistema de direito, isto é, leis e instâncias judiciárias que arbitrarão as relações entre os indivíduos, de um lado, e o poder público, do outro. Esse sistema de direitos trará um crescimento da demanda jurídica, o que faz com que adquira autonomia e importância. Foucault completa: “[...] a regulação social dos conflitos, das irregularidades de comportamento, dos danos provocados por uns aos outros - tudo isso vai exigir um intervencionismo judiciário, que deverá ser praticado como arbitragem no âmbito das regras do jogo.” (FOUCAULT, 2008, p.241).

Além das leis que passaram a regulamentar as ações do Estado, Foucault (2008) chama a atenção para o surgimento de um novo elemento, no final do século XIX, que é o “governamentalismo de partido” produzido pelos Estados totalitários. Nota-se, no século XX, uma diminuição da governamentalidade do Estado, com o crescimento da governamentalidade do partido.

Foucault (2008) traz em seu texto uma resposta pública de Giscard d'Estaing sobre a questão: Qual é a função do Estado? Segundo d'Estaing: “em primeiro lugar uma redistribuição relativa de renda, segundo uma alocação na forma de produção de bens coletivos, terceiro regulação dos processos econômicos capaz de assegurar o crescimento e o pleno emprego.” (FOUCAULT, 2008. p. 276).

O jogo econômico, com suas regras, constitui um princípio comum entre o neoliberalismo francês, o alemão e o americano:

[...] a economia é essencialmente um jogo, a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros, a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. Quais são estas regras? Elas devem ser tais que o jogo econômico seja o mais ativo possível, que beneficie, por conseguinte, o maior número de pessoas, com simplesmente – e é aqui que vamos ter a superfície de contato sem penetração real do econômico e do social - uma regra, uma regra de certo modo suplementar e incondicional no jogo, a saber, de que deve ser impossível que um dos parceiros do jogo econômico perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar (FOUCAULT, 2008, p.278).

A aplicação da regra de que não se pode perder *jogadores* nas práticas da economia fez com que o governo francês, em 1974, adotasse a prática do “imposto negativo”, concebido por seus defensores, (Storéu e Stoffaes); de modo complexo, ela envolve modulações e gradações de subsídios aos “infra-consumidores”, a ponto de eles preservarem motivações ou frustrações diferentes para não perderem a vontade de trabalhar, e para que todo o beneficiado prefira trabalhar a receber o benefício. O valor da “autosustentabilidade” é firmemente incentivado.

No Brasil, temos, hoje, o programa Bolsa Família, que se aproxima da ideia do imposto negativo. Neste programa muitas famílias *infraconsumidoras*, passam a receber um *complemento* para o orçamento familiar, desde que cumpram determinadas condições, como a permanência dos filhos na escola, a atualização da carteira de vacinação das crianças, entre outras. Esta forma de *política social* recebe várias críticas pelo seu caráter assistencialista. Segundo seus opositores, a Bolsa Família promove uma acomodação, criando uma dependência com o Estado.

Em minha prática, encontro nas falas dos adolescentes, cujas famílias se beneficiam deste programa, a satisfação de poder adquirir bens de consumo a que não tinham acesso. Atualmente, o governo federal desenvolve programas para a juventude, como: Pronasci – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, do Ministério da Justiça, e o

Projovem Adolescente – Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para adolescentes e jovens do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Nesses programas os e as participantes recebem uma bolsa mensal de valor entre R\$ 60,00 e R\$ 240,00, e, como regra, devem participar de oficinas temáticas como: cidadania, sexualidade, prevenção, violência, mercado de trabalho, além de noções básicas e mais complexas de informática.

Essa política de benefícios, de fato, não modifica em nada os mecanismos de concorrência e o modelo de empresa, que produzem a todo tempo a desigualdade, mola propulsora do sistema econômico liberal.

[...] Ou seja, vai-se ter uma população que será, do lado do piso econômico, uma população em perpétua mobilidade entre uma assistência, que será concedida se um certo número de infortúnios se produzir e se descer abaixo do limiar, e será, ao contrário, ao mesmo tempo utilizada e utilizável, se as necessidades econômicas assim ocasionarem. Será, portanto, uma espécie de população flutuante infra e supralimiar, população limiar que constituirá, para uma economia que justamente renunciou ao objetivo do pleno emprego, uma perpétua reserva de mão-de-obra que poderá utilizar, se necessário, mas que poderá mandar de volta ao seu estatuto de assistida, se necessário também (FOUCAULT, 2008, p. 284).

Constato este mecanismo de utilização, conforme a necessidade do Estado, refletido na vida de adolescentes e jovens. Há uma flutuação e uma flexibilidade das políticas públicas para adolescentes, quando modificam seus temas, seus focos, suas regras, seus objetivos e a especificidade da *população alvo*. Há momentos em que as regras são tão específicas que adolescentes que desejam participar não podem ser integrados e os que poderiam, não têm disponibilidade de horário, pois, já estão no mercado de trabalho informal. A questão central perpassa necessariamente pelas condições econômicas de estar no mundo, neste mundo de mercado e mercadorias.

A preparação para o mundo do trabalho, hoje, constrói novas estratégias como, por exemplo, os programas de *trainee*, em que jovens são submetidos a um ritual para concorrer à efetivação numa empresa. O *trainee* é uma modalidade nova de trabalhador: ganha abaixo do piso de sua categoria, alimenta a concorrência individualista e incita a competência selvagem entre os próprios candidatos a futuros profissionais, postergando mais uma vez sua entrada efetiva no mundo do trabalho. Afinal, a concorrência é a alma do negócio sem alma. Os que não alcançam a vaga desejada voltam ao lugar do “excluído do mercado de trabalho”, por não terem conseguido a *formação adequada*. Outra forma de política de mercado de trabalho juvenil é um pensamento contrário: o de deixar de trabalhar, caso deseje. Foucault (2008) fala sobre isto:

[...] Esse modo totalmente diferente é o da população assistida, assistida de um modo bastante liberal, muito menos burocrático, muito menos disciplinar do que um sistema que fosse centrado no pleno emprego e pusesse em prática mecanismos como os da seguridade social. Em síntese, deixa-se às pessoas a possibilidade de trabalhar se quiserem ou se não quiserem. Proporciona-se, sobretudo a possibilidade de não fazê-las trabalhar, se não se tem interesse. Garante-se simplesmente a elas a possibilidade de existência num certo patamar, e é assim que poderá funcionar essa política neoliberal (FOUCAULT, 2008, p. 285).

Nessas palavras de Foucault, trago a questão colocada por uma *outra* juventude, a que não trabalha, a nomeada como *adolescentes em situação de rua, os incapazes, os improdutos*, os *re-educandos*, enfim, indivíduos que, além de estarem abaixo do patamar do universo econômico, também não produzem e *custam caro para o Estado*. São indivíduos considerados *problemas*, e diagnosticados como vítimas da falta de investimento familiar, escolar e por parte de outras instituições *convocadas* para sua formação. Neste discurso vemos a centralidade do olhar sobre o comportamento humano *improdutivo*.

Entre 1930 e 1932, encontramos a “doutrina econômica liberal”, em que está presente a questão da ampliação do campo econômico: a economia é definida como a ciência do comportamento humano, como uma relação entre fins e meios, requerendo sua análise e da sua racionalidade interna. “A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 307). Uma ideia colocada por esta doutrina é a de “capital humano”.

Capital Humano

Foucault conceitua capital humano como o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário (FOUCAULT, 2008, p.308). O trabalho não é uma mercadoria reduzida à força e ao tempo de trabalho, ele é visto agora como uma “aptidão”, uma “competência”, uma máquina, representada por uma renda que é um “fluxo de salários”.

O capital humano depende de cada indivíduo; de sua aptidão e de sua competência em produzir renda própria, fluida, não fixa. Pode-se dizer, então, de uma capital-competência. O “homoeconomicus” tradicional, do liberalismo, parceiro de troca, no neoliberalismo americano passa a ser um empresário, empresário de si mesmo, que irá constituir um produto que gera uma renda e também sua própria satisfação, no que produz e no que consome.

Os neoliberais vão colocar questões como: “Como se constitui e se acumula esse capital humano?” “Este capital humano é composto de quê?” E a resposta será: de “elementos inatos e elementos adquiridos”. Os elementos inatos ou hereditários estarão ligados à aplicação da genética na determinação das características da população humana, produzindo conceitos como, por exemplo, o dos “bons equipamentos genéticos”.

Mecanismo de produção dos indivíduos, operando na produção dos filhos, encaixa-se numa temática econômica e social, traz a questão da “raridade dos bons equipamentos genéticos” que determinam o capital humano no seu crescimento e melhoria. Temos aqui, segundo Foucault (2008), os efeitos racistas da genética.

Nesta forma de pensar inclui-se, em toda e qualquer relação, uma das formas de produção do capital humano, que é o investimento educacional. Este se refere ao tempo escolar e aos cuidados que a família dedica à criação dos seus filhos, podendo correlacionar o tempo de cuidado e dedicação com o nível de adaptação da criança e, conseqüentemente, o da produção de um adulto com *grande capital humano*. Vão emergir, em nome dessa formação, os discursos sobre a importância da cultura da família e da criança, os cuidados médicos, a higiene pública, o incentivo ao empreendedorismo e a mobilidade concretizada nos movimentos migratórios vistos como um investimento “de si mesmo” em busca da melhoria de sua própria vida.

Nos anos 1980, no Brasil, na área da juventude, surgiu a *figura* do “protagonista juvenil”; um novo sujeito, inventado a partir da noção de “empreendedorismo”. Seu lugar de produção foi o universo empresarial, que passou a financiar projetos e programas federais e de ONGs, cujo objetivo era a formação do protagonista juvenil. Nos anos 1990, ocorreram alguns eventos, em Faxinal do Céu (espaço de formação de educadores e educadoras do estado do Paraná), com o intuito de *agregar* os protagonistas juvenis produzidos por tais projetos e programas. A mídia, televisiva e jornalística, esteve sempre presente nesses momentos, *registrando* as falas e os feitos desses *juvens protagonistas*. Os projetos federais da educação e saúde passaram a utilizar este termo em seus programas e projetos. Naquele momento, trabalhar com protagonismo juvenil, era a *senha* para entrada de financiamentos em ações com a juventude. No início de 2.000, em um dos Encontros Nacionais de Adolescentes (ENA), organizado pelo Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB), os e as adolescentes participantes apresentam uma encenação sobre o “*cocô protagonista*”. Falavam deste sujeito que não “*transa, não fuma, não bebe, fala todo certinho e tem um bom emprego*”. O quanto ele era visto como “*chato*”, ou seja, um “*cocô*”.

Foucault (2008) situa um novo elemento do neoliberalismo, que dá uma continência à ideia de capital humano. Aparece no neoliberalismo a ideia de “inovação”:

[...] de fato, esse gênero de análise possibilita primeiro revisar um pouco certo número de fenômenos que haviam sido identificados desde um certo tempo, desde o fim do século XIX, e aos quais não se tinha dado exatamente o estatuto suficiente. Era o problema do progresso técnico ou o que Schumpeter chamava de inovação (FOUCAULT, 2008, p. 317).

A ideia de inovação produz discursos sobre a necessidade do aumento da taxa de lucro, as novas formas de produtividade, a descoberta de novas técnicas, novos mercados, novas fontes de mão de obra, que constituem o “capitalismo funcional”. O investimento no capital humano veio a ser nomeado como “política de crescimento econômico” o que determinou a política social, cultural, governamental e educacional. Um exemplo, a partir daí, diz respeito aos países de terceiro mundo, que são identificados, pelos países *desenvolvidos*, como não investidores eficientes de seu capital humano, causa da sua não *decolagem* econômica.

Estas questões postas sobre o capital humano estão presentes no campo de estudos e ações das adolescências e das juventudes. Discursos produzidos a partir daí tendem a justificar a ineficiência da juventude como capital humano: a desestrutura familiar responsável pela não formação da criança e do adolescente; a falta de autoridade da escola para impor limites; e a falta de mão de obra qualificada da juventude para o mercado de trabalho. Essas justificativas legitimam o investimento contínuo na educação e na capacitação profissional, produzindo um comércio promissor compreendido pelos cursos de aperfeiçoamento, especialização, MBA, entre outros. Cursos que estabelecem um currículo próprio e *a priori*, distante da realidade concreta e humana, distanciando a escola da vida das pessoas. O distanciamento das ciências humanas em prol da área das exatas e da tecnologia é outra estratégia encontrada nesses cursos.

Vê-se no neoliberalismo essa captura do mundo juvenil, do campo da educação, das redes familiares, enfim, de relações *não econômicas*. Foucault (2008) defende o modo como se cria a dinâmica das relações econômicas que englobam as dinâmicas das relações sociais:

[...] desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta procura, o modelo investimento - custo - lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo com o futuro, com o grupo, a família (FOUCAULT, 2008, p.332).

O companheirismo, a solidariedade e o pensamento individual, como parte de um coletivo, são substituídos por ações práticas e utilitárias de benefícios e provisão das condições para que cada indivíduo se resolva por si só. Pensamento presente, por exemplo, na palavra de ordem: *Ema, ema, cada um com seu problema*.

A captura das relações sociais e familiares pela lógica do neoliberalismo expressa-se pelos investimentos na criança como capital humano, e também no adolescente e no jovem, tendo como recompensa, o orgulho por um “filho que deu certo”, uma recompensa do capital investido (lucro). A pergunta que faço é em relação à família que não atinge tal meta, independentemente da classe social. Essa não terá seu *lucro*, seu reconhecimento social, pois não teria investido o suficiente na formação de seu capital humano, ou teria investido de modo equivocado. Uma forma de evitar tal “improdutividade”, por parte das famílias, indicada por Foucault (2008), expressa-se no padrão moderno de filho único; e, com isto, a família supostamente pode fazer o investimento necessário para ser *merecedora* do seu investimento. Também o casamento passou a ter um contrato onde se estabelece a ideia do casal como unidade de produção.

A improdutividade é um dos fatores apontados, por exemplo, pelo FMI, como responsável pela produção de uma população de criminosos. O neoliberalismo vai criticar o funcionamento da justiça penal, calculando os custos da delinquência, incluindo aí os custos do funcionamento da instituição judiciária, a crítica à pouca eficiência do sistema punitivo, que procura obter o custo mais baixo possível. Desse raciocínio surge o conceito de que o bom funcionamento do sistema penal está ligado à presença de uma “boa lei”, entendida como uma solução mais econômica para punir. A lei define o crime e a punição ao mesmo tempo. A lei é a condição mínima para que exista o crime.

Como exemplo claro da aplicabilidade dessa noção, mais uma vez podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que nomeia os crimes cometidos por adolescentes como “atos infracionais”, que são seguidos de suas punições. Assim também são considerados atos cometidos por responsáveis, diretos ou indiretos, pessoas ou instituições, que deverão promover a proteção e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, como a família, o conselho tutelar, o próprio juiz da Vara da Criança e do Adolescente, entre outras autoridades, como prefeitos, vereadores e responsáveis indiretos. O ECA é uma lei composta por muitos itens e, que em grande parte de seu conteúdo, apresenta-se o ato seguido à sua punição, além da referência às especificidades das punições diante das ações, nomeadas como medidas socioeducativas. Educativas no sentido de “recuperação” do desviante do sistema econômico, pois é no mercado do tráfico que muitos adolescentes iniciam sua vida econômica. As instituições de “recuperação” investem no capital humano através da educação formal, de oficinas de cultura e atendimento “psicossocial”. Podemos dizer que, não existindo o ECA, não existiriam as medidas socioeducativas. Sem elas, não existiria o adolescente infrator, nem a rede de instituições mantidas pelo Estado para recuperá-lo.

Foucault (2008) aponta que, para os neoliberais, as penas devem ser estabelecidas pela própria lei, de acordo com uma gradação que acompanha a gravidade do crime. O tribunal só terá a função de aplicar ao crime, uma lei que de antemão determina que pena o criminoso deva receber, uma mecânica simples e mais econômica para eliminar a conduta nociva à sociedade. “É a lei que permite precisamente articular o problema da penalidade com o problema da economia.” (FOUCAULT, 2008, p.341).

Esta lei passa a sancionar não mais o ato, mas um indivíduo infrator, uma modulação cada vez mais individualizante da aplicação da lei numa problematização de ordem psicológica, sociológica e antropológica. O “homopenalis”, ao longo de todo século XIX, passou para o “homocriminalis”, que será punido pelo crime que cometeu; *crime* definido como “toda a ação que faz um indivíduo correr o risco de ser condenado a uma pena” (FOUCAULT, 2008, p.344). O código penal que define esse crime não tem para ele nenhuma definição moral nem qualitativa. O crime, para quem o comete, é o que faz com que ele corra o risco de ser punido.

Hoje temos uma mudança na lei do estupro, que retrata esta questão do crime. Na nova lei do estupro,³⁰ temos a especificidade do estupro de vulnerável, que consiste no envolvimento de adolescentes de ambos os sexos, abaixo de 14 anos, considerados pelo discurso jurídico como vulneráveis, isto é, incapazes de defender-se perante um ato de violência sexual; uma incapacidade *natural* de todos e todas as adolescentes abaixo dessa idade. Quando adultos se envolvem sexualmente com adolescentes abaixo de 14 anos, há um acréscimo de cinco anos de prisão em sua pena. Quando acontece um ato sexual entre adolescentes abaixo de 14 anos, ambos podem ser denunciados como *estupradores*, podendo os responsáveis ser convocados pelo juiz da Vara da Criança e do Adolescente para responderem a processos e, inclusive serem presos por tal *ocorrência*. Mesmo quando há um consenso entre os dois adolescentes na decisão da prática sexual, por serem considerados vulneráveis, perante a lei, seu ato pode se tornar um crime. Já há relatos de situações em que a assistente social propõe o casamento civil como solução perante a ameaça de denúncia de estupro, para um casal cuja diferença de idade é acima de quatro anos (por exemplo, ela com 15 e ele com 19). Caso o juiz entre com a denúncia, os familiares de ambos, a adolescente e o jovem, responderão a processo, e poderão receber pena de detenção; e a adolescente, uma medida socioeducativa. Esta situação apresentada, da diferença de quatro anos entre ela (a adolescente)

³⁰ Lei n.12.015, de 07/08/2009, reformula – o título VI da parte especial do código penal. Disponível em: <jus.uol.com.br/revista/texto/13357/novo-crime-de-estupro>. (Acesso em: 27 mar. 2011, 21h16min.) Estupro de vulnerável – a nova lei criou o crime estupro de vulnerável com pena de reclusão de 08 a 15 anos que se caracteriza pela prática de qualquer ato libidinoso com menor de 14 anos ou com pessoa (de qualquer idade).

e ele (o jovem), quando envolve adolescentes, também pode ser considerada um crime de estupro.

A lei, vista como um ato de interdição, tem como fonte de fortalecimento a realidade social e política, traduzida pela quantidade de punição prevista para cada um dos crimes, estabelecendo o “mercado do crime”, que produz a oferta do crime. Limitar essa oferta, e não eliminá-la, passa a ser o objetivo das intervenções da política penal: “uma sociedade vai bem com certa taxa de ilegalidade e iria muito mal se quisesse reduzir infinitivamente esta taxa de ilegalidade [...]A questão não é o que deve ser considerado crime, mas o que deve ser tolerado como crime ou o que seria intolerável”(FOUCAULT, 2008, p.350). Emerge uma definição de “sociedade”, segundo a qual:

[...]haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo (op.cit., p. 351).

Para o autor, a regulação disciplinar é o ponto em comum entre uma governamentalidade numa economia capitalista que também é individualizante e classificatória da(s) (a)normalidade(s) e a governamentalidade liberal, que se apresenta também legalista e normalizadora. Como representante desta governabilidade liberal, temos o “homoeconomicus”, que aceita o jogo da realidade, obedece aos seus interesses, manejável segundo os jogos de oportunidades sociais ou de mercado. Para o governo, é alguém com quem não se deve intervir. O interesse é um princípio irreduzível, intransmissível e o caracteriza como indivíduo, marca sua subjetividade – produz-se o “sujeito de interesse”, que também é o “sujeito de direito”, de quem se espera que tenha um interesse produtivo, e racional. Porém, o sujeito de interesse extrapola o sujeito de direito, pois o interesse constitui um fato irreduzível à vontade jurídica. O sujeito de direito tem, de início, os direitos naturais, mas segue o princípio de cedê-los em função das leis que normatizam as relações sociais entre ele e os outros. O sujeito de direito, ao aceitar a denúncia de seu interesse, renuncia a si mesmo e estabelece uma divisão de si. Ao abrir mão de um direito, que não lhe pode caber, legitima os mecanismos da lei e da proibição, aceita a renúncia a si mesmo e estabelece uma divisão de si. No sujeito de interesse não há renúncia.

A vontade de cada um, o interesse de cada um e a maneira como esse interesse é realizado ou não, tudo isso está ligado a uma quantidade de elementos que escapa aos indivíduos, que estão situados por um tipo de campo de imanência indefinido. Quem os protege? A “mão invisível” – essa espécie de mecânica bizarra que faz funcionar o

homoeconomicus como sujeito de interesse individual no interior de uma totalidade que lhe escapa, mas funda a racionalidade das suas opções egoístas. Um otimismo econômico, mais ou menos ponderado, constitui-se na transparência essencial deste mundo econômico.

Os interesses individuais passam a ser um mecanismo econômico, não regulado pelo governo.

o liberalismo, em sua consistência moderna, começou, quando precisamente, foi formulada essa incompatibilidade essencial entre, por um lado, a multiplicidade não totalizável dos sujeitos de interesse, dos sujeitos econômicos e, por outro lado, a unidade totalizante do soberano jurídico (FOUCAULT, 2008, p.384).

Desde o século XVIII, o mundo político-jurídico e o mundo econômico têm aparecido como incompatíveis. A idéia refere-se ao pensamento: não há soberano na economia, não se pode conhecer a totalidade do processo econômico.

Foucault (2008) fala desta relação entre governo e economia:

[...] A economia política é de fato uma ciência, é de fato um tipo de saber, é de fato um modo de conhecimento que os que governam terão que levar em conta. Mas a ciência econômica não pode ser a ciência do governo e o governo não pode ter por princípio, lei, regras de conduta ou racionalidade interna, a economia. A economia é uma ciência lateral em relação à *arte de governar*. Deve-se governar ao lado dos economistas, mas não se pode permitir, está fora de cogitação que a economia seja a própria racionalidade governamental (FOUCAULT, 2008, p. 389, grifo meu).

Diante disso, temos a pergunta: “O que cabe ao governo? Do que vai se ocupar?”. A resposta, segundo Foucault (2008, p. 389), é: “o governo deve ocupar-se com a “sociedade civil””. Este é um dos últimos temas trabalhados neste curso proferido por ele, em que percorreu os caminhos da formação do biopoder e da biopolítica, tendo como determinante o liberalismo e suas produções. Foucault, em relação ao conceito de sociedade civil, afirma:

[...] para manter ao mesmo tempo a unidade da arte de governar, sua generalidade sobre o conjunto da esfera de soberania, para que a arte de governar conserve sua especificidade e sua autonomia em relação a uma ciência econômica, para responder a estas três questões, é preciso dar à arte de governar uma referência, um espaço de referência, um campo de referência novo, uma realidade nova sobre a qual se exercerá a arte de governar, e esse campo de referência novo é, creio eu, a sociedade civil (op. cit., p.402).

A sociedade civil não é uma ideia da filosofia. Ela, na visão de Foucault (2008), é um conceito de tecnologia governamental, uma tecnologia de sociedade que seria chamada, no final do século XVIII, de nação. A sociedade civil tem um governo onipresente, obediente às regras do direito, que respeita as especificidades da economia e que administra o social. O homo oeconomicus e a sociedade civil passam a ser elementos indissociáveis. Há um embate

permanente entre governo e sociedade civil, produzindo novas questões, como, por exemplo, a loucura. As tensões entre o governo e a sociedade civil produziram, pouco a pouco, as diferentes minorias, suas reivindicações, movimentos organizados e as organizações não governamentais.

Foucault (2008) aponta algumas características desta sociedade civil. Uma primeira é de que não haveria a possibilidade de inexistência de uma sociedade civil, isto é, a natureza da natureza humana é ser histórica, pois a natureza da natureza humana é ser social. Não há natureza humana dissociável do próprio fato da sociedade, nas palavras de Foucault.

Uma segunda característica é de que a sociedade civil assegura a “síntese espontânea dos indivíduos”. Não há um contrato explícito, não há uma união voluntária, não há renúncia a direitos, não há delegação de direitos naturais; em suma, não há constituição de uma soberania por uma espécie de pacto de sujeição. Temos aqui que a sociedade civil realiza uma síntese através do conjunto das satisfações individuais, mantido pelo *vínculo social*. Foucault fala: “A felicidade dos indivíduos é o grande objeto da sociedade civil” (FOUCAULT, 2008, p.408).

O que une as pessoas na sociedade civil são os interesses, mas não os interesses econômicos, “são interesses desinteressados” (FOUCAULT, 2008, 409).

Foucault (2008) traz o pensamento de Ferguson:

[...] o que vincula os indivíduos na sociedade civil é o instinto, é o sentimento, é a simpatia, são os movimentos de benevolência dos indivíduos, uns para com os outros, é a compaixão, é também a repugnância a outros indivíduos, é a repugnância à infelicidade dos indivíduos, mas é eventualmente o prazer que podemos sentir com a infelicidade de outros indivíduos de que vamos nos separar (FERGUSON apud: FOUCAULT, 2008, p.409).

A sociedade civil não será a humanidade em geral; serão conjuntos humanos, certos traços de similaridade, ou conjuntos de níveis diferentes que vão agrupar os indivíduos num certo número de núcleos. A sociedade civil não é humanitária, é comunitária. A sociedade civil é efetivamente o que vai ser o veículo do vínculo econômico e, ao mesmo tempo, quem a desfaz.

A terceira característica da sociedade civil, que Foucault (2008) apresenta é ser uma “matriz permanente de poder político”, acontecendo nela uma formação espontânea de poder político. A quarta característica é que a sociedade civil é um “motor da história”, produzindo equilíbrios e desequilíbrios, estes últimos, pelos interesses econômicos, mais individuais e menos coletivos. A sociedade civil é a articulação da história com o vínculo social.

Como fechamento de *O nascimento da biopolítica*, Foucault (2008) define a “política” como o jogo das diferentes artes de governar, com seus diferentes indexadores e os embates que essas diferentes formas de governo produzem: a arte de governar centrada no Rei, a arte pautada pela racionalidade do Estado - soberano, a arte de governar pela racionalidade dos agentes econômicos e também a arte de governar pela racionalidade do - próprio governo (FOUCAULT 2008, p.424).

Nesse curso, Michel Foucault apresentou jogos produzidos por essas distintas formas de governo, tendo o liberalismo e o neoliberalismo como formas centrais que determinaram modos de pensar e, com isso, a cultura de uma sociedade ocidental, perpassada pela disciplina, pelo biopoder e pela biopolítica.

Dando continuidade a esta pesquisa sobre o biopoder e a biopolítica, que Michel Foucault desenvolveu, chegamos ao texto: *Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade e Política*.

Michel Foucault aborda aí, a questão da possibilidade da revolta, mesmo diante de um poder que aniquila. Ele retoma a questão do poder e a relação do indivíduo com esse poder, conseguindo suplantá-lo:

[...] não se impõe a lei a quem arrisca sua vida diante de um poder. Há ou não motivo para se revoltar? Deixemos aberta a questão. Insurge-se, é um fato: é por isso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu alento. Um delinqüente arrisca sua vida contra castigos abusivos.

[...] Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-las calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer (FOUCAULT, 2006 b, p.80).

Além dessa forma de revolução, Foucault fala, durante todo este curso, sobre o “si mesmo”, como forma de poder. Um poder advindo da singularidade que se apresenta intransigente com o universal. Um poder que não é limitado pelas regras e nem por princípios que possam desapropriá-lo. Foucault (2006 b) sintetiza esta ideia: “ao poder, é preciso sempre opor leis intransponíveis e direitos sem restrições”; e propõe uma revolução, uma revolta através de um exercício de poder sobre si mesmo.

Em outros dois cursos, Foucault apresentou a história do pensamento sobre as técnicas de disciplinarização dos corpos individuais e de uma segunda técnica, sobre a população, o biopoder e a biopolítica. Agora Foucault apresenta as técnicas de si, como uma nova descoberta, uma terceira via de exercício de poder, agora sobre si mesmo, na sua subjetividade, que rompe os poderes estabelecidos a sua volta. Ele diz:

Fui me dando conta pouco a pouco, de que existe, em todas as sociedades, um outro tipo de técnicas: aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos esta técnica de técnicas de si. (FOUCAULT, 2004, p.95).

A vivência do prazer da relação sexual poderia, ao escapar do campo normativo da sexualidade, fazer do prazer o ponto de concepção de uma nova cultura. Essa proposição de Foucault revela o lugar que ele ocupa de provocador, ou melhor, denota sua ação de convocar os indivíduos a construir novas formas e maneiras de viver. Ele, a todo tempo, propõe-nos tal exercício, tal provocação. Ele fala especificamente sobre isso e nos desafia a criar novas culturas, novo capitalismo, novas formas de relações e inventar novos direitos. Com isso, estaríamos modificando esta sociedade limitada e pequena, “tacanha” e “envelhecida” pelas estruturas.

[...] vivemos, de fato, em um mundo legal, social, institucional, no qual as únicas relações possíveis são muito pouco numerosas, extremamente esquematizadas, extremamente pobres. [...] mais que defender que os indivíduos têm direitos fundamentais e naturais, deveríamos tentar imaginar e criar um novo direito relacional que permitisse que todos os tipos possíveis de relações pudessem existir e não fossem impedidas, bloqueadas ou anuladas por instituições empobrecedoras do ponto de vista das relações (FOUCAULT, 2004, p.120).

Este convite à mudança, às novas invenções, vem ao encontro das possibilidades do porvir das adolescências como talvez última possibilidade de inventar novas formas de ser sujeito, de ser humano, sem submissão a uma resposta esperada, calculada, preparada e, portanto, morta. Enfim, a possibilidade de acabar com as mortes das adolescências em suas multiplicidades de porvir.

Possibilidades de mudança, através da (e)Educação com os indivíduos, e aqui falando especificamente dos e das adolescentes, é o tema do próximo capítulo.



Ilustração 3 adolescentes de TEFÉ (AM)

Capítulo III - O que poderíamos estar fazendo acontecer?

Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa (DELEUZE, 1992)

NELL



Estados Unidos, 1994 – Drama -Realização: Michael Apte. Interpretação: Jeremy Davies, Jodie Foster. Liam Neeson. Natasha

Personagens:

Nell é uma jovem que foi encontrada em uma cabana afastada da civilização por ocasião da morte de sua mãe. Ninguém no povoado sabia de sua existência e ela tampouco existia civilmente. Não se sabe o que ela tem e, portanto, o que ela é. Ela fala em uma linguagem que só ela e, provavelmente, sua mãe, que acabara de falecer, compreendem.

Dr. Lovell ("Jey") encena um psiquiatra que vive no povoado próximo à floresta onde está a cabana em que vive Nell.

Dra. Olsen ("Pau") é uma psicóloga da cidade grande e atua numa equipe de especialistas em distúrbios do comportamento em uma universidade.

Diante da descoberta inesperada de Nell por Dr. Lovell, surgem perguntas: Quem é Nell? O que fazer com ela agora, com a morte de sua mãe? Qual o diagnóstico para Nell?

A partir de um primeiro contato com Nell, Dra. Olsen indica alguns possíveis diagnósticos, como debilidade mental ou autismo, e a certeza da impossibilidade de sobrevivência de Nell na cabana, sozinha.

Dra. Olsen encarna o discurso da Ciência e seu processo de nomeação por meio de um diagnóstico: colocar um nome na diferença de Nell para, com isso, poder compreender e tomar atitudes diante dessa nomeação.

O juiz decide por um prazo de três meses de observação para a apresentação de um laudo por ambos os profissionais para a resolução da situação de Nell.

A Dra. Olsen instala-se num barco próximo à cabana de Nell e, com uma câmera de vídeo, de seu local "protegido pela distância", passa a observar o comportamento de Nell. Toda uma tecnologia é montada na cabana de Nell - filmadoras ocultas, sistema de som e registro – Nell será observada o tempo todo.

Dr. Lovell instala-se em uma barraca em frente à cabana de Nell, na tentativa de aproximar-se e poder conhecê-la e conviver com ela.

Estes cientistas representam duas formas de conhecer: uma primeira, pela aproximação; e uma segunda, pelo distanciamento. Na aproximação, acontece o

afetar-se com a aproximação do outro. No distanciamento, observa-se o objeto, tomando a distância necessária para não envolver-se e, com isso, não "interferir nos resultados" ou proteger-se dessa possibilidade de "afetar-se".

Cena I: Nell e Jey. No processo de aproximação Nell (a diferença), Dr.Lovell (Jey) fala de si mesmo, pensando que Nell não o compreende, pois não falam a mesma língua; não percebe, porém, que ambos estão se comunicando. Ele relata a ausência de amigos na sua infância, quando ela está falando de sua solidão, desde a morte de sua mãe. Os personagens aproximam-se nas suas diferenças, em sua nomeação, cada um mantendo sua característica. Dessa forma acontece a aproximação e a comunicação, o afetar-se de ambos na revelação das histórias em comum.

Cena II: Passados os três meses, acontece a audiência de decisão da vida de Nell e, diante do juiz que a interroga, Nell fala de si mesma, de sua situação e o que seria melhor para ela. Ela fala em sua língua, traduzida pelo Dr.Lovell, agora Jey, e consegue autorização judicial para a sua permanência na sua cabana, por ser considerada apta a viver sozinha e cuidar de si.

Por fim, Nell consegue falar sobre si, sem precisar que a ciência e o outro fale SOBRE ela; traduzida pelo vínculo construído com Jey (Dr. Lovell), que lhe permitiu chegar a si mesma, ultrapassando a si mesma e tomando da SUA palavra.

POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

Ao iniciar esta terceira e última etapa desta pesquisa, trago a história de Nell, pelo paralelo possível entre ela e os adolescentes e as adolescentes, em relação ao lugar em que são colocados e no qual devem permanecer: o lugar do diferente, da produção das diferenças e onde deveriam viver suas experiências. A relação entre a ciência e seu objeto e as diferentes possibilidades de fazer ciência são aspectos relevantes na história de Nell e também das adolescências; é preciso encontrar outros lugares onde profissionais possam colocar-se, mais próximos dos sujeitos pesquisados e menos distantes de seu objeto de pesquisa. É necessário viver a experiência de *montar uma barraca* e, aos poucos, estabelecer possibilidade de comunicação entre linguagens diferentes, encontrar histórias em comum com diferentes trajetórias, propiciar mudanças nos vínculos profissionais e aproximação entre as pessoas. Por fim, Nell, com sua história, traz o poder de falar de si mesma, com a ajuda (quando necessária) de tradução do profissional que, aos poucos, foi aprendendo a estranha língua de Nell - sua maneira própria de falar. Isso corresponde a tirar da ciência o poder de falar sobre o outro e propô-la como mediadora entre os que falam, mesmo em diferentes línguas. Nas adolescências, é preciso que também os e as adolescentes possam ocupar-se da palavra — não mais a retórica, mas uma fala mais honesta, menos *politicamente adequada*. Falar daquilo que se tem para ser falado.

Esses são alguns pontos de identificação que faço entre a história relatada em *Nell* e as histórias das adolescências com as quais foi escrito este texto. Reconheço em mim um contador de histórias, como pesquisador, e também um tradutor, como profissional; melhor dizendo, um profissional que vem se aproximando das adolescências, estabelecendo formas de comunicação para que esses sujeitos falem, e nós, adultos, escutemos; o exercício pedagógico da escuta. Ser escutado promove mudanças tanto naquele que fala como naquele que escuta e, mesmo que estejamos capturados por sistemas de poder e de controle, resistimos por algum tempo, escapamos algumas vezes e rompemos, quando as condições são desumanas.

Trago, neste capítulo, alguns conceitos com os quais posso, hoje, responder a uma provocação e também a um desejo produzido nas constatações teóricas apresentadas até aqui. Neste último capítulo, escrevo sobre possibilidades de uma pedagogia que promova aproximações, experiências que nos afetem, mudanças possíveis na vida de adolescentes e jovens. Afirmo sobre a possibilidade de mudanças.

Nos capítulos precedentes, construí um percurso com as ideias e as noções de Michel Foucault, apresentadas em seus cursos no *Collège de France* e algumas outras publicações, como *Vigiar e punir* (2007), *Ditos e escritos V - ética, sexualidade, política* (2006b) e *A verdade e as formas jurídicas* (2003). Procurei mencionar o que li. Foram reveladas algumas histórias: das tramas engendradas pelas diversas formas de poder; dos jogos de verdade; das *invenções*; dos jogos de interesses econômico-sociais; das técnicas de poder da disciplina; do biopoder e da biopolítica, entre outras. Esse conhecimento trouxe elementos com os quais foi sendo tecido um panorama pouco promissor para mudanças, diante das formas de poder. Há um roteiro de constituição da definição da adolescência, como discurso da ciência, processo que se iniciou no século XVIII, com o aparecimento da figura do anormal e desenvolve-se até os dias de hoje, no cotidiano de vida e de morte experiência do de diferentes formas, por diferentes adolescências.

Nesta última parte, proponho-me a desenhar alguns novos traçados, que nos levem, como educadores e educadoras, para além dos espaços que já foram estabelecidos. É preciso visitar novos lugares, é preciso andar pelo mundo. É fundamental, nestes novos trajetos, que aconteçam as descobertas de possíveis rupturas, formas de resistência e algumas linhas de fuga. Este foi o processo que vivi ao ler (e continuo relendo) a obra de Michel Foucault, *A Hermenêutica do sujeito* (2006a), e também ao estabelecer contatos iniciais com algumas obras de Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1992). É com esse conteúdo de *novos territórios* que construo este capítulo, na forma de um exercício de aproximação com a *cartografia*, em que memórias e desejos são elementos de composição da ciência. Até aqui, neste ponto de minha escrita, passei por *águas profundas*, por *águas mais rasas*, por algumas tempestades e hoje chego a águas mais serenas, lugar desejado de chegar, durante o trajeto, onde pudesse falar das possibilidades, por reconhecer-me sempre como um educador que acredita na possibilidade da educação, mesmo diante de todos os esquemas de captura, poder e controle.

As tempestades sempre promoveram a chegada - aqui nesta escrita, na prática profissional e na vivência pessoal - a lugares de encontro com o desconhecido e com o inesperado; podendo ou não chegar aos lugares anteriormente desejados, um desejo que promova movimentações, que escape do previsível e que seja fonte de criação.

No exercício da cartografia, todo e qualquer objeto é importante, utilizado para marcar e demarcar passagens. Na escrita deste trabalho, este foi um exercício constante, lembrar falas, cenas, pessoas, fazendo disso pontos de referência para este meu percurso. Essas referências são também territórios conceituais com os quais venho dialogando, e os

reconheço naquilo que já me acontece no cotidiano do trabalho que realizo com adolescentes: uma navegação desconhecida.

Citei há pouco que responderia aqui a duas provocações: a primeira, que se organizou em algumas discussões que tive com o professor Dr. Jorge Larrosa, na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, onde estive por seis meses por meio do Programa de Bolsa Espanha Unicamp -Santander. Esse foi um período mágico, difícil e importante para a escrita deste trabalho: vivi a experiência de ser estrangeiro, estranho, de um outro lugar, de um outro país, vivendo durante seis meses nas terras da Catalunha, no período de julho de 2008 a janeiro de 2009.

Já em nosso primeiro encontro, Larrosa capturou-me com uma questão sobre a dificuldade de encontrar, nas obras de Michel Foucault, possibilidades de uma educação que mude a situação atual dos e das adolescentes. Nas obras de Michel Foucault, disse-me Larrosa, encontramos um belo e profundo material de denúncia, o já feito, as estruturas micro e macro que capturam e nos fazem sujeitos, impedindo saídas; mas Foucault não apresenta ferramentas capazes de desmontar essa maquinaria muito bem montada e constituída de discursos, principalmente da Psicologia, os quais, na realidade, dificultam e não auxiliam em nada a vida dos e das adolescentes. Larrosa dizia sobre a noção do conceito de identidade, central na Psicologia, e que trazia problemas para que esta ciência pudesse dar respostas mais criativas à realidade da juventude.

Eu concordei com o fato de que na Psicologia não havia encontrado, numa pesquisa limitada realizada no Brasil, trabalhos inovadores que rompessem com a noção desenvolvimentista, que delimita uma definição de adolescência como uma etapa do desenvolvimento; quanto à noção referente a Michel Foucault, expliquei que acreditava encontrar em algumas de suas obras indícios que pudessem utilizar numa proposição de um novo trabalho, não da Psicologia, mas da Educação, com adolescentes, pois já havia iniciado alguma leitura mais próxima da noção de cuidado de si.

Na Biblioteca da Pedagogia e Psicologia da Universidade de Barcelona encontrei poucas obras disponíveis de Michel Foucault, e a obra *Hermenêutica do sujeito* estava disponibilizada, em francês, na biblioteca do curso de Filosofia, tendo um único exemplar, para consulta apenas. Este fato me fez pensar que Michel Foucault não era uma referência teórica significativa; ou que era, ao menos, de difícil acesso.

Larrosa também revelou que na Espanha havia uma preocupação com a juventude, no que se referia à violência e às diferenças, principalmente nas relações intergeracionais nas relações raciais entre os espanhóis e os imigrantes — dois fatores centrais da cultura espanhola

que determinavam a produção de *graves* problemas, já “crônicos”, que afetam diretamente a vida de adolescentes e jovens naquele país. Ele me presenteou com uma publicação, resultado de um seminário coordenado por ele, intitulado: *Entre Nosotros. Sobre a convivência entre gerações*. O evento ocorrera em 2007 e contou com autores das áreas da Filosofia da Educação (Carlos Skliar, entre outros), das Ciências Sociais, (Zygmunt Bauman, Michel Maffesoli, entre outros), da Literatura, do Cinema e das Artes plásticas (Mia Couto, Carlos Losilla, entre outros) e de experiências realizadas sobre este tema com projetos apoiados pela Fundação Santander. Na apresentação dessa publicação, Larrosa afirma:

Los jóvenes, por su parte, convertidos en modelo por los medios de comunicación, halagados tanto que consumidores, tienen cada vez más dificultades para acceder al trabajo y a la vivienda y son percibidos, en ocasiones, como rebeldes e, incluso, como potencialmente peligrosos.[...] Las condiciones económicas, sociales y culturales de “maduración” y del “envejecimiento” están cambiando aceleradamente.

Ele também lança algumas questões:

¿Cuáles son los estereotipos de La juventud y de La vejez?[...] ¿Cuáles son Las formas de juventud y de vejez que vienen? ¿Cómo van a influir Los cambios económicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales em Las formas de ser joven o de ser viejo? ¿Cuáles van a ser las formas em Las que los jóvenes van a tratar de “apropiarse” de su juventud y los mayores de su vejez?(LARROSA, 2007, p. 07).

Sobre as “relações intergeracionais”, ele pergunta:

¿Qué significa hoy convivir? ¿Cuál es el sentido y La posibilidad de La convivencia em una época atravesada por el individualismo y el pragmatismo? ¿Cómo se constituye hoy ese “con” del con-vivir, esse espacio y esse tiempo común em el que Los seres humanos con-parten sus vidas?[...] ¿Cuál es ese “entre” que establece una diferencia y, a La vez, una relación “entre” los mayores y los jóvenes? ¿Cuáles son Los Laços que los unen y Las distancias que Los separan?[...] ¿Cuáles son Las condiciones y Los límites de La convivencia entre las generaciones? ¿Han entrado em crisis las relaciones intergeneracionales? ¿Qué se há roto em esa crisis? ¿De qué otras crisis depende?(Idem, p. 07).

Reconheci algumas de minhas próprias inquietações, nessas perguntas acima apresentadas por Larrosa e no questionamento inicial que me fez, quando cheguei à Espanha. Não escrevo sobre as relações intergeracionais, mas trago, no primeiro capítulo, a idéia da delimitação dos territórios entre as idades, limites estes *inventados* pelo discurso da ciência.

No cotidiano da vida em Barcelona, verifiquei algo interessante no jornal local de maior circulação: todos os dias era publicada, na segunda página, uma espécie de charge que trazia uma situação, vivida por um adolescente, que provocava *risos* por sua atitude, sua forma de pensar e agir. Todos os dias os leitores e as leitoras daquele jornal de Barcelona riam da

adolescência. Havia uma intenção diária demonstrar o quanto eram *bobos e incapazes* os jovens, e eles, os adultos, eram *espertos e inteligentes*. Este foi um primeiro fato, no meu cotidiano no país estrangeiro, e percebi que ali estava um pouco de meu tema de trabalho. Uma outra oportunidade importante que me foi concedida pelo professor Larrosa foi dialogar com jovens da Universidade de Barcelona. Como estaria ausente, Larrosa pediu-me para assumir uma aula no curso de Introdução à Filosofia da Educação oferecido a alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia, do qual eu também participava como ouvinte.

Nessa ocasião, expus ao grupo meu projeto de pesquisa de doutorado que havia se iniciado no Brasil e apresentei-me, relatando algumas experiências que havia tido com grupos de adolescentes em meu país. O grupo mostrou-se interessado, por se tratar de experiências brasileiras (havia muita curiosidade sobre o Brasil) e por envolver jovens, também de interesse do grupo como campo profissional futuro. Apresentei algumas questões que estava pesquisando e queria saber a opinião daquele grupo, que era de uma cultura diferente, de um continente diferente e reconhecido como primeiro mundo. Apresentei apenas duas perguntas: Quando vocês acham que vão deixar de ser jovens? Quando vocês acham que deixaram de ser adolescentes?

Muitas respostas foram dadas e fui problematizando-as, questionando verdades apresentadas com muita certeza. Como sempre aconteceu com outros grupos no Brasil, também com esses jovens ocorreu uma discussão calorosa e polêmica, em que todos queriam falar. A capacidade financeira de pagar pelas contas foi apontada como o fator que identificaria a mudança de lugares: poder pagar suas contas colocava os adolescentes no mundo adulto. Esta forma de pensar não era consenso entre os alunos, e outras surgiram, como: início de vida sexual na juventude e não na adolescência e a responsabilidade afetiva assumida em relacionamentos mais estáveis, pois a juventude era vista como um momento onde já se sabia um pouco mais do que se queria da vida e de alguém.

O tema de relacionamentos agitou muito o grupo, pois todos e todas falavam ao mesmo tempo; essa reação me fez pensar que aquele grupo nunca havia discutido essas questões, não tiveram espaço para tal, muito menos ali na universidade. Cheguei a pedir a colaboração do grupo no sentido de escreverem algum texto sobre o que havíamos conversado, e prometeram enviar, o que não ocorreu.

O pedido de Larrosa foi para uma aula em cada uma de suas duas turmas, a do período da manhã e a do vespertino. Numa das turmas, Larrosa esteve presente e participou das discussões polêmicas; nesse grupo, alguém afirmou que a universidade era um trampolim para a idade adulta, pois ali estavam para conseguir bons empregos. Larrosa levantou e disse: “Vocês

não podem pensar desta forma, universidade não é isto". Depois de terminada a conversa, na hora do café – hora de encontro de todos e todas na cafeteria na universidade –, Larrosa ainda se apresentava indignado com o que havia escutado dos alunos. Eu apenas ponderei: “*Porém pensam assim*”. Naquele momento era assim que viam a universidade, lugar no qual haviam acabado de entrar, garantia de empregabilidade; havia necessidade de um tempo maior para descobrirem como foram desenvolvendo ao longo de sua vida essa maneira de ver esse lugar no qual estavam iniciando sua ocupação.

Um segundo momento em que estive com um grupo de estudantes, também a convite de Larrosa, foi numa conversa mais informal com alguns deles que estavam ocupando a universidade como forma de protesto e greve contra as condições da universidade na Europa, naquele momento. O interessante foi que o mesmo tema voltou: a frustração com a universidade, pela incapacidade desta de prepará-los para o mercado de trabalho, ao que Larrosa retrucou que estava acontecendo de forma diferente ali, naquele momento, quando, diante da greve, estudantes e professores estavam podendo dialogar e discutir questões que implicavam a vida de ambos os grupos: alunos e alunas, professores e professoras.

Estava em Barcelona para ler, pensar e escrever sobre a noção da adolescência e fui olhando para essas adolescências, no meu cotidiano de estrangeiro. Morava em Rubi, cidade constituída por uma população de imigrantes, na sua grande maioria, muçulmanos e latinos. Entre esta cidade e Barcelona havia a distância de uma hora de trem e, numa das inúmeras viagens, olhei de forma mais determinada para essas diferenças juvenis e, com isso, pude ter uma bela sensação, quase podendo fazer com ela um filme sobre o que via e sentia.

Certa vez, saindo de Rubi, subiram no trem jovens imigrantes muçulmanos, com suas vestes e falas marcadamente diferentes. Passadas algumas estações, entraram jovens uniformizados, organizados, em silêncio, vindos de uma escola “da elite”, a julgar pela vestimenta que apresentavam – iguais, limpas, novas e de boa qualidade. Mais à frente, próximo a um bairro *alternativo - cultura*, entraram jovens *únicos*, marcados pela sua exclusividade/criatividade no vestir, na cor das roupas, do tênis e no corte de cabelo; porém chamou-me a atenção o uso do celular: estavam o tempo todo conversando com alguém, num tom alto de voz, eu diria super alto, o que não incomodava a ninguém (apenas a mim). Fomos chegando a Barcelona, o vagão já estava repleto de pessoas, e eu continuava vendo e sentindo as diferenças das juventudes, prendendo-me a detalhes. Enfim, Barcelona, e, em um minuto, quase um segundo, todos nós estávamos fora do trem, muitos correndo. O que vi foi uma diluição dessas juventudes na *massa da população* das plataformas, da entrada da estação e, por fim, das ruas de Barcelona; havíamos chegado à metrópole, à grande cidade, onde também

as diferenças eram marcadas entre o novo e o antigo, na arquitetura, nas pessoas, na forma de vestir e conviver. Eu me sentei em um café, para ver, mais uma vez, aquelas pessoas passarem; estava emocionado com essa experiência e percebi minha sensibilidade de olhar sobre aquelas juventudes; não estava ali apenas para ler e escrever, mas também para olhar as juventudes e para olhar com elas.

O questionamento posto por Larrosa quando da minha chegada à Espanha entrelaçou-se a outro desafio acolhido por ocasião de uma outra experiência como estrangeiro: meu início no programa de doutorado da FE da Unicamp. Em 2006, no primeiro encontro para a discussão de meu projeto, a Profa. Dra. Regina Maria de Souza, orientadora deste trabalho, expôs o desafio e a provocação de pensar a respeito de uma educação não marcada pela definição científica de adolescência.

Essa nova experiência na forma de pensar a educação seria possível?

Para responder ao primeiro desafio, trago um dos conceitos centrais nas produções de Larrosa(2001)³¹:

Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quelloche nos succede” ou “quelloche nos accade”; em inglês, “thatwhatis happening tous”; em alemão, “wasmirpassiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca(LARROSA, 2001, p.5, grifo meu).

Esse conceito propõe uma possibilidade nova, a de voltar a si mesmo e perguntar-se sobre o que se passa. Poder fazer esse exercício de si mesmo(a) e reconhecer uma realidade a partir do que se passa com cada um, produzindo uma diversidade de olhares, sentimentos, percepção de cada um, a cada momento, e que não se repete. O que me passou num determinado momento entre Rubi e Barcelona, no relato que trouxe, capturou-me naquele momento e gravou sensações, pensamentos, detalhes, o todo, tons diferentes de luzes. Essa experiência promoveu em mim deslocamentos e contínuas provocações à minha escrita e às minhas leituras.

Reconheço cada vez mais a possibilidade de perceber o que me passa com aquilo que se passa, na vivência e na convivência com as adolescências, no cotidiano da TABA e em outras instituições e ocasiões. Levo esse mesmo exercício para o trabalho de formação de

³¹* Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece a Corinta Grisolia Geraldini, responsável por *Leituras SME*, a autorização para sua publicação na *Revista Brasileira de Educação*.

profissionais – perguntar ao outro o que se passa com ele ou ela, nas relações com os e as adolescentes - e isso tem sido fonte de muitas provocações, pois automaticamente passam a falar dele, do adolescente, e eu volto a pedir que procurem, em si mesmos, perceber o que lhes passa, com aquilo que se passa na vida dos e das adolescentes. Faço do conceito de experiência uma prática, uma ferramenta de trabalho, já que o movimento de perguntar-se possibilita o retorno e o próprio reconhecimento e a colocação de si mesmo(a), no cotidiano do trabalho, o que promove/provoca novas formas de conhecimento.

Continuando com as experiências, com aquilo que nos toca, nos afeta, volto às emoções e aos sentimentos vividos durante o decurso das disciplinas feitas no programa de doutorado, no qual os filmes eram trazidos como estratégias centrais de experiências desencadeadoras de novos conhecimentos, o que promovia discussões teóricas. Um exemplo foi a experiência com o filme *Nell*, um momento de impacto e emoção quando da apresentação durante o último curso que frequentei no programa de doutorado, coordenado pela professora Regina. Fui tomado pela história de Nell: uma estranha que, na aproximação com a “civilização”, encontra a possibilidade de ser traduzida, podendo regressar e viver em seu *habitat*, escapando de nomeações da ciência por ter permanecido no lugar da diferença como tal e não como definição. Ela escapa das definições, fala de si e por si ao representante da justiça que, por sua vez, pede auxílio da ciência para determinar o *melhor* para Nell, questionando se ela seria capaz de cuidar-se de si.

Esta síntese feita dentro de mim produziu, ao mesmo tempo, uma outra, a respeito do que queria escrever sobre as adolescências, uma síntese de minha tese - a aproximação entre a ciência e a diferença, o respeito à diferença como tal, a aproximação que promove o aprender com essa diferença e faz do outro um tradutor e não um representante, conseguindo falar de si e ganhar a legitimidade social, podendo manter-se na diferença de sua singularidade e multiplicidade. Era isto que me passava com o que se passava no filme, e era isto que me passava com o que eu começava a pensar em escrever.

Outra compreensão provocada pelo filme foi olhar a diferença entre: “definição” – da ciência como verdade, catalogação, distanciamento, normatização e “conceito” – campo de aproximações e distanciamentos, lugar de interfaces ou não, planos que se cruzam e que promovem movimento, o que impedem a fixação. *Não era mais possível compreender definição como sinônimo de conceito.* Não era mais possível pensar assim, e passei a pensar em um campo conceitual das adolescências, e não mais como definição de adolescência.

Definir sempre significou determinar, concluir, fechar e, portanto, apresentar a verdade; o conceito passou a ser a delimitação de campos de intersecções, planos que

possibilitam infinitas aproximações ou não, profundas em suas possibilidades infinitas, sem necessariamente chegar aonde se esperava, porque, na verdade, não se esperava, e sempre se dá a continuidade do movimento.

Por fim, Nell auxiliou-me a olhar meu próprio tema e minha própria experiência de estranho, não só na Espanha, como estrangeiro, como também na minha prática profissional, indo a lugares inócuos, trabalhando com pessoas *esquisitas*, com quem *ninguém queria*. Estranho também na minha maneira de ser sujeito, de ser masculino.

A inutilidade da definição de adolescência e outras possibilidades

César (1998), no final de seu trabalho, propõe o fim da adolescência e o início das adolescências, marcando com o plural as diferenças e as singularidades. A partir dessa possibilidade, que ainda permanece delimitada pela definição, avanço e proponho uma educação sem a utilização da definição de adolescência, para que se passe a trabalhar com a ideia de conceito, conforme Deleuze (1992). Isto requer sair do campo da verdade única e passar para a possibilidade das múltiplas e diversas verdades; escapar da metodologia, da definição de objetivos e seguir os movimentos e as movimentações apresentadas no campo do conceito, como possibilidades; afastar-se da produção de respostas e aproximar-se do exercício da pergunta, como exercício contínuo do pensamento, gerado pela problematização, impossibilitando as conclusões definitivas.

Nos capítulos anteriores, apresentei ideias e noções que foram sendo constituídas no período entre os séculos XVII e XX, apresentados por Michel Foucault em algumas de suas obras; ideias e conceitos como: sociedade disciplinar, controle dos corpos e produção de corpos dóceis; figura dos anormais; formação da ideia do sujeito perigoso e o papel da psiquiatria nesse processo; instalação do poder sobre a população através do biopoder e da biopolítica; jogos de produção da verdade e constituição de discursos das ciências na natureza, depois da medicina e das ciências humanas; elementos com os quais se foi constituindo o discurso sobre adolescência, como objeto de estudo da ciência do século XX. Percorri momentos significativos da constituição dos discursos sobre uma adolescência única, universal, marcada pela questão da anormalidade, de algo que precisa ser disciplinado para atingir o estágio de passagem para a vida adulta, a vida de produção.

Para a constituição da definição da adolescência que aparece no discurso da ciência no século XX — século este que se diz da adolescência —, é preciso reconhecer todos esses outros elementos que surgiram desde o século XVII e que foram compondo os elementos necessários para esta “invenção discursiva” da adolescência. Este novo sujeito é *estudado* no século XX, porém vem sendo constituído desde o século XVII.

Ao longo da pesquisa realizada, tendo como base os estudos de Michel Foucault, localizei e constituí dois temas centrais no processo da “invenção discursiva da adolescência”: a anormalidade e a produção. Elementos que apresentam intersecções, pontos em comum que se cruzam. Adolescência como lugar da vivência “normal das anormalidades”, das

aproximações aos perigos que possam capturar esses sujeitos “em formação” e produzir sujeitos pouco produtivos, ou improdutivos, ou ainda sujeitos “*caros*” para o Estado e a família, no seu processo de reeducação e reinserção social.

Estes sujeitos “*improdutivos*” também foram convocados por mim para a construção desta escrita. Paralelamente a estas ideias e noções teóricas, apresentei aproximações e deslocamentos para os trabalhos que desenvolvo na TABA e em outras instituições e oportunidades, vivendo e convivendo com adolescentes “*que não deram certo*”, com o objetivo de que atinjam um patamar “satisfatório” de produtividade, no seu ingresso na vida adulta. Estou falando dos internos da Fundação Casa, dos autores de violência sexual, dos envolvidos em atividades de exploração sexual, das vítimas de violência tanto doméstica como sexual, dos *simpatizantes e iniciantes* no tráfico, das adolescentes mães, das adolescentes travestis, entre outros sujeitos.

Na obra *O que é a filosofia?* (1992), os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari dão uma resposta à pergunta inicial: qual seria a função da filosofia? A resposta é: “criar conceitos”.

O conceito é, nas palavras de Deleuze e Guattari(1992):

Uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. [...] o conceito é um incorporal, embora se encarne ou se efetue nos corpos. [...] o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É um acontecimento puro, uma entidade. [...] O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevôo absoluto, à velocidade infinita. [...] o conceito é bem ato de pensamento neste sentido, o pensamento operando em velocidade infinita. O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõem ao problema. [...] Enfim, o conceito não é discursivo [...] O conceito não é, de forma alguma, uma proposição, não é proposicional, e a proposição não é nunca uma intenção [...] Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevôo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. [...] O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence (DELEUZE, 1992, p. 32-35, p.46-47, grifos meus).

Em Deleuze, o “universal” perde o seu lugar, pois a “singularidade” ou, mais que isso, a “multiplicidade” impossibilita o pensamento a partir da ideia do universal que dá suporte à noção de identidade. Outra questão central trazida pelo autor é a importância da função da filosofia, da ciência e da arte, contribuindo cada uma com produções possíveis,

respectivamente: “a produção de conceitos, a produção de proposições e o alcance dos perceptos e afectos”.

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos e afectos* (DELEUZE, 1992, p.213).

[...] os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza (Ibidem, p.220).

[...] É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá (Ibidem, p.227).

O caminho construído no texto por Deleuze para a apresentação do que seja um conceito se faz mostrando o que não seria um conceito: o conceito não é discursivo, não é uma proposição, as relações nele não são nem de compreensão, nem de extensão. A própria escrita do texto não mostra nenhum ponto final, nenhum acabamento, e, sim, leva seus leitores a movimentações a partir da própria escrita; e foi o que causou em mim, como leitor: o exercício de pairar sobre as palavras escritas e, neste sobrevoo, ter leves sensações de compreensão.

Uma experiência vivida por mim, no ano de 2004, na cidade de Natal (RN), creio hoje que se aproximava desta ideia: o exercício de não chegar necessariamente a um lugar determinado, mas compor um campo de múltiplas possibilidades, um exercício contínuo do pensamento. Como parte de um conjunto de atividades que envolviam os adolescentes, organizadas pelo Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB), 400 adolescentes participaram do XII Encontro Nacional de Adolescentes (ENA). Eram pessoas das mais diferentes regiões do Brasil, incluindo adolescentes, jovens e adultos. A atividade consistia em um debate cujo tema não havia sido anunciado até então. Dois educadores ocuparam o centro da arena, ficando rodeados pelos participantes. A regra do debate era: responder as perguntas com outras perguntas; portanto, não era permitido responder as perguntas.

O início aconteceu com a apresentação da primeira pergunta: “*Por que no ENA, meninos e meninas não podem dormir no mesmo alojamento?*” (Esta era uma regra comum dos encontros já realizados e que permaneceu durante muitos anos, mas que agora estava sendo questionada com a chegada de novos participantes). A primeira pergunta dos coordenadores foi: *Por que têm que dormir juntos, se já passam o dia inteiro juntos?* Pergunta respondida com outra pergunta: *Se passam o dia inteiro juntos, por que não podem passar a noite?* Uma pergunta salta da plateia: *Por que eu não posso dormir com a minha turma, todo mundo junto, se a gente já se conhece?* Uma pergunta responde: *Por que dormir junto com quem já conhece, se viemos aqui conhecer pessoas novas? Quem falou que viemos aqui para isto?* Alguém retrucou e recebeu a seguinte pergunta: *O que viemos fazer aqui mesmo?* E assim, durante duas

horas, dezenas de perguntas foram produzidas, provocando momentos de expressão da raiva por não ter uma resposta, de tensão em querer perguntar sem poder responder, de muito riso com as perguntas inesperadas. E, por fim, deu-se por terminada a atividade, pedindo apenas que todos e todas escrevessem sua experiência – o que se passou consigo mesmo, consigo mesma, com aquilo que passou?

A partir de Deleuze, penso que a adolescência, como ideia universal, elimina as diferenças, as diversidades e a multiplicidade que a enriquecem: diferenças que delimitam os contornos entre ela e as outras etapas de vida (diferenças nas experiências de uma criança e de um adolescente, diferenças nos lugares predeterminados de nossa cultura a serem ocupados por crianças e adolescentes); diversidade nas diferentes maneiras de ser adolescente, na infinita possibilidade de ser diverso do outro; e, por fim, a multiplicidade, na qual essas diferenças acontecem ao mesmo tempo, numa movimentação que impossibilita a fixação em um modelo, em uma estrutura, em uma identidade. *Nas adolescências não há identidade, e, sim, movimento.*

Ao sairmos da definição de adolescência, em que o universal é central, podemos aproximar-nos do conceito das adolescências, agora acompanhado por Deleuze. Ao me fazer um pouco filósofo, ao me aproximar do lugar onde se criam conceitos, onde nada há para ser descoberto, e, sim, tudo está por ser criado, pode-se, por meio de uma “pedagogia do conceito”, produzir singularidades e os fatores do momento. Para Deleuze (1992), a pedagogia de conceito.

[...] deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (DELEUZE, 1992, p.21, grifo meu).

A multiplicidade incalculável das adolescências significa as muitas possibilidades que acontecem ao mesmo tempo e que não podemos perceber pela nossa limitação no alcance da percepção, como míopes e limitados em acompanhar a *realidade*, que é rica e inexplorada. Como multiplicidade incalculável, não é possível mais sustentar a definição de *adolescência*, porque esta pressupõe um sujeito objeto com as mesmas características. Não há por que permanecer na realidade única constituída por essa definição com base na noção de identidade, como se houvesse marcas universais, típicas do adolescente, que abrangessem a todos e todas, características definidas pelas várias Ciências e que postulam um saber sobre este objeto de

pesquisa. Da mesma forma, não há possibilidade de continuarmos com a concepção desenvolvimentista, que identifica etapas que se sucedem, apresentam uma hierarquia e consideram a idade adulta o ápice desse desenvolvimento, o lugar a ser atingido: estável e livre de conflito. Não é mais aceitável a noção contida na definição de adolescência como momento de vida universal, com características homogêneas. *É preciso, por fim, abandonar a noção da descoberta da verdade sobre a adolescência.*

Foucault(2004) apresenta também este debate sobre a forma universal do sujeito:

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

Aproximo-me de Deleuze e Guattari (1992) quanto à ideia de conceito como um campo de produções de diferentes conhecimentos, que se interpassam, interpelam, constituindo aproximações e distanciamentos. Um campo que promove e se constitui pelos movimentos e movimentações do pensamento; basicamente Deleuze nos convida a um novo exercício do pensar, a uma possibilidade de mudanças.

Ao aproximar estas ideias da questão das adolescências, coloco o *conceito das adolescências* como um campo de conhecimento delimitado, *penetrado por outros conceitos* como: vida adulta, infâncias, sexualidades, jogos de poder, violências, dentre outros. Um campo que é *gerado a partir de um problema* colocado; as problemáticas geradas e geradoras das adolescências, vistas aqui não como dificuldades de avanço, e, sim, como possibilidade de constituição. É através dos problemas das adolescências que se pensam e se constituem elas mesmas. Como exemplo, trago a escola, na sua capacidade de gerar problemas, podendo ou não movimentar toda a instituição; incluindo ou não, na problematização e na aproximação de soluções, diferentes pessoas de diferentes lugares e poderes. Um novo exercício de pensar *da e na* escola faz surgir uma nova escola, uma nova *(e)Educação* — tanto no processo como na instituição.

Quando a escola não consegue fazer de um problema uma movimentação de todos e todas, ela entra nas definições, nas regras e nas normas em que comportamentos são determinados; daí temos resultados a serem medidos por avaliações que definem as *próximas etapas*. Nesse processo não há o envolvimento dos sujeitos, e cabe a estes, incluindo alunos e alunas, serem comunicados das decisões regimentais e cumprirem-nas. Com certeza há uma

diferença, pois os problemas podem ou não ser fonte de movimentações antes de serem capturados e encaixados em suas nomeações, normas e intervenções, o que irá impedir seu potencial de mudança.

Uma das produções que as adolescências, enquanto multiplicidade, *desmontam*, é a noção de que metodologias e estratégias trarão as resoluções de problemas ligados a ela. Modelos, mantendo as mesmas estratégias, são constituídos e aplicados a todos e todas, produzindo *baixos índices de resultados*, anulando questões emergentes em cada situação, em cada relação, em cada grupo. Os modelos estabelecidos passam a não funcionar; o que deu certo com uma determinada turma de adolescentes não dará certo com outra — isso impede a sua reaplicação e *desqualifica* o método, que passa a ser considerado ineficiente, por não conseguir os mesmos resultados com todos. Esses métodos produzem territórios de propriedades e, na prática do trabalho com adolescentes, repercutem nas especificações e especializações das pessoas/instituições que os atendem.

Um resultado desse processo é o encaminhamento de adolescentes para serviços *especializados*, chegando a algumas cenas completamente imorais como, por exemplo, uma adolescente usuária de droga não poder ser atendida num determinado lugar por não ser moradora de rua; outra instituição só atende meninas, impedindo a entrada de meninos, e assim por diante. Essas especializações significam distribuição de verba pública e também do setor privado para atender às *políticas públicas*. Há instituições religiosas de Campinas que vivem com subsídios do governo federal, por serem especialistas em drogadição e adolescência; outras, por atenderem adolescentes que vivem na rua. Os métodos definidos por essas instituições subsidiadas determinam especializações, que, por sua vez, constituem propriedades que acessam verbas mantenedoras de instituições para adolescentes. O não especialista, ou seja, a instituição que não desenvolve seu *campo de atuação*, seu *sujeito alvo*, fica fora deste *mercado social*.

Muitas vezes, a equipe da TABA viveu e conviveu com adolescentes *andarilhos*; sujeitos que andam por essas instituições e são submetidos a processos similares de *reeducação* para um determinado tipo de comportamento. Estamos diante da divisão dos grupos de adolescentes em partes, e cada uma é *atendida* em um lugar. Algumas vezes, o mesmo adolescente pertence a diferentes instituições/partes. Quase inexitem lugares “não especializados” que atendam alguma especificidade ou característica da adolescência problema. Não há um lugar para Pedro, André, Paula, Francisca, e, sim, lugares para dependentes, traficantes, abandonados, violentados, violentadores. Cada especificidade num determinado

lugar. Cada “indivíduo em conflito com a lei” deve ser hospedado para que sua *mancha* conflitiva com a *lei* seja apagada.

Um exemplo é a situação muito comum, quando o atendimento à vítima de violência doméstica ou sexual é realizado em um outro lugar que atenda o vitimizador, tanto adulto como adolescente. A questão é que não há esse lugar para o vitimizador, nem mesmo verbas públicas para esse atendimento; para as vítimas, muitas instituições recebem subsídio municipal, estadual e federal. Cada instituição atenderá uma “demanda”, sendo que algumas destas ficarão sem *atendimento*.

Neste sobrevoo ao texto de Deleuze (1992), assinalo pontos importantes que auxiliam no deslocamento para o campo das adolescências. Reconheço noções centrais como a heterogeneidade, o acontecimento, o pensamento, a multiplicidade e o acontecimento por vir. Compreendo, com essas ideias, que o conceito das adolescências, mais do que um lugar definido, é uma passagem entre tantas outras, como é a passagem do adulto como fixação definitiva. Aí compreendo a vida como lugares de porvires, produção de acontecimentos inesperados, marcados por sua multiplicidade.

Ao pensar a vida — dela fazendo parte as adolescências como conceito em Deleuze —, reconheço a possibilidade de resposta a algumas inquietações. Penso que, ao exercermos a função de filósofo em nossa prática profissional, podemos ampliar e, principalmente, dar a mobilidade infinita que constitui o conceito das adolescências, podendo incluir essas pessoas nessa construção de conceitos, com suas falas, seus questionamentos e suas proposições. A inclusão do pensamento e da produção, no seu campo conceitual, promove mudanças, soluções e proposições inesperadas até para eles mesmos. Este é um outro lugar pedagógico, bem distante do lugar da definição de adolescência que imobiliza as ações e impede a presença de como os adolescentes pensam e dos efeitos desse pensar.

Estudar hoje o tema do conceito das adolescências representa para mim uma mudança produzida a partir de outro tema com o qual sempre trabalhei e do qual passei a ser *referência*: o tema da sexualidade. Depois de muitos anos trabalhando no campo da prevenção da DST e da Aids, da gravidez na adolescência e da formação de educadores, desloco-me, por perceber que era imprescindível, para a ampliação necessária, circular e adentrar meus estudos no campo das adolescências. Hoje, minha compreensão sobre sexualidades é diferenciada pelo meu percurso constituído a partir das inquietações dos chamados *adolescentes*. Essa circulação entre territórios próximos promove ampliações das áreas envolvidas.

Outro elemento presente na noção de conceito em Deleuze (ano, 1992) é: o “conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir”; a partir daí, penso o ser humano e não “adolescência” como acontecimento porvir, como possibilidade do inesperado, do inusitado, que vem trazer uma nova possibilidade de pensamento e de ações num lugar já naturalizado pelos saberes e pelas tradições. Não seria apenas uma entrada no *mundo adulto*, e, sim, uma mudança do *mundo adulto*, uma quebra, rupturas, inovações, trazidas pela possibilidade do acontecimento, por vir, das adolescências.

Larrosa (2001) discute o porvir como lugar da emergência do novo, do incalculável; lugar em que cada criança, ao nascer, traz germes de mudanças no mundo que encontrou. Se esses *germes* irão proliferar em toda a sua potência dependerá de quanto será esterilizante a educação a que será hospedada. Faço um deslocamento deste conceito da infância do porvir para a adolescência do porvir. Os e as adolescentes estão para entrar num novo lugar, o mundo adulto. Larrosa nos diz da potência do novo que está no porvir, potencial humano que se encontra presente na infância e também na entrada do mundo adulto, podendo trazer revoluções, mudanças, quebras, rupturas do mundo adulto que encontra. Essa potência de mudança é capturada e transfigurada em *empreendedorismo, capacidade criativa e inovadora, liderança positiva*, entre outras velhas e arcaicas possibilidades.

Larrosa (2001) traz algumas afirmações sobre Hannah Arendt:

Hannah Arendt escreveu uma coisa tão simples que é difícil de ler (e não abandoná-la), como algo que todo mundo sabe. Hannah Arendt escreveu: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”.

[...] Por isso, para Hannah Arendt, a infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo.

[...] Diz Arendt: “A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz no mundo” (LARROSA, 2001, p. 186, p.189-190).

Para Larrosa (2001, p. 190): “O sistema totalitário é uma ordem estável e estabilizada, à qual repugna a incerteza. Por isso o totalitarismo supõe a pretensão de projetar, planificar e fabricar o futuro”. Larrosa retoma a figura bíblica de Herodes como metáfora do totalitarismo, pois, como rei, ele ordenou a morte das crianças, na tentativa de eliminar aquele que traria “a boa nova, a instabilidade política pela desnaturalização das verdades e saberes constituídos” (Larrosa 2001, p.190).

Larrosa escreve que a morte ocorre quando recebemos essa criança com um conhecimento anterior sobre infância. Conhecimento que nos coloca em uma ordem de saber sobre ela e, portanto, já antecipamos o que irá acontecer com ela, independente dela mesma e

de suas ações. O que já se sabe da infância mata a criança, para fazer nascer a criança epistêmica.

Se não matássemos as crianças, teríamos provavelmente o pipocar de acontecimentos que poderiam desterritorializar o que já *sabemos sobre* e nos convocaria a *rever, repensar, visitar* a nós mesmos, a todo momento, em nossas experiências do que nos passa, e assim *trans-formarmo-nos*. Herodes é um personagem que pode ser encenados por pediatras, psicólogos, educadores, profissionais de mercado, de mídia que já definiram o que é a infância e maquinam um mundo para receber esta nova peça de maquinaria.

Da mesma forma, podemos falar da morte do acontecimento, do porvir adolescente, na sua entrada para a juventude e depois para a vida adulta; do processo de tornar-se adulto. Quem seria o Herodes nesta situação? Aquele que mata na adolescência as possibilidades inovadoras/ameaçadoras de um mundo adulto? Seria a preparação para o mercado de trabalho? Seria ele o divisor de águas entre o ser humano *imaturo* e o *adulto maturo*? Se a ciência determina a infância, matando as crianças em seu inesperado, então a entrada no mercado de trabalho, como um lugar que define esta passagem, mata o porvir de seres humanos, chamados adolescentes, que teriam em sua diferença de olhar um potencial de transformação da *realidade*.

No relato de alguns adolescentes, encontro o valor que o emprego tem para sua família, de uma classe menos favorecida, onde passa a ser mais respeitado, mesmo sabendo que esse emprego é um subemprego, na maioria dos casos; que os jovens são utilizados ou como mão de obra barata, sem nenhuma perspectiva de crescimento, como nas empresas de *telemarketing*, no Mac Donald's, em instituições financiadoras, entre outras. Outros jovens, da área empresarial, falam sobre a dificuldade em esconder as marcas de seu corpo jovem, como as tatuagens e os *piercings*, no momento do ingresso em uma empresa. Vestem a roupa estilo *executivo* por cima de um corpo com as marcas da juventude. Marcas corporais escondidas (e não apagadas) sobre uma roupa de executivos de um mercado de trabalho *próspero*.

Em conversas com profissionais, tanto da Educação como da Saúde, que também são pais, mães, tias, avós de adolescentes, da adolescência *protegida*, constato que a maioria impede que seus filhos ou netos se iniciem *tão cedo* no mundo do trabalho. Na concepção deles, isso atrapalharia melhores *possibilidades no futuro*. Para essas famílias, outro impedimento seria a paixão, o desejo dos filhos e das filhas de assumir já um relacionamento afetivo-sexual.

O porvir é condição de existência do processo contínuo da “desterritorialização” e consequente “territorialização”; limites são ampliados, remarcados e, no momento seguinte, capturados e delimitados — novamente territorializados. A cada elemento que entra e compõe forças nesse campo, novas desterritorializações acontecem. Cabe a nós provocarmos ou acompanharmos outras provocações, vindas de outros, compartilhando uma cartografia inesperada e desconhecida, abrindo mão, muitas vezes, da nossa *capacidade de compreender*.

Volto a pensar na escola, a partir destas noções: um lugar de infinitos acontecimentos que têm em si seus próprios movimentos, impossíveis de serem acompanhados/compreendidos/controlados. Não há como saber sobre tudo o que acontece; não se interfere em grande parte do que acontece, e isto é traduzido na fala de uma gestora, cuja ideia central é: “*cada dia a escola é uma, cada dia que chego mudou tudo*”. Ali, um dos componentes que também muda a todo tempo são os chamados *adolescentes*, em seus acontecimentos por vir, nas suas multiplicidades interativas combinatórias, reorganizativas, reordenadas, refeitas.

Outro elemento que compõe a noção de conceito em Deleuze (1992) é o “plano de imanência”:

[...] É uma mesa, um platô, uma taça. É um plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno.

[...] A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferenciam em natureza: criar conceitos e traçar um plano.

[...] A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceitos e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. O plano de imanência não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras.

[...] Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios poucos confessáveis, pouco racionais e razoáveis. São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso (DELEUZE, 1992, p.51, p.58 grifos meus).

Se é necessário criar conceitos e instaurar planos de imanência, então é preciso pensar na produção de conceitos das adolescências e no campo de imanência das adolescências, um “meio que oferece a fluidez necessária para a elasticidade do conceito” (DELEUZE, 1992, p.51). Qual seria esse meio que ofereceria fluidez à elasticidade do conceito de adolescência? Talvez uma pedagogia que crie as condições necessárias para a mobilidade, a movimentação, a multiplicidade; composta por diversos lugares, sujeitos e possibilidades de intersecção.

Na ligação direta com a noção de pedagogia, penso na imagem de um pátio de uma escola; um espaço delimitado que aos poucos vai sendo ocupado, e infinitas ligações, movimentações ocorrem. Precisa ter fluidez — permissão para que os corpos-conceitos tenham elasticidade. Quantos conceitos serão criados nesse espaço, com esses movimentos corporais — conversas, risadas, corridas, silêncios, solidões!

Uma sala de aula poderia também ser um plano de imanência para a construção de conceitos?

Personagem conceitual é outro elemento que compõe a noção de conceito em Deleuze:

[...] Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor e intervêm na própria criação de seus conceitos.

[...] Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de anunciação.

[...] Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento.

[...] Para concluir: Traçar (planos de imanência), inventar (personagens) e criar (conceitos), esta é a trindade filosófica (DELEUZE, 1992, p. 85, p.87, p.92, p.101).

Personagens conceituais no campo das adolescências são elementos presentes em textos clássicos como *Emílio*, na obra de Rousseau; o jovem Werther, na obra de Goethe, entre outros, além dos personagens conceituais também presentes no imaginário da cultura, como os *hippies*, os *punks*, os *nerds*, os emos, que passam a representar grupos com características específicas.

Essa junção entre o traçado do plano de imanência, a invenção de personagens e a criação de conceitos reporta-me a diversas experiências sempre marcadas pelo inesperado, pelo acontecimento por vir. Hoje, depois de vividas muitas experiências, reconheço, numa delas, os elementos que Deleuze (1992) apresenta em seus conceitos de planos de imanência, criação de personagens conceituais e, por último, criação de conceitos.

Há uma história a ser relatada, da qual fui um dos *inventores* e que produziu ações, movimentos, formatações, desterritorialização, novos conceitos, durante 14 ou 15 anos. Trata-se dos Encontros Municipais de Adolescentes (EMA), que geraram os Encontros Nacionais de Adolescentes (ENAS) e organizaram o Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB). Hoje olho para esses acontecimentos e reconheço a criação de novos conceitos feitos nos planos de imanências, que foram constituídos, mantidos, renovados e depois destituídos. Reconheço, hoje, novos conceitos que foram construídos por esses movimentos: é possível reunir grandes grupos de adolescentes para discussões, trocas de experiência, convivência e relacionamentos

afetivos através de danças, aproximações, escolhas, conquistas; podem ficar e demonstrar esse desejo de estar mais próximos, na troca de carícias, entre outras possibilidades, desmontando a ideia de que é perigoso, arriscado tal *façanha* ; é possível 400, 600 adolescentes conviverem durante quatro a cinco dias sem problemas de uso de álcool, droga, relações sexuais desprotegidas; e com alto índice de produção, afetividade, amorosidade, respeito, convivência com as diferenças, possibilidade esta que vai contra a ideia que se tem de que adolescentes transam e usam álcool e droga a todo tempo. Nesses 14 anos nenhum caso de gravidez ocorreu entre esses cinco mil adolescentes que se encontraram durante estes anos; a possibilidade de discussões de bom nível sobre políticas públicas, saúde, cidadania, capacitou esses indivíduos para assumirem lugares de discussão das políticas públicas em diferentes instâncias, inclusive federais.

Outra invenção foi a realização de encontros preparatórios para os ENAS, quando, por meio da técnica do sociodrama, o tema do próximo ENA era produzido coletivamente, aparecendo vários atores que, de fato, protagonizavam, isto é, traziam para as cenas temas que eram representativos para o grupo. Com o tema de todos, constituído coletivamente, o planejamento e as novas invenções de atividades aconteciam rapidamente.

Outros conceitos centrais construídos foram inovadores: a possibilidade da convivência e da produção coletiva entre adultos e adolescentes e a possibilidade da continuidade desse movimento sem ajuda financeira contínua. Estas novas invenções contradizem duas verdades postas: a impossibilidade de uma relação igualitária de aproximação e respeito entre educadores e adolescentes e a necessidade de apoio financeiro para a realização de qualquer projeto ou programas com adolescentes. Muitos projetos começaram e terminaram, com a finalização do subsídio financeiro. Lembro-me das inúmeras saídas que os grupos encontravam para conseguir condições financeiras para participar dos ENAS: festas, rifas, colheita de café, saraus, venda de camisetas, entre outras.

Foram realizados 14 ENAS; os primeiros 6 aconteceram em Campinas, entre 1991 a 1996. O novo desejo foi que o ENA começasse a andar pelas cidades dos grupos participantes, o que aconteceu com a realização do VII ENA em Uberlândia (MG); o VIII, em Rio Claro (SP); o IX, em Porto Alegre (RS); o X, em Salvador (BA); o XI, em Lavras (MG); o XII, em Natal (RN); o XIII, em Recife (PE); e o último, o XIV, em Santa Bárbara Doeste (SP), em 2008. Além desses momentos, aconteceram muitos EMAS em algumas das 57 cidades congregadas ao MAB.

A ideia do MAB surgiu no ENA de Rio Claro, onde, numa assembleia, uma adolescente sugeriu: “*O ENA poderia ser o ano todo, poderíamos estar mais pertos o ano*”

todo”. Daí surgiu a proposta e a concretização de uma rede de grupos de adolescentes e jovens que foi nomeada Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB). No último ENA, realizado em Campinas, aconteceram muitos problemas de “desordem” num local onde a expressão era impedida devido às regras da instituição a que pertencia o espaço que alugávamos. Muita coisa foi quebrada, e a coordenação de adultos chegou à conclusão de que era mesmo impossível reunir adolescentes. Porém, no último dia, um grupo de adolescentes representantes veio pedir uma reunião; sentamos e ouvimos a proposta: “queremos participar mais do ENA, construir o ENA e assumir mais o ENA”. Neste momento, criou-se o Pré-ENA, que passou a ser um encontro um ano antes do ENA para a organização deste. Com isso, aumentavam nossos compromissos e nossas dificuldades financeiras, pois todos os anos nos reuníamos e, às vezes, em localidades distantes.

O que nos fazia ir tão longe, tanto em relação aos quilômetros entre as cidades como na contagem dos anos de realização: de 1991 a 2008 – 16 anos? Uma possível resposta seria: o desejo. O desejo de estar juntos, o desejo de encontrar-nos novamente, de construir algo, de contribuir. Ente esses desejos, o que mais reconheço é o desejo humano de estar juntos. Toda esta história começou no Programa de Orientação Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, onde, entre 1986 e 2000, estive coordenando ações neste campo das sexualidades, tanto na educação fundamental como na educação infantil. Em 1990, eu e minha companheira de equipe, Cleuza Luiza R. Sironi, “inventamos” o primeiro EMA, que reuniu três mil adolescentes, num dia de atividades, na Lagoa do Taquaral, em Campinas. Era época dos Mamonas Assassinas, e recordo-me da apresentação dos 40 educadores e educadoras de uma montagem a partir desse grupo. A plateia de três mil adolescentes delirava, aplaudia, gritando os nomes de seus professores e professoras que dançavam e reboavam. No segundo encontro, no ano seguinte, continuamos a inventar: convidamos dois grupos de adolescentes de outras cidades, na verdade de outros estados – Rio de Janeiro e Salvador; começava aí a ideia e o desejo dos ENAS.

Bem, os caminhos dessas histórias foram sendo tecidos ao longo deste tempo, mas quais seriam de fato os elementos que garantiram tantos anos de invenções? Esta continuidade, de anos, vai contra a noção que se tenha sobre “a impossibilidade de continuidade pelo desinteresse dos e das adolescentes”. Retomando em Deleuze (1992) o conceito de planos de imanência, posso dizer de sua aplicabilidade nestes anos de realizações. Trago novamente parte do conceito já apresentado:

[...] Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios poucos confessáveis, pouco racionais e razoáveis.[...] São meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso (DELEUZE, 1992, p.51, p.58, grifos meus).

Quando relato esta história de ENAS e MAB, reconheço esta noção apresentada sobre “a experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios poucos confessáveis, pouco racionais e razoáveis”. É isso a que me refiro, quando menciono nossa continuidade de invenções com os e as adolescentes, durante 16 anos. As danças, os rituais, as festas, as produções de arte e cultura - fanzines, teatros, montagens, danças; as oficinas coordenadas por adolescentes, os debates, as mesas de discussão sobre a vida e a política para a juventude, a convivência entre as diferenças – regionais, da cor da pele, da etnia, de níveis sociais, capacidades cognitivas, orientação sexual; enfim, da multiplicidade da vivência humana.

Os rituais construídos, inventados e repetidos marcaram em muito esta história – danças de roda, danças com os índios, dança com os gaúchos, com Daniela Mercury na Bahia, danças por todos os lugares em que passamos e que tive o privilégio de viver todos eles. No ENA de Uberlândia aconteceu uma noite de rituais num alojamento com 80 homens. Durante toda a madrugada, essa tribo de homens foi inventando maneiras de expressar sua masculinidade — a oferta de rosas às mulheres do alojamento feminino, acompanhada por uma serenata; a regra, imposta por eles, do distanciamento físico entre eles e elas durante essa “homenagem às mulheres”; a guerra de travesseiros; a sessão de fotos individuais ou em grupo; a sessão de piadas; e, por fim, quase fim da madrugada, o levantar da procissão do Divino. Surgiu um personagem, o Divino, representado por um jovem, que, iluminado por uma luz interna dada por uma “lanterna”, coberto de lençóis, convocava a todos que levantassem e seguissem em procissão – a procissão do Divino –; as músicas e as convocações eram “eróticas”, incentivando novas aventuras amorosas e sexuais no dia seguinte, com as mulheres que dormiam – situação que as diferenciava. Depois dessa longa procissão seguida pelos tambores da Bahia e cantos de Minas Gerais, todos os corpos masculinos caíram em sono profundo, pois tínhamos ainda uma hora de sono.

Essa cerimônia masculina manteve conservadas questões de padrões masculinos – não se falou das paixões entre os homens, de incentivo nos cânticos à conquista das mulheres e da potência sexual ou da virilidade masculina. A diferença foi a possibilidade dessa experiência coletiva, entre homens que puderam criar, inventar e concretizar ritos, danças, música, entre si. Havia ali um coletivo de homens, inventando possibilidades. Essa foi a inovação, a revolução.

Até hoje, passados alguns anos, essa noite é lembrada por alguns que lá estiveram e a viveram, inclusive eu. Ter vivido e sentido tudo isso, repito, foi um grande privilégio.

Reconheço o campo de imanência como um lócus possível de trabalho com adolescentes. Tanto na viabilização como na constituição desses campos de produção, onde há momentos da construção de conceitos e, aí nesse lugar, está o campo conceitual das *adolescências*, onde o sujeito *adolescente* também compõe esse campo e cria conceitos.

Este exercício da criação de conceitos, campo da filosofia, convive com o campo da ciência na formulação de proposições e funções sobre adolescência, complementada pela arte, que promove a vivência de perceptos e afectos, junto e com adolescentes, o que abre a possibilidade da ligação entre filosofia, ciência e arte como agenciadores possíveis do pensar sobre a vida destas pessoas que vivem na etapa de vida reconhecida como adolescência. Seria preciso esta aproximação numa relação igualitária de importância, em que a filosofia e a arte ganhassem o mesmo nível de reconhecimento como lugar de produção de conhecimento, tanto como a ciência.

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência; ela traça um plano de imanência que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência; ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito; traça um plano de composição que carrega, por sua vez, monumentos ou sensações compostas sob a ação de figuras estéticas (DELEUZE, 1992, p. 37, p. 253).

Momentos lúdicos e artísticos do ENA, discussões sobre questões políticas e sociais, mostrando que arte, ciência e política e as oficinas onde conceitos sobre saúde e sexualidade eram debatidos e pensados compõem campos interpenetráveis em que eclodem conceitos e pensamentos. Eclodem no sentido de fazer nascer algo novo aparecer, um novo pensar, um pensar instável no tempo das eclosões criativas cotidianas.

Deleuze (1992) fala da filosofia, da ciência e da arte como lugares do pensamento: “Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações” (DELEUZE, 1992, p. 253).

Nesta escrita, neste campo que constituo para a elaboração de minha pesquisa, faço continuamente o exercício da memória. Ao ler os conceitos, pensar sobre e a partir deles,

(ins)crevo-me, utilizando minhas memórias como elemento de composição de palavras, como um campo de imanência de onde consigo criar conceitos a partir de imagens e sons que ficam das inúmeras e múltiplas experiências que vivi com as adolescências — o que me passou com aquilo que se passava em mim. Talvez este seja o lugar da arte, com seus “perceptos” e “afectos” que podem produzir percepções do vivido e do sentido. Então vamos para as memórias:

A vivência do percepto e de afectos em fragmentos de minhas memórias...

Moço, o sr. tem ligação com coisas do capeta? - [depois de uma dança, de várias músicas, de diferentes movimentos, o grupo de adolescentes se emociona e uma menina vem me fazer essa pergunta] é que, enquanto eu dançava na roda, eu vi um foguinho na cabeça de cada um.

A dança em volta da fogueira, a dança do toré, dança indígena que nos convida ao ritual do preparo para a guerra, para o confronto. O cair da tarde, o torpor da repetição do passo e do som, a roda que cresce com mais e mais adolescentes que vão perdendo seus lugares de origem e ficando um com a cara do outro, não sabendo mais quem é um e quem é outro (momento de final de dia num dos Encontros Nacionais de Adolescentes).

Quero ir embora para casa, tenho medo, não como e não durmo de medo, porque aqui tem índios e nunca vi um índio.

Uma adolescente de 12 anos, do interior do Rio Grande do Sul, vem para o ENA e descobre que ali tem um grupo de indígenas e fica com medo, pois nunca havia visto um.

“Eu também quero beijar, quero um namorado, quero ficar e dar amasso e sou bonita”.

Declaração de uma adolescente, portadora de necessidades especiais, vinda de Porto Alegre, sobe no palco perante 300 outros adolescentes provocada pelo palestrante que convida alguém a falar algo importante para que todos ouçam. Uma fala inesperada que nos pega, nos afeta, nos emociona.

Para finalizar este tópico em que a noção de conceito em Deleuze foi central, como linha de pensamento, trago uma citação do autor, a partir da qual podemos pensar sobre o conceito, e não mais na definição de adolescência:

Os conceitos mais universais, os que são apresentados como formas ou valores eternos são, deste ponto de vista, os mais esqueléticos, os menos interessantes. Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são

emprestados, faziam já o que se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo em uma nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 109).

Depois do percurso da escrita deste tópico, que justifica a não mais utilização da definição de adolescência – marco a distância em que me encontro do efeito desta definição sobre o trabalho inventado e criado, aqui nesta escrita e também na vida profissional.

Nos dois capítulos anteriores, pudemos pesquisar, em Foucault, os caminhos que a definição de adolescência percorreu, identificando-a necessariamente com as noções de anormalidade e produção do sujeito produtivo. As técnicas disciplinares e do biopoder foram demonstradas em sua efetividade na construção e na constituição de corpos e populações normais e produtivas de adolescentes. Um dos instrumentos com os quais este *sequestro* acontece, é a definição, o lugar onde estes indivíduos são colocados, definidos e comparados, constituindo classificações e aproximações entre *educados e reeducados, confiáveis e não confiáveis, protagonistas, empreendedores e adolescentes em conflito com a lei*. É tempo de parar e ir além dessa definição de adolescência, delimitação que muitas vezes mata.

Ao lembrar e apresentar nossa (minha e de muitas pessoas) experiência nos Enas e em outros encontros, não me reconheço mais como profissional da adolescência.

A professora Dra. Claudia Ribeiro, uma das profissionais que também teve o privilégio de viver e sentir parte desta história dos ENAS, traz uma citação de GUATTARI(1993), na abertura de uma publicação de Sironi (1999), da qual foi orientadora, por ocasião do término da formação da primeira turma de especialização em Sexualidade Humana da FE/UNICAMP. Com esta citação encerro este tópico:

A juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada (GUATTARI, 1993, p.16).

Portanto, só resta propor uma educação com adolescentes, sem a adolescência. Uma educação como lugar de construção de novos conhecimentos e Educação instituição que, de diversas formas e fôrmas, educam ou não adolescentes e jovens. Nesses dois lugares é fundamental esta mudança.

Possibilidades gregas

“O que eu sou agora?”

Entre vários grupos que passaram pela TABA, trago o relato da experiência vivida com o de adolescentes travestis. Elas vieram para uma conversa sobre sexualidade, encaminhadas por uma ONG parceira que atua com jovens GLBT. Elas chegaram, tomaram café com leite e depois iniciamos nossa conversa. Depois de apresentada a TABA, algumas participantes do grupo apresentaram-se como mulheres travestis e outros como homens. Logo uma delas expôs uma dúvida: “Tenho um namorado homem, supergato, musculoso, homem mesmo e ele gosta de dar para mim, que sou mulher. Ele gosta muito de dar e eu, que sou uma mulher, tenho que comer ele que é um homem. Então, se ele gosta de dar, ele é gay? E se ele é gay, eu sou o quê, então? Sou uma ‘traveca’ que come um gay? O que sou agora?” Houve uma grande discussão dentro do grupo das adolescentes travestis. Argumentaram que, se o namorado dá para ela, ele é gay e, se ele é gay, ela não é travesti nem mulher, porque travesti não come gay. Esta afirmação provocou uma reação imediata por parte da adolescente que reafirmava sua condição de mulher e de travesti. Durante um tempo problematizei a questão, trazendo perguntas sobre a delimitação das definições: Por que travesti não come gay? Por que vocês estão dizendo que ele é gay? O que o faz gay? Ser passivo com sua namorada?” “Por que queremos ser nomeados?” “Como saber o que somos?”.

Depois de um tempo de muita risada, chacotas, piadas vindas de todo o grupo, a “problematizadora” respondeu (sabidamente): “Quer saber de uma coisa? Eu sou a Priscila, uma mulher gostosa, travesti que tem um homem gostoso, tesudo, macho e que gosta de dar para mim, por enquanto (ri muito)”. Todas batem palma e saem para conhecer outros espaços e grupos da TABA.

Na hora do lanche geral, quando vários grupos que estavam na TABA se encontram para um lanche, este grupo de travestis se encontrou com o grupo dos adolescentes, que era composto por autores de violência sexual. Uma das travestis, negra, ofereceu-se para ajudar no lanche que seria servido. Este fato chegou até o grupo de adolescentes e provocou uma reação: “Aquele viado colocou a mão suja dele no pão. Sei lá onde ela colocou esta mão. Nós não somos da rua, como esta bicha e não vou pôr a mão no pão que ela pegou”. A resposta das adolescentes travestis veio no ato: “Podemos ser bicha e damos o que é nosso e gostamos de dar e vocês que estupraram criança, cuidado cara, pois, se ficam sabendo, vocês é que vão ter que experimentar dar o cuzinho”. O grupo ri muito, se despede e sai pela rua.

O cuidado de si (inquietar-se de si) como possibilidade

Priscila, a travesti adolescente, perguntava-se sobre si mesma, sobre sua própria experiência sexual, sobre sua identidade de *mulher, travesti e namorada*. Fez esta pergunta sobre si no coletivo, promoveu questionamentos por parte de todas as outras travestis do grupo a que pertence e, por fim, concluiu: “*Sou Priscila, uma mulher travesti e tenho um namorado, macho que gosta de dar para mim, na hora da transa, por enquanto*”. Fez isso de forma ética, num discurso honesto, franco, fora do inesperado e, ao mesmo tempo, denunciou as limitações das classificações, rompeu com elas, indo além das definições. Ela promoveu uma insurreição “de si mesma” e, ao mesmo tempo, de todas as outras; desterritorializou conceitos de *masculinidades*, de *identidade gay*, de *práticas sexuais* e prazeres possíveis, entre outros. Uma insurreição contra as classificações nas quais não encontra seu lugar, a resposta para sua questão – um acontecimento inesperado dentro das verdades do mundo masculino e do mundo feminino. Temos, portanto, a noção da “insurreição” .

Foucault publicou um artigo no *Le Monde*, em 1979, intitulado: *É inútil revoltar-se?* No seu início, resgatou a fala de um iraniano: “Para que o xá se vá, estamos prontos para morrer aos milhares” (FOUCAULT, 2006a, p.77). Com este fato, trouxe o tema da “insurreição” como possibilidade de resposta diante do poder que se impõe.

[...] Mas não concordo com aquele que dissesse: “Inútil se insurgir, sempre será a mesma coisa”. Não se impõe a lei a quem arrisca sua vida diante de um poder. Há ou não motivo para se revoltar? Deixemos aberta a questão. Insurge-se, é um fato; é por isso que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu alento. Um delinqüente arrisca sua vida contra castigos abusivos.

[...] Basta que elas existam e que tenham contra elas tudo o que se obstina em fazê-las calar, para que faça sentido escutá-las e buscar o que elas querem dizer (FOUCAULT, 2006b, p.80, grifos meus).

A insurreição na subjetividade foi apontada por Foucault como possibilidade de ruptura, o que ocorre no relato sobre Priscila, nas suas relações consigo mesma e com as outras travestis. Foucault (2006) expôs a nu também uma insurreição sua, de sua obra, na mudança de rotas, no não cumprimento dos planos iniciais de seus estudos: passou dos estudos sobre as técnicas de poder de dominação para as técnicas de poder sobre si.

[...] Fui me dando conta pouco a pouco, de que existe, em todas as sociedades, um outro tipo de técnicas: aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos esta técnica de técnicas de si.

Se quisermos analisar a genealogia do sujeito na civilização ocidental, é preciso considerar não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas de si. Devemos mostrar a interação que se produz entre os dois tipos de técnicas. Talvez eu tenha insistido demais, quando estudava os hospícios, as prisões, etc., nas técnicas de dominação. É verdade que aquilo que chamamos de “disciplina” é algo que tem uma importância real nesse tipo de instituições. Porém ela não passa de um dos aspectos da arte de governar as pessoas em nossas sociedades. Tendo estudado o campo do poder tomando como ponto de partida as técnicas de dominação, gostaria de estudar, durante os próximos anos, as relações de poder partindo das técnicas de si. Creio que, em cada cultura, a técnica de si implica uma série de obrigações de verdade: é preciso descobrir a verdade, ser esclarecido pela verdade, dizer a verdade. E outras tantas imposições que são consideradas importantes, quer para a constituição, quer para a transformação de si (FOUCAULT, 2006b, p.95, grifos meus).

Essa mudança anunciada por Foucault em seus estudos, essa nova pergunta que se faz traz uma nova compreensão também neste estudo sobre a maneira como podemos trabalhar com adolescentes numa perspectiva inovadora na educação. Até aqui foram vistas as questões do poder da disciplinarização dos corpos e, posteriormente, o biopoder e a biopolítica, agindo num controle sobre a população; as técnicas de si abrem a possibilidade de uma saída, a possibilidade da liberdade diante das primeiras formas de poder.

Frédéric Gros, no capítulo intitulado “Situação do curso”, da obra “Hermenêutica do sujeito” (FOUCAULT, 2006a), apresenta a mudança vivida por Foucault.

Segue-se um silêncio de oito anos, rompido em 1984 pela publicação simultânea de *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, cujas provas ele corrige algumas semanas antes de sua morte. Tudo então havia mudado, o quadro histórico-cultural e as chaves de leitura de sua história da sexualidade: não mais a modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), mas a Antiguidade greco-romana; não mais uma leitura política em termos de dispositivos de poder, mas uma leitura ética em termos de práticas de si. Não se trata mais de uma genealogia dos sistemas, mas de uma problematização do sujeito. Até mesmo o estilo de escrita estará transformado (GROS apud FOUCAULT, 2006a, 614).

[...] mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (GROS in FOUCAULT, 1998, p.13).

Neste sentido, da “não legitimidade do que já se sabe”, acompanho o texto de Foucault, em seu último curso no Collège de France, onde apresentou os conceitos de: cuidado de si, prática de si, conhecimento de si, ética e “parrhesia”. Com estes, também inicio o fechamento deste trabalho, por localizar, neste “último Foucault”, novas possibilidades de um saber “que não se legitima”. Foucault resgata-nos, no último instante, do lugar onde nos encontrávamos - submetidos aos poderes disciplinares dos corpos e, posteriormente, do poder sobre a população – e coloca-nos em outro lugar, o da possibilidade de fazermos-nos sujeitos de

nós mesmos. Este trajeto se faz paralelo ao pensamento sobre o traçado novo para todos os indivíduos, inclusive para os e as adolescentes – a volta para si mesmo, a escuta de si, o reconhecimento de si. Vamos ver, ao longo do texto deste curso, que esta noção do cuidado de si se inicia em Sócrates, que “lembra aos jovens” que é momento de cuidar de si. Séculos depois, essa noção deixa de ser localizada apenas no período da adolescência e juventude e passa a ser ampliada como uma atitude para toda a vida. O que acontece na adolescência acontece ao longo da vida, e não apenas nesses anos delimitados, *inventados* por várias *invenções*.

Esta é uma ideia com a qual trabalho nas formações de profissionais da educação e da saúde. Através de uma técnica simples, proponho que vejam que as características que colocam para a *adolescência*– rebeldia, conflito, mudanças, construção de identidade sexual, paixão, entre outras – também podem ser colocadas em outras divisões da vida, como a vida adulta, onde estão; rebeldia, conflito, mudanças, construção da identidade sexual, paixões também podem ser postas como possibilidade ao longo de toda a vida. Esta constatação provoca diferentes reações, que vão do ódio ao amor, como tudo. Já vivenciei saídas repentinas da sala, pela indignação por estar “*ouvindo estas maluquices*”, bem como o retorno da mudança instantânea do olhar sobre os e as adolescentes em seu cotidiano, trazendo calma e tranquilidade com a possibilidade de aproximação de que todos somos assim, ou não.

A ideia de que a vida não é a soma de segmentos etários encontro em Sêneca, filósofo do período heleno-românico, especificamente nos séculos I e II depois de Cristo.

Ora, diz Sêneca, pensando muito provavelmente naquele gênero de repartição tradicional, não posso estar de acordo com as pessoas que repartem sua vida em fatias e que não têm a mesma maneira de viver conforme estejam em uma ou outra idade. Sêneca propõe substituir esta repartição por uma espécie de unidade – unidade, se quisermos, dinâmica: unidade de um movimento contínuo que tende para a velhice (FOUCAULT, 2006 a, p. 136).

O conceito de cuidado de si, e agora podemos falar em conceito, depois de nossa aproximação com Deleuze, é apresentado por Foucault (2004):

Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no ano passado. Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo”. Com este termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautoû*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui*. *Epiméleia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. (FOUCAULT, 2006 a, p. 04)

[...] O que da noção por hora devemos reter.

- Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo.
- Em segundo lugar, também é uma certa forma de atenção, de olhar. [...] é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento [...] aproximação com a noção de exercício, meditação.
- Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2006a, p. 15).

Por ocasião de um dos encontros de estudo do grupo Transversal³², ocorrido no primeiro semestre de 2011, o professor Silvio Gallo apresentou uma leitura complementar sobre o termo do cuidado de si. Segundo ele, há um problema de tradução em relação ao termo “cuidado de si”, e poderíamos traduzir este conceito mais apropriadamente por “inquietar-se consigo, ter preocupação consigo”. De fato, desta forma, o conceito do cuidado de si passa a ter outra conotação, ampliando suas possibilidades. No meu entender, desloca-se o lugar de *cuidado* para o campo do pensamento inquietante sobre si mesmo. Priscila, a protagonista³³ do relato acima, traz um questionamento de si, uma preocupação consigo mesma, o que a faz pensar, problematizar e propor uma nova possibilidade: “*Sou Priscila, uma mulher travesti que tem um homem macho que agora gosta de dar na hora da transa, é isto o que sou*”.

Este constante aquietar-se de si também é revelado no pensamento de Michel Foucault, quando de sua mudança diante da possibilidade da “legitimidade de sua forma de pensar”.

Seguimos no texto utilizando o cuidado de si, entendido como aquietar-se de si, perguntar-se, fazer suas próprias perguntas a si mesmo e ao outro. Este processo leva, necessariamente, à noção do conhecimento de si. Ao longo do texto, Foucault (2006) mostra que o cuidado de si será ocupado pelo conhecimento de si, e a humanidade cada vez mais se afasta dessa forma de pensar da Grécia antiga, ao aproximar-se do que chamamos de

³² Grupo de estudos coordenado pelo prof. Dr. Silvio Donizette Gallo, da Faculdade de Educação da Unicamp, que tem como proposta o estudo de textos de autores pós-estruturalistas, basicamente obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze e Félix Guattari. Neste primeiro semestre de 2011, a obra estudada pelo grupo foi *A hermenêutica do sujeito*, de Foucault(2004). Participei de alguns desses encontros.

³³ Protagonista: aquele que primeiro agoniza um drama que é de todos. Conceito encontrado em Moreno, teórico central do Psicodrama: o protagonista vive, assume um drama que é de todos.

modernidade. Neste percurso, duas instituições foram as responsáveis pela *perda de nossa memória grega*: a Igreja católica e a ciência, em seu “momento cartesiano”.

Parece-me que o “momento cartesiano”, mais uma vez com muitas aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si) (FOUCAULT, 2006a, p.18).

A espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito [...] Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito ao acesso à verdade. A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. [...] Isto acarreta, como consequência, que deste ponto de vista não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito (FOUCAULT, 2004, p.20).

Na Idade Moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento. (FOUCAULT, 2006a, p.22).

O cuidado de si é apagado de nossa memória como sujeitos desta cultura ocidental. Fomos afastados dessa possibilidade, por meio de dois processos centrais em nossa formação ocidental: a renúncia de si proposta pela Igreja e a imposição do conhecimento científico como verdade única. Duas imposições que nos constituíram até hoje, deixando esquecida em nossa memória a primeira possibilidade, grega, a do cuidado de si, do aquietar-se de si, o governo de si e também o mover-se de si.

Esse momento, que perdemos em nossa memória, tem sua importância ressaltada por Foucault:

[...] as práticas [de si] que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2006a, p.15).

Mais uma vez cruzo este pensamento com o tema das etapas de vida, em que é requerida, para a adolescência, a possibilidade de aquietar-se, perguntar, questionar os conhecimentos estabelecidos *a priori* e, por fim, a tentativa de não renunciar a si mesma, a si mesmo. Ao longo da vida isso também irá ocorrer, ou, ao menos, será uma possibilidade. Porém é bom marcar que, ao adentrar o mundo da produtividade e da normalidade, necessariamente o conhecimento que o adulto deverá *adquirir* é a renúncia de si.

Foucault discutirá o cuidado de si, no pensamento socrático-platônico, cuja figura central é Sócrates, o filósofo que primeiramente vai fazer lembrar aos jovens a necessidade de cuidarem de si porque é na juventude que se deve iniciar esse exercício.

No período socrático-platônico, descrito por Foucault (2006a), encontro elementos que se referem especificamente ao momento da juventude e elucidam algumas informações sobre o tema deste trabalho, mesmo não tendo o objeto desta pesquisa esse foco da juventude.

Para continuar tomando Alcibiades como marco histórico e chave de inteligibilidade de todos estes processos, lembremos que o cuidado de si ali aparecia como necessário em um dado momento da existência e em uma ocasião precisa. Este momento, esta ocasião não é o que em grego se denomina *kairos*, significando, de certo modo, a conjuntura particular de um acontecimento. Antes, é o que os gregos chamam *hora*: o momento da vida, estação de existência em que se deve ocupar-se consigo mesmo. Esta estação da existência – como já lhes tinha realçado, a idade crítica para a pedagogia, para a erótica e para a política igualmente - é o momento em que o jovem deixa de estar nas mãos dos pedagogos e de ser, ao mesmo tempo, objeto de desejo erótico, momento em que deve ingressar na vida e exercer seu poder ativo.

Todos sabemos que, certamente em todas as sociedades, o ingresso do adolescente na vida, sua passagem à fase que denominamos *adulta* é problemática e que a maioria das sociedades ritualizou fortemente esta difícil e perigosa passagem da adolescência à idade adulta. O interessante, parece-me, e mereceria, sem dúvida, melhor exame, é que na Grécia, ou pelo menos em Atenas, pois em Esparta deve ter sido diferente, no fundo, sempre se ressentiu e se lastimou por não haver uma instituição de passagem que fosse forte, bem regulamentada e eficaz para os adolescentes, no momento de seu ingresso na vida. A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar este ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí - a propósito deste problema, neste vazio institucional, neste déficit da pedagogia, neste momento política e eroticamente perturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida - que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico (FOUCAULT 2006a, p. 107, grifos meus).

Foucault (2006a), como muitos de nós, retrata a adolescência como uma perigosa passagem para a vida adulta. Aqui se faz necessário ressaltar que, nesta visão socrático-platônica, o cuidado de si na juventude visava o cuidado com a cidade. Alcibiades, a figura de um jovem da classe aristocrática de Atenas, assediado por Sócrates, na já citada pedagogia erótica ateniense, é questionado por Sócrates quanto ao seu despreparo para assumir o cuidado com a cidade, isto é, assumir o lugar de governante de Atenas.

Faço aqui uma composição da preocupação dos “perigos desta passagem” apresentados por Foucault com os discursos circulantes, ou seja, a preocupação do “*despreparo da atual geração em ocupar os lugares de poder, onde estamos nós agora, adultos*”. Voltando rapidamente às questões apresentadas no primeiro capítulo, aqui pergunto: nesta passagem perigosa, escaparão da anormalidade e da improdutividade? Serão normais e produtivos os que virão a ocupar os lugares de poder constituídos por nós, adultos normais e produtivos? (Quase sempre, nem sempre, poucas vezes normais e “adoecentes” produtivos).

Foucault (2006a) traz referências advindas da cultura grega sobre três tipos de educação dada à juventude: a “educação dos jovens espartanos”, apresentada como referência de qualidade por assegurar as boas maneiras, a grandeza da alma, a coragem e a resistência, que dava aos jovens o gosto pelos exercícios, o gosto pelas vitórias e pelas honras; “a educação do jovem persa”, em que o jovem príncipe, desde muito cedo, era cercado por quatro professores — um era o professor de sabedoria (“sophia”), outro o de justiça (“dikaiosýne”), o terceiro da temperança (“sophrosýne”) e o quarto, mestre da coragem (“andréia”); e, por fim, a “educação do jovem ateniense”, em que havia a pedagogia erótica, o amor erótico dos mais velhos e mestres pelos rapazes discípulos como uma das bases da formação educativa do jovem ateniense.

Jovens espartanos, persas e atenienses – coragem/resistência; sabedoria/justiça/temperança/coragem; e a pedagogia erótica. Elementos que compuseram um dia a formação juvenil de uma civilização que foi a base para nossos dias de hoje. Hoje estariam presentes esses mesmos elementos na formação do universo juvenil? Quais seriam os elementos de hoje? Luta pela sobrevivência? Desenvolvimento da capacidade de dar conta da vida, isto é, não morrer e conseguir o acesso necessário a uma vida digna?

Pelas andanças que já fiz, faço e continuarei fazendo, lembro-me da força/coragem/resistência nos jovens e nas jovens de Tefé (Amazonas). Diariamente pelotões de homens jovens militares passam pelas ruas da cidade demonstrando ritmo, vigor, força e preparo para a defesa da cidade que fica mergulhada na Amazônia. Os jovens homens que não são militares passam o dia todo na garupa de suas motos, com as quais trabalham como *motoboys* e também transportam sua família, seus amigos, entre outros; Tefé é invadida por motos. Também como resistência e, às vezes, como solução, encontrei as mulheres adolescentes e jovens que relataram um acontecimento anual que incomoda algumas e encanta a outras. Todos os anos, na temporada de praia, quando o rio Solimões sobe, desembarca um grupo de oficiais militares que fazem de Tefé lugar de *descanso*. O número de adolescentes grávidas aumenta depois desse período de *veraneio masculino*. Algumas jovens seguem com esses homens para outras cidades, outras regiões, e muitas delas permanecem em Tefé, grávidas.

Em Guiné Bissau, local atual de trabalho, encontrei uma luta pela formação, pelo acesso, pelas mínimas condições de vida. No ano de 2011 já estive duas vezes nesse país, e o local cedido é a embaixada brasileira, onde, diariamente, muitos jovens, na sua maioria homens jovens, estão frequentando cursos de português para tentarem sair do país para um curso de graduação ou pós-graduação no Brasil. Esta é uma das poucas possibilidades de acesso à

universidade que esses jovens têm. Eles permanecerão na juventude até os seus 35 anos: pelas leis de Guiné, pessoas com a idade de 40 anos já são consideradas velhas. Um traço marcante nessa cultura é a influência muçulmana, pois 70% da população seguem os preceitos muçulmanos, e as mulheres adolescentes ainda são submetidas ao casamento precoce, que ocorre entre 12 e 13 anos de idade; o fanado (a retirada do clitóris) também ainda ocorre na vida dessas mulheres. Minha dificuldade neste trabalho tem sido discutir e propor formas de prevenção com condições de vida tão adversas. Como pensar em manter-se vivo com pouco ou quase nenhum apoio por parte de um Estado frágil economicamente e politicamente?

Outro grupo de adolescentes e jovens da zona rural, com o qual trabalhei aqui no Brasil e que agora me vem na memória, também está ligado a uma formação de enfrentamento de condições adversas. Semanalmente, realizava, junto com a equipe da TABA, um dia de atividades – oficinas, grupos de discussão, lazer, lanche, música – e ocupávamos um centro de convivência que permanecia sempre fechado, por falta de atividades. Uma vez por mês, terminávamos o dia com um *baile* que se encerrava com uma sopa para *forrar o estômago e dormir bem*. Esse grupo era composto por pessoas de todas as idades, não era exclusivo para adolescentes e jovens. Na verdade, estes chegaram por último, atraídos pela capoeira, pela oportunidade de conversar sobre sexo e pelas *festas com sopa*. Eles e elas eram filhos de famílias imigrantes do Paraná, que haviam deixado a dificuldade do trabalho do campo para virem *tentar a sorte* em Campinas. Como única possibilidade de trabalho, muitas famílias passaram a trabalhar nas fazendas e nas chácaras da região, e sofriam com as limitações do local. Não havia, e continua não havendo, transporte público para a cidade, o que limitava em muito a possibilidade de conseguir um emprego melhor.

O diagnóstico que recebemos do centro de saúde da região apontava para alta incidência, ali, de casos de alcoolismo nos homens, depressão nas mulheres e gravidez das adolescentes. Conhecemos, inclusive, dois irmãos gêmeos, já com 40 anos, que nunca saíram de casa, nunca estudaram nem trabalharam, por impedimento da família. Ambos tinham grande dificuldade na fala, sempre estavam presentes, mas num silêncio *ensurdecedor*. Durante um ano estivemos vivendo e convivendo com essas pessoas, todos os sábados, e um dos *efeitos* do projeto foi a diminuição da clientela do único bar na região, único lugar de *lazer* e muito procurado por todos e todas, independentemente da idade.

Importante salientar que tal projeto não teve apoio financeiro para a sua continuidade em razão da avaliação negativa dos resultados, já que fomos pagos, para realizar um projeto de saúde, compreendido como atendimento médico e de enfermagem e não ações comunitárias, envolvendo a todos e todas em espaços de convivência e lazer. A dependência financeira fez

com que tivéssemos que seguir os *critérios do financiador*. No caso deste projeto, a avaliação dizia que houve um *desvio do objetivo central*, querendo nos dizer que não havíamos trabalhado com saúde. Na verdade, a saúde que queriam – os atendimentos — adoeceria mais as pessoas.

Por fim, voltamos à TABA — sempre voltamos a ela, como esse lugar de experiências que podem acontecer em qualquer outro lugar, desde que modificadas visões e ações e repensada a possibilidade pedagógica com os e as adolescentes. Entre muitas atividades desenvolvidas hoje, a TABA tem um grupo de adolescentes e jovens que estão juntos durante vários dias da semana; consideramos esse grupo como nossa porta de entrada dos encaminhamentos feitos por outras instituições, pelo juiz da Vara da Criança e do Adolescente e por amigos e amigas dos que já ali estão e que vão chegando. As histórias são muitas e também suas nomeações: autores de violência, mães adolescentes, vítimas de violência sexual na família, adolescentes *gays*, entre outras. São indivíduos que batalham em suas vidas, que não têm a família como referência e vão encontrando formas de entrar no mercado de trabalho, sem grande preparo para tal.

A cena que me capturou, diante da qual toda a equipe da TABA presente parou, festejou e fotografou, foi a chegada de cinco ou seis deles, numa sexta-feira à tarde: arrumados, perfumados, bonitos e bonitas, passaram para um lanche e para pegar os passes de transporte, sem os quais não andam pelo mundo. Todos e todas estavam indo ao Café Filosófico do Espaço Cultura da Companhia Paulista de Força e Luz - Campinas (CPFL), que trataria de música e erotismo. Na semana seguinte, voltaram empolgados, e já organizaram a segunda ida. Precisavam, para isso, dos passes de transportes: um valor de R\$ 5,30, que garante, quando se tem — ou não garante, quando não se tem —, o acesso à cultura, como neste exemplo. Naquele momento vi a beleza, o erótico: namorados e namoradas estavam juntos(as); a estética: a beleza e o conforto do lugar, a qualidade da fala, estar onde os *outros estão*; o arrumar-se; o fazer-se bonito, bonita. Alguns profissionais falariam aqui em aumento da autoestima; eu não diria tal coisa, tal verdade; eu falaria da modificação do entorno, da mudança de relação de poder, da resistência à miséria, com tão poucos acessos que têm; linhas de fuga; ruptura. Uma imagem preconceituosa que tenho é o mal-estar provocado com a chegada desse grupo no local belo e culto do espaço cultura da CPFL. Um grupo de adolescentes, e ainda *da periferia*.

Todos esses grupos e as lembranças que produziram e ainda produzem em mim são formas atuais e possíveis de educação de adolescentes e jovens; propus-me a rever estas experiências com algumas perguntas (sempre as perguntas), a partir dos jovens de atenienses, espartanos e persas: aquela cultura educava de uma maneira; e hoje, como educamos? Se

educamos? O quanto estes adolescentes e jovens se educam, independentemente do que façamos? Creio que os relatos puderam, por si mesmos, responder parte destas minhas inquietações. De fato são múltiplas e surpreendentes as formas de aprender e de preparar-se para.

Para Sócrates, antes de governar a cidade, é necessário o exercício do governo de si. “Como queres governar a cidade sem antes governares a si mesmo?” (FOUCAULT, 2006a, p48), diz a Alcebiades. Sócrates mostra a Alcebiades a necessidade de que ele reflita sobre ele mesmo, reconhecendo que não sabe. Diante de sua própria resposta de que o bom governo da cidade acontece quando reina a concórdia entre os cidadãos, Alcebiades não sabe responder a Sócrates o que seria essa concórdia. Sócrates responde: “Porém, estás justamente na idade em que é preciso aperceber-se disto”(FOUCAULT, 2006 a, p.49). Disto, o quê? De que não sabe e que é necessário, portanto, antes de ocupar-se da cidade, ocupar-se de si mesmo. Foucault aponta e decifra o que seria o “ocupar-se consigo” e o “tomar cuidado de si mesmo”.

Quem é Sócrates, na vida de Alcebiades? Ele é o seu mestre. Representa o cuidado do mestre, o ocupar-se do mestre com seu discípulo. Sócrates espera Alcebiades passar do tempo da beleza de seu corpo para poder dirigir-lhe a palavra, pois Sócrates cuida do próprio Alcebiades, isto é, de sua alma e de sua alma como sujeito de ação. “Mais precisamente, Sócrates cuida da maneira como Alcebiades vai cuidar de si mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 73). O “cuidado de si” necessariamente passa pela relação com o outro, e este outro é o mestre, o que cuida da maneira como seu discípulo cuida de si mesmo. O que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que é guiado pode ter de si mesmo. Aqui se marca a presença fundamental do outro, na figura do mestre, que, no processo, auxilia o desenvolvimento do cuidado de si em seus discípulos, ao seu redor.

Das relações entre adultos e adolescentes, em diversas áreas e circunstâncias, são poucas as que Sócrates exerce com Alcebiades: o adulto cuida não mais do adolescente, mas, sim, da maneira como ele se cuida ou como começa a cuidar-se. Há falta de mestres; os atuais educadores de adolescentes infantilizam o cuidado *com* os adolescentes e, ao fazerem isso, na verdade os desprotegem, retirando-lhes a potência do cuidar de si, com a função agora do mestre de cuidar da maneira como se cuidam. Dessa forma, criam laços viscosos de dependência.

Nas formações com profissionais que trabalham com adolescentes, desenvolvo uma atividade que revela esse conceito inadequado de cuidar. Peço que listem do que os e as adolescentes necessitam. Uma lista de ações de dependência entre adultos e adolescentes sempre é apresentada pelos educadores. Como exemplo dessas ações, temos: “o adolescente

necessita de ajuda”, “necessita ser ouvido”, “ser respeitado”, “ser levado em conta”, “ter limites”, entre outras. Sempre é apresentada uma lista de ações que submetem alguns aos cuidados do outro, e os que se submetem sempre receberão o que falta, serão *preenchidos* por quem *cuida*. Raramente surge uma fala que aponte uma relação mais igualitária nesse cuidar, em que ninguém tenha que *surpir* o outro.

Na TABA, temos uma prática pedagógica que é de incluir o adolescente na reunião interdisciplinar³⁴ que irá discutir *o seu caso*. Esta é uma cena nova e que incomoda, já que essas discussões sempre aconteceram na ausência do sujeito do qual se falará e sobre cuja vida se tomarão decisões. Esse pequeno movimento tem causado grande incômodo e discussão. O lugar esperado para o adolescente é o de receber a decisão que a equipe toma sobre sua vida e, quando ele ou ela estão presentes, as decisões modificam-se, e isso incomoda. Algumas falas têm o sentido expresso da seguinte forma: “*Mas o que ele está fazendo aqui, se a reunião é sobre ele e não com ele?*”.

Creio que esses dois exemplos mostram a questão trazida por Foucault quanto à relação do mestre no cuidado de seu discípulo e à sua ausência nas relações com os e as adolescentes. Muitas vezes encontramos adolescentes que são mestres de si mesmos, ou seja, conseguem provocar questionamentos para si mesmos sobre as condições e os cuidados que têm, ou não, em relação à sua forma de vida.

O cuidado de si no período socrático-platônico significa o conhecimento da alma através do conhecimento do divino; ocupar-se consigo mesmo é também ocupar-se com a justiça. O cuidado de si estava ligado à pedagogia, vista como incapaz de formar o jovem ateniense, e passou a ser uma ideia não mais ligada à adolescência, e, sim, um exercício a ser realizado durante toda a vida. “Doravante, o cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda.” (FOUCAULT, 2006a, p.108). Pensar sobre si mesmo, olhar-se para si passou a ser uma possibilidade de reconhecimento e conhecimento de si, modificando conceitos próprios e sobre o mundo, ao longo de toda a vida — uma noção presente já nos epicuristas, filósofos considerados do período heleno-românico, por volta dos séculos I e II depois de Cristo.

³⁴ Reunião mensal desenvolvida nas cinco regiões administrativas de Campinas, tendo a participação de diversos profissionais de diferentes setores, como Educação, Saúde, Assistência Social. Nestes encontros discutem-se os “casos” graves da região, isto é, situações vividas por crianças e adolescentes da região, em qualquer dos “equipamentos”.

Se tomarmos, em Epicuro³⁵, todo o começo da *Carta a Meneceu*, leremos: “Quando se é jovem, não se deve hesitar em filosofar e, quando se é velho, não se deve deixar de filosofar. Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma. Quem disser que não é ainda ou não é mais tempo de filosofar assemelha-se a quem diz que não é ainda ou não é mais tempo de alcançar a felicidade. Logo, deve-se filosofar quando se é jovem e quando se é velho, no segundo caso [quando se é velho, portanto;MF] para rejuvenescer no contato com o bem, para as lembranças dos dias passados, e no primeiro caso [quando se é jovem;MF] a fim de ser, embora jovem, tão firme como um idoso diante do futuro” (FOUCAULT, 2006a, p. 108).

Podemos dizer da possibilidade do exercício da filosofia ao longo da vida. Neste momento, a filosofia passa a ser uma possibilidade de preparação, enriquecimento e possibilidade de armar-se perante as dificuldades da vida e, na velhice, uma possibilidade de rejuvenescimento. Retornando aqui a Deleuze (1992), podemos dizer, então, que a filosofia, ou seja, o exercício da criação de conceitos, deve ser uma prática ao longo da vida.

Também no período heleno-românico encontrava-se a noção de que a prática de si tenha um lado *formador*, que prepara o indivíduo para suportar os eventuais acidentes e todos os problemas e dificuldades que virão, podendo suportar e passar pelas desgraças, produzindo uma espécie de armadura individual, traduzida por Sêneca como “instructo”.

Nos relatos acima, retratamos um pouco desta noção de instructo. Os jovens e adolescentes foram constituindo mecanismos de proteção/defesa e ataque diante dos desafios concretos de sua vida.

Esta noção de instructo também estava interligada a outra noção, importante para esta minha pesquisa, a noção de tornarmo-nos o que nunca fomos (sem termos a noção da multiplicidade dessa possibilidade de ser): “mesmo se nos enrijecemos, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido, e nunca fomos” (FOUCAULT, 2004, p. 116).

Na continuidade dessa perspectiva de atender à pedagogia, Foucault (2006) traz-nos a noção de “desaprendizagem”, essencial nos cínicos e reencontrada nos estóicos. Ao longo de seu texto, pontua algumas possibilidades de exercício dessa “desaprendizagem”. A primeira seria a importância da “imperfeição da alma” como possibilidade da “qualidade da alma”. Isso quer dizer que o não perfeito, os descaminhos, as dúvidas, *os caminhos tortos* enriquecem a alma, promovem experiências que enriquecem a alma.

³⁵ (341-270 a.C.). Filósofo grego (nascido em Samos), atomista, fundador do epicurismo. Em 306 a.C. fundou uma escola filosófica composta de homens e mulheres, dando origem a anedotas escandalosas. Paralítico, morreu em Atenas. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 84)

A segunda, o aperfeiçoamento em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio, o aperfeiçoamento de tudo o que ocorreu na primeira infância, dentro da família; dos valores da família, dos ensinamentos, das *verdades estabelecidas*. Temos aqui uma crítica à família, à “ideologia familiar”, constituída pelos valores que se impõem na formação da primeira infância. Faz-se necessário reverter o sistema de valores veiculados e impostos pela família.

Por fim, no cuidado de si também pode ser proposto um exercício de “desaprendizagem” em relação à formação pedagógica dos mestres, isto é, dos professores de retórica. O ensino de retórica é um ensino decorativo, da falsa aparência, da sedução, em que importa agradar ao outro, e não ocupar-se consigo.

Esta noção de “desaprendizagem” faz sentido como possibilidade de delimitação de um espaço no qual os indivíduos possam repensar os valores aprendidos na família, distanciando-se deles e podendo fazer o exercício de reconhecer seus próprios valores. Um espaço que também não é a escola, onde se possa distanciar da retórica, ou seja, do discurso correto, politicamente correto, daquilo que “deve ser dito”, e aproximar-se da “parrhesía”, isto é, da possibilidade da fala franca, honesta, com a qual a pessoa se compromete, ao dizer. Foucault (2006a) revela que, no desenvolvimento da prática de si, pelo cuidado de si, desenvolve-se uma nova ética não tanto da linguagem ou do discurso, mas da relação verbal com o outro. Por fim, um espaço de troca da vivência das “imperfeições da alma”.

Quais seriam esses espaços possíveis, que não a família e a escola? Os e as adolescentes teriam esse lugar? Seria a rua, muitas vezes apontadas por “adolescentes vivendo em situação de rua” com o lugar de liberdade? Onde se pode falar a verdade? Onde se pode dizer a fala franca? Onde se pode pensar reconhecer valores distintos da família? Os rápidos e curtos intervalos nas escolas seriam, uma possibilidade de pensar novos valores e de poder falar a fala mais honesta? Em espaços denominados como de educação não formal? Existem esses lugares? Esta seria uma nova oportunidade de educação com adolescentes?

Quais seriam outras possibilidades pedagógicas?

Outras indicações são importantes neste sentido: as redes de amizade ou de grupos têm importância nesse exercício do inquietar-se de si (cuidado de si) e da prática de si; nesses grupos não há uma hierarquia: todos têm possibilidade de participação, não há desqualificação por questões econômicas ou sociais, todos são capazes de ter a prática de si, constituída pelos valores que se impõem na formação da primeira infância. Faz-se necessário reverter o sistema de valores veiculados e impostos pela família. Por fim, no cuidado de si também pode ser proposto um exercício de desaprendizagem em relação à formação pedagógica dos mestres, isto

é, dos professores da retórica. O ensino da retórica é um ensino decorativo, da falsa aparência, da sedução, em que importa, como já aqui referido, agradar ao outro e não ocupar-se consigo mesmo.

A amizade e a *parrhesía* como possibilidades

Aqui, faz-se importante a pergunta sobre a educação. Qual seria a possibilidade da educação ou de uma educação que escapasse da retórica, da renúncia de si e da submissão ao conhecimento da ciência, como verdade absoluta?

Foucault (2006a) apresentou esta questão e, logo, uma possível resposta:

A questão que então se coloca é a seguinte: qual é, pois, a ação do outro que é necessária à constituição do sujeito por ele mesmo? De que modo vem ela inscrever-se como elemento indispensável no cuidado de si? O que é, por assim dizer, esta mão estendida, esta “educação”, que não é uma educação, mas outra coisa ou uma coisa mais que educação? (FOUCAULT, 2006 a, p. 166).

Na escola epicurista, encontramos uma resposta interessante, dada por Filodemo, epicurista que viveu em Roma e escreveu um texto chamado “Parrhesía”.

Filodemo mostra bem que na escola epicurista era imprescindível que cada qual tivesse um *hegemón*, um guia, um diretor que lhe assegurava a direção individual. Em segundo lugar, esta direção individual era organizada em torno de dois princípios ou a eles devia obedecer. Ela não podia fazer-se sem que houvesse entre os pares, o diretor e o dirigido, uma intensa relação afetiva, uma relação de amizade. E esta direção requeria certa qualidade, na verdade, uma certa “maneira de dizer”, uma certa, digamos assim, “ética da palavra”, que buscarei analisar na próxima aula e que se chama, justamente, *parrhesía*. Parrhesía é a abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um do outro do que pensam e se falar francamente. (FOUCAULT, 2006 a, p.169, grifos meus).

A amizade e a *parrhesía* (a fala franca) constituíram elementos fundamentais na educação epicurista. Proponho pensar na possibilidade de hoje nos aproximarmos desses exercícios que os gregos se propunham a fazer, para promover mudanças possíveis na educação de hoje. Quando Foucault fez o seu movimento de volta à cultura grega, encontrou um legado humano e rico, que fez parte de nossa formação enquanto cultura ocidental, mas que foi encoberto e esquecido devido à dominação do modelo da reminiscência do pensamento platônico e da exegese do cristianismo.

A noção de amizade em Sócrates estava ligada à ideia da “amizade amorosa”, em que o amor e Eros estavam presentes entre o discípulo e seu mestre. Em Sêneca³⁶, outro filósofo do período heleno-românico, a amizade era vista como uma estrutura social.

³⁶ (4 a.C.-65d.C.) O romano Sêneca, nascido em Córdoba, Espanha, é conhecido como filósofo estoico e pensador político. Em seus livros faz reflexões sobre a liberdade, a justiça, a tirania e a participação dos cidadãos na vida pública (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 244).

Em outras palavras, a amizade não é exatamente uma relação de um com outro, não é a comunicação imediata entre dois indivíduos como na fórmula epicurista. Trata-se agora de uma estrutura social da amizade que gira em torno de um indivíduo, mas com vários [outros] a rodeá-lo e que têm seu lugar; lugar que muda conforme a elaboração, o labor realizado por cada qual (FOUCAULT, 2006a, p. 188).

Epicuro exalta a amizade e faz a amizade derivar da utilidade: “Toda a amizade é por ela própria desejável; entretanto, ela tem seu começo na utilidade” (FOUCAULT, 2006 a p. 237). Uma utilidade recíproca, que atende aos envolvidos, ligada ao regime de trocas sociais. Para Epicuro, a amizade nada mais é do que uma forma do cuidado de si e é desejável porque faz parte da felicidade. A amizade era uma forma de proteger-se dos males. “Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos.” (FOUCAULT, 2006a, p.240). Esses amigos chegariam pelas redes de trocas sociais e da utilidade; a reciprocidade entre os amigos fazia que a amizade estivesse ligada à sabedoria e à felicidade.

Quando trago a amizade grega para os dias de hoje, faz-se necessária a afirmação de que hoje não encontramos necessariamente essa amizade da fala franca, mas temos talvez a noção da amizade como relação afetiva entre os amigos e, talvez mais, a noção da utilidade. Hoje, entre os e as adolescentes, uma amizade que se proponha a dizer a verdade pode ser vista como uma situação que incomode, frustre e agrida. Talvez, a procura hoje seja de amigos que sejam cúmplices (que *topem todas*), ouçam e apoiem (*ombro amigo*) e entendam, saibam ouvir e respeitar a opinião da outra pessoa.

O segundo elemento importante na escola epicurista era a “parrhesía”.

E é esta nova ética da relação verbal com o outro que está designada na noção fundamental da *parrhesía*. A *parrhesía*, traduzida em geral por “franqueza”, é uma regra de jogo, um princípio de comportamento verbal que devemos ter para com o outro na prática da direção da consciência. (FOUCAULT, 2006a, p. 202)

Mais do que a fala honesta, a “parrhesía” também estava vinculada ao comprometimento com essa fala, uma fala que vem acompanhada por atitudes correspondentes, coerente com o que é dito. Foucault (2006 a) faz essa conexão entre a fala e a atitude.

Portanto, a *parrhesía* (*a libertas*, o franco-falar) é essa forma essencial - e é deste modo que resumirei o que pretendo dizer-lhes sobre a *parrhesía* - à palavra do diretor: palavra livre, desvincilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz “eu digo a verdade”, compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada (FOUCAULT, 2006a, p. 492)

Para que essa fala franca esteja ligada à conduta, deve ser permitida a fala das vivências como tal, um relato do que se vive, como se vive, de que maneira se consegue ir vivendo, encontrando soluções diante dos acontecimentos. Priscila, a adolescente travesti presente no relato inicial deste tópico - Possibilidades Gregas –, apresenta esta aproximação entre sua franqueza e seu comprometimento pessoal com aquilo que fala: “*Eu sou Priscila, uma adolescente travesti e tenho um homem que dá para mim. É isto o que sou*”.

Esta vida falada, relatada é a conduta vivida, e é daí que vem a fala franca em momentos de relatos, do contar sobre o que nos acontece junto com as experiências, pensamentos e sentimentos vividos. Falar do vivido, fazendo um relato de si mesmo(a) para pessoas que ouvem; esta pode ser uma possibilidade no trabalho com os indivíduos, incluindo os e as adolescentes. Esses momentos, muitas vezes, são inexistentes e inacessíveis; a fala correta, polida, politicamente correta e que desejamos ouvir ocupa grande parte de nossos espaços educacionais, ficando sem a possibilidade da presença da fala temida, que não suportamos ouvir do outro.

Um exemplo muito claro desta situação, já apresentado anteriormente, mas que pode ser resgatado aqui, é a fala proibida de adolescentes que não podem ou não devem participar das pesquisas, quando não são autorizados a participar por quem detém o poder de decisão sobre sua fala: a família.

Alguns profissionais relatam sua dificuldade em ouvir algo com o qual nada poderão fazer, pois, para estes, a fala do outro necessariamente é *um pedido de ajuda* com relação ao qual há o compromisso moral de se fazer algo para quem *pede ajuda*. Não há a compreensão da importância de uma fala franca do próprio sujeito, que, ao falar, também se compromete com o que fala.

O cotidiano de grupos que se proponham a ser espaços de escuta, que garantam a continuidade dos encontros e promovam a tessitura dos espaços de convivência e comprometimento, permite o contar das histórias e deixa de ser apenas um espaço para dar sua opinião. Há um pedido de autorização, acompanhado de olhares, para falar de algo que aconteceu, ou ainda acontece, em sua vida.

Falas menos “adequadas” e um pouco mais francas acontecem no cotidiano e em alguns poucos, porém presentes, momentos de conversas em roda, rodas que criam oportunidades de relato de histórias que são contadas e, portanto, ouvidas. Nesse lugar de conversa, reconheço o valor da possibilidade do que chamo de espaços de convivência e não necessariamente de produtividade. Hoje há um universo extenso de lugares em que programas e projetos para e com grupos de pessoas, inclusive adolescentes, são desenvolvidos, sempre

tendo em vista atingir os objetivos *previamente estabelecidos*, determinados em roteiros preestabelecidos, com tempos cronometrados para cada momento. Não há espaço nem tempo para sair desse roteiro que garanta que as metas sejam atendidas; aliás, a utilidade do roteiro é esta: evitar falas francas que poderão *desviar dos objetivos traçados*. Metas, planos, estratégias, delimitações, tempo, adequação da coordenação, preenchimento de todos os espaços, ocupam todo o tempo; tempo e espaços ocupados – fala adequada garantida e afastados os espaços possíveis de uma fala mais franca que viria através da problematização, da possibilidade de silêncio, da garantia do tempo necessário para falar, entre outras condições.

Um lugar para ficar, talvez, sem ter que nada fazer necessariamente; e, com esta possibilidade do nada fazer, conversas surgem, ouvintes colocam-se atentos, e o exercício central é o relato da vida, dos acontecimentos, muitas vezes acompanhado por reações, pensamentos sobre, sentimentos de, olhares para, podendo provocar o compartilhar entre quem ouve e quem fala; ou entre os que falam e os que ouvem.

Na família e na escola, seria possível essa experiência, a da fala franca? Ou são lugares de excelência da retórica, da adequação e da produtividade na fala? Onde aconteceriam espaços para a aproximação da fala mais franca? Seria possível esse lugar? Seria a rua? Os espaços *sem controle* da escola, como os intervalos e o tempo livre no pátio? Seria um lugar ou um tempo?

Haveria necessidade de um mestre que facilitasse/provocasse essa fala? Com certeza, um mestre que cuida da forma como o outro se cuida, mas já vimos que faltam esses mestres. Haveria necessidade de um espaço para uma outra educação, que fugisse da meta da produtividade, que não mantivesse as relações desiguais entre as pessoas, que possibilitasse a presença dos *imperfeitos de alma*? Já vimos que poucos são esses lugares, quase raros. Talvez não sejam lugares, talvez sejam momentos que escapam, que resistem, talvez linhas de fuga.

Nos anos 1990, surgiu, em alguns documentos da área das políticas públicas para adolescentes, na Educação, na Saúde e em outros setores, a ideia construída do “protagonista juvenil”. Passou a ser condição de financiamento: projetos que falem e proponham o “protagonismo juvenil”. Na prática, foram surgindo projetos e programas financiados pela iniciativa privada, incentivando o empreendedorismo juvenil, que significava ir em busca dos jovens de talento que necessitariam de um tipo especial de apoio para poderem galgar *novos patamares de*. Muitos foram os eventos feitos, montados, financiados para a apresentação dos protagonistas de projetos e instituições. Tive a oportunidade de participar de um evento ao qual várias instituições financiadoras internacionais estavam presentes. Durante um longo tempo, um grupo de jovens apresentou-se da mesma forma: “*eu sou ... (nome), venho do país... e eu*

sou Fundação Ford”, por exemplo. Todos e todas se colocavam como sendo suas próprias instituições financiadoras, e assim se apresentavam.

Trago esta figura montada e inventada do “protagonista juvenil”, como representante deste discurso: adequado, politicamente correto, enquadrado, exclusivamente retórico. Por ocasião de uma pesquisa/avaliação que realizei sobre um determinado projeto, entrevistei um “protagonista juvenil”. Eu coloquei-lhe uma única pergunta: *“fale-me sobre sua vida”*. Ele passou a relatar retoricamente fatos, exemplos, ações do projeto que estava sendo avaliado. No final de sua fala, que durou por volta de 40 a 50 minutos, ele disse que havia terminado, logo depois declarou: *“nossa, eu não falei nada”*. Talvez ele tenha percebido a retórica no discurso produzido.

Na TABA, em alguns momentos, pude acompanhar grupos nos quais a fala era menos “adequada” e aproximava-se de uma possibilidade de franqueza e responsabilização pelo que foi falado. Uma das condições para que isso ainda ocorra na TABA, talvez seja algo próximo ao conceito de “desaprendizagem” dos valores da família e da retórica da escola. Um lugar onde se possa pensar e dizer diferentemente do que se diz e faz, pelo exercício da parrhesía, que emerge em alguns momentos.

Ouso dizer que reconheço a TABA como um lugar inventado e que se reinventa a todo o momento, como um lugar para esse exercício de desaprendizagem com pessoas nomeadas como adolescentes, que passam ou passaram por “imperfeições da alma” e que, por isso, conseguem, talvez, uma qualidade de alma. A TABA - Espaço de Vivência e Convivência do Adolescente — foi objeto de estudo no trabalho de Fernandes (2009). Trago uma análise sobre ela:

Um espaço ambíguo, portanto, oscilando entre a captura e a fuga. Sempre existirão as ambiguidades e os obstáculos. O desafio da TABA e da humanidade em geral talvez seja se equilibrar numa corda bamba feito bailarina de circo, correndo riscos, escorregando, apurando-se, sem saber qual surpresa o próximo passo lhe reservará. É na tensão da ambiguidade que as coisas acontecem, às vezes sendo capturado, às vezes escapando e, quando se crê livre, eis que se é capturado novamente. (FERNANDES, 2009, p. 48).

É importante que se diga que esta possibilidade não é só da TABA, mas de qualquer lugar que se proponha a ir em busca destes elementos até aqui apresentados, que possibilitam uma outra “educação com adolescentes”.

A prática do cuidado, do aquietar-se de si, do conhecimento de si, da amizade e da parrhesía oferece novas (antigas) possibilidades que podem contribuir com uma outra educação, que traga mudanças, contrariando algumas das noções atuais que determinam as

nossas relações: a importância e o valor do outro, em detrimento de si; o distanciamento e o isolamento advindos do individualismo, produto de nossa cultura neoliberal; e a retórica, que produz o discurso que se espera, por ser “politicamente correto”. São mudanças significativas que desterritorializam as definições de normalidade e produtividade, elementos apontados por mim como geradores de uma “educação para adolescentes”.

A educação como processo e como instituição (E) tem ainda o seu potencial de mudança. Numa escola, tanto os acontecimentos de sala de aula, na interação pedagógica entre educador(a) e aluno(a) e entre os próprios alunos(as), como as relações institucionais que compõem a escola possibilitam uma educação com adolescentes, e, com isso, é possível criar, modificar e inventar novas relações, novas maneiras de estar juntos, na escola e na própria vida.

[...] vivemos, de fato, em um mundo legal, social, institucional, no qual as únicas relações possíveis são muito pouco numerosas, extremamente esquematizadas, extremamente pobres. [...] mais que defender que os indivíduos têm direitos fundamentais e naturais, deveríamos tentar imaginar e criar um novo direito relacional que permitisse que todos os tipos possíveis de relações pudessem existir e não fossem impedidas, bloqueadas ou anuladas por instituições empobrecedoras do ponto de vista das relações (FOUCAULT, 2004, p.120, grifo meu).

Nestes anos em que acompanhei diversos grupos de adolescentes e jovens e convivi com o desejo que sempre tiveram em manter seus grupos leio esta realidade como uma invenção de uma nova maneira de relações que foram inventadas e vividas por esses grupos, respondendo, portanto, um pouco ao convite feito por Foucault na citação acima.

Compreendo que a prática do cuidado de si nos epicuristas, nos estóicos e nos cínicos não era uma atividade que promovesse o isolamento, o distanciamento do outro; muito pelo contrário, era um modo de vida, concretizado em exercícios, disciplina, disponibilidade pessoal e novas atitudes que promoviam a aproximação com o outro. Aí estão o valor e a importância da amizade, que é essencial na prática do cuidado de si, não havendo possibilidade de exercê-lo sem ter amigos que são os mestres ou exercem em alguns momentos esta função. Sempre, nesta amizade, a franqueza deverá estar presente e a honestidade deverá ser característica central dessa relação mais próxima, por vezes amorosa, podendo ser vista como um componente social das relações humanas. Essa franqueza pode ser reconhecida como uma utilidade da amizade: nossos amigos nos são úteis quando também se dirigem a nós com franqueza. Esta qualidade da amizade — a franqueza — é trazida pelo exercício da fala honesta e franca, da parrhesia. Também se faz necessária essa fala honesta consigo mesmo, no conhecimento e na prática de si.

A amizade é um dos temas importantes hoje nas relações entre indivíduos, cada vez mais isolados e “defendidos” perante o outro. Nas relações entre adolescentes esta também é uma questão presente nas discussões, com as perguntas: “Quem são os amigos de hoje?” “Posso confiar?” O tema da confiança na amizade, é uma possibilidade rica de trabalho.

É preciso pesquisar com mais profundidade este tema, podendo aqui abrir um campo de pesquisa da amizade hoje entre adolescentes e jovens, e também entre todas as pessoas. Incluir a possibilidade de um exercício de uma amizade *franca*, mais *honest*a e menos *tapinhas nas costas* que temos hoje.

O *Êthos* e a problematização como possibilidades.

Incluo mais dois elementos que fechariam este quadro de possibilidade de uma outra *e(E)ducação*: o “*êthos*” e a prática da problematização.

Os gregos usavam uma palavra muito interessante, que encontramos em Plutarco e também em Dionísio de Halicarnasso, sob a forma de substantivo, de verbo e de adjetivo. Trata-se da expressão ou da série de expressões ou palavras: *ethopoieîn*, *ethopoiia*, *ethopoiôs*. *Ethopoieîn* significa: fazer o *êthos*, produzir o *êthos*, modificar, transformar o *êthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiôs* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo.

[...] quando o saber, quando o conhecimento tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos*, então ele é útil.

[...] Portanto, pelo menos neste plano, o conhecimento de si não está, absolutamente, a caminho de tornar-se uma decifração dos arcanos da consciência, aquela exegese de si que veremos desenvolver-se em seguida, no cristianismo. O conhecimento útil, o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito (FOUCAULT, 2006 a p. 290).

O exercício do “*êthos*”, do ético ou da ética, aqui recuperada na sua referência grega, é a possibilidade *da e na* educação de promover que o indivíduo possa recuperar-se de si, como tal, único, subjetivo, diverso e ao mesmo tempo múltiplo. Um processo educativo único, que percorre caminhos também únicos, que não se repetirão. Uma educação que preserve processos subjetivos, únicos de conhecer a si e ao mundo.

Este exercício requeria disciplina e determinação, visando uma produtividade de si para consigo mesmo, promovendo ao mesmo tempo o cuidado com o outro. Este outro, em Sócrates, era a função política de governo da cidade e, em Epicuro e Sêneca o cuidado de si estava em função do governo de si mesmo, o que não significava o afastamento do outro. Em Epicuro, a vida em pequenas comunidades era central em suas propostas – o sujeito que cuida de si não era alguém isolado.

Séculos depois, vamos encontrar também no neoliberalismo a noção de produtividade, mas colocada num sentido oposto ao apresentado pelo mundo grego. Aqui, no século XX, essa produtividade estaria totalmente desvinculada da noção de que seria para si mesmo e passa a ser exclusivamente uma produção da riqueza geradora do sistema neoliberal, em que a individualidade gera o afastamento do outro, que passa a ser seu concorrente.

Foucault também fez uma ligação entre o “*êthos*” e a liberdade.

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizam sua liberdade. O homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira. Não acredito que haja necessidade de uma conversão para que a liberdade seja pensada como *êthos*; ela é imediatamente problematizada como *êthos* (FOUCAULT, 2006 b, p.270).

Diante dessa possibilidade de uma educação pelo exercício do “êthos”, temos que repensar o apriorismo dos modelos, das metodologias, dos programas e programações — roteiros já delineados para uma *população de* adolescentes e jovens. Já a educação como exercício ético seria a constituição de caminhos subjetivos, que se apagam por resistirem à cristalização e à reduplicação. Não há passos a seguir, não há caminhos are-fazer, apenas a fazer. Não há métodos de trabalhos com seres humanos, incluindo os e as adolescentes. Não temos que construir manuais *de aplicação*; estes devem ser entregues em branco, com espaços de registro cartográfico de percursos que não serão utilizados para verificação dos caminhos mais comuns, determinando a média dos caminhos adequados e da delimitação dos caminhos *inadequados*. Esses manuais em branco servirão de registro por onde se passa, se passou. Serão utilizados como memória de como se fez um trajeto, e não o registro do trajeto.

[...] A busca de estilos de vida, tão diferentes quanto possível uns dos outros, me parece um dos pontos pelos quais a busca contemporânea pôde se inaugurar antigamente em grupos singulares. A busca de uma forma de moral que seria aceitável por todo mundo – no sentido de que todo mundo deveria submeter-se a ela – me parece catastrófica (FOUCAULT, 2006b, p. 262).

Esta é mais um possibilidade que se complementa no quadro que aqui apresento, numa educação com as pessoas, e também com os e as adolescentes. Retorno à experiência com o grupo de adolescentes travestis que nos visitaram na TABA, onde Priscila produziu sua resposta ética, única, de si mesma, e não como uma solução para todas ali presentes; não constituiu uma resposta às travestis adolescentes diante de novas e inesperadas experiências com seus parceiros; ela deu uma resposta sua, trazendo características para si, no grupo. Eu estava coordenando a conversa desse grupo naquela visita que fizeram à TABA. Como tal, escolhi os caminhos por onde o grupo passou, através das perguntas que fiz, tais como: *Por que, quando os homens são passivos sexualmente, dizemos que deixaram de ser homens? Por que, quando você, que é uma mulher e que tem pênis, penetra seu namorado, deixa de ser mulher? Por que a travesti que “come” um gay, deixa de ser travesti?*

Há maneiras diferentes de fazer perguntas, há a possibilidade da problematização, apontada por Foucault, como uma função do intelectual.

A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2006 b, p.249).

Reconheço aqui meu papel de intelectual, exercido na forma de perguntar de um modo que faça pensar, que faça mostrar outros sentidos que a própria ideia carrega; mostrar outros lados ainda não reconhecidos, porém que ali já estão. Perguntas que promovam a constatação das contradições colocada pela verdade única e definida, perguntas que promovam a experiência de perceber a inutilidade de definições e verdades arraigadas; perguntas que façam pensar e que no cotidiano do trabalho é traduzida pela ideia: “*Nossa, eu saio destas conversas com a cabeça doendo*”. Sempre entendi que esta dor é a quebra das certezas, da verdade única e da constatação de sua inutilidade, como é o caso da utilização da definição da adolescência.

A “problematização” retira o pensamento do campo das representações e do discurso.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2006b, p. 242).

O cuidado e o aquietar-se de si, a parrhesía, a amizade, o êthos e a problematização são possibilidades de mudança no trabalho *com* os indivíduos, incluindo-os como indivíduos no seu próprio campo: suas falas, suas próprias reflexões e propostas sobre si mesmo(a) e sua presença passam a fazer parte do trabalho *da e na* educação, como processo, e também nas instituições de Educação. Com os e as adolescentes, essas possibilidades também são reconhecidas como importantes no trabalho na *(e)Educação*. Estas ações não são meras suposições, mas efetivação de mudanças que venho realizando com grupos de adolescentes, de jovens e na formação de profissionais.

Ao terminar esta escrita, proponho a retirada da definição da adolescência como elemento norteador da educação sobre adolescentes e trago a possibilidade de uma educação com adolescentes por meio de exercícios pessoais e coletivos, por meio das práticas gregas que apresentei neste último tópico.

Considerações Finais.

Depois de todo o percurso, de todos os caminhos e atalhos percorridos neste texto, chego a alguns finais.

Um primeiro final já foi delineado, desde o início desta cartografia: o de propor e defender a possibilidade da *(e)Educação* sem utilizar a definição de *adolescência*, produzida pela Ciência, como elemento das formações e ações deste campo. Nos dois primeiros capítulos, sempre seguindo o pensamento e o trabalho genealógico de Michel Foucault, demonstrei os caminhos pelos quais esta definição foi sendo constituída.

O século XX foi o lugar da visibilidade da adolescência como objeto da Ciência, que foi estudada, codificada, delimitada, nomeada e, por fim, posta como verdade única. Mas sabemos que, desde o século XVIII, quando se constituiu a noção do sujeito anormal e do sujeito perigoso, pelo discurso médico-legal, ali já se estava anunciando o aparecimento da adolescência como definição, dois séculos depois.

Dois noções foram delineadoras na compreensão da formação da adolescência enquanto forma-ção: formar adultos normais e for-matar sujeitos produtivos. Adolescência como lugar de seleção-preparação-adequação-nomeação da continuidade da normalidade e da produtividade em nossa “civilização ocidental”.

Dois formas de poder, que nos constituíram até aqui, foram identificadas teoricamente e, ao mesmo tempo, foram reconhecidas nas práticas atuais e cotidianas realizadas sobre os e as adolescentes, muitas vezes em nome de uma dada educação. Falo das técnicas de disciplinarização dos corpos e do biopoder e biopolítica, ambas também apresentadas por Michel Foucault. A primeira, iniciada na infância, na educação das crianças, por intermédio das escolas, para depois ser aplicada no exército, nos hospitais e nos presídios. A segunda, produzida a partir da noção de população e tendo as noções de liberalismo e neoliberalismo como base para a efetivação da formação de uma população produtiva, eficiente, competitiva e racista; forma de eliminação da diferença.

Um segundo final foi produzido no próprio processo da escrita. Tinha como referência o desejo de não apenas propor a eliminação da definição da adolescência, mas contribuir com possibilidades de mudanças. Este final traz a proposição de uma *(e)Educação com* os indivíduos, independentemente da faixa etária, a partir de possibilidades advindas de nosso berço cultural: alguns filósofos gregos.

Duas magníficas obras deram caminhos para estas proposições: *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, e *O que é a filosofia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Estes autores trouxeram para o centro da questão a própria filosofia como o lugar da produção de conceitos, destacando-se alguns filósofos que foram referência para nossa cultura, dentre eles, Sócrates e Epicuro.

Aquietar-se de si, traduzido na noção de cuidado de si, foi apresentado como uma nova (antiga) possibilidade do indivíduo, na possibilidade de contrapor-se ao poder instituído; algo tão arquitetonicamente montado como exercício de poder, vê-se desmontado perante o cotidiano exercício que se deva fazer a vida toda: o do cuidado e o do aquietar-se de si.

Da mesma forma, a educação, ao aproximar-se de novas invenções de si, desterritorializa seu campo fechado, escuro, delimitado e pequeno; novas territorializações acontecem, trazendo ampliações e novas rotas. Chamei esta possibilidade de a *(e)Educação com* todos os indivíduos e, portanto, também *com* os e as adolescentes e não mais *sobre* eles(as).

Outro elemento que compõe esta nova possibilidade de *(e)Educação* é o conceito de êthos, ou ética, compreendida pelos gregos, como exercício do ser único que se é, na sua singularidade ética, que traz em si a própria liberdade. É possível ser livre, na subjetividade, contrapondo-se à moral:

[...] Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2006 b, p. 262).

O campo da ética abre a possibilidade do exercício da liberdade. É com satisfação que chego, no final deste trabalho, à possibilidade da liberdade, apesar de todos os mecanismos de controle estudados ao longo dos dois primeiros capítulos. Há a possibilidade do exercício da liberdade, assim como do exercício do poder. Um dos caminhos apontados é a inclusão, na educação, do exercício do êthos, nas subjetividades dos processos da educação e dos próprios processos pessoais da prática de si. Mais do que trabalhar com o adolescente sujeito de direito, assujeitamento do discurso jurídico, faz-se urgente trabalhar, ou melhor, fazer retornar à *(e)Educação* a noção do “sujeito ético”.

A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.

[...] O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual - ou a liberdade cívica, até certo ponto - foi pensada como ética. (FOUCAULT, 2006 b, p.267).

O sujeito político foi pensado essencialmente como sujeito de direito, quer em termos naturalistas, quer em termos do direito positivo. Em contrapartida, parece que a questão do sujeito ético é alguma coisa que não tem muito espaço no pensamento político contemporâneo. (FOUCAULT, 2006b, 279)

Quem faria esse movimento? A quem cabe reverter esta história? Foucault apresenta o “papel do intelectual”, na sua visão:

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. [...] Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar - que elas consideram universais - são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises se contrapõem à idéia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais as mudanças que podem ainda se efetuar (FOUCAULT, 2006b, p. 295-296, grifo meu).

Por fim, como fim, Foucault, autor com quem dialoguei o tempo todo neste texto que ora termino, dirige-se aos adolescentes, em um de seus textos, em que se refere a “hubris” como o exercício do domínio sobre si mesmo, que talvez possa ser compreendido como o que deve acontecer ao longo de nossa vida, inclusive no período nomeado como adolescência – o exercício do domínio de si.

Um certo estilo de moral, que é o domínio sobre si. [...] A *hubris* é fundamental. Nessa ética, é preciso constituir para si regras de conduta graças às quais se poderá assegurar esse domínio de si [...] a relação com esses indivíduos tão particulares que são os adolescentes e que são capazes de se tornarem um dia cidadãos livres (FOUCAULT, 2006b, p. 246).

Ser cidadão livre, possibilidade na vida desses indivíduos, através do exercício da liberdade. Como fazê-lo, qual um caminho possível? O cuidado de si, o exercício do êthos, na sua singularidade. Aqui se desvia, por definitivo, do trabalho com a população de adolescentes e, mesmo, com a definição da adolescência, por impedirem qualquer possibilidade de relações éticas, consigo mesmo e como outro.

O que podemos nos perguntar a partir do pensamento de Foucault seria o significado que tem a ideia de que *um dia*, os adolescentes serão cidadãos livres. Quando seria esse dia? Apenas na vida adulta? Ou poderia ser já, nos dias de hoje, sem terem que esperar que alguns anos passem? Quero firmar a importância da segunda interpretação, a de que adolescentes já possam agora viver como cidadãos livres. Mas existe uma condição para que isso ocorra: essa liberdade viria desde que tivessem acesso a uma outra possibilidade de

(e)*Educação*, uma possibilidade que parece simples, mas que encontra cada vez mais mecanismos que a impeçam. Cada vez mais a educação que acontece na escola está presa a métodos, materiais uniformizados, com possibilidade cada vez menor de o exercício da subjetividade fazer-se presente nesse processo, ainda nomeado como *educação*.

Como cidadãos livres, vivendo esta possibilidade agora, teremos mudanças importantes, quando ocuparem novos lugares de poder. Teremos a diminuição de poderes tirânicos, desde que adolescentes e jovens cuidem de si. Foucault mostra uma espécie de prescrição, a partir da qual pode-se pensar a conduta de si para consigo, deixando de ser tirano para com o outro.

O risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder tirânico decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo e de ter se tornado escravo dos seus desejos. Mas se você se cuida adequadamente, ou seja, se sabe ontologicamente o que você é, se também sabe do que é capaz, se sabe o que é para você ser cidadão em uma cidade, ser o dono da casa em um *oikos*, se você sabe quais são as coisas das quais deve duvidar e aquelas das quais não deve duvidar, se sabe o que é conveniente esperar e quais são as coisas, pelo contrário, que devem ser para você completamente indiferentes, se sabe, enfim, que não deve ter medo da morte, pois bem, você não pode a partir deste momento abusar de seu poder sobre os outros. (FOUCAULT, 2006b, p. 272).

Sabemos que gerações e gerações foram retiradas desta possibilidade ética e do cuidado de si, ao longo da história, na efetivação da noção da renúncia de si, colocada pelo cristianismo e posteriormente a cristalização da verdade constituída pela Ciência cartesiana.. Na vida das crianças, de adolescentes e jovens, ou seja, dos não adultos, reconhecemos hoje resultados, muitas vezes *drásticos* em suas vidas a partir desta forma de pensar, viver e olhar o mundo. A partir de uma *determinada* educação, de uma *determinada* medicina e de uma *determinada* psicologia, fomos perdendo a arte da existência.

[...] é o que se poderia chamar de “artes da existência”. Estas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. Essas “artes da existência”, essas “técnicas de si” perderam certamente parte de sua importância e de sua autonomia ao serem integradas, com o cristianismo, no exercício do poder pastoral e, mais tarde, às práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 2006b, p.199).

Como idealista que sou, não fico na constatação do que se é, mas sempre acredito e vejo acontecer pequenos focos de resistência e linha de fuga: lugares, pessoas, instituições,

momentos, segundos, vidas que vão modificando a própria maneira de fazer Ciência e, com isso, efetivando uma outra educação, uma outra medicina e uma outra psicologia. Digo desta possibilidade, pois, em alguns momentos, reconheço-me fazendo parte desta mudança.

Mas para que mudar?

Para fazer da própria vida uma vida própria e, portanto, ser artista de si mesmo, fazendo da vida uma obra de arte, única e bela, para si mesmo(a).

Creio que pensar essa moral na própria forma com que os contemporâneos a haviam refletido, ou seja, na forma de uma *arte da existência*, ou melhor, de uma *técnica de vida*. [...] Tratava-se de saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). Eis o que tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como artesão da beleza de sua própria vida. (FOUCAULT, 2006 b, p.244).

Um último final: o que vem para depois.

Esta escrita deixa em mim o desejo de saber mais, de ler Foucault, Deleuze e Guatarri com mais profundidade, continuando a encontrar e emocionar-me com conceitos que iluminam e apresentam justificativas para um fazer e um pensar em outra possibilidade de *(e)Educação*. Em Foucault, estudar seus escritos de cursos que ainda não foram sistematizados e muito menos traduzidos, encontrando neles o tema da adolescência e juventude que é apontado por ele como de seu interesse. Aprender uma nova língua, a francesa, fazer novamente as malas e viver novamente, ou continuar vivendo, como estrangeiro, estranho; estudar diretamente nos escritos de Michel Foucault, autor que muito me emocionou pelo seu pensamento, por sua clareza de pensamento e sua ousadia no que fala e como fala.

Hoje me reconheço e me apresento educador, na Psicologia, em diferentes e desafiantes lugares. Comecei este texto lembrando Abaiara, sertão do Ceará, onde encontrei uma senhora que disse para escolher um bom caminho, o da felicidade. Hoje termino esta escrita, recém-chegado de minha segunda ida a Guiné Bissau, lugar de origens do Brasil e de conhecimentos de pessoas batalhadoras e muito alegres – jovens e profissionais de Guiné Bissau.

Afinal, para que tudo isto?

Como educador, quero continuar fazendo da minha vida uma obra de arte, única, própria, que não se repete e que me leva a lugares e pessoas diferentes, diversas e múltiplas. É o que vale a pena.

24 de maio de 2011

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARKER, G. Homens na linha de fogo. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.). Cotidiano escolar. Emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CAMPOS, M. T. A.; SILVA, R. C. Se eu morrer, nasce outro igual a mim. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.esp., p.120-133, dez. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21>>.

CAMPOS, M. T. F. A adolescência inventada e os sujeitos que se inventam na participação social: capturas e rupturas. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

CASTRO, E. Vocabulário de Foucault - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid MullerXavier. Revisão técnica de Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M. R. A. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

COSTA, A. C. G. O adolescente como protagonista. Cadernos Juventude Saúde e Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

DELEUZE, G. Os intercessores. In: _____. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbert. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. Diferença e repetição. Tradução de Luis Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. Primeira edição 1988.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. _____. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

- DELEUZE, G.; PARNET, C. Políticas. In: _____. Diálogos. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FADIGAS, N. Inverter a Educação. De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação. Portugal, Porto: Porto Editora, 2003.
- FERNANDEZ, A.D. Cartografando Novas Formas de Subjetivação no Cotidiano de uma Ong. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009
- FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.
- _____. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. História da sexualidade III: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. Vigiar e punir. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. O nascimento da clínica. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- _____. As palavras e as coisas: uma tradução de uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Slama Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Coleção Tópicos).
- _____. Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. Os anormais. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).
- _____. A verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Supervisão final do texto de Lea Porto de Abreu Novaes et al. Rio de Janeiro: NAU, 2003.
- _____. A hermenêutica do sujeito. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. (Coleção Tópicos).
- _____. Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. Ditos e escritos IV. Estratégias poder – saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GALLO, S. Deleuze & a Educação. BeloHorizonte: Autêntica, 2003.

_____. Microfascismo, preconceitos e resistências cotidianas. In: GARCIA, R. L et al. (Org.). Cotidiano - diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006a.

_____. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Org.). Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas,SP: Papyrus, 1991.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de Filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KNOBEL, M.; ABERASTURY, A. Adolescência normal. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p.20-28, jan.-abr. 2002.

_____. Estudar. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. (Org.). Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones. Barcelona, Espanha: Caixa Catalunya, 2007.

LARROSA, J.; LARA, N. (Org.). Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J; SKLIAR, C.(Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e Educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAASCHELEIN, J.; SIMONS, M. (Org.). Mensajes e-ducativas desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes, 2006.

NOVAES, R.; CARA, D.; SILVA, D.; PAPA, F. (Org.). Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

ORLANDI, L. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: _____. (Org.). A Diferença. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.(Org.). Pista do método da cartografia: pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

REVEL, J. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SÃO PAULO (Município). Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, SP: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2008.

SILVA, J. H. Os filhos do desemprego. Jovens itinerantes do primeiro emprego. Brasília: Liber Livro, 2009.

TRASSI, M. L. Adolescência – violência: desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

UNICEF. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Índice de homicídios na adolescência. Análise preliminar dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. Observatório de favelas, 2009.

VEIGA NETO, A. Foucault & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

ABRAHAM, T. El último Foucault. 1. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). Retratos da juventude brasileira. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Org.). A juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2.000.

AGUIAR, T. M. B. O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, M. I. M; EUGENIO, F.(Org.). Culturas jovens. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. Adolescentes. São Paulo: Escuta, 2006.

CARDOSO, J. R. H.; SANTANA, R. D. Inconsciente - multiplicidade. Conceitos, problemas e práticas segundo Deleuze e Guattari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARDOSO, M. R. Adolescentes. São Paulo: Escuta, 2006.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. Juventudes e sexualidades. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998, 2 v. il.

COSTA, M. V. Introdução: novos olhares na pesquisa em Educação. In: _____ (Org.). Caminhos investigativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, E. F. Infâncias e “adolescências” nas tessituras da Aids. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

DAURELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. Educação em Revista, n. 30, 1999.

DELEUZE, G. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
_____. Lógica do sentido. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

REVISTA DO SINDICATO DOS MÉDICOS DE SÃO PAULO. Entrevista feita com Ariel de Castro Alves sobre os 18 anos do ECA. Julho de 2008, às 10h10 am. Disponível em:
<http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2629&Itemid=2>. Acesso em: 7 maio 2011, 10h30min.

- FEIXA, C. De jóvenes, bandas e tribus. Barcelona: Ariel, 1998.
- FOUCAULT, M. O governo de si e dos outros. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 b. (Obras de Michel Foucault).
- GALLO, S. Subjetividade, ideologia e Educação. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- GIDDENS, A. A transformação da intimidade — sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.
- GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GROS, F. (Org.). Foucault: a coragem da verdade. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.
- HERZOG, R.; SALZTRAGER, R. O sentido da revolta adolescente na contemporaneidade. In: CARDOSO, M. R. Adolescentes. São Paulo: Escuta, 2006.
- JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LARROSA, J. Literatura, experiência y formación. 3. ed. Capítulo 1. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- _____. Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa. Postgrado virtual “Experiencia y alteridad em educación”. Buenos Aires: FLACSO, 2005.
- LEVI, G.; SCHIMITT, J-C. História dos jovens. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.
- RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. (Org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- REVISTA DO SINDICATO DOS MÉDICOS DE SÃO PAULO. Entrevista feita com Ariel de Castro Alves sobre os 18 anos do ECA. Julho de 2008, 10h10 am. Disponível em: <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2629&Itemid=2>. Acesso em: 7 maio 2011, 10h30min.
- SILVA, R. C. Orientação Sexual — possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Dimensões da sexualidade).
- SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OSÓRIO, L. C. Adolescente hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OZELLA, S. (Org.) Adolescências construídas — a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

ZOURABICHVILI, F. O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Sites consultados

Bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicações/promoção_saude_prevencao_riscos_doencas.pdf

<http://gramadosite.com.br/cultura/variedades/id:8984/search:%3Cb%20class=%22sr%22%3Eespecial%3C/imprimir:1>>. Acesso em: 7 maio 2011, 9h38min.

<http://www.casa.sp.gov.br/files/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Fundam%C3%A7%C3%A3o%20Casa%20-%20Baixada%20Santista.pdf>. Acesso em: 22 abril 2011, 16h45 min.

<http://www.fundabrinq.org.br/Abrinq/documents/peac/diferencas.pdf>. 20 maio 2011, 8h35h min.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011, 17:00h.

http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Vila>. Acesso em: 30 jun. 2010

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/demograficas.html>>. Acesso em: 21 abr. 2011, 15h30min.

<portal.mj.gov.br/sedh/documentos/idha.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011, 17h30min.

portal.saude.gov.br/saude/visualizar_texto_cfm?idtxt=24437>. Acesso em: 19 março 2011, 16h40min.

www.eb23-ancede.rcts.pt/sem-tabus.html>. Acesso em: 20 mar. 2011, 12h25min.

www.inde.gov.mz/docs/saudesex1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011, 12h02min.

www.unicef.org/Brasil/pt/activities.html>. Acesso em: 19 mar. 2011, 17h08min.

ANEXO I



Técnico:	Nº IDM:		
	Pró- Social: sim: <input type="checkbox"/> não: <input type="checkbox"/> em andamento: <input type="checkbox"/>		
	Notificação SISNOV nº:		Solicitado:
	B.Único:		
1. Identificação do Adolescente			
Nome:			
Data nasc. ____/____/____	Idade:	Natural de:	Cor:
			Religião:
Pai:	Data de nascimento	Escolaridade	
Mãe:	Data de nascimento	Escolaridade	
Responsável:	Data de nascimento	Escolaridade	
Parentesco:			
Endereço:			
Bairro:	CEP:		
Outro Endereço:			
Região:			
Ponto de referência:	Centro de Saúde de Referência:		
	Telefone:		
Renda familiar (somar)			
Tel. Para contato:			
Res:	Cel.:	Recado:	
Documentação do Adolescente			
Certidão de Nascimento nº:	livro:	Fls:	data:
RG:		data:	secretaria:
Carteira Profissional nº:	série:	data:	
CIC:		data:	
Título de Eleitor nº:	seção:	zona:	data:
Alistamento Militar (CAM) nº:		data:	
2. Situação Processual			
Medida de Execução:	Nº do prontuário:	Nº do processo:	
Início do caso: ____/____/____	Data da medida: ____/____/____	Prazo da medida:	IM: ____/____/____



Na medida de LA: primário: () re-incidente: () Medida atual é: 1ª medida: () Progressão: ()

Descrição e situação que levou à atual medida:

3. Situação Civil do Adolescente

Tem companheira/o?

Nome:

Residem juntos:

Tempo de convivência:

Tem filhos, quantos, nome e idade:

4. Escolaridade do Adolescente

Cursando

() SIM Escola:

Série:

Período:

Contato:

() NAO Em que série parou:

Faz ou fez curso profissionalizante?

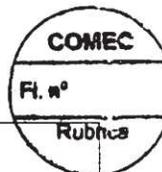
Qual?

Exerce o aprendido?

Histórico da Vivência Escolar

Trajectoria escolar, idade de ingresso na escola, repetência, desistências, comportamento,...

Curso Profissionalizante (já realizou ou tem desejo de fazer?):

**5. Trabalho do Adolescente**

Trabalha?	Onde?	Ocupação atual:	C/vínculo: ()	Horário de trabalho:
SIM ()				
NÃO ()	Há qto tempo?		S/Vínculo: ()	Salário atual:
	Fone:			

Experiência de Trabalho:

Profissão que gostaria de seguir:

6. Recursos da Comunidade (educação, cultura, lazer, religião, esportes, saúde, CRAS, etc)

Conhece algum? Utiliza? Qual freqüência?

Expectativas do Adolescente em relação ao COMEC:

Propostas de Encaminhamentos para o Adolescente:

7. Situação Habitacional

Casa: ()	Apto: ()	Barraco: ()	Cortiço: ()	Pensão: ()	Outros:
Próprio: ()	Alugado: ()	Cedido: ()	Invadido: ()	Outros:	Nº cômodos:
Construção: ()	Alvenaria: ()	Madeira: ()	Mat.Aprov.: ()	Outros:	
Saneamento básico: ()	Água: ()	Energia: ()	Coleta Lixo: ()	Asfalto: ()	Transp.Coletivo:
Tempo de moradia em Campinas					



9. Saúde do Adolescente (Relatado pelo responsável)

Adoção: Sim () Não () O adolescente sabe? Como se deu a adoção? Tem contato com a família de origem?

Foi realizado pré-natal, teve alguma intercorrência durante a gestação (aborto, doenças...) e quais as condições do nascimento?

Tentativa de aborto do adolescente em pauta?

Em relação ao seu desenvolvimento, como se deu? (neuro psico motor, amamentação, doença, uso de medicação).

Controle de esfíncter (enurese/ecoprese)?

Faz uso de alguma medicação? E quanto ao uso de drogas?

Como o adolescente se relaciona com os membros da família?



10. Histórico Familiar

(origem da família, histórico da união dos pais, possui outras uniões, genograma atual da família...):

Empty space for recording family history.

11. Sentimentos Mobilizados no Entrevistador

Empty space for recording feelings mobilized in the interviewer.



Anamnese - Plano Individual de Atendimento
TRAJETÓRIA DO ADOLESCENTE PELO SISTEMA DE JUSTIÇA

Etapa da Trajetória	Detalhamento	Assinalar			Especificar
		MB	B	R	P
Apreensão	Como foi a abordagem dos Policiais em função do ato infracional	Sim		Não	
Delegacia	Foi conduzido algemado a Delegacia?	MB	B	R	P
	Como foi a recepção na Delegacia?	Sim		Não	
	Sofreu violência (abuso físico, sexual, psicológico)?	Sim		Não	
	Foi submetido a atos vexatórios	Sim		Não	
	Quanto tempo ficou retido na Delegacia antes de ser encaminhado à V.I. J.?				
	Na delegacia, ficou retido em local apropriado e separado dos detidos adultos?	Sim		Não	
	Foi liberado mediante presença da família ou foi encaminhado para unidade de atendimento?				
Vara da Infância e Juventude	Qual foi o tratamento recebido no período em que permaneceu na delegacia?	MB	B	R	P
	Teve Apóio da V.I. J.?	Sim		Não	
	Teve uma conversa com o Defensor Público antes da audiência?	Sim		Não	
	Sentiu-se acolhido e defendido pelos procuradores da V.I. J.?	MB	B	R	P
	Sofreu violência (abuso físico, sexual, psicológico)?	Sim		Não	



Anamnese Plano Individual de Atendimento

	Foi submetido a atos vexatórios?	Sim	Não
	Sua família foi regularmente informada quando ao andamento do processo?	Sim	Não
Autoridade Judiciária	Quanto tempo esperou pela primeira audiência?		
	Como foi a abordagem feita pelo juiz?		
	O defensor estava presente?	Sim	Não
	Foi acompanhado pela família ou responsável?	Sim	Não
	Sofreu violência?	Sim	Não
	Foi submetido a atos vexatórios?	Sim	Não
Unidades de Internação	Antes de ser inserido em Liberdade Assistida ficou internado?	Sim	Não
	Em qual unidade ficou?		Outras internações:
	Qual foi o tratamento recebido na unidade de internação provisória		
	Sofreu violência (abuso físico, sexual, psicológico?)	Sim	Não
	Foi submetido atos vexatórios?	Sim	Não
	Quantos dias permaneceu?		
	Foi respeitado o prazo Máximo de 45 dias de internação provisória?	Sim	Não
	Qual foi o tratamento recebido na		



Anamnese - Plano Individual de Atendimento

	internação?			
	Sofreu violência(abuso físico, sexual, psicológico)?	Sim	Não	
	Foi submetido a atos vexatórios?	Sim	Não	
	Teve acesso as atividades sócioeducativas?	Sim	Não	
	Foi inserido no processo de escolarização?	Sim	Não	
	Recebeu atendimento técnico?	Sim	Não	
	Recebeu visita da família?	Sim	Não	
Denuncia	Tem interesse em realizar alguma denuncia?	Sim	Não	

MB= Muito Bom; B= Bom; R= Ruim; P=Péssimo

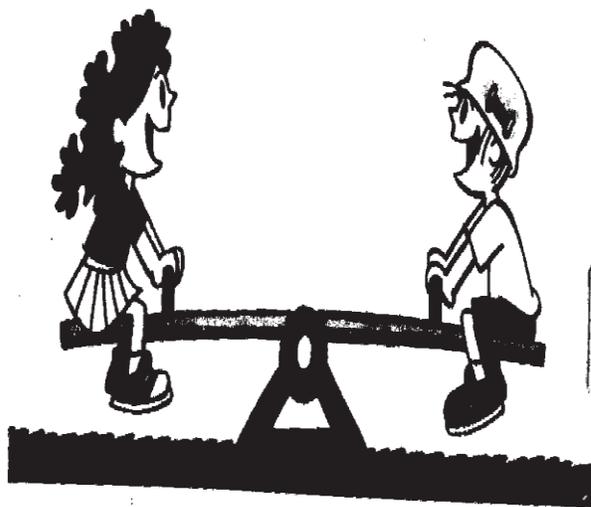
Este roteiro é preenchido pelo adolescente e/ou orientador

ANEXO II

CAROS LEITORES:

Nesta cartilha,
a turma do Menino Maluquinho,
do Ziraldo, descobre junto com você
o que são os tão falados
DIREITOS HUMANOS.
Uma das histórias mais importantes
que você já leu!

ZIRALDO OS DIREITOS HUMANOS



Representação
no Brasil

Departamento
de Políticas de
Educação
e Cultura

Ministério
da Educação

Secretaria Especial
dos Direitos Humanos

PROS
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

TODOS TÊM DIREITO A SER DIFERENTES... SEM PRECONCEITOS! SEM DISCRIMINAÇÃO!



"TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI*"

*Artigo 5º da Constituição Brasileira

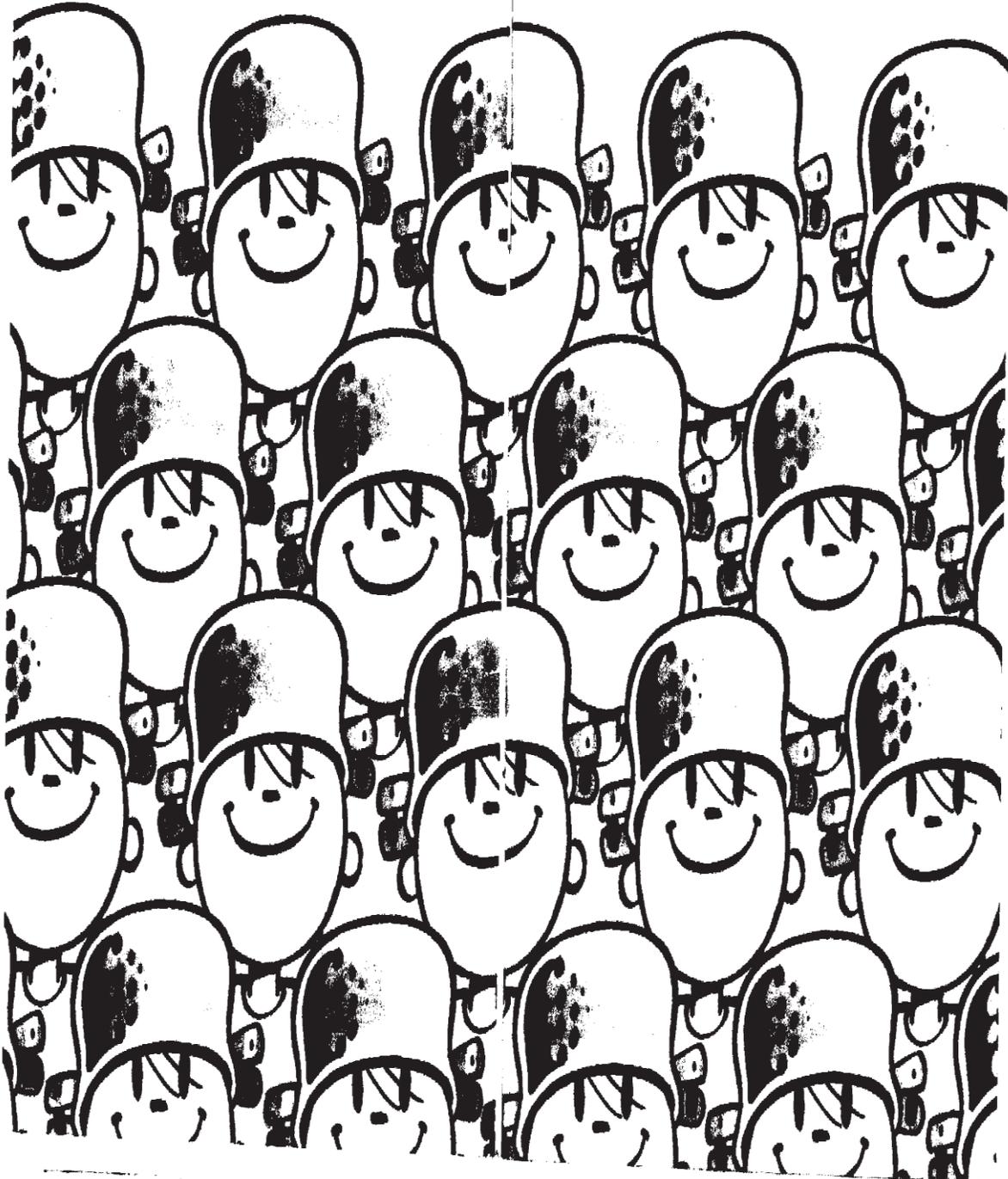




Ilustração 4 Rio Solimões- TEFÉ (AM)