

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

A Invenção das Medidas Socioeducativas

Tese de Doutorado

Édio Raniere

Porto Alegre, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

Édio Raniere

A INVENÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Porto Alegre

2014

Édio Raniere

A INVENÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Tese de Doutorado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial a obtenção do Título de Doutor em Psicologia Social e Institucional.
Orientadora: Professora Doutora Cleci Maraschin

Porto Alegre

2014

Édio Raniere

A INVENÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleci Maraschin
(Presidente da Banca e Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Andrea Vieira Zanella
(PPGP – UFSC)

Prof.^a Dr.^a Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto
(IP – UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Tania Mara Galli Fonseca
(PPGPSI – UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Cleci Maraschin pelo aprendizado, confiança e liberdade que tive nesses quatro anos de pesquisa; a minha esposa Lilian Hack, pelas tantas leituras inventivas que fez desta tese; aos meus pais, Egon e Gertrudes, que sonharam ter um filho doutor; ao Coletivo Profanações – Aninha, Jamille, Gabriel, Cecilia, Bruna, Valmir, Gabrielle, Natha, Nina, Lorenzo, Isa, Alessandra – com quem encenei muitas das linhas de força aqui cartografadas; a professora Tânia Galli Fonseca, pela potência e suavidade de suas aulas e leituras; a Thelma Alves de Oliveira, cujo testemunho redirecionou toda pesquisa; ao Dr. Olympio Sotto Maior Neto e ao Dr. João Batista Costa Saraiva pelas importantes entrevistas que me concederam; ao Mauro Roberto Pinheiro Pinto – instituto Modus Faciendi – pelas tantas conversas atenciosas; ao Professor Dr. Irineu Colombo, pela generosidade em disponibilizar os arquivos de sua tese; a Leandro Muller, pela assessoria com a linguagem Vida Loka; a Pablo Corazza pelos inúmeros debates socioeducativos, e pelo apoio na direção de Nietzsche Theatrum; a Carlos Cardoso, Carlos Baum, Renata Roos, Renata Kroeff, Grace Tanikado, Graziela Pereira Lopes e ao Profanações Bergamóticas – Oriana Hadler, Alessandra Miron, Rita Maciazeki, Wanderson Vilton – pelas leituras atentas e pelas trocas; a professora Neuza Guareschi, pela forma carinhosa com que tratou minhas dificuldades pessoais neste fim de curso; aos professores Simoni Paulon, Rosane Neves e Henrique Nardi, pelos cursos e seminários que dispararam bons trechos dos capítulos aqui apresentados; a CAPES que alimentou esta escrita com uma deliciosa bolsa de doutorado.

RESUMO

Previstas pelo artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 –, as medidas socioeducativas são aplicadas quando um ato infracional, ao qual é passível atribuir a responsabilidade ao adolescente – 12 a 18 anos – torna-se comprovado. O ECA estipula, ao todo, seis medidas socioeducativas, sendo elas: advertência; obrigação de reparar dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. No trabalho realizado com adolescentes infratores a proposta Socioeducativa vem a tona a partir de 1990 com a promulgação da Lei 8.069, momento histórico abordado quase sempre como ruptura conceitual. Ou seja, uma das teses mais aceitas, contemporaneamente, entre os que pesquisam o tema é de que os preceitos base do Código de Menores – LEI Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 – cederam espaço aos da garantia de direitos postulados pelo ECA. Quase vinte anos depois uma importante sequência desse movimento entra em cena. Em 2007 passa a tramitar o projeto de lei 1.627 que prevê a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – e o estabelecimento de um padrão para a execução das medidas socioeducativas em todo território nacional. Projeto aprovado em plenária na Câmara dos Deputados no dia 02 de junho de 2009, e em 2012 finalmente sancionado pela presidência da república, transformando-se na LEI Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Eis, portanto, a problemática que a tese procura enfrentar: Quais as condições de possibilidade que deram emergência as Medidas Socioeducativas? Como a Socioeducação veio a tona, transformando-se em política pública destinada a tantos jovens, servindo, inclusive, como pressuposto à elaboração de uma Lei? E ao mesmo tempo, quais seriam as condições de possibilidade que mantem seu funcionamento possível na contemporaneidade? Quais as principais estratégias utilizadas, com quais poderes fez/faz aliança, que tipo de corpo – atitudes, comportamentos, gesto, hábitos, discursos – produz, o que faz circular, o que paralisa? Fundamental é ressaltar que essa pesquisa não possui nenhuma volição prescritiva, não há aqui intensão alguma de apontar soluções ou possibilidades aos complexos problemas socioeducativos. Nossa singela contribuição ao debate se reduz a uma tentativa de cartografar a invenção de um conceito – medidas socioeducativas – amplamente utilizado na contemporaneidade, bem como algumas das linhas de força – Responsabilidade, Identidade, Direitos Humanos – que permitem, a nosso ver, seu funcionamento.

Palavras Chave: Medidas Socioeducativas; Adolescente em Conflito com a Lei; Responsabilidade; Identidade; Direitos Humanos; SINASE; ECA.

ABSTRACT

Foreseen by the Article 112 of the Statute of the Child and Adolescent – ECA: Law 8.069 of July 13, 1990 - the Socioeducational Measures are applied when an infractional act, which is liable to assign responsibility to the adolescent – 12 to 18 – becomes proven. The ECA states a total of six educational measures, namely: warning; obligation to repair damage; provision of community service; assisted liberty; insertion on regime of semiliberty; and internment in an educational institution. In the work with adolescents offenders the Socioeducational proposal comes up from 1990 with the enactment of Law 8.069, historical moment dealt almost always as a conceptual breakage. In other words, one of the most accepted theories contemporaneously, among the ones researching the issue, is that the base precepts of Minors Code – Law 6.697 of October 10, 1979 – gave way to guarantee of rights postulated by ECA. Nearly twenty years later, an important sequence of this movement comes into play. In 2007 starts to transact the draft law 1.627, laying down the institution of the National System of Socioeducational Services – SINASE – and establishing a standard for the implementation of educational measures nationwide. Project approved in a plenary in the Chamber of Deputies on June 2, 2009, and in 2012 finally sanctioned by the president, becoming the Law 12.594, of January 18, 2012. Here, then, the problematic that the thesis seeks to face: What are the conditions of possibility that gave emergency to the Socioeducational Measures? How Socioeducation came to the fore, turning into a public policy intended to many young people, serving, inclusive, as a presupposition the development of a Law? At the same time, what are the conditions of possibility that keeps your operation possible in contemporary times? What are the main strategies used; with what powers made/makes alliance; what kind of body – attitudes, behavior, gesture, habits, speeches – produces, what makes circulates, what paralyzes? Is crucial to note that this research has no prescriptive volition, there is no intention here to point out some possibilities or solutions to the complex Socioeducational problems. Our simple contribution to the debate boils down to an attempt to map the invention of a concept – educational measures – widely used in contemporaneity, as well as some of the lines of force – Responsibility, Identity, Human Rights – that allows, in our view, its operation.

Keywords: Socioeducational Measures; Adolescent in Conflict with the Law, Responsibility, Identity, Human Rights, SINASE; ECA.

Para Lilian, que me inventa sem medidas.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| UM LUGAR ONDE SE RESPIRA AQUILO QUE VEM ANTES | 12 |
| A BRICOLAGEM COMO MÉTODO | 16 |
| | |
| COLEÇÃO EMERGIR | 22 |
| 1 Se um Testemunho na Escuridão dos Arquivos | 23 |
| 1.1 Arquivo 2012..... | 23 |
| 1.2 Arquivo 1982..... | 25 |
| 1.3 Arquivo 1952..... | 27 |
| 1.4 Sob a Escuridão das Medidas – Primeiro Ato | 29 |
| 1.5 Sob a Escuridão das Medidas – Segundo Ato | 36 |
| 1.6 Um pouco de possível, senão sufoco..... | 59 |
| 1.7 O pouco de possível que nos sufoca..... | 64 |
| 1.8 A Invenção das Medidas Socioeducativas..... | 89 |
| Glossário “Vida Loka” | 109 |
| | |
| COLEÇÃO FUNCIONAMENTOS | 112 |
| 2 Máquinas Socioeducativas: Responsabilidade, Identidade e Direitos Humanos | 113 |
| 2.1 Começar | 113 |
| 2.2 Sobre a Vontade de Imputar – Nietzsche e o problema da responsabilidade..... | 119 |
| 2.2.1 Genealogia da Moral | 121 |
| 2.2.2 Kant – uma ética do dever..... | 124 |
| 2.2.3 Nietzsche e a Inocência do Devir..... | 128 |
| 2.3 Socioeducação e Identidade: Onde se utiliza Michel Foucault e Francisco Varela para problematizar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. | 136 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.1 Identidade e Socioeducação: De quando uma imagem-conceito acoplada a uma política pública cria o Sujeito Socioeducativo | 137 |
| 2.3.2 Morte de Deus X Nascimento do Homem: Onde Michel Foucault nos ajuda a localizar o aparecimento do homem..... | 140 |
| 2.3.3 A inexistência Identitária: De quando os estudos da cognição não encontram um “Eu” | 144 |
| 2.3.4 Prejuízos Corporificados: Onde um conceito abstrato prejudica o corpo socioeducativo | 146 |
| 2.4 Direitos Humanos: conversações entre Marx, Arendt, Deleuze e Agamben | 151 |
| 2.4.1 Contextualização | 151 |
| 2.4.2 Karl Marx e os Direitos Humanos – entre o Homem e o Cidadão..... | 152 |
| 2.4.3 Hannah Arendt e os Direitos Humanos – ou quando tudo se perde, exceto o direito de ser humano..... | 156 |
| 2.4.4 Gilles Deleuze e os Direitos Humanos – da falha do contrato a ingenuidade do axioma | 158 |
| 2.4.5 Giorgio Agamben e os Direitos Humanos – Quando o cidadão reconhece o refugiado que ele mesmo é..... | 164 |
| BRICOLAGEM..... | 171 |
| REFERÊNCIAS | 187 |

UM LUGAR ONDE SE RESPIRA AQUILO QUE VEM ANTES

Apresentamos uma tese disposta em dois platôs. No primeiro procuramos pela emergência das Medidas Socioeducativas, no segundo por seu funcionamento. Tratamos cada um desses platôs como uma coleção, tal qual um acervo organizado por um colecionador, mais que isso, por um Bricoleur. Cada coleção possui uma linguagem, uma estética e uma composição própria, mas que ao mesmo tempo não cessam de se comunicar¹.

Na primeira coleção – Emergir – nosso Bricoleur apresenta arquivos ficcionais e não ficcionais, testemunhos, leis, códigos e conceitos que dramatizam a invenção das medidas socioeducativas. Sua curadoria organiza fragmentos de legislações brasileiras destinadas a crianças e adolescentes, direcionando nosso olhar, em particular, aos capítulos que legitimam o aprisionamento de jovens. Esta primeira coleção, academicamente falando, é menos convencional e pode causar estranhamento a alguns pesquisadores ortodoxos, pois está agenciada pelas artes literárias – crônica, conto – e cênicas – dramaturgia. Utilizando-se destas linguagens, nosso curador procura fazer falar aquilo que a formatação científica não permite. Trata-se de encontrar uma voz, ou várias delas, que suportem os enunciados, que não os paralitem em meras palavras. Uma narrativa a golpes de martelo, capaz de rachar, abrir, esburacar as medidas socioeducativas².

Tal qual Zaratustra que prepara o caminho para o além do homem, nosso Bricoleur organiza uma curadoria à espera dos enunciados. Sua primeira coleção obedece a seguinte ordem:

- a) Arquivos: 2012, 1982 e 1952. Onde se pretende cartografar diferenças e semelhanças acerca das instituições criadas com o intuito de “reeducar” adolescentes infratores.

¹(...) uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de "platôs" que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.33).

²Em *As Palavras e as Coisas*, explica Foucault, não se trata de coisas nem de palavras. Nem tampouco de objetos ou de sujeito. Nem mesmo de frases ou proposições, de análise gramatical, lógica, semântica. Longe de serem síntese de palavras e coisas, longe de serem composições de frases e de proposições, os enunciados, ao contrário, são anteriores às frases ou às proposições que os supõem implicitamente, são formadores de palavras e de objetos (DELEUZE, 2005, p.24).

- b) Sob a escuridão das medidas – Primeiro Ato. Quando dois adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação problematizam o “responsável” por seus aprisionamentos.
- c) Sob a escuridão das medidas – Segundo Ato. Onde, um estudante de doutorado, após despertar de um estranho pesadelo descreve à esposa o andamento de sua pesquisa. Tais imagens, servidas junto ao café da manhã, permitem ao casal saborear deliciosas porções do Código de Mello Matos de 1927, do Código de Menores de 1979 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.
- d) Um pouco de possível, senão sufoco. Onde se conta como dois adolescentes infratores criaram para si uma linha de fuga.
- e) O pouco de possível que nos sufoca. Quando dois amigos, numa conversa de bar, debatem a importância do pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa para a socioeducação brasileira.
- f) A invenção das medidas socioeducativas. Onde finalmente se dá o encontro de Silva, o adolescente em conflito com a lei, com o doutorando Édio Ranieri. Deste curioso momento emerge uma descoberta impactante: a maneira como as medidas socioeducativas foram criadas.

Tal qual uma peça de teatro, esta primeira coleção utiliza-se de recursos como cenários, luzes, figurinos e atores. Nosso Bricoleur por vezes se transmuta em diretor, iluminador, ator.³

Para a segunda coleção – Funcionamentos – a curadoria optou por uma estética clássica. São três capítulos, cada qual abordando uma determinada temática, que procuram explicitar o funcionamento das Medidas Socioeducativas. O primeiro capítulo recorre ao filósofo Friedrich Nietzsche numa tentativa de problematizar aquilo que segundo Antônio Carlos Gomes da Costa deve unir profissionais da educação e do direito ao trabalharem com adolescentes em conflito com a lei, ou seja, a responsabilidade.

No segundo capítulo enfrenta-se com suporte de Michel Foucault e Francisco Varela um dos principais, senão o principal, conceito utilizado pelo Sistema Nacional de Atendimento

³ Pesquisar é também uma prática estética, já que se pauta em sensibilidades que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento das diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana (ZANELLA, 2013, p.131).

Socioeducativo, a identidade. Este capítulo propõe discutir algumas das ressonâncias desse conceito, seus prejuízos e vicissitudes, quando aplicado às políticas públicas direcionadas a adolescentes em conflito com a lei. O que se tenta demonstrar no transcurso da argumentação é que não se trata de uma questão meramente teórica, mas de invenção, produção e gestão de modos de vida. Ou seja, que quando incorporada a uma política pública tal conceito produz sentido, leis, normativas, espaços de interação, práticas de condução, políticas de financiamento, agentes, atores, enfim, produz modos de viver.

No terceiro e último capítulo apresentado pela coleção, procura-se mapear em quatro grandes pensadores, Karl Marx, Hannah Arendt, Gilles Deleuze e Giorgio Agamben, variações sobre as Declarações de Direitos Humanos. Através de uma linha cronológica do tempo, intenta-se demonstrar as críticas bem como as possíveis linhas de fuga apontadas por cada um dos autores. Essa cartografia permite colocar em questão aspectos das políticas públicas direcionadas a adolescentes em conflito com a lei no Brasil, que a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069 de 13 de julho de 1990, vem sendo denominadas Socioeducação. O capítulo aposta num deslocamento do conceito de cidadania; numa crítica à responsabilização individual que o direito e o Estado Democrático fazem incidir sobre os jovens; e numa espécie de profanação – no sentido apontado por Agamben – aos Direitos Humanos. Dessa forma, o adolescente, dito em conflito com a lei aparece, aqui, deslocado do foco jurídico sendo este lugar ocupado pelas instituições. O mapeamento proposto sobre tais análises a respeito das Declarações de Direitos Humanos demonstra algumas das condições de possibilidade que dão emergência a dispositivos de controle, bem como abre caminho, para futuras pesquisas, no sentido de se pensar o adolescente infrator não mais como cidadão, mas sim como uma espécie de refugiado.

Em posse de ambas as coleções, tomado por um ímpeto “faça você mesmo” nosso colecionador pode, finalmente, armar sua bricolagem. Recorta pedaços aqui, cola com fragmentos de lá. À medida que a composição segue seu transcurso percebe-se nela algo próximo a uma obra em aberto, onde ao mesmo tempo se encerra a tese e se mantem várias questões e paradoxos propositalmente em deriva.

Fundamental é ressaltar que essa pesquisa não possui nenhuma volição prescritiva, não há aqui intenção alguma de apontar soluções ou possibilidades aos complexos problemas socioeducativos. Nossa singela contribuição ao debate se reduz a uma tentativa de cartografar

a invenção de um conceito – medidas socioeducativas – amplamente utilizado na contemporaneidade, bem como algumas das linhas de força – Responsabilidade, Identidade, Direitos Humanos – que permitem, a nosso ver, seu funcionamento.

A BRICOLAGEM COMO MÉTODO

Bricolar é um verbo menor. Seu operar está em congruência com improvisar, colar, reinventar, compor.⁴ Seu campo melódico atinge ressonâncias com o ‘*Do it yourself*’ – máxima norte-americana dos anos 50 que propõe fazer com as próprias mãos, ou literalmente ‘faça você mesmo’ – e com o *Bricoleur* – substantivo francês aplicado a quem se põe a realizar pequenos reparos, que mesmo não sendo um especialista da área resolve, de forma amadora, consertar pintar, reformar, fazer uma bricolagem. Este Bricoleur, por vezes, coleciona as peças-pedaços que irão compor sua bricolagem, mas nem sempre o agrupamento-colagem dessas coleções possibilita uma estética próxima ao tradicionalmente convencionado como belo. Mesmo na história da arte, onde se poderia esperar um pouco mais de nobreza, a bricolagem, enquanto técnica aparece acoplada aos não artistas. John Golding, em ‘Conceitos da Arte Moderna’, atribui a Picasso a invenção da ‘colagem’ sobre a tela e a Georges Braque a do ‘papier collé’; apesar da proximidade em nenhum momento o autor aborda a bricolagem como técnica resultante e ou aparentada às que descreve, não chega, nem ao menos, a enunciar sua existência. De uma forma geral a ação de bricolar parece estar ligada a um tipo de não especialista-colecionador, que por divertimento ou economia, inventa uma forma de fazer aquilo que vem pedindo para ser feito: ajustar o vazamento na descarga do banheiro, produzir uma tela-pintura cujos materiais de composição transitam entre a tinta, a fotografia, o recorte de jornal e um pouco daquilo que há no depósito, patinar, com uma escova de lavar roupa, aquela parede fosca...

Contudo, em se tratando de uma pesquisa de doutorado, seria possível bricolar? Dar passagem ao que pede passagem sem estar aprisionado pela velha e pretenciosa majestade metodológica? Seria possível escrever uma tese de doutorado tal qual um Bricoleur, que não se pretende como eleito, especialista, separado dos meros mortais, mas que compõe um método de trabalho para realizar uma tarefa e/ou ao realizar uma tarefa? Seria possível manter-se permanentemente aberto aos processos inventivos, criando e recriando a metodologia com a qual se trabalha? Seria possível compor uma tese utilizando-se das “(...) infindáveis possibilidades de (de) composição, de recortes, de fragmentos daqui e dali que são recompostos em novas combinações, em produções híbridas, sincréticas, decorrentes tanto do que intencionalmente se produz como dos acasos, dos improvisos, dos encontros inesperados, que

⁴ Ensaio originalmente publicado como verbete – Bricolar – no livro *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Reorganizado e ampliado aqui como proposta metodológica.

surpreendem com o que emerge”? (ZANELLA, 2013 p.133). E, sobretudo, esse método conseguiria conduzir uma pesquisa sem perder o rigor?

Vejamos: numa estrutura tradicional/especializada de pesquisa podemos entregar ao sujeito pesquisado uma folha contendo perguntas e lhe solicitar que as responda. Temos aí de forma clara e distinta o método – um questionário elaborado previamente – a teoria – conceitos que nos dizem ser possível apreender a realidade deste sujeito através de suas respostas – e o instrumento técnico – a aplicação do teste.

Mas se tratando de um referencial bricolado à Filosofia da Diferença, os procedimentos e mesmo os problemas, mudam consideravelmente no transcurso do pesquisar. À medida que mergulha nas intensidades do platô pesquisado, o corpo do pesquisador torna-se seu instrumento técnico, pois se utiliza de alguns conceitos – teoria – a fim de operacionalizá-los em seus encontros-análises. Dessa forma, os procedimentos, os métodos e as próprias questões de partida, adotados para realização da pesquisa estão ligados à criação de elos, links, conexões entre o objeto pesquisado e o próprio pesquisador. Tal metodologia precisa ser suficientemente forte para suportar a constante territorialização e a desterritorialização provocada pelos conceitos utilizados.

Para Suely Rolnik, antropofagizando Deleuze, esse método seria a Cartografia. Já que ao cartografar se produz uma espécie de desenho mutante que acompanha as transformações das paisagens singulares e coletivas. Desse modo, torna-se possível mapear as transformações dos mundos, as desterritorializações e reterritorializações que modulam a expressão dos afetos. O bricoleur e o cartógrafo se misturam na antropofagia, ambos incorporam vidas e devolvem potências ao mundo. De ambos se espera que permaneçam atentos às linguagens que encontram, devorem as que lhes pareçam elementos possíveis para a composição das cartografias e bricolagens que se fazem necessárias. O bricoleur e o cartógrafo são antes de tudo antropófagos (ROLNIK, 1989).

Nesse sentido, o período trabalhado como psicólogo no Centro de Internação Provisória de Blumenau, SC, bem como, posteriormente, na função de coordenador estadual de medidas socioeducativas na Secretaria de Estado da Criança e Juventude do Paraná foram fundamentais. Visto que o corpo do pesquisador esteve mergulhado em intensidades socioeducativas. Permitindo-lhe dar língua, através desta escrita, aos afetos que pediram passagem.

Já para Deleuze, ruminando Nietzsche, esse método seria o Método de Dramatização:

Desta forma de pergunta deriva um método. Sendo dados um conceito, um sentimento, uma crença, serão tratados como os sintomas de uma vontade que quer alguma coisa. O que quer aquele que diz isso, que pensa ou experimenta aquilo? Trata-se de mostrar que não poderia dizê-lo, pensá-lo ou senti-lo se não tivesse tal vontade, tal maneira de ser. O que quer aquele que fala, que ama ou que cria? E, inversamente, o que quer aquele que pretende o lucro de uma ação que não faz, aquele que apela para o “desinteresse”? E mesmo o homem ascético? E os utilitaristas com seu conceito de utilidade? E Shopenhauer, quando forma o estranho conceito de *negação da vontade*? Seria a verdade? Mas o que querem enfim os procuradores da verdade, aqueles que dizem: eu procuro a verdade? – Querer não é um ato como os demais. Querer é a instância ao mesmo tempo genética e crítica de todas as nossas ações, sentimentos e pensamentos. O método consiste no seguinte: referir um conceito à vontade de potência para dele fazer o sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem sentimento ser experimentado, nem a ação ser empreendida) Tal método corresponde à questão trágica. Ele próprio é o *método trágico*. Ou mais precisamente, se tirarmos do termo “drama” todo o phatos dialético e cristão que corresponde seu sentido, é o *método de dramatização* (DELEUZE, 1976, p.38).

Qual seria, portanto, a vontade socioeducativa? O que quer aquele que responsabiliza o adolescente infrator? O que quer aquele que garante seus direitos? Aquele que trabalha pela dignidade, que tem nos direitos humanos sua maior bandeira, que naturaliza o conceito de identidade fazendo dele a engrenagem central na “recuperação” do adolescente infrator? O que quer o código de Mello Matos, o Código de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente; o que quer o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo? O que quer Michel Foucault quando nos pergunta se “Pode então acontecer que o crime constitua um instrumento político que seja tão importante para a libertação de nossa sociedade quanto foi para a emancipação dos negros; teria esta acontecido sem ele?” (FOUCAULT, 2007, p.240). Ou o próprio Nietzsche, quando nos diz que “denominar o amansamento de um animal sua ‘melhoria’ é, aos nossos ouvidos, quase uma piada. Quem sabe o que acontece no Zoológico duvida que ali a besta seja melhorada”(NIETZSCHE, 1999, p.380).

Fundamental para aplicação do método de dramatização é compreender que o ‘*quem quer*’ não está atrelado a um sujeito, não é o sujeito que quer individualmente. Sua proposição se dá na relação de uma linha de força com outra. Quando se diz localizar uma vontade em Foucault não se quer com isso mapear individualidades de Michel. Ao mesmo tempo é ela – a vontade – que o carrega para sentir, pensar, desejar a seu modo. Da mesma forma, a socioeducação não é uma vontade individual de um determinado legislador ou gestor, e ao mesmo tempo produz ações de uma maneira e não de outra, inventa mundos enquanto barra-prende outros.

O método de dramatização, portanto, vetoriza muitas das linhas de força presentes no processo socioeducativo ao nos permitir colocar a questão do seguinte modo: o querem as Medidas Socioeducativas?

Já para Roberto Machado, analisando Foucault, este método poderia ser a Arqueologia do Saber e/ou a Genealogia do Poder. Sendo o primeiro utilizado em *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966)¹, e *A Arqueologia do Saber* (1969) numa tentativa de descrever os nascimentos dos saberes e suas transformações, privilegiando para isso as inúmeras discursividades e suas articulações com as instituições; enquanto o segundo, inaugurado em *Vigiar e Punir* (1975) tentaria explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade exteriores e co-extensivas aos saberes.

Trata-se, em suma, de orientar, para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito (FOUCAULT, 1988, p.97).

Nesse sentido, sem considerar a Socioeducação como mero resultante de outros saberes e práticas, é que se podem colocar as questões fundamentais desta pesquisa: quais seriam as condições de possibilidade que deram emergência as Medidas Socioeducativas e quais seriam as condições de possibilidade que tornam seu funcionamento possível na contemporaneidade? Quais as principais estratégias utilizadas, com quais poderes fez/faz aliança, que tipo de corpo – atitudes, comportamentos, gesto, hábitos, discursos – produz, o que faz circular, o que paralisa?

Contudo, em se tratando de método, o mais importante é lembrar que tanto para a Cartografia, como para o Método de Dramatização, para a Arqueologia do Saber, para a Genealogia do Poder, bem como nessa aliança estratégica apresentada aqui⁵, o que é possível realizar é sempre uma análise parcial, incompleta, distante de ideais totalizantes. Não se “(...) têm por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis”

⁵ “(...) em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente” (MARCONI, 1996, p.28).

(MACHADO, 2006, p. XI), cabendo a nós “(...) em modos de viver e de pesquisar, evitar que se transformem em tranquilizantes (e perigosas) disciplinas” (RODRIGUES, 2012 p.39).

Longe, portanto, de se pretender aqui um metamétodo capaz de enunciar uma verdade final sobre a emergência e o funcionamento das Medidas Socioeducativas, a busca que se faz é pela criação de um mantométodo. Inspirado pelas assemblagens de Bispo do Rosário nosso bricoleur almeja confeccionar para si um manto com linhas que desfia de vários métodos.⁶ Ou seja, sua bricolagem é também uma bricolagem metodológica: uma coleção de métodos, que uma vez fragmentados em suas unidades específicas, transformam-se em material de trabalho, de composição, de criação. Uma vez trajado em seu mantométodo nosso colecionador intenciona caminhar por entre arquivos, códigos, leis, conceitos, paisagens socioeducativas, vontades, testemunhos, atuação profissional em uma unidade de internação provisória, bem como na gestão de políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei, organizando inicialmente todo material em duas grandes coleções – emergência e funcionamentos – para logo em seguida compor sua bricolagem. Contudo, ainda que tenha em Bispo do Rosário – o grande colecionador – uma referência em seu processo de criação, nosso esforçado Bricoleur não possui, em bordado e/ou costura, muita técnica. Seu traje vem assim, sendo elaborado de forma amadora. Dessa maneira, apesar de não se tratar de uma roupa sagrada, pessoal, feita para uso exclusivo deste Bricoleur o mais provável é que poucos pesquisadores sintam-se confortáveis ao vesti-lo. Ficando como sugestão, aos que possam se interessar, que este mantométodo seja desfiado e bricolado de forma livre e irrestrita.

Em tempos em que potentes estratégias de pesquisa vêm sendo, cada vez mais, capturadas por um jogo de sedução acadêmica – pontuações, normatizações e estriamentos – fazer da bricolagem um método nos parece politicamente importante no sentido de fortalecer o caráter de resistência e criação em nossos processos de pesquisa. Talvez assim possamos continuar cartografando inspirados por Deleuze e Guattari (2010, p. 11) “(...) todos somos “bricoleurs”, cada um com as suas pequenas máquinas.”

⁶ Arthur Bispo do Rosário produziu a maior parte da sua obra internado em instituições psiquiátricas. Apesar de, em vida, nunca ter aceitado o título de artista, é considerado atualmente um dos grandes nomes da arte contemporânea brasileira. Entre assemblagens e ready mades, facilmente aproximados de Rauschenberg e Marcel Duchamp, destaca-se o Manto de Apresentação. Para sua confecção Arthur Bispo do Rosário desfiou vários uniformes, que eram de uso dos internos da Colônia Juliano Moreira. Utilizando-se da linha resultante deste processo, bem como de fragmentos de suas coleções de tecido algodão, tecido lá, papelão e metal, Bispo criou o Manto. Dispomos, na página seguinte, de uma imagem desta obra.



Fig. 1 Manto de Apresentação, s/data, tecido algodão, tecido lã, linha, papelão e metal. Coleção Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea. Prefeitura do Rio de Janeiro.

COLEÇÃO EMERGIR

Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é a vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente.

GUIMARÃES ROSA

1 SE UM TESTEMUNHO NA ESCURIDÃO DOS ARQUIVOS⁷

1.1 Arquivo 2012

Às sete horas da manhã, Silva escolhe a opção ‘soneca’ no celular despertador que virtualiza cinco minutos de um sono bom. O mesmo procedimento se repete por três vezes. Silva finalmente acorda. Banheiro, cozinha, guarda-roupa... A mesma sequência de todas as manhãs.

Ao sair de casa, avista Souza, seu amigo de infância. Um cumprimento rápido; um pequeno bloco de memória que se estende em meio ao aceno, a caminho do trabalho. Chegando ao Centro de Socioeducação, se depara com o portão eletrônico aberto, estranha. Imagina a alegria dos adolescentes em fuga, aquela correria, aquele frenesi, às gargalhadas. Antes da porta de entrada, porém, o controle remoto desliga a cena. Não foi dessa vez, quem sabe outro dia. Um sorriso amargo, o ranger do portão sobre os trilhos, um pardal em repouso sobre a cerca.

– Bom dia, Seu Silva!

– Bom dia, José. Tudo tranquilo?

– Tudo em ordem...

Silva leva a mão ao bolso do casaco, retira o molho de chaves e abre a sala. Que bobagem trancar um espaço onde se acumulam apenas papel, mesa e cadeira, pensa. Embora acate a deliberação do grupo – a proposta de manter a sala dos técnicos chaveada havia sido votada na última reunião – o incômodo permanece. Silva abre a mochila, retira o notebook e, em seguida, pressiona *power*. Sobre a mesa, no iPhone, o *check-list* com os afazeres do dia: três atendimentos individuais, cinco relatórios, oficina de violão e reunião com a equipe do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS). Enquanto organiza sua agenda, a secretária da unidade adentra a sala:

– Bom dia, Seu Silva.

⁷ O presente capítulo é uma versão modificada e expandida do artigo ‘Se um Testemunho na Escuridão dos Arquivos’ aceito para publicação na Revista Mnemosine.

– Bom dia, Maria.

– Ontem à tarde, chegou mais um adolescente – Silva é contratado para trabalhar apenas no período matutino –, a assistente social já fez a entrevista de acolhimento com ele⁸.

Maria entrega ao psicólogo o envelope de papel pardo que contém uma vida. Mais um adolescente preso. Silva agradece; Maria se retira. O computador sobre a mesa cobra de Silva a urgência dos relatórios. Silva abre o envelope pardo, e encontra o encaminhamento da vara da infância e da juventude:

[...] Assim, com a comprovação da prática da infração pelo representado, visando à recuperação do mesmo para o convívio social, e ainda a manutenção da ordem pública, outro caminho não resta senão a aplicação da medida sócio-educativa de internação, medida que se mostra a mais adequada para se aplicar ao adolescente [...] (Sentença n. 1) (GIANGARELLI E ROCHA, 2011, p.193).

⁸ Em vários Estados, a exemplo de Santa Catarina, a execução das Medidas Socioeducativas de Semiliberdade, inclusive da Internação Provisória, é administrada pelo terceiro setor. Sendo de responsabilidade destas ONG's a contratação de profissionais. Não raramente, os valores salariais estão abaixo do mercado, e o turno dos técnicos fica limitado há vinte horas semanais. Outra característica peculiar dessa estrutura, é o fato de que as poucas unidades de internação administradas pelo Estado estão sempre lotadas, obrigando aos juízes das diversas varas da infância e da juventude encaminharem o cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação para unidades de Internação Provisória. Apesar de atualmente fortalecida pelas políticas neoliberais, essa estrutura não é novidade. No Art. 208 do Código de Mello Matos, temos que: “O Governo pode confiar a associações civis de sua escolha a direção e administração dos institutos subordinados ao Juízo de Menores, exceptuadas a Escola 15 de Novembro e a Escola João Luiz Alves, entregando-lhes as verbas destinadas ao custeio e manutenção delles” (Código de Mello Matos, 1927). Na década de 40, porém, com a criação do SAM (Serviço de Assistência a Menores), todo o trabalho direcionado à população de adolescentes em conflito com a lei passa a ser exclusivamente desenvolvido pelo Estado, o mesmo ocorre com a desativação do SAM e a organização da FUNABEM, na década de 60. Com relação à entrevista de acolhimento, trata-se de procedimento geralmente realizado pelos técnicos – psicólogo ou assistente social – na entrada do adolescente à unidade. Segundo o caderno Práticas de Socioeducação do IASP a etapa de acolhimento deve, minimamente, oferecer ao adolescente “Interpretação da medida e do que é uma unidade de internação; Informação do que ocorrerá na primeira semana; Explicação sobre o que ele (o adolescente) quiser e precisar saber” (IASP, 2007, p.42).

1.2 Arquivo 1982

Às sete horas da manhã, Silva pressiona o botão ‘soneca’ do rádio relógio que cantarola cinco minutos de um sono bom. O mesmo procedimento se repete por três vezes. Silva finalmente acorda. Banheiro, cozinha, guarda-roupa... A mesma sequência de todas as manhãs.

Ao sair de casa, avista Souza, seu amigo de infância. Um cumprimento rápido; um pequeno bloco de memória que se estende em meio ao aceno, a caminho do trabalho. Chegando à Unidade da FEBEM, se depara com o imenso cadeado de ferro aberto, estranha. Imagina a alegria dos menores em fuga, aquela correria, aquele frenesi, às gargalhadas. Diante da porta de entrada, porém, o tilintar do molho de chaves tranca a cena. Não foi dessa vez, quem sabe outro dia. Um sorriso amargo, o *click* metálico do cadeado no portão, um pardal em repouso sobre a cerca.

– Bom dia, Seu Silva!

– Bom dia, José. Tudo tranquilo?

– Tudo em ordem...

Silva leva a mão ao bolso do casaco, retira o molho de chaves e abre a sala. Que bobagem trancar um espaço onde se acumulam apenas papel, mesa e cadeira, pensa. Embora acate a deliberação da coordenação estadual – o ofício com determinação de manter a sala dos técnicos chaveada havia sido encaminhado na última semana – o incômodo permanece. Na sala, dentro do armário, a máquina de escrever. Sobre a mesa, a agenda com sua costumeira lista dos afazeres do dia: três atendimentos individuais, cinco relatórios, oficina de violão e reunião com a equipe do Hospital Psiquiátrico. Enquanto organiza sua agenda, a secretária da unidade bate à porta:

– Bom dia, Seu Silva.

– Bom dia, Maria.

– Ontem à noite, chegou mais um adolescente – Silva é funcionário público, trabalha das 9h às 12h e das 14h às 18h –, o senhor vai fazer a entrevista de acolhimento ou devo passar para a assistente social?

– Pode deixar comigo, Maria. Obrigado.

Maria entrega ao psicólogo o envelope de papel pardo que contém uma vida. Mais um adolescente preso. Silva agradece; Maria se retira. A máquina de escrever, agora sobre a mesa, cobra a urgência dos relatórios. Silva abre o envelope pardo, e encontra o encaminhamento do juizado de menores:

[...] Assim, com a comprovação da prática de infração por parte de menor que se encontra em situação irregular, visando à recuperação do mesmo para o convívio social, e ainda a manutenção da ordem pública, outro caminho não resta senão a aplicação de medida de internação em estabelecimento educacional, onde deverá permanecer à disposição deste juízo até segunda ordem.⁹

⁹ Sentença ficcional criada a partir da sentença n.1, apresentada por GIANGARELLI E ROCHA (2011), do quadro 28 – frases predominantes na determinação judicial para internação dos adolescentes entre 1956 e 1992 – apresentado por COLOMBO (2006) e das normativas apresentadas no Título V, Capítulo I do Código de Menores, lei 6.697 de 1979. A opção está relacionada ao fato de o Arquivo Judiciário de Porto Alegre incinerar a cada quinze anos todas as sentenças dadas a adolescentes.

1.3 Arquivo 1952

Às sete horas da manhã, soa alto o despertador. Silva se enrola nas cobertas em busca de mais cinco minutos. Sabe que enquanto houver corda, o despertador continuará soando. E cada vez mais alto. Quando, enfim, o silêncio lhe obriga a levantar... Banheiro, cozinha, guarda-roupa... A mesma sequência de todas as manhãs.

Ao sair de casa, avista Souza, seu amigo de infância. Um cumprimento rápido; um pequeno bloco de memória que se estende em meio ao aceno, a caminho do trabalho. Chegando à Escola de Reforma, Silva se depara com o portão aberto, estranha. Imagina a alegria dos menores em fuga, aquela correria, aquele frenesi, às gargalhadas. Porém, antes da porta de entrada, um cigarro é aceso e a cena se esfumaça. Não foi dessa vez, quem sabe outro dia. Um sorriso amargo, a trava de madeira caindo sobre o portão, um pardal em repouso sobre o arame da cerca.

– Bom dia, Seu Silva!

– Bom dia, José. Tudo tranquilo?

– Tudo em ordem...

Silva leva a mão ao bolso do casaco, retira o molho de chaves e abre a sala. Que bobagem trancar um espaço onde se acumulam apenas papel, mesa e cadeira, pensa. Embora acate a ordem do diretor da escola – a decisão de manter a sala dos mestres de ofício chaveada havia sido determinada na última reunião – o incômodo permanece. Silva abre a pasta, retira o precioso bloco de notas, canetas, lápis, borracha. No quadro negro, seus afazeres do dia: conversar com três abandonados rebeldes, solicitar liberdade vigiada para cinco delinquentes regenerados¹⁰, acompanhar a oficina de artes, e se reunir com a equipe do Hospital Psiquiátrico. Enquanto organiza seus afazeres, com muita delicadeza, a amanuense da escola bate à porta¹¹.

¹⁰ **Art. 95. A liberdade vigiada, será concedida por decisão do juiz competente, ex – officio ou mediante iniciativa** ou proposta do director da respectiva escola, o qual justificará em fundamento relatorio a conveniencia da concessão della (Código de Mello Matos, 1927).

¹¹ **Art. 206. A Escola de Reforma terá o seguinte pessoal:** 1 director; 1 escripturario; 1 amanuense; 1 almoxarife; 1 medico; 1 pharmaceutico; 1 dentista; 1 instructor militar; 4 professores primarios; 4 mestres de officinas: 1 mestre de desenho; 1 mestre de musica; 1 mestre de gymnastica; 1 inspector geral. 4 inspectores

- Bom dia, Seu Silva.
- Bom dia, Maria.
- Ontem à noite, a polícia trouxe mais um delinquente. Por saber de seu costume em conversar com todos que chegam, fiz uma cópia do encaminhamento.
- Gentileza sua, Maria. Muito obrigado.
- O diretor pede que lhe pergunte se as solicitações de liberdade vigiada estão prontas para copiar.
- Preciso verificar com um dos professores, ontem não encontrei o livro de anotações na sala 3. Mas não precisa se preocupar, se tudo correr bem, daqui a umas duas horas eu as levarei pessoalmente à sua sala.¹²

Maria entrega ao inspetor geral o envelope de papel pardo que contém uma vida. Mais um adolescente preso. Silva agradece. Embora Maria se retire da sala, o bloco de notas sobre a mesa mantém sua presença através da urgência dos relatórios. Silva abre o envelope pardo, e encontra o encaminhamento do Juiz de Menores:

[...] Assim, com a comprovação da prática da delinquência pelo menor, visando a reeducação do mesmo para o convívio social, e ainda a manutenção da ordem pública, outro caminho não resta senão a aplicação de medida de internação em Escola de Reforma, onde permanecerá internado em carácter provisório e à disposição deste juízo.¹³

(Código de Mello Matos, 1927). Sendo função da amanuense confeccionar e ou copiar manualmente documentos.

¹² **Art. 210.** Cada turma ficará sob a regencia de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, inculcando-lhes os princípios e sentimentos de moral necessários á sua regeneração, observando cuidadosamente em cada um seus vícios, tendencias, affeições, virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial (Código de Mello Matos, 1927).

¹³ Sentença ficcional criada a partir da sentença n.1, apresentada por GIANGARELLI E ROCHA (2011), do quadro 28 – frases predominantes na determinação judicial para internação dos adolescentes entre 1956 e 1992 – apresentado por Colombo (2006) e das normativas apresentadas pelo Capítulo VII, Art.69 do Código dos Menores – Código de Mello Matos – Decreto nº 17.943 de 1927.

1.4 Sob a Escuridão das Medidas – Primeiro Ato

– AHHH!!!!

O grito corta as grades. O frio nas mãos, o cheiro acre do metal, um tremor se espalha pelo corpo inteiro. Da escuridão cinza das celas, surgem as vozes trazendo o já costumeiro agudo no estômago, a tontura e o medo.

– Aí noia, que porra de gritaria é essa?¹⁴

– Me acordou de novo, pilantra! Seu rato...

– Foi mal, irmão, não foi a intenção...

– Tu vai pro zinco ainda hoje... Assim que o educador abrir meu X a gente desenrola a fita.

– Não irmão, foi mal aí, foi mal...

– Chega de passar pano pra esse X9, vamos virar a cadeia dele.

– X9, NÃO! Não sou X9!

– Silva não é X9, a caminhada dele é reta. Ninguém aqui vai tirar meu truta pra seguro.

Do alojamento 8 a voz calma e grave de Souza impõe respeito. A pequena pausa permite ouvir o tilintar das chaves abrindo a grade de acesso, primeiro na galeria e, logo em seguida, no corredor principal.

– Que merda é essa já de manhã?

– Nada, não, Seu Educador. Só estamos tirando umas pira, aí...

– Tá me confundindo com o madeireiro do plantão noturno? Quem manda aqui sou eu, moleque. Vou perguntar de novo, e se ninguém responder, a ala toda tá de medida: Que porra de gritaria era essa?¹⁵

¹⁴ Vide glossário.

¹⁵ Prática comum em Unidades de Internação e Internação Provisória. As medidas disciplinares, ou sanções disciplinares, fazem parte, inclusive, dos regimentos destas instituições. Como exemplo recente, citamos o caderno “Rotinas de Segurança” do IASP do Paraná, documento que normatiza a prática no estado: “Tipos de sanções disciplinares aplicáveis: advertência verbal (...) repreensão (...) suspensão ou restrição de recompensas

– Fui eu, Seu Educador!

Calmamente, o educador se desloca até a cela nº8.

– O que tá pegando, Souza? Quer ficar de medida mais uma semana?

– É coisa nossa! Entendo que o Senhor tá de serviço e que precisa fazer a função aqui, mas tem coisa que é melhor resolver do nosso jeito. Só não é justo todo mundo pagar medida por minha culpa, o senhor sabe que depois a casa cai é pro meu lado.

– Vais assumir a bronca por todo mundo, então?

– A bronca é minha, não tem mais ninguém envolvido.

– Vou falar com a direção, por enquanto, a coisa fica como está.

– Seu educador!

– O que é?

– Que horas são? Tô com fome.

– São 7h. Já vou abrir os alojamentos.

(...) suspensão de visitas (...) recolhimento (IASP, 2006, p.58). Trata-se de uma prática bastante antiga, à qual ainda hoje se recorre nos Centros de Internação. Como exemplo histórico, citamos o Art. 205. Do Código de Mello Matos: “A Escola de Reforma será constituída por pavilhões próximos, mas independentes, abrigando cada qual três turmas de internados, constituída cada uma por numero não superior a 20 menores, para uma lotação de 200 delinquentes. Haverá também pavilhões divididos em compartimentos, destinados à observação dos menores, à sua entrada no estabelecimento, **e à punição dos indisciplinados**” (Código de Mello Matos, 1927, grifo nosso). Assim como as Medidas Socioeducativas são aplicadas aos “indisciplinados” da sociedade, as Medidas Disciplinares são aplicadas àqueles “indisciplinados” que já se encontram internados em Centros Socioeducativos. Em casos extremos, tais medidas se confundem com atos de tortura, como ilustra a seguinte matéria do jornal Correio do Povo: <http://www.jcorreiodopovo.com.br/exibenoticia.php?id=video-mostra-interno-do-cense-em-condicoes-desumanas>. A lei 12.595 (SINASE) possui um capítulo específico sobre o regime disciplinar (Capítulo VII), o qual obriga às entidades de atendimento socioeducativo preverem, em seus respectivos regimentos um regime disciplinar que obedeça aos seguintes princípios: “I – tipificação explícita das infrações como leves, médias e graves, e determinação das correspondentes sanções; II – exigência da instauração formal do processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório; III – obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar; e IV – sanção de duração determinada” (SINASE, 2012). O SINASE é bastante contraditório em relação ao isolamento dos adolescentes. Em alguns artigos, como por exemplo, os Art. 15 e 48, essa prática disciplinar punitiva aparece como sendo severamente proibida e, ao mesmo tempo, aberta a situações específicas: “IV – (...) vedada a previsão de isolamento cautelar, exceto nos casos previstos no § 2º do art. 49 desta Lei” e “V – a previsão de regime disciplinar nos termos do art. 72 desta Lei.” (Ibidem). Além disso, a redação da Lei comete um grave erro ao remeter tais exceções aos Art. 49 e 72, uma vez que a intenção seria referir-se aos Art. 48 e 71, respectivamente.

O medo se acalma. Todos, inclusive os educadores da unidade, respeitam Souza. Ninguém teria coragem de desafiá-lo e, ao menos no dia de hoje, machucar Silva. Depois da higiene, na fila para o café, Silva consegue se aproximar; quer agradecer o amigo.

– O que tá rolando primo? Tu tem que ficar azul e tirar tua caminhada de boa, tá todo mundo te enxergando. É a terceira vez essa semana que tu acorda a cadeia com essa gritaria...

– É um pesadelo, coisa ruim que não sai da pinha. – Silva fala baixo, com vergonha dos demais.

– Tô ligado. Já tive essas piras também.

– Pira ruim né mano, só desacerto! É cola a pinha na jega e as pira toma conta. Tu lembra as pira do teu sonho?

– Eu sonhava que a liberdade cantava pra mim... (risos)

– Mas fugir da cadeia é sonho bom, não é pira ruim... (risos)

– Pior! Mas aí eu ia de boa, alegria aberta, pensando nas mina. Só que eu chegava em casa e a minha mãe tava casada com o pilantra do meu tio.

– Com todo respeito irmão, mas qual era a letra?

– Eu sonhava que meu pai tinha morrido, e esse pilantra tomado conta da nossa biqueira. Os primos colavam pra me dizer que os home tinham matado meu pai, que a coisa tinha aparecido na televisão e tudo mais. No fundo, eu sabia que não era verdade. A parte mais sinistra do sonho era quando meu pai aparecia tipo um fantasma pra conversar comigo.

– Com todo o respeito, sem mancada aí, mas o que teu pai queria?

– O fantasma do meu pai dava uma letra sinistra, queria que eu cobrasse a morte dele. O pilantra do meu tio é que tinha mandado o velho pro zinco, ele queria era tomar conta da boca e casar com a minha mãe.

– E aí?

– Aí eu acordava no maior veneno, com sangue no zoio. Tentava ligar pra minha mãe, mas nunca conseguia falar com ela. Maior veneno...

- Com todo o respeito, mas tinha pra mim que teu pai já era falecido há algum tempo.
 - Sim, morreu mesmo. Eu tinha uns sete anos. Ainda hoje guardo a quadrada que ele me deu; presente de aniversário... (risos)
 - Pode crê. Eu não conheci meu pai. Mas a primeira vez que fumei pedra com a minha mãe, ela deu a letra de que o velho era caminhoneiro. Depois, nunca mais falou nada; eu perguntava, mas ela tava sempre noiada... (risos)
 - Vida Loka, irmão; amor só de mãe.
 - Vida loka... É nós.
 - Com todo o respeito, sem mancada, mas teu pai aparece nas pira do teu sonho também?
 - Não! Eu sonho com o pilantra que mandou prender a gente.
 - Tu sonha com o parasita do juiz que trancou a gente aqui no inferno?
 - Não. O juiz é tipo dedo no interruptor... (silêncio)
 - Mano, tu não tá legal mesmo... (silêncio)
 - Seu Educador, com licença.
 - Fala, Silva.
 - Estamos na escuridão aqui no refeitório, não consigo nem enxergar o meu marrocos. Tá sem luz hoje?
 - Acende a luz aqui, Chico! – Grita o educador para alguém do lado de fora do refeitório.
 - Firmeza Seu Educador, é nós.
- O educador se afasta, e Silva volta a conversar com Souza.
- Entendeu?
 - Entender o quê? Que esse educador é madeireiro?
 - Não, truta. Dedo no interruptor...

- Essa letra tá muito gardenal.
- Velho, por que a lâmpada acendeu?
- Porque o educador lá de fora ligou a luz...
- Claro que não. Não é o interruptor que acende a lâmpada. Lembra aquele curso de eletricista que o psicólogo descolou pra mim?
- Que tem o curso?
- Aprendi que dedo no interruptor não acende nenhuma lâmpada, só faz ligar ou desligar um figura aí chamado eletricidade. Tu acha que o pilantra é o juiz, mas ele só apertou um botão, tá entendendo?
- Mano, tu tá chapado de cadeia; tá ficando gardenal, velho.
- Gardenal é essa história que contam pra gente. Que culpa tem o educador da lâmpada acender? Ensinam a gente a odiar quem coloca o dedo no interruptor, mas o verdadeiro pilantra se esconde no meio dos postes, fios, transformadores...
- Mano, vou indo nessa; tua letra tá muito noia pra mim...
- Não! Pera aí, essa é a parte que pesa a caminhada do sonho, é por causa dela que eu grito; parece que não tem saída, que estamos mesmo condenados a passar a vida no inferno, que outros primos que ainda nem nasceram vão vir pra cá... Só que igual ao teu sonho, o meu tem uma parte boa também.
- Qual?
- O sonho ensina como pegar o beco desse inferno.
- Oh! Põe na roda aí, compartilha com os irmãozinho...
- Chega aí, tô bolando umas piras. Se tu tiver a fim de colar junto, é nós...
- Fica azul, se o educador escutar isso nós vamos pegar medida. Mas dá a letra aí...
- Ainda não tá pronto, tô com as ideia fervendo aqui na pinha. O que eu sei é que pra gente pegar o beco, precisamos...

- Fazer um tatu? – Souza, empolgado, corta o raciocínio de Silva.
- Não! O Pereira fez um mês passado e olha ele ali se alimentando quietinho com o marrocos dele...
- Pular o muro?
- Não, pô! O que é que deu do desacerto do Santos? Tá no mofo faz dois meses, nem ducha ele toma; higiene, só de canequinha.
- Então, o quê? Já sei, fazer um estoque e render os educadores?
- Não! Nada disso funciona aqui, e tu sabe. O que a gente precisa é ficar frente a frente com quem mandou nos prender, entendeu?
- Pra quê?
- Pra matar ele. A ideia é a seguinte: tu me ajuda a achar o pilantra, quando eu estiver frente a frente com ele, eu puxo esse estoque da coruja e furo o rato.
- Guarda isso aí, se o educador te pega com estoque tu vai ficar de porquinho por uma semana. A ideia é boa mano, mas como é que vamos estocar o pescoço de alguém lá de fora?
- Quem te disse que ele tá lá fora?
- Como assim, o cara que mandou prender a gente tá aqui na cadeia? Quem é ele, é um educador?
- Não! Os educadores, os psicólogos, as assistentes sociais e, até mesmo o diretor, são tudo dedo no interruptor, igual ao juiz. Tudo liga e desliga a mando desse cara.
- De novo essa letra gardenal?
- Ele cola na cadeia, cola lá fora, cola em um tanto de lugar, inclusive, aqui!
- Ah! Se eu pego esse pilantra, ele vai prender irmão é nunca mais! Como é o nome dele?
- Ele se esconde atrás de vários nomes.
- Mano, tu tá muito chapado de cadeia. Se não sabemos nem o nome dele, como é que vamos furar o cara?

– Fica frio, velho. Eu disse que não sei o nome? Eu disse que ele se esconde é atrás de vários nomes. No sonho, eu descobri um dos nomes dele num livro.

– Livro? Mas aí desandou tudo de vez...

– Por quê?

– Por que o novo diretor é veneno, proibiu livro na jega, agora só pode ler a Bíblia.

– Engraçado... – disse, com os olhos fixos no horizonte – Falando agora, me veio uma imagem estranha, como se a unidade... Que estranho... É difícil dizer... Como se a unidade, ao mesmo tempo, fosse e não fosse a mesma. Você entende? Como se a mesma unidade permanentemente se diferenciasse. Não... Não é bem isso, talvez seja o contrário: como se diferentes unidades fossem a mesma? – riu de si mesmo, e continuou – Aí, no meio dessa confusão, eu acordo...

– É quando você grita...

– Não! Eu acordo dentro do sonho, acordo dentro da unidade, eu... Eu estava dormindo lá... Que engraçado... – riu novamente, e voltou a fixar o horizonte – É como se eu fosse um adolescente cumprindo Medida de Internação, algo assim...

– Está vendo? Esse doutorado está te deixando doido! Você deveria ir se tratar...

– Me tratar porque sonho com uma unidade que cria diferenciações ao se repetir? Quem é que queria tanto estudar Diferença e Repetição? – ambos riem.

– E depois, presos estamos todos. A liberdade é apenas uma cadeia com mais espaço...

– Vamos tomar café, ô liberdade?

– Vamos. Tem pão?

– Acho que tem, vamos fazer torradas?

– Oba!

– Só quero tomar um banho antes. Você pode ligar o aquecedor para mim?

– Sim.

– Conteí que encontrei o “Código de Mello Matos” e o “Código de Menores” em um sebo lá no centro?

– Que legal! Aff... Acabou o sabonete. Me empresta o do chuveiro, só um minuto?

– Pode pegar.

– Obrigada.

– Já faz alguns dias que estou trabalhando neles. Ontem me dei conta de algo curioso; na primeira leitura, nem acreditei! Tive de ler três vezes para me convencer.

– Nossa! O que é?

– Por mais estranho que pareça, não existe uma única linha sobre Medidas Socioeducativas, nem ao menos uma referência sequer.

– Quer o sabonete de volta?

– Quero.

– Mas não eram esses códigos, antes do ECA, que mandavam proteger e punir os adolescentes?

– Pois é! Deixo o chuveiro ligado?

– Pode desligar. Vou tomar café primeiro.

– Estou começando a suspeitar que a Socioeducação, ao menos referente aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil, está intimamente ligada ao ECA e, claro, a partir de 2006, também ao SINASE.¹⁶

– Você quer dizer que, antes do ECA, não se prendia adolescentes?

– Não, não é isso. Lembra do prefácio de “Vigiar e Punir”?

–Onde Foucault fala dos suplícios?

– Isso. Ele fala de dois estilos penais, lembra? Suplício e prisão. Começa pelo suplício de Damiens e, na sequência, passa para o regulamento da Casa dos Jovens Detentos de Paris. Esse regulamento aparece datado em torno de 1780. Nessa época, na França, já havia um local específico para prender jovens. A diferença é que aqui no Brasil, legalmente falando,

¹⁶ Desde 1990 – com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – e mais fortemente de 2006 – com a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – o conceito de Socioeducação, no Brasil, vem sendo utilizado como referência no trabalho realizado com adolescentes em conflito com a lei. Contudo, inúmeros projetos cujos contextos educativos estão situados fora dos âmbitos escolares utilizam o termo aproximando-o da Educação não-formal. Segundo CARVALHO E CARVALHO (2006), desde as décadas de 60 e 70, associações civis provenientes da igreja, bem como partidos políticos e universidades, realizam trabalhos “sociais” junto a populações menos favorecidas, principalmente no que tange à educação e aos direitos humanos. Somente a partir da década de 80 é que a Educação Social ganha destaque no Brasil. Para muitos pesquisadores da Educação, porém, falar em Socioeducação, ou em Educação Social, seria um pleonismo, já que toda educação é, essencialmente, social.

isso só foi possível a partir de 1923, com o Decreto nº 16.272, incluído no código de Mello Matos três anos depois¹⁷.

- Então, antes do Código de Mello Matos, não se prendia adolescentes no Brasil?
- Claro que sim, mas eram presos junto aos adultos. Lembra quando achei o “Século Perdido”, da Irene Rizzini, naquele sebo em Curitiba?
- Lembro, você ficou bastante contente.
- Sim, porque é nesse livro que a Rizzini recupera uma série de documentos que mapeiam, passo a passo, o surgimento do Código de Mello Matos. Ela traz à tona todas as polêmicas que envolveram a criação da primeira política pública brasileira voltada à infância e juventude, política esta cuja pretensiosa missão era “salvar” as crianças, salvar o futuro do país, salvar a própria humanidade¹⁸.
- Você pode pegar o queijo e o presunto na geladeira?
- Sim. Cadê o pão?
- Aqui. Putz! O pão está velho...
- Está com cheiro ruim?
- Não.

¹⁷Conforme Rizzini (1995), desde 1830 – através do código criminal do Império – estaria em discussão a separação dos apenados, debate que ganha força nos anos que precedem a promulgação do Código Penal Brasileiro (1890). Contudo, tanto sob a regência do Império como da recém-criada república, o problema não é resolvido. No Código Criminal de 1830, os menores de quatorze anos não respondem por seus crimes; são inimputáveis, salvo quando há comprovação de discernimento. Já no Código Penal de 1890, a maioria penal passa a fixar-se aos nove anos de idade, de modo que o critério de discernimento se aplica até aos quatorze anos de idade. Em ambos os casos, ao ser comprovada a infração, os adolescentes eram aprisionados junto aos adultos. Alguns decretos, como o de nº 6.994 de 19 de junho de 1908, incentivavam a criação de colônias correcionais para adolescentes infratores, mas essas eram ocupadas também por “vadios, mendigos validos, capoeiras e desordeiros” (RIZZINI, 1995, p.122).

¹⁸ Uma pequena paisagem sobre este contexto pode ser encontrada na palestra de abertura do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, proferida pelo Dr. Moncorvo Filho: “Salve! Eméritos pioneiros desta estupenda cruzada, que nasce do coração pelo amor ao próximo (...) ao saldar-vos, Srs. Congressistas, pelo desenvolvimento que viestes a emprestar a este tentame em prol do melhoramento da nossa raça, seja-nos lícito traduzir-vos, num misto de orgulho e de júbilo, o que sentimos nesta hora, ante a majestade deste recinto e a imponência desta solenidade, vendo aqui tantas dedicações pela mais sublime causa da humanidade: a proteção da criança” (RIZZINI, 1997, p.229-230).

- Nesse caso, a torradeira conserta...
- Vamos ver. Mas esse papo de salvar as crianças deu em quê, afinal?
- Bem, em muitas coisas. A tese da Rizzini é de que essa primeira tentativa de consolidar uma política de assistência e proteção à infância e juventude teria levado, na prática, a uma dicotomização da infância no Brasil. Aos pobres, apenas o mínimo de instrução que garantisse uma boa domesticação e o uso aprimorado de sua força de trabalho, enquanto que a cidadania plena, vetada para eles, estaria destinada à elite. Agora, especificamente sobre o recorte que estou estudando, a Medida Socioeducativa de Internação, o que interessa mesmo é a criação das Escolas de Reforma.
- Escolas de Reforma?
- Sim. O que hoje chamamos de Centro de Socioeducação, na década de setenta, era FEBEM e, na década de trinta, Escola de Reforma.
- Deixa eu ver se estou entendendo: então, para “salvar” os jovens de um ambiente terrível, desumano e pedófilo, o Código de Mello Matos legalizou uma cadeia especial, no caso, mandou criar uma cadeia só pra eles, é isso?
- A proposta não era exatamente de uma cadeia, mas de um local apropriado onde eles teriam a oportunidade de aprender uma profissão, serem escolarizados, etc.
- Puxa, que revolução, hein?
- De certa forma, foi revolucionário, sim. É muito fácil criticar os acontecimentos de outra época para potencializar os acontecimentos da nossa. Lembra da moral do escravo? Ele é Mau, Logo eu Sou Bom¹⁹.
- Acho que já escutei essa mesma ladainha em relação ao desativamento das FEBEMs.
- Não. No caso das FEBEMs, é completamente diferente...
- Por quê?

¹⁹ Para RODRIGUES (2010) um dos perigos que assediam nosso presente é “(...) A adesão a uma visão oficial da história que pretende nos convencer de que todo século XX não passou de um grande equívoco (com exceção, talvez, dos anos que se seguiram a 1989)” (p.129).

– Porque no caso da desativação das FEBEMs, o que está em jogo não é mais o aprisionamento de jovens com adultos, mas o aprisionamento de jovens inocentes, que foram abandonados, junto aos jovens considerados culpados, isto é, delinquentes.

– Derreteu o queijo?

– Ahã.

– Quer café?

– Não, vou tomar suco.

– Então, quer dizer que ao invés de lutar, como fez o pessoal do movimento antimanicomial, para que se deixe de aprisionar as pessoas, no caso da Socioeducação, a luta que se trava é para que haja espaços de confinamento, digamos, mais confortáveis?

– Não é bem isso. Você está reduzindo as coisas. Quando a FUNABEM foi criada, na década de sessenta, os debates não giravam mais em torno do menor trabalhador, cujas Escolas de Reforma tinham por missão formatar, mas em torno de categorias, como por exemplo, “infrator” e “carente”. É a época da Doutrina da Segurança Nacional, na qual se entende que para assegurar a ordem é necessário enclausurar. Isso durou até 1979, quando o Código de Menores introduziu a Doutrina da Situação Irregular. É apenas com a criação do ECA que temos a Doutrina da Proteção Integral. Foi preciso muita luta para conquistá-la. Existe uma multidão de pessoas bem intencionadas que dedicam suas vidas à garantia dos direitos desses jovens.

– Sim, de boas intenções as unidades estão cheias! – ambos riem – Mas não estou colocando isso em questão. O que eu acho estranho é que o Código de Mello Matos não tenha resolvido esse problema dos alojamentos já em 1927.

– Eles tentaram. O código de Mello Matos separa as medidas indicadas a menores abandonados daquelas indicadas a delinquentes. Quem coloca ambos no mesmo barco é o Código de Menores de 1979, através da Doutrina da Situação Irregular. No código de Mello Matos, os abandonados deveriam ser encaminhados às Escolas de Proteção e os delinquentes às Escolas de Reforma. Havia, sim, uma distinção.

– Mas, então, o que aconteceu? Por que seguiram aprisionando ambas as categorias no mesmo local?

– Esse debate é bastante complexo. Um ponto que acho interessante salientar é este aqui:

“Art. 69

§ 2º Si o menor não fôr abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco anos.

§ 3º Si o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessario à sua educação, que poderá ser de tres annos, no mínimo, e de sete annos, no máximo” (Código de Mello Matos, 1927).

– Mas que diabos quer dizer “em perigo de ser”?

– Exatamente, esse é o paradoxo do Código de Mello Matos. Paradoxo que possibilita internar, no mesmo local, menores abandonados e delinquentes. Mas esse debate é muito extenso. Na verdade, essa polêmica só é resolvida no ECA.

– Quer dizer que de 1927 a 1990 era possível prender uma criança abandonada no mesmo lugar que se prendia um adolescente infrator?

– Sim, era possível porque, tanto no Código de Mello Matos como no Código de Menores, isso não estava plenamente resolvido.²⁰

– Que horror. Era mesmo uma escola do crime, então. É difícil de aceitar que mesmo nos capítulos, ou em algum inciso dedicado às Medidas Socioeducativas, não exista nenhuma referência à necessidade dessa separação...

²⁰ 1926 – O Decreto nº 5.083 institucionaliza o Código de Menores; 1927 – O Decreto nº 17.493-A consolida as leis de assistência e proteção aos menores, incorporando-as ao código sancionado; 1941 – Criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM); 1964 – Criação da Fundação do Bem Estar do Menor – FUNABEM; 1979 – Promulgação do Código de Menores (LEI 6.697); 1990 – Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069); 2006 – Publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); 2012 – Promulgação da lei nº 12.594 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

- Na verdade, como estava dizendo, esses códigos não chegam, em nenhum momento, a mencionar as Medidas Socioeducativas²¹.
- Como assim? Se esses códigos que antecedem ao ECA não falam em Medidas Socioeducativas, eles falam do quê, afinal?
- Nossa! Falam de um monte de coisas. Me passa a mostarda?
- Acho que o que eu quis perguntar foi: o que esses códigos apresentam no lugar das Medidas Socioeducativas?
- Ah! Isso é muito legal. Você vai ficar pasma.
- Sou toda ouvidos...
- Ao invés de Medidas Socioeducativas, eles falam em “medidas”!
- Medidas?
- Sim!
- Mas, então, todos os três documentos indicam as mesmas medidas?
- Não. No Código de Mello Matos, há essa distinção entre proteção – para os abandonados – e reforma – para os delinquentes. Já no Código de Menores, tudo se transforma em Medida de Proteção, ou seja, ambos os grupos são abrigados dentro dessa categoria. O ECA separa novamente esses dois mundos, de modo que aquilo que o Código de Mello Matos chamava de “Reforma” passa a ser chamado de “Medida Socioeducativa”. Contudo, nas páginas que indicam tratamento às infrações cometidas pelos adolescentes, ironicamente, a única medida que permanece desde o Código de Mello Matos até os dias de hoje, aprimorada pelo SINASE, é a Medida de Internação.
- Viu só? Eu não disse que essa gente briga por nada?

²¹ A relação entre Infração Juvenil e Medidas Socioeducativas é uma criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O termo “Socioeducação” aparece cinco vezes ao longo do Estatuto da Criança e do Adolescente, contudo, é o Capítulo IV intitulado ‘Das Medidas Socioeducativas’ que expõe com maior clareza a utilização do termo.

– Você está reduzindo as coisas de novo. A questão é a seguinte: se no Código de Mello Matos havia apenas uma única medida passível de ser aplicada aos delinquentes, a grande novidade do Código de Menores é a criação de cinco medidas novinhas em folha²². De acordo com o Código de Mello Matos, se um adolescente fosse sentenciado como infrator, ele necessariamente deveria ir para uma Escola de Reforma, porém, o Código de Menores de 1979 expõe o seguinte:

“TÍTULO V

Das Medidas de Assistência e Proteção

CAPÍTULO I

Das Medidas Aplicáveis ao Menor

Art 13. Toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar.

Art 14. São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária:

I - advertência;

²² O Capítulo VII do Código de Menores de 1927, reservado aos “Menores Delinquentes”, expõe, de forma bastante clara, em seu Art. 69, o privilégio dado à Medida de Internação: “Art. 69. O menor indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado Crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral d'elle, e da situação social, moral e economica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda. § 1º Si o menor soffrer de qualquer forma de alienação ou deficiencia mental, fôr epileptico, sudo-mudo e cego ou por seu estado de saude precisar de cuidados especiaes, a autoridade ordenará seja submettido ao tratamento apropriado. § 2º Si o menor não fôr abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco annos. § 3º Si o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessario á sua educação, que poderá ser de tres annos, no minimo e de sete annos, no máximo” (Código de Mello Matos, 1927). O mesmo capítulo apresenta também como medida a Liberdade Viglada, contudo, sua aplicação, como se pode ver no Art. 81, estaria mais próxima daquilo que atualmente conhecemos como Progressão de Medida: “Art 81. Si o menor de 14 a 18 annos fôr sentenciado até a um anno de internação, o juiz ou tribunal, tomando em consideração a gravidade e a modalidade da infracção penal os motivos determinantes e a personalidade moral do menor, pôde suspender a execução da sentença e pô-lo em liberdade viglada” (Código de Mello Matos, 1927). Ou seja, uma vez sentenciado, o adolescente, necessariamente, teria de passar pela internação, para, em um segundo momento, como prêmio por boa conduta, ser encaminhado à Liberdade Viglada. A única exceção prevista é arrolada pelo Art. 82, onde a Liberdade Viglada é colocada lado a lado com a absolvição: “Art. 82. Quando a infracção penal fôr muito leve pela sua natureza, e em favor do menor concorrerem circunstancias reveladoras de boa indole, o juiz ou tribunal pôde deixar de condemna-lo, e, advertindo-o, ordenará as medidas da guarda, vigilancia o educação, que lhe parecerem uteis” (Código de Mello Matos, 1927).

II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;

III - colocação em lar substituto;

IV - imposição do regime de liberdade assistida;

V - colocação em casa de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.”

– Com o Código de Menores a internação deixa de ser a única referencia e ao seu lado passam a gravitar outras medidas, passíveis, também, de aplicação. Se na passagem da Soberania para Sociedade Disciplinar o suplício se torna prisão (FOUCAULT 2007) uma marca da travessia em curso – Disciplinar para Controle – está na gestão extramuros, nos sistemas ultrarrápidos de controle ao ar livre (DELEUZE 1992). Assistimos, dessa forma, uma única medida em regime fechado – internação – sendo ampliada a cinco novas medidas em meio aberto. Contudo, diferentemente da passagem da Soberania para a Disciplina, onde a prisão desativa o suplício, o meio aberto não encerra o regime fechado. Tornando a medida de internação uma entre muitas, mas ao mesmo tempo uma espécie de modelo, lugar primordial implícito. Este aprofundamento da sociedade disciplinar estaria nos levando a uma sociedade de controle generalizado, onde o regime fechado, mantido como ideia origem – virtualizado numa espécie de demiurgo – é permanentemente atualizado pelo agenciamento com o meio aberto, que o acessa, multiplicando-o, produzindo simulacros.

– Uma imensa prisão ao ar livre?

– Isso! Aonde a vigilância – tão necessária ao intramuros – vai gradualmente cedendo espaço à cifra, a senha. E nesse confinamento generalizado qualquer acesso, seja a caixa de e-mails, aos serviços de saúde de um plano privado, ao saque do bolsa família no caixa eletrônico, depende de uma senha.

– O Agamben não fala algo assim sobre os campos nazistas?

– Pois é, venho pensando nessa relação. Talvez seja nesse sentido que AGAMBEN (2008) reconheça em Auschwitz uma insígnia do contemporâneo. Segundo o filósofo italiano a política do campo de concentração não fora completamente desativada e por isso estaríamos

todos, de certa maneira, habitando um Estado de Exceção.²³ Neste *lager*, onde passamos nossos dias, alguns privilegiados acessam um prato a mais de sopa, cobertores no inverno e uniformes limpos. Em troca se submetem a vergonhosas funções que mantêm o funcionamento do campo mesmo sem intervenção da polícia nazista. Deste Estado de Exceção, onde residimos, um retorno efetivo ao estado de direito parece impossível, sugere AGAMBEN (2004), já que o que estaria em questão agora são os próprios conceitos de Estado e de Direito.

- Isso eu não entendo, porque ele acha que vivemos num Estado de Exceção?
- Imagine um educador social em uma unidade de socioeducativa de internação. É sexta feira à noite, a equipe técnica e a direção não estão mais na casa. Dois adolescentes brigaram e ele precisa encaminhar a situação, o que ele geralmente faz?
- Coloca os dois meninos de medida?
- Exato.
- Eis uma imagem perfeita de Estado de Exceção.
- Como assim?
- Quando o educador decide sozinho trancar os dois moleques ele assume para si os três poderes do estado. Ele é ao mesmo tempo o poder legislativo, judiciário e executivo. Ou seja, ele julga, estabelece a norma e executa.
- Caramba, é mesmo.
- Ou então pensa na instituição policial. Cotidianamente esses trabalhadores, respaldados por um Estado que se pretende de Direito Democrático, concentram em si os três poderes. Não necessariamente por apreciar a opressão, mas pelo simples fato de que a instituição e também a própria sociedade exigem deles este acúmulo. Quantas vezes você escutou que “Bandido bom é bandido morto”? É mais do que tolerar, é solicitar, pedir, por vezes até mesmo exigir.
- Estou perplexa. Não percebemos por que essa é a norma.
- Perfeito. A norma é a exceção.
- Lembrei da Hannah Arendt e da tese dela sobre a banalidade do mal.
- Sim, o mais terrível é dar-se conta de que não são monstros perversos que continuam executando os “judeus”, mas sim medíocres burocratas. Trabalhadores assalariados exercendo suas funções. Procurando realiza-las da melhor forma possível. Funcionários de um estranho sistema que exercem suas funções pensando em suas famílias, nas contas a pagar, na viagem

²³ Auschwitz é exatamente o lugar em que o estado de exceção coincide, de maneira perfeita, com a regra, e a situação extrema converte-se no próprio paradigma do cotidiano (AGAMBEN, 2008, p.57).

que gostariam de fazer nas férias. Vivemos num Estado de Exceção encoberto por uma fina mascara democrática.

– Assustador...

– Agora, voltando ao código de menores. Uma coisa importante de ressaltar é que não se trata, como seríamos levados a pensar se o código não tivesse sido aprovado em plena ditadura militar, de punir menos e ou de suavizar a aplicação da medida de internação. Mas sim de “reeducar” de forma mais efetiva, de poder aplicar a medida mais adequada a cada tipo e nível de infração, de avançar sobre as brechas deixadas pelo código de Mello Matos, de corrigir mais e melhor.

– O que ele fala sobre socioeducação?

– Nada. Em seus 123 artigos, o código de 1979 não traz nenhuma referencia a Socioeducação.

– Mas nem uma referência, uma nota?

– Absolutamente nada. Além do estranhamento causado pela ausência deste conceito este documento assusta, em especial no capítulo que estávamos analisando, pela semelhança com os artigos dedicados as Medidas Socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, este sim, aprovado em período democrático.

– Nossa! É mesmo muito parecido! Eu pensava que o Estatuto da Criança e do Adolescente havia realizado uma transformação radical nesse sentido. Cadê o ECA? Deixa-me ver.

– Olha só:

CAPÍTULO IV

Das Medidas Sócio-Educativas

SEÇÃO I

Disposições Gerais

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

– Mas, então, apenas suprimiram o segundo e o terceiro incisos, e acrescentaram a obrigação de reparar o dano e a prestação de serviço à comunidade.

– Na verdade, suprimiram somente a colocação em lar substituto, deixando essa medida junto às demais regidas pelo Art. 98, que são Medidas de Proteção. A obrigação de reparar danos aparece no Art. 101, junto a mais cinco possibilidades.

– Nesse caso, a grande novidade do ECA são essas sete medidas?

– Não. A grande novidade do ECA é distinguir, com precisão quase cirúrgica, a Medida de Proteção da Medida Socioeducativa. No Código de Menores, uma mesma medida se aplicava a todos os adolescentes, pois tudo era considerado “proteção”.

– Tudo bem, mas isso o Código de Mello Matos já fazia, ou ao menos *tentava* fazer.

– De certa forma, sim. Na verdade, boa parte da literatura dedicada a esse tema sustenta que a grande revolução do Estatuto da Criança e do Adolescente é a Doutrina da Proteção Integral, a qual possibilitou remover o adolescente em conflito com a lei do decalque “objeto de proteção”, e transformá-lo em “sujeito de direitos”.

– Não entendo bem a diferença entre os dois termos...

– São dois paradigmas. O primeiro é o da Doutrina da Situação Irregular, utilizada pelo Código de Menores, na qual o adolescente, ou melhor, o menor em situação irregular, era objeto de uma ação do Estado. O Art. 1 do Código de Menores deixa isso muito claro: “**Art 1º** Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular” (Código de Menores, 1979).

Diferentemente do Código Mello Matos, onde existiam as categorias “menor abandonado” e “delinquente”, esse artigo diz a que vem o Código de Menores: *todos* são menores. Mas serão assistidos, protegidos e vigiados pelo Estado, apenas os que se encontram em “situação irregular.”²⁴

– Isso me lembra “1984” do George Orwell: “todos iguais, mas uns mais iguais que os outros”.

– Pois é...

– E os demais, aqueles que não se enquadravam na categoria de situação irregular, não sofriam nenhuma ação do Estado?

– Mais ou menos. Havia uma categoria especial para esses casos, chamada de “prevenção”. Embora o Código de Menores não especifique, em momento algum, o que é a prevenção, reserva-lhe um parágrafo: “**Parágrafo único** – As medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de dezoito anos, independentemente de sua situação” (Código de Menores, 1979).

– Certo. E o segundo paradigma?

– O segundo é o da Doutrina da Proteção Integral, na qual os adolescentes aparecem, finalmente, como “sujeitos de direitos”, isto é, habitantes de um Estado Democrático de Direito. Nesse paradigma, um adolescente só pode ser privado de liberdade em duas situações: a) pego em flagrante; e b) por ordem estrita e fundamentada de autoridade judiciária competente. As garantias constitucionais, até então acessadas apenas pelos adultos, passam a valer, também, para os adolescentes. Ou seja, hoje em dia, um adolescente acusado de infração tem garantido, por lei, ampla defesa em seu processo, inclusive recurso à instância superior. Além disso, mesmo quando internado, o adolescente precisa ter seus direitos respeitados: saúde, educação, respeito à dignidade, convivência familiar e comunitária. Caso

²⁴ **Art. 2** Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III – em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI – autor de infração penal (Código de Menores, 1979).

haja o descumprimento desses direitos, o Ministério Público pode ser acionado e os negligentes punidos.

– Acho que estou começando a entender: antes os adolescentes eram reféns de uma política de estado que argumentava protegê-los; agora, possuem direitos garantidos por lei que lhes asseguram uma vida mais digna.

– Exatamente. Contudo, para além das grandes transformações operacionalizadas pelo ECA, há um conceito menor que o atravessa quase despercebido. Um conceito estranho que parece servir à atualização de um dispositivo nunca desativado. Um dispositivo que teria escapado a todas as reformas ou que, talvez, venha sendo sutilmente aperfeiçoado por elas²⁵. Se as medidas já estavam presentes no Código de Mello Matos desde 1927, e se continuaram sendo aplicadas ao Código de Menores, por que o ECA, ao tratar de adolescentes em conflito com a lei, faz questão de denominá-las “Socioeducativas”?

– Bingo!

– Façam suas apostas, senhoras e senhores...

– Mas, afinal, de onde surgiu esse conceito?

²⁵ Dispositivo que podemos, ainda que provisoriamente, compreender como Utopia Correcional. Uma tecnologia que nasce no século XVIII e que ainda hoje, continua bastante em voga, tem como base a rotina institucional: tal hora acordar, tal hora rezar, tal hora trabalhar, tal hora estudar, etc. De uma forma geral todas as práticas bem intencionadas – salvar, reeducar, socializar, etc – direcionadas aos adolescentes infratores antes da década de noventa, no Brasil, depositam neste equipamento sua grande esperança. A rotina como máquina correcional, a rotina como ferramenta de ajuste comportamental, a rotina como peça chave à reeducação do indivíduo. Contudo, a partir do advento da Socioeducação a Utopia Correcional tende a avançar cada vez mais sobre a “identidade” do adolescente. Não mais uma identidade fixa que remeteria sempre a um determinado indivíduo, a uma assinatura, útil à produção de corpos dóceis – os bons operários nas fábricas das sociedades disciplinares –, mas sim a uma identidade móvel, fluída, que possibilite ao adolescente torna-se empreendedor, obter lucro com seu projeto de vida, fazer de si mesmo uma empresa. Ou seja, o dispositivo parece se deslocar e ou estar sendo aperfeiçoado tal qual a passagem da Sociedade Disciplinar à Sociedade de Controle apresentada por Deleuze (1992). Um bom exemplo pode ser encontrado no SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – que torna o PIA – Plano Individual de Atendimento – obrigatório em todas as unidades.²⁵ Trata-se de um planejamento estratégico no qual o adolescente estabelece metas a curto e longo prazo. Quando conquista as metas recebe progressão de medida e/ou é premiado com visita a família aos finais de semana, permissão para participar de atividades externas, festa de aniversário, etc; quando não atinge é chamado para uma reunião, geralmente com o psicólogo de referência, onde serão avaliados os motivos de seu “fracasso”. “As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social [...] Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente” (SINASE, 2006, p. 52).

– *This is the question*, “Hamleta”! – ambos riem.

– Porque se esse conceito não estava presente nos códigos anteriores e, ao mesmo tempo, o ECA não abandona as medidas, o que me parece curiosa é essa entrada...

– Exato! Venho me perguntando sobre isso há um bom tempo.

– Outra coisa curiosa é essa junção das medidas com o tal do conceito “socioeducativo”. Afinal, o que quer o ECA ao unir as Medidas à Socioeducação?

– O que quer o ECA ao unir Medidas e Socioeducação? Você anda lendo muito Deleuze...

– Por quê?

– Deleuze chama o método de pesquisa do Nietzsche de “método de dramatização”, e diz que a pergunta que esse método nos ajuda a colocar é “O que quer?”.

– Sério? Nem é, isso é bobiça sua!

– Mas que desconfiada! Cadê o Nietzsche e a filosofia?

– Acho que você deixou no quarto...

– Aqui, ó:

Desta forma de pergunta deriva um método. Sendo dados um conceito, um sentimento, uma crença, serão tratados como os sintomas de uma vontade que quer alguma coisa. O que quer aquele que diz isso, que pensa ou experimenta aquilo? Trata-se de mostrar que não poderia dizê-lo, pensá-lo ou senti-lo se não tivesse tal vontade, tal maneira de ser. O que quer aquele que fala, que ama ou que cria? (...) O método consiste no seguinte: referir um conceito à vontade de potência para dele fazer o sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem sentimento ser experimentado, nem a ação ser empreendida) Tal método corresponde à questão trágica. Ele próprio é o método trágico. Ou mais precisamente, se tirarmos do termo ‘drama’ todo o phatos dialético e cristão que corresponde seu sentido, é o método de dramatização (DELEUZE, 1976, p.64).

– Genial!

- Legal, né?
- O que quer o ECA ao fundir as Medidas à Socioeducação?
- Criar as Medidas Socioeducativas...
- Mas, assim, sem intenção nenhuma?
- Claro que não...! O que todo criador quer é doar sua invenção ao mundo. As Medidas Socioeducativas são o grande presente do Estatuto da Criança e do Adolescente aos delinquentes de nosso país.
- Doar para quê? O que quer aquele que doa?
- Poder!
- Poder?
- Lembra da fórmula deleuzeana: poder = criar + doar?
- Certo! Mas, então, ao serem criadas as Medidas Socioeducativas, que tipo de poder é fortalecido? Quais forças são ampliadas? Quais são sufocadas e/ou diminuídas?
- Mas que mania de complicar as coisas que você tem! Eu aqui, todo contente com esse achado, e você envereda pra esse papo de forças...
- Foi você quem começou... (silêncio)
- Você não vai dizer nada? Não vai nem arriscar uma possibilidade?
- Mas que coisa! – ele olha para o celular e diz:
- Eu preciso ir, já são 9h15. Hoje é quarta-feira, lembra? Tem seminário no São Pedro.
- Sei...
- Você viu o meu casaco verde?
- Deve estar no guarda-roupa, não?
- Aqui, achei... Vai almoçar em casa?

- Não, vou almoçar com o pessoal no Atelier Livre.
- Ok. Vai acessar o *facebook* agora de manhã?
- Talvez. Por quê?
- Encontrei um amigo que não via há muito tempo, o Souza, lembra? Falei dele algumas vezes.
- Aquele que tocava guitarra na sua banda?
- Sim. Ele está na Austrália, um dos poucos que escapou...
- Você o adicionou?
- Sim!
- Tá, depois eu mando um oi para ele...
- Dá um beijo de tchau.
- Tchau.

II

A caminho do hospital São Pedro, pela respiração circula a impaciente pergunta: ao serem criadas as Medidas Socioeducativas, quais forças são ampliadas e quais são barradas? O que quer o ECA ao criá-las? Indo e vindo, a pergunta se transforma em um mantra. Afinal, se tanto o Código de Mello Matos como o Código de Menores encaminhava adolescentes ao cumprimento de medidas, e hoje – sob a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – os adolescentes são encaminhados às “Medidas Socioeducativas”, aparentemente, a localização dessas forças parece depender muito mais do conceito de Socioeducação do que das medidas propriamente ditas, uma vez que elas permanecem, e a novidade – a diferença instaurada pelo Estatuto – é a introdução desse conceito. Ou seria justamente o contrário? Seria a Socioeducação um eufemismo criado para aperfeiçoar, reordenar um procedimento que nunca deixou de existir? A grande questão estaria na manutenção do mesmo, na permanência daquilo que parece mudar, mas que continua operando da mesma forma? É um

paradoxo. Estranho conceito esse o da Socioeducação... Estranho ninguém ter se perguntado como e porquê esse conceito entrou no ECA.

Entre o mantra respiratório e os variados desenhos entalhados nas calçadas da Rua Jerônimo Ornelas – rizoma *readymade-street* – Édio Raniere caminha. Na Avenida João Pessoa, a parada de ônibus. No hospital São Pedro, na oficina de artes, o seminário da professora Tania Galli, que neste semestre recebe Mário Resende como professor convidado. O debate irá circular em torno do ensaio “O Que é o contemporâneo” de Giorgio Agamben. Mário inicia o encontro com sua costureira, versada e perspicaz análise da novela das nove.

Após alguns minutos, entre gargalhadas – daqueles que simpatizam com o quebra-gelo – e sorrisos amarelos – daqueles que, provavelmente, detestam novelas – segue-se ao tema:

– Uma primeira indicação do que seria o contemporâneo para Agamben advém de Nietzsche. Agamben encontra nas anotações deixadas por Roland Barthes a seguinte definição: O contemporâneo é o intempestivo. Ou seja, “pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual” (AGAMBEN, 2009, p.58).

– Achei tão bonito esse trecho. Trouxe-me a impressão de que a inatualidade força a alguns sujeitos, mais do que a outros, a uma percepção, uma apreensão do seu tempo. Quase como uma vida frágil, ou melhor, uma potência da fragilidade. Os robustos, os que estão enrudecidos pelas luzes de seu tempo, que se alimentam e acreditam demasiadamente nas verdades iluminadas, acabam cegos com o excesso de claridade. Parece que “(...) aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem, não são contemporâneos porque exatamente por isso não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (Ibidem, p.59). É a necessidade da sombra, de uma parcela de escuridão, de trevas. Sem as trevas não podemos enxergar.

– Puxa, eu gostei muito do momento em que ele traz Ossip Mandelstam. Me fez pensar naquele “Cone Tempo” do qual Tania falava na semana passada. Perfurar o tempo e introduzir fendas, a ponto de encontrar o peixe ancestral em nós. O tempo como uma vértebra fraturada por onde a vida escorre, onde o poeta – que Agamben aproxima do contemporâneo – estaria habitando. Essa é a parte de que mais gosto: ao mesmo tempo a fratura e a sutura do tempo. Imaginei o poeta com uma agulha talhada de ossos/Ossips/vertebras costurando o tempo com linhas artérias e venosas vindas de um novelo corpo autoantropofágico. “O poeta

enquanto contemporâneo, é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra” (Ibidem, p.61).

– Sim, sem dúvida é belíssima essa imagem do tempo que Agamben desenha. E é exatamente nesse trecho do texto, quando ele consegue aproximar Poeta e Contemporâneo, que uma segunda definição se abre, indicando o que Agamben vinha perseguindo ao longo do texto: “Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é justamente aquele que sabe ver esta obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (Ibidem, p.62-63).

– As trevas, as trevas... Sem elas não podemos enxergar. Dizem que as últimas palavras de Goethe em seu leito de morte teriam sido “luz, mais luz”. São boas palavras para um poeta que habitou o período das luzes. Talvez hoje, poderíamos dizer “sombrias, mais sombras”. – todos riem.

– Eu acho que, apesar de Agamben não citar Kant neste texto, muito do que ele faz é uma conversa com o filósofo alemão.

– Você acha?

– Sim, mas o Agamben inverte a questão. Se para Kant, a pergunta “o que é o presente” passa necessariamente pelas luzes – Aufklärung –, para Agamben, o contemporâneo estaria atravessado pelas trevas. Existe um ensaio de Foucault no qual ele retoma esse texto de Kant, afirmando que quem enuncia pela primeira vez na história da filosofia essa questão sobre o presente, é Kant. Eu fiquei com a impressão de que, no seu ensaio, Agamben está conversando, ao mesmo tempo, com Kant e Foucault. O tempo todo é essa referência invertida às luzes. Por exemplo: “Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade. (...) Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o fecho de trevas que provem do seu tempo” (Ibidem, p.62-64).

Já é meio dia. As últimas frases vão sendo ofuscadas pela luminosidade que atravessa as paredes históricas do São Pedro. O grupo se despede. Sorrisos, olhares, e até semana que vem. Édio Raniere deixa o Hospital com um gosto amargo na boca. Habitar as trevas é tarefa

para poetas, para Zaratustra, não para ele. Bem melhor são as luzes, alegres, doces, amenas. Raniere encontra as cidades iluminadas nos natais de sua infância. As luzes representam a razão, mas as trevas não representam, elas simplesmente *são*. Difícil por demais é a escuridão, são as luzes que nos confortam. A escuridão é um espetáculo trágico – Ésquilo, Sófocles, ditirambos dionisíacos – as luzes são romances onde finais felizes nos fazem acreditar no possível. Um pouco de possível senão eu sufoco, um pouco de luz senão eu apago. Matar Deus, apagar as luzes, esgotar todo o possível, como fazia Samuel Beckett, e chegar a uma imagem. Tudo isso é pesado demais, tudo isso exige uma leveza para além do bem e do mal que os 78kg deste doutorando não conseguem suportar.

Raniere encontra na noite em que qualificou seu projeto de tese um refrão: procurar pelos possíveis – era o que a banca lhe pedia – procurar pelos possíveis. Ele procura pela luz. Com o piloto automático ligado, caminha até a parada, aguarda alguns minutos, assiste seu transporte chegando. Entra no ônibus, em um banco vazio se assenta e, assim, da mochila retira o romance de Joseph Conrad:

Levantei a cabeça. O alto-mar estava bloqueado por uma massa de nuvens negras, e o calmo curso d'água que levava aos extremos confins da Terra fluía sombrio sob um céu encoberto... parecendo dirigir-se ao coração de imensas trevas (CONRAD, 2010, p.148).

– Que coisa!

Paranoia escura, claustro, perseguição. Édio fecha o livro, procura se distrair. As cinzentas ruas de Porto Alegre correm pela janela: as cores dos grafites, as casas, as árvores antigas. Ao término da Avenida Protásio Alves, enfim, aciona o botão alaranjado. O ônibus para. O doutorando desce à calçada. Porém, ao cruzar a Avenida Oswaldo Aranha, como que flagrado em um delírio sombrio, seu corpo paralisa na estrondosa buzina de um furioso motorista de taxi:

– Mas não tá vendo que o sinal tá aberto! Quer morrer?! Não conhece as leis de trânsito, tchê!?!

Raniere se desculpa ao motorista de mãos crispadas e longos bigodes, e finaliza o cruzamento ao encontro da Rua José Bonifácio. Assombrado, caminha em direção a Rua

Jacinto Gomes. Porém, ao passar pela Igreja, dobrando a esquina com a Santa Teresinha, bem em frente ao Cachorrão do Bonfa, recebe uma descarga elétrica visionária:

– É Claro! As Regras de Beijing! – grita aos olhos dos comedores de cachorro-quente – As Regras Mínimas! – cada vez mais empolgado – A Convenção das Nações Unidas! – beija um poste, sem se importar com os risos e os transeuntes – as Diretrizes para Prevenção da Delinquência! É tão obvio, mas tão óbvio...!

– Cala a boca, ô maluco! Te arranca para o São Pedro, vai te internar... – alguém grita, em meio a múltiplas gargalhadas populares, com as mandíbulas arreganhadas, mostrando os dentes salsicheiros.

– Estou vindo de lá! – todos se calam, apenas Raniere acha graça, e ri sozinho – Mas agora preciso ir para a casa.

O doutorando não consegue andar, ansioso pelo acesso aos documentos, corre cada vez mais rápido. Seus pensamentos sorriem. A Doutrina da Proteção Integral, apesar de popularizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, tem sua base conceitual em quatro instrumentos internacionais. Muitas vezes, inclusive, a Doutrina da Proteção Integral recebe o nome de Doutrina das Nações Unidas para Proteção dos Direitos à Infância²⁶. A luz que invade o corpo de Raniere enuncia a seguinte constatação: se o possível da Doutrina da Proteção Integral está nesses documentos internacionais, também neles está o possível da Socioeducação.

Chegando ao número 119 da Rua Jacinto Gomes – Edifício Silvana – nosso protagonista encontra o portão aberto, estranha, e imagina a alegria de um meliante levando o seu notebook, os arquivos de sua tese sendo trocados por pedras de crack... Não gosta da ideia. Sobe os três andares o mais rápido que suas pernas fatigadas permitem. Leva a mão ao bolso do casaco, retira o molho de chaves e abre a porta. Tudo normal. Ninguém em casa. Liga o computador, toma três copos d'água, respira pela janela do quarto, um pardal descansa no muro do térreo.

Abre os arquivos e começa a varredura:

²⁶ Para mais informações consultar a obra “Das Necessidades aos Direitos” de Emilio Garcia Mendez e Antônio Carlos Gomes da Costa.

- 1) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens, adotadas pela Assembleia Geral na sua resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985.
- 2) A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.
- 3) As Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil.
- 4) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade.

– Mas é impossível! – Fustiga os punhos na escrivaninha.

Não pode acreditar. Faz uma segunda, uma terceira, uma quarta leitura. Nada. Nem uma linha sobre o conceito. Nos quatro grandes tratados internacionais, nada consta sobre Socioeducação, Medidas Socioeducativas ou Educação Social. Nem ao menos uma referência sequer. Édio sente as luzes como areia, escorrendo entre seus dedos, esmaecendo, findando.

Exausto, deita-se por um segundo, e adormece sob a escuridão das medidas.

1.6 Um pouco de possível, senão sufoco.

Sete horas. A troca de plantão havia ocorrido normalmente. Entrando na galeria o par de coturnos, excessivamente lustrados, de Adamastor, ressoam como tambores. Nenhuma brincadeira, nenhuma reclamação, nada. Num silêncio cinza os adolescentes fazem aguardar a abertura das celas, o café da manhã, a higiene matinal, a quadra de futebol. O educador estranha, toca nas grades com o molho de chaves. Sentados, cada qual em sua cama, os adolescentes retribuem o olhar. Silêncio.

– O que vocês andam tramando, hein rapaziada?

– Tramando a fome, seu. Esse moca sai ou já era?

– Sexta feira hein seu educador, hoje tem futebol...

– O moca tá miado de novo, ou vai rachar com os ladrão hoje?

– Não quero saber de B.O no meu plantão, hein, coloco todo mundo de medida!!!

Uma a uma, Adamastor libera as pesadas portas de metal. Um a um os adolescentes passam pela primeira revista íntima do dia. Após se apresentarem desnudos frente ao educador dirigem-se ao banheiro e por fim ao refeitório. Comem em silêncio. Por dez anos Adamastor prestou concurso público para polícia militar, sem conseguir o cargo obrigou-se a migrar de ONG em ONG, a procura de emprego. Trabalhou muitos anos com população carcerária adulta, atualmente, por ordem do destino, é Educador Social num Centro Socioeducativo de Internação. Sua experiência no cárcere faz pressentir algo errado. Vai à sala dos educadores, no livro ela retoma, uma a uma, as anotações dos plantões da última semana: uma tentativa de suicídio, cinco agressões verbais, duas agressões físicas, aplicação de oito medidas disciplinares. Tudo “normal”. Retorna ao refeitório, silêncio. Seu companheiro de plantão, Macedo, acabara de entrar para o ramo, um jovem de 23 anos, estudante de educação física, que sonhara em ser jogador de futebol.

– Tem alguma coisa estranha aí...

– Bom dia Adamastor. O senhor acha? Vou lhe confessar que nunca tive um começo de plantão mais tranquilo. (Risos) Foi um trato que fiz com eles, sabe, está funcionando...

– Trato?

– Combinei com eles depois daquela última partida que jogamos: sempre que houver bom comportamento deixo a quadra rolar dez minutos a mais.

– Você não entende nada disso, novato. Cadê o Jonas?

– Ah! esqueci de comentar com o senhor, O Jonas precisava levar a filha dele ao dentista, só consegui o horário das 08h. Deve estar chegando daqui a pouquinho...

– Mas vocês são loucos? E se o seu Pereira chega antes das nove e pega a gente com um educador a menos na casa? Não estou sabendo de nada disso, hein, não quero B.O pro meu lado...

– Calma seu Adamastor, Jonas quebrou um galho pra mim semana passada, se der qualquer problema eu assumo a bronca. Estou me dando super bem com os meninos, eles querem é jogar bola. Vai dar tudo certo.

Adamastor sai resmungando, enfurecido por ser obrigado a lidar com um novato em seu plantão. Segue à sala da coordenação, ainda faltam quinze minutos para as oito horas. O educador pega o telefone, oscila (...) incomodar a direção a essa hora; e se for bobagem, e se Macedo estiver certo? Pensa nos três filhos que tem em casa, na mulher recentemente desempregada. Resolve ligar.

– Alô, seu Pereira, bom dia...

– Bom dia, quem fala?

– É o Adamastor seu Pereira, desculpa incomodar o senhor a essa hora...

– Adamastor? Mas não pode esperar alguns minutos, daqui a pouco estou na unidade rapaz, o que é que foi?

– Eu, eu...o senhor me desculpe, mas não sei bem o que fazer nessa situação...

– Os moleques brigaram de novo no refeitório? Tem alguém sangrando?

– Não, não é isso seu Pereira, se fosse briga a gente os colocaria na contenção como o senhor já explicou.

– Então o que é homem, desembucha logo?

– A unidade, toda, está em silêncio...

– Filhos da puta – gritando – merda, hoje é sexta feira, não deixa ninguém ir pra quadra, tranca todo mundo na galeria, se alguém reclamar desce o cacete, diz que foi ordem minha e põe de medida no alojamento, em dez minutos estou na unidade. Se o secretário de segurança pública vier pra cima de mim, dessa vez vai rolar cabeça, não vou poupar ninguém, neguinho desempregado me pedindo emprego é o que não falta.

Apavorado, Adamastor corre em direção aos alojamentos. Chama pelo colega novato, nem sinal, chama novamente, grita; nenhuma resposta. Os corredores estão vazios, ninguém nos banheiros. Adamastor sabe o que aconteceu, mas se recusa a aceitar, uma lágrima raivosa corre em sua face enquanto bate a cabeça na parede.

– Que merda, que merda....filhos da puta...

O medo escorre pelo corpo cansado de Adamastor. Ao vestir o equipamento de segurança pensa novamente nos filhos, na mulher. Paramentado recorre ao porteiro, que assustado concorda em ajudá-lo. Ambos se dirigem à sala dos educadores, nervoso, Adamastor esmurra a mesa:

– Onde está, onde está?

A máquina de choque não era oficialmente permitida na unidade. Caso fosse descoberta pelo psicólogo ou pela assistente social, corria-se o risco de sofrer denúncia no ministério público. Necessitava, portanto, permanecer, bem escondida.

–Aqui – Radiante, José a encontra.

– Então vamos, é agora!

Empunhando “Direitos Humanos” – apelido carinhoso dado, pelos educadores, aos cassetetes – escudos e cobrindo o rosto com capacetes, ambos dirigem-se a quadra. Amordaçado e preso à trave de futebol está Macedo que esperneia, tentando se libertar. Sobre o imenso muro branco vinte lençóis coloridos, amarrados uns ao outros, formam uma corda, pela qual os adolescentes tentam escalar. Adamastor exige que todos se deitem no chão da quadra, alguns

obedecem, mas outros não. Inicia-se uma guerra. Sangue, hematomas, palavrões. A situação só se acalma com o disparo de três tiros advindos do 38, cabo de marfim, de seu Pereira.

– Todo mundo deitado no chão, é hoje que eu mato um desgraçado desses. Vem pra cima de mim desgraçado – chutando a boca de um adolescente – vem pra cima que eu te mato.

Frustrados os adolescentes obedecem. Adamastor e Macedo aproveitam para vingar seus empregos quase perdidos, suas vidas, suas famílias, em alguns corpos franzinos.

– Desce daí Silva

Com a arma apontada à cabeça de Silva o diretor ordena que ele retorne a unidade.

– Quer ir pro zinco, Silva? Estou mandando descer moleque...

– Seu Pereira, a gente sabe que o senhor é dedo no interruptor...

– Eu estou é com o dedo no gatilho, moleque, desce ou eu te sento ele. Adamastor – falando com o subordinado –, faz uma fila e conta a gurizada, manda ficar só de cueca, de hoje até segunda feira vão ficar assim, depois tira também cobertor e colchão dos alojamentos. Vão dormir no chão pra aprender. Por último manda os desmaiados dos técnicos avisar as famílias que não vai ter visita esse final de semana.

Adamastor obedece a ordem com prazer. Silva continua em cima do muro.

– Desce Silva, queremos o melhor pra ti. Desce e paga o que tu deve pra sair com a cabeça erguida, pela porta da frente, sem dever nada pra sociedade.

– A gente vai fazer um melhor pra todo mundo seu Pereira. Tamos ligado que o senhor, os educador, os psicólogo, todo mundo paga veneno aqui dentro também. Isso agora vai acabar. Esse cara que manda prender a gente vai pro zinco hoje, seu Pereira. Quando eu fizer ele o senhor também vai ganhar o beco desse inferno.

– Macedo – falando com o subordinado – o moleque endoidou, cadê o desmaiado do psicólogo?

– Acho que o senhor pediu pra ele tirar uns dias de folga, pra compensar o banco de horas...

– Liga e manda ele vir já pra unidade agora...

– Sim, senhor...

– Não! Macedo, volta aqui. Ele vai acabar vindo xeretar cueca embaixo do braço por causa dos direitos humanos da molecada. Deixa que eu mesmo resolvo...

– Sim, senhor...

– Silva, presta atenção na letra que vou te dar: matar o Juiz não adianta de nada, você mata um e logo vem outro para ocupar o lugar dele...

– Juiz é dedo no interruptor seu Pereira, igual o senhor. Nos também vai rachar com ele pra ele canelar igual desse inferno.

– Seu Pereira, o Souza sumiu – comunica Adamastor a sua chefia...

– O que?

Pereira mantém a arma apontada à cabeça de Silva, mas por breves dois segundos encara Adamastor, perplexo com a notícia. Ao retornar o olhar Silva não está mais em cima do muro.

– Filho da puta...

Seu Pereira descarrega o tambor do trinta e oito sobre o local deixado por Silva, algumas balas atingem o muro e ricocheteiam quadra afora, levando ao chão, igualmente, chefia, subordinados, infratores, toda socioeducação ali presente.

– Corre primo, corre. O verme tá atirando na gente

– Calma mano, ele tá lá do outro lado do muro, as bala não chega aqui não...

– É nós! De milhares, tuas pira de vazá funcionou primo, canto a liberdade...

Ambos se abraçam, festejam.

– Mas a libera vai cantar mesmo depois que cobrarmos as pedra daquele pilantra que manda prender os di menor.

– Tá certo. Bora fazer o serviço então. No meu barraco tenho uma quadrada mocada, presente do meu velho; passamos na biqueira pra descolar uma pra ti também e já fazemos um adianto.

– Já é! Borá lá...

1.7 O pouco de possível que nos sufoca

Dezenove Horas. Bem ali onde a Jeronimo Ornelas conversa com a Jacinto Gomes encontram-se Pablo Corazza e Édio Raniere pós graduando aquela cervejinha de sexta a noite.

– Vilma, a senhora pode trazer mais uma pra gente?

– Litrão, é?

– Isso, por favor. Obrigado.

– Cara, uma vez tu me contou uma história sobre o Antônio Carlos Gomes da Costa, dele ter se emocionado a ponto de chorar num seminário, lembra-se disso?

– Sim! Aquilo foi muito forte. Thelma havia me pedido para assumir a mediação do debate, fiquei todo bobo, além de conhecer o papa da socioeducação brasileira, estaria com ele na mesa.²⁷ Acabou vindo pouca gente, lembro-me dela chateada com a situação, ‘onde está a imprensa, o pessoal das medidas protetivas, do meio aberto?’ Ela cobrava da coordenação de capacitação, Leandro nervoso gesticulava aos quatro cantos tentando explicar que fizeram todo tipo de divulgação, mas que poucas pessoas da rede haviam confirmado presença. Por fim acabamos fazendo uma roda de conversa com Antônio Carlos, algo bem informal, apenas com funcionários das SECJ. Éramos umas 40 pessoas ao todo. Passamos o dia com ele, foi muito agradável, um grande privilégio. Entre tantas histórias e conceitos socioeducativos num determinado momento ele se levanta da cadeira e dramatiza uma cena, parecia estar revivendo o acontecido: ‘Onde foi que erramos com vocês, onde foi que erramos?’

– Ah! sim, agora lembro de você contando, ele foi convidado para dar uma palestra numa penitenciária e enquanto falava reconheceu vários presos...

– Isso mesmo, muitos apenados que cumpriam sentença, alguns anos antes, haviam passado pela medida socioeducativa de internação...

– É nesse momento que ele se emociona?

²⁷ Referencia a Thelma Alves de Oliveira e aos trabalhos desenvolvidos por Édio Raniere como coordenador estadual de socioeducação na Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná – SECJ.

- Brutalmente. Ergue as mãos, com o olhar fixo no horizonte, parecia deter-se nos olhos, um a um, dos aprisionados, parecia estar vendo a face de cada um deles... e por fim, olhando pra gente, pergunta: “Onde foi que nós erramos, onde foi que nós erramos com vocês?”
- Trazendo pra si a responsabilidade...
- E chorando compulsivamente.
- Pode ser mais uma Vilma?
- Uhum...
- Sempre retorno a essa imagem quando leio Antônio Carlos. Acho que, de uma certa forma, sintetiza toda obra dele.
- Por quê?
- Porque ele acreditava, cara. Antônio Carlos acreditava profundamente na socioeducação.
- Um romântico...
- Mais que isso, uma paixão utópica...
- Acho que começo a compreender teu conceito de utopia correcional...
- Assim como também o foram Mello Matos, Moncorvo Filho e tantos outros. São pessoas muito bem intencionadas que dedicaram boa parte de suas vidas a um sonho.
- Incluir os excluídos...
- Acho que não. Esse capitalismo mundial integrado no qual vivemos está completamente acoplado à miséria, ela faz parte da maquinaria, ou seja, essas pessoas que denominamos excluídos já estão dentro, sem elas, sem as engrenagens que elas operam haveria um colapso. Dizendo de outra maneira, não temos como incluir aquilo que já participa. Acho que se trata efetivamente de uma vontade de corrigir, ajustar, reformar. Uma espécie de “(...) ortopedia concertada que é aplicada aos culpados a fim de corrigi-los individualmente” (Foucault, 2007, p.107). No período que vai de Mello Matos até a década de noventa, isso é muito claro, temos as Escolas de Reforma, a doutrina da situação irregular, etc. Todos os conceitos giram em torno da reabilitação dos adolescentes infratores. Minha suspeita é de que esta utopia

correcional continua operando nos dias de hoje, mais que isso, sendo constantemente aperfeiçoada.

– Mas por que Antônio Carlos seria tão importante nesse sentido?

– O cenário é o seguinte: década de oitenta, redemocratização do país, nas ruas, entre as manifestações, vários grupos lutando pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Consegue ver?

– Tá, e daí?

– O sistema judiciário juvenil, desde a década de cinquenta, está em crise. O regime militar havia reprimido a polémica, mas agora tudo vem à tona. A reincidência dos adolescentes ao crime, os maus tratos, as torturas, as condições precárias dos alojamentos. O debate alcança a classe média, a opinião pública percebe que seus impostos estão sendo investidos de forma inadequada, que crianças e adolescentes estão expostas a todo tipo de crueldade, que a promessa que lhes era feita pelo sistema Febem: reeducar menores delinquentes, não estava sendo cumprida. Em 1988 é promulgada a constituição cidadã e nela o famoso artigo 227, que torna a criança e o adolescente prioridade absoluta em termos de garantia de direitos.²⁸ Este primado, legitimado pela nova constituição, somado a ineficácia do sistema Febem dispara um amplo debate que vai culminar na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

– Sei disso tudo, mas onde entra Antônio Carlos nessa história?

– Bem, ele participou ativamente desses debates, foi um dos redatores do Estatuto, mas o ponto que estou tentando chegar é o seguinte: enquanto outros defensores da Doutrina de Proteção Integral pensavam a reforma de maneira teórica, Antônio Carlos o fazia encharcado pelo sistema. Era um dos poucos, senão o único que podia, ao mesmo tempo, ser atravessado pelos territórios de Presidente da Febem, diretor de unidade e Pedagogo.

– Ele chegou a ser presidente da Febem em Minas Gerais?

– Sim, durante o governo de Tancredo Neves, 1983-1984. Cargo conquistado graças a repercussão nacional que obteve...

²⁸ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

– É mesmo?

– Antônio Carlos dirigiu por quase sete anos, em Ouro Preto, a Escola Barão de Camargos, internação feminina da Febem Minas Gerais. Experiência que ele descreve, através de uma narrativa fortemente influenciada pelo Poema Pedagógico de Anton Makarenko, chamada Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa, livro publicado, coincidentemente, em 1990. Mas, a genialidade de Antônio Carlos Gomes da Costa, a meu ver, está em fazer pelo aprisionamento juvenil algo muito próximo que Lutero fez pelo cristianismo: uma reforma a ponto de reestabelecer a utopia, a esperança, a fé na correção do indivíduo.²⁹ E é por isso que entre os tantos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente³⁰, penso que Antônio Carlos seja quem melhor expõe o rosto das medidas socioeducativas, é ele quem deixa claro aquilo que a socioeducação quer.

– Esse é o tal método de dramatização que você vive comentando, não é?

– Isso. Vilma – chamando.

– Oi!

– Traz mais uma?

– um-hum...

– Tá! Mais e aí, agora fiquei curioso, vamos ver: o que querem as medidas socioeducativas?

– Que tal perguntar diretamente para Antônio Carlos?

– Pensei que ele tivesse falecido em 2011...

²⁹ (...) vejo um espetáculo tão rico em significância e ao mesmo tempo tão maravilhosamente paradoxal que daria a todas as divindades do Olimpo o ensejo de irromper numa imortal gargalhada – César Bórgia como Papa!... Compreendem-me?... Pois bem, essa teria sido a espécie de vitória que hoje somente eu desejo –: com ela o cristianismo teria sido abolido! – Que sucedeu? Um monge alemão, Lutero, chegou a Roma. Esse monge, com todos os instintos vingativos de um padre malgrado no corpo, levantou uma rebelião contra a Renascença em Roma... Em vez de compreender, com profundo reconhecimento, o milagre que havia ocorrido: a conquista do cristianismo em sua sede– usou o espetáculo apenas para alimentar seu próprio ódio. O homem religioso pensa apenas em si mesmo. – Lutero viu apenas a corrupção do papado, enquanto exatamente o oposto estava tornando-se visível: a velha corrupção, o peccatum originale, o cristianismo já não ocupava mais o trono papal! Em seu lugar havia vida! Havia o triunfo da vida! Havia um grande sim a tudo que é grande, belo e audaz!... E Lutero restabeleceu a Igreja (NIETZSCHE, 2003, p.105 e 106).

³⁰ Paulo Afonso Garrido de Paula, Edson Sêda, Maria de Lourdes Trassi Teixeira, Ruth Pistori, Emilio Garcia Méndez, João Batista Costa Saraiva, Olympio Sotto Maior Neto, Mário Volpi, Antônio Fernando do Amaral e Silva, Benedito Rodrigues dos Santos, Maria do Rosário Leite Cintra, Munir Cury.

– O homem morre, a obra fica – tirando da mochila vários livros e colocando sobre a mesa de bar.

– Entendi. Conta pra gente Antônio Carlos, o que quer a socioeducação?

(...) assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social (...) porque o jovem que cometeu ato infracional, na maioria dos casos, não dá certo na escola, no trabalho e na vida não pela falta de encaminhamentos para a escola ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou acesso a uma educação mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser e aprender a conviver (COSTA, 2006, p.57).

– Mas meu querido, como diabos se pode ensinar alguém a ser e a conviver?

– Muito simples...

– Não, cara – quebrando o jogo com uma gargalhada – isso é impossível. Se aprendi alguma coisa com Deleuze é justamente que o ser se diz enquanto processo permanente de diferenciação complexa em todo e qualquer ente.³¹

– Sim, lembro-me de Luiz Orlandi, em algumas aulas durante o mestrado, problematizando a ontologia em Deleuze de forma parecida. Mas exatamente esta é a questão que Antônio Carlos vai perseguir a vida toda. Simplificando cada vez mais, cada vez mais até chegar ao empreendedorismo.

– Empreendedorismo? O que tem uma coisa a ver com a outra?

– O empreendedorismo é a resposta final a tua pergunta.

– Entendo cada vez menos;

– Beleza, façamos como nos ensinou Jack...

– Isso, por partes – risos.

³¹ Tema recorrente na obra de Gilles Deleuze, a problemática ontológica possui destaque em *Diferença e Repetição*, *O Bergsonismo*, *O Anti Édipo* e *Mil Platôs*. Sugere-se, dentro da perspectiva tomada pela tese, a consulta do ensaio *Morada do Ente* em ORLANDI (2004).

– Como ensinar alguém a ser e a conviver se aquilo que somos está em permanente movimento? Primeira etapa: paralisar conceitualmente o processo de singularização.

– Mas isso é impossível!!!

– Eu sei, mas estamos analisando a questão conceitualmente. Você precisa se colocar no lugar de Antônio Carlos, procure pensar como ele. Vamos fazer o seguinte: você trabalha como psicólogo numa unidade de internação e acabou de chegar um adolescente. Sentado em frente à mesa, ele te observa, vais fazer o primeiro atendimento dele. Esquece todo plano de imanência habitado por esse moleque, diminui a zero a modulação, o que você está vendo?

– Um guri morto.

– Não, velho. – risos. Olha como psicólogo, pô!

– Então o que?

– Uma identidade, cara.³² Quando paralisamos um processo de singularização o que nos resta é a identidade. “Identidade e singularidade são duas coisas completamente diferentes. A singularidade é um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referencia, quadros esses que podem ser imaginários. Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de processo de identificação, quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira de identidade, sua impressão digital, etc. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referencia indetectável. (...) Ora, o que interessa à subjetividade capitalística, não é o processo de singularização, mas justamente esse resultado do processo, resultado de sua circunscrição a modos de identificação dessa subjetividade dominante” (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p.68, 69).

–Ummm..., começo a suspeitar onde isso vai chegar;

– O pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa é completamente identitário. Ele analisa tudo ao seu redor a partir de modelos circunscritos, como se a vida nos apresentasse caixinhas

³² Aprofundaremos o debate sobre o conceito de identidade e sua implicação para as Medidas Socioeducativas no capítulo ‘Socioeducação e Identidade: Onde Se Utiliza Foucault e Varela Para Problematizar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE’.

com propósitos, e nos coubesse segui-las e ou conquistá-las. Dessa maneira o ser é destituído do processo de criação, da individuação, da singularização, de toda transdução. Antônio Carlos pensa a experiência existencial como uma escada que temos por obrigação ética subir. Nela, avançamos à medida que nos desenvolvemos, ou nos desenvolvendo à medida que avançamos. Trata-se de um pensamento linear, onde progredir, cumprir etapas, chegar a meta final é o que verdadeiramente interessa. Sempre achei paradoxal o investimento que a Secretaria Especial de Direitos Humanos fez nesses conceitos.

– Do que você está falando?

– Daquele trabalho de assessoria que o Antônio Carlos prestou para Secretaria Especial de Direitos humanos em 2004, o qual inspirou a elaboração do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – e culminou na publicação de cinco livros de referência nacional para socioeducação (COSTA, 2006a; COSTA 2006b; COSTA, 2006c; COSTA, 2006d e COSTA, 2006e).

– Cara, que livros são esses? Não consigo lembrar...

– Acho que estão aqui – destacando entre os livros sobre a mesa – este é o Caderno Laranja

– Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa;

– Caderno Marrom: Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Caderno azul: Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores. Aqui o caderno verde: As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores. E esse é o caderno Roxo: Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios;

– Agora lembrei, eu tenho esse material em PDF, mas não conhecia a versão impressa, que bacana essa coleção...

– Olha que incrível esse gráfico aqui na p. 59 do caderno laranja:

4.1.1 O CAMINHO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

O Caminho do Crescimento Pessoal e Social



– Ah! Mas assim até eu que sou meio bobo dou jeito na coisa. Se posso fantasiar uma maneira ideal de ser, um último degrau da escada, se tenho um modelo, aí fica fácil. O problema deixa de ser o processo de singularização e passa a ser o cumprimento de metas imaginárias. Não se trata propriamente de aprender a ser, mas de atingir um modelo identitário previamente definido. Se faço de conta que o processo de singularização não existe ou se trabalho no sentido de restringir o processo à identidade transformo a vida numa mercadoria, num produto a ser conquistado. Nesse sentido que você falava de empreendedorismo, empreender a si mesmo?

– Mais ou menos. Teus agenciamentos são muito velozes. Tenho dificuldade, por pensar lentamente, de te acompanhar às vezes.

– Mas tem algo mais empreendedor que o caminho do desenvolvimento pessoal?

– O pior é que tem... – risos.

– Sério?

– É que até agora a gente estava tomando uma parte da obra de Antônio Carlos que é direcionada a Socioeducação, mas ele tem várias publicações específicas sobre empreendedorismo³³.

– Tá brincando!

– Vilma, traz mais uma que agora a coisa vai esquentar... vou até acender mais um cigarro...

– Olha esse livro aqui, por exemplo:

– Zap! Virtudes empreendedoras – lendo em voz alta, com o cigarro no canto na boca – Guia do Educando II: Trabalho de campo: um exercício de protagonismo juvenil. Mas isso foi escrito pelo Antônio Carlos Gomes da Costa? – folheando o livro – caramba, é dele mesmo, que loucura.

– É uma parceria dele com o instituto Alair Martins.

– Sim, tem várias páginas de abertura falando do instituto. Olha isso – lendo:

Missão do Iamar – Instituto Alair Martins: Desenvolver o potencial de adolescentes e jovens para construir visões de futuro e transformá-las em realidade por meio da Educação para o Empreendedorismo, contribuindo com o jovem para seu crescimento nos campos pessoal, social e produtivo e na promoção de uma cultura de preservação ambiental (COSTA, 2008, p.6).

– Educação para o empreendedorismo?

– Exato! Este é o ponto. Quando dizia que o empreendedorismo era a resposta à tua questão me referia a essa dobra.

– Nossa! E esse livrão bonito aqui, capa dura, olha só: ‘Ser Empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht’. Mas o que é isso?

³³ Antônio Carlos prestou assessoria para empresas como: fundação Odebrecht, Bradesco, Itaú Social, Telefônica, Bank Boston, Pitágoras; para institutos como: Eco-Futuro, Camargo Correia, Votorantin, ACJ (Associação Caminhando Juntos), IAMAR (Instituto Alair Martins), C&A, Telemig Celular, Instituto Telemar (hoje Instituto Oi - Futuro), Fundação Getúlio Vargas/RJ (MODUS FACIENDI, acessado em 15/10/2013).

- Uma biografia – risos.
- Mas estou vendo que é uma biografia, o que me espanta é ter sido escrita pelo Antônio Carlos Gomes da Costa...
- Ele admirava profundamente o fundador das empresas Odebrecht, via nele um modelo empresarial a ser seguido...
- Antônio Carlos gostava mesmo de modelos...
- É verdade – risos – tanto que esse livro além de uma biografia sobre a vida e a obra de Norberto Odebrecht se pretende como uma espécie de manual aos que se “(...) preparam para o exercício da arte de empresariar” (COSTA, 2004, p.15) e ao mesmo tempo como resposta a seguinte pergunta: o que é ser empresário?
- Caramba, mas como ele resolve isso?
- Com a Tecnologia Empresarial Odebrecht, na qual “(...) percebe-se, claramente articulado e operante um novo humanismo empresarial”; “tesouro a descobrir”; “mensagens portadoras de futuro” (COSTA, 2004, p.24; p.301).
- Aposto que este “tesouro da humanidade” ensina o que é ser empresário...
- Sim! No trigésimo capítulo, intitulado ‘Vinte e uma lições para o século XXI’ Antônio Carlos sistematiza a TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht – em vinte e uma lições, sendo que a décima sétima ensina que:

Ser empresário, mais que uma ocupação, serviço ou profissão, é uma atitude básica diante da vida, comprometida com a produção de níveis de riqueza material e moral para clientes, acionistas, colaboradores, beneficiários e as comunidades onde a organização se faz presente. Ser empresário, portanto, é ter motivações materiais e não-materiais em níveis igualmente elevados (COSTA, 2004, p.306).

- Que coisa linda, rapaz...Me lembrei, não sei bem porque, do SINASE... – gargalhada.
- Boa! Uma coincidência curiosa é que este livro sobre Odebrecht foi publicado em 2004, exatamente no mesmo ano que Antônio Carlos é contratado como assessor pela Secretaria Especial de Direitos Humanos para realização daqueles cinco cadernos sobre Socioeducação

que falávamos a pouco, os quais irão justamente servir como base à construção do SINASE. Agora, Antônio Carlos realizou vários projetos em parceria com a Fundação Odebrecht, olha esse aqui, por exemplo...

– ‘Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática’; esse menino na capa é o protagonista?

– Talvez – risos – por quê?

– Ele está assentando lajota na frente de um muro enorme, bem democrática a participação dele nas fundações Odebrecht... – risos

– Pois é; olha só esse trecho:

Vê-se, pois, que tanto quanto um direito, o envolvimento em ações de protagonismo ligadas ao bem comum, ao interesse coletivo, é um dever do adolescente. Esse, na verdade, é o outro lado da moeda dos direitos que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecem e proclamam como sendo condição de cidadania para as crianças e os adolescentes (COSTA e VIEIRA, 2006, p.238).

– Mas aí não tem nada de novo; esse sim é o Antônio Carlos que estou cansado de ler nos manuais de socioeducação...

– Sim, mas se a gente virar algumas páginas:

Ao estimular o protagonismo do adolescente, a Fundação Odebrecht vislumbra a formação de uma nova geração de adolescentes, agentes das profundas transformações que a sociedade contemporânea exige (...) Nas ações empreendidas pela fundação Odebrecht, os adolescentes tornam-se muito mais parceiros do que alvos das ações e projetos, participando ativamente da criação, organização, realização e avaliação das atividades (COSTA e VIEIRA, 2006, p.259).

– Nossa, mas é exatamente o que Deleuze problematiza na passagem da sociedade disciplinar para sociedade de controle: o protagonismo empresarial avançando sobre o fabril corpo disciplinado. O empreendedorismo sendo instalado como exigência de uma sociedade que pede passagem. Não basta mais obedecer, ser um bom empregado, é necessário ser criativo, protagonista, inventivo. Começo a compreender melhor de onde realmente veio a grande inspiração do SINASE...

– Pois é – risos – o nome até que ficou parecido, pelo projeto original de Antônio Carlos deveria se chamar SINAPSE, mas parece que o Conanda não gostou muito da brincadeira neurológica, e acabou ficando mesmo SINASE³⁴. A influência é tamanha que obrigou Carmem Silveira de Oliveira, na época, subsecretária de promoção dos direitos da criança e do adolescente, a fazer uma ressalva em seu texto de apresentação aos cadernos³⁵.

– Que loucura. Só falta agora você me dizer que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo pretende ensinar empreendedorismo aos adolescentes em conflito com a lei.

– De certa forma...

– Não, isso não. – gargalhada.

– Cara, já discutimos exaustivamente essa questão.

– Não lembro.

– Lembra sim, qual o principal conceito do Sinase?

– Ah! sim, a identidade. Boa parte do Sinase gira em torno do conceito de identidade.

– E como foi que chegamos a essa conclusão?

– Por causa do Plano Individual de Atendimento (PIA), que todo adolescente em conflito com a lei, precisa...– perplexo, com os olhos esbugalhados, num instante de pausa –... Puta que pariu, é verdade...

– Compreendeu?

– É óbvio, no fundo o que o PIA ensina, ou melhor, dizendo, obriga o adolescente a fazer é planejar e atingir metas. Quando o Sinase determina que cada adolescente em cumprimento

³⁴ “O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA – é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal foi criado pela Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991 e é o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, princípios e diretrizes contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, conta, em sua composição, com 28 conselheiros, sendo 14 representantes do Governo Federal, indicados pelos ministros e 14 representantes de entidades da sociedade civil organizada de âmbito nacional e de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, eleitos a cada dois anos” (SEDH, acessado em 10/10/2013).

³⁵ “Ressaltamos que no período de elaboração desse material estava em construção o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e o projeto de lei de execução das medidas socioeducativas. Neste processo de discussão da nova política na área muitos argumentos aqui expostos pelo autor foram objeto de reflexão pelo grupo de trabalho responsável pela elaboração daqueles documentos” (OLIVEIRA, p.05, 2006).

de medida socioeducativa deve construir, em parceria com a equipe técnica, seu Plano Individual de Atendimento, a velha fórmula disciplinar tal hora acordar, tal hora rezar, tal hora estudar, etc é atualizada pelo empreendedorismo. É como se a gestão do tempo, utilizada pelas sociedades disciplinares, não bastasse mais, tornando necessário agora uma espécie de gestão de si, autogestão.. Bha! essa foi forte.³⁶

– Exatamente, é nesse sentido que falo de um aprimoramento da utopia correcional... Trata-se de avançar, aperfeiçoar o possível da correção. Se o resultado esperado na administração do tempo eram os corpos dóceis, bons empregado para as fábricas, a empresa, que ocupa agora o lugar da fábrica, necessita de sujeitos, ao mesmo tempo, responsáveis e criativos, que consigam não apenas atingir as metas planejadas, mas elaborá-las, recriá-las constantemente. Ou seja, as “(...) práticas reguladoras foram transformadas para incorporar a pressuposição do ‘self empreendedor’, esforçando-se por satisfação, excelência e conquistas. Por essa razão, o vocabulário da empresa liga a retórica da política e de programas reguladores às capacidades de ‘controle do ‘self’ dos próprios sujeitos. A empresa forjou um novo ‘link’ entre as maneiras pelas quais somos governados por outros e as maneiras pelas quais devemos nos governar” (ROSE, 2008, p.162).

– Não basta mais ser um corpo dócil é preciso aprender a controlar o self, administrar a identidade, tornar-se um empresário de si.

– Em síntese: aprender a ser.

Após alguns segundos de silêncio

– Vilma, a senhora traz mais uma pra gente?

– U-hun...

– Obrigado.

– Cara, isso tudo me parece, eticamente falando, um tanto delicado...

³⁶ Art. 52 O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento – PIA –, instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (...) Art. 55 Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterá, ainda: I – a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida; II – a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e III – a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas (SINASE, LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012).

- Depende da ética – risos.
- Como assim? Qual seria a ética das medidas socioeducativas?
- Bom, aí entramos no segundo querer socioeducativo; se o primeiro se dirige a correção do ser, sendo que para executar essa operação as medidas socioeducativas necessitam paralisar o ser na identidade, o segundo querer pretende corrigir as relações sociais, os modos de conviver.
- Bha! Não vou mais bater na mesa dizendo que é impossível. Alias estes restos de possível estão me asfixiando;
- Se Deleuze estudasse socioeducação aquela máxima talvez fosse ‘o pouco de possível que me sufoca’...³⁷

Gargalhadas

- Tu conhece esse ensaio do Nicolas Rose? – mostrando um texto impresso.
- Psicologia Como Ciência Social – lendo o título em voz alta – acho que a Ori estava trabalhando nisso outro dia. Mas, o que tem ele?
- É que a ética que envolve o segundo querer socioeducativo está excessivamente presente na contemporaneidade. Deparamo-nos com ela todos os dias. Esse excesso de presença torna muito difícil enxergá-la. Rose nos ajuda a compreender o que está em jogo. Escuta isso:

O “self empreendedor” faria de sua vida um empreendimento, projetaria um futuro e procuraria adequar-se na intenção de se tornar aquilo que desejasse. Empresa designa uma forma de regular que é intrinsecamente “ética”: um bom governo é aquele baseado nas

³⁷ Em Deleuze e o Possível (Sobre o Involuntarismo na Política) Zourabichvili sustenta que a máxima popularmente empregada – O Possível, senão sufoco – refere-se não ao possível da possibilidade – pré-existente, lugar a se chegar, meta – mas sim ao possível da potência, aberto pelo/no encontro. Zourabichvili encontra na fórmula de Bartleby – preferia não – bem como no ensaio sobre Beckett – O Esgotado – os principais elementos de sua defesa. Criando, assim, um paradoxo entre os dois possíveis. Seria, dessa forma, necessário esgotar o possível da possibilidade – tal qual o fazem as três línguas no teatro de Beckett – para encontrar-se com o possível da potência; esgotar a meta final para se abrir ao encontro. Dessa forma, Deleuze estaria na fórmula tão conhecida realizando uma crítica radical do possível como possibilidade. “Deleuze desenvolveu a filosofia menos voluntarista possível: ele reivindica a ‘má vontade’ do idiota à moda russa, o ‘nada de vontade’ do original à americana. Ele insiste sempre no carácter profundamente involuntário de todo verdadeiro pensamento, de todo devir. Nada lhe era, portanto, mais estranho do que o projeto de transformar o mundo segundo um plano ou em função de uma meta. Ele não cessava, porém, de celebrar, de espreitar, ou, na ocasião oportuna, de acompanhar o que chamava de ‘devires-revolucionários’” (ZOURABICHVILLI, 2000, p.333).

maneiras pelas quais as pessoas se governam. O “self” é para aspirar autonomia, para esforçar-se para alcançar satisfação pessoal em sua vida na terra, para interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual, enfim, encontrar significado na existência moldando sua vida através de escolhas (ROSE, 2008, p.162).

– Caramba! Muito bom mesmo. Então estamos falando de uma ética que se sustenta ao mesmo tempo na identidade – self empresarial – e na responsabilidade individual...

– Exatamente! E são esses dois conceitos – identidade e responsabilidade – que nos forçam à escolha pessoal. Temos a tendência, quase sempre, de aproximar escolha a liberdade, talvez ainda por influencia de Sartre, sem perceber que ao escolher a escolha não parte propriamente de um sujeito livre – completamente individuado – mas sim de uma história que o antecede, dos encontros e dos devires que o atravessam. Ao remeter a escolha ao sujeito, fazendo com ela inicie, tenha origem em suas ações isoladas reduzimos um complexo processo de subjetivação a uma identidade, que será por consequência lógica responsabilizada por seus atos, fechando assim o círculo sobre o sujeito que “age”. Dizendo de outra forma, a escolha permite um casamento perfeito entre a identidade – self empreendedor – e a responsabilidade individual.

– Hummmm – acendendo um cigarro – mas é claro! O segundo querer socioeducativo não pode ser outro...

– Diga lá.

– O dever ser, a ética deontológica...³⁸

– Bem no nervo.

– Certo, acho que entendi teu argumento. **Enquanto o aprender a ser paralisa o plano ontológico na identidade o aprender a conviver paralisa a relação no dever.**

– Bingo!

– Mas falta um conceito nesse jogo, porque se a pausa ontológica só acontece através da identidade para que toda relação com o mundo seja transformada em regra alguma coisa precisa forçá-la a isso.

³⁸ A problemática da Reponsabilidade, bem como da Ética Deontológica serão retomadas no capítulo ‘Sobre a vontade de imputar - Nietzsche e o problema da responsabilidade’.

– Perfeito, estamos de acordo. E qual seria, na tua opinião, esse conceito a partir do qual podemos transformar todas as maneiras de lidar com o mundo em regra?

– Só pode ser um...

– Qual?

– Deus!

– Cara, essa era minha aposta também. Mas aquela noite que fomos assistir a fala do Osvaldo Giacoia Jr. na Unisinos mudou tudo...

– Por quê?

– Durante o debate eu fiz uma pergunta pra ele, tá lembrado?

– Mais ou menos, acho que era algo sobre a morte de deus, não?

– Minha questão era: se Deus está morto, se não o temos mais como fundamento da lei, da regra, do dever, o que estaria sustentando as éticas deontológicas contemporâneas, a exemplo dos direitos humanos. Então Giacoia responde dizendo que o conceito chave em toda ética deontológica não é deus, mas sim a dignidade.

– A dignidade seria o modelo?

– Não! O conceito de dignidade, transformado numa categoria inata por Kant é a base sobre a qual se estrutura o dever ser. O que legitima a criação de regras universais, supostamente boas a todos, o que legitima o dever ser indiscriminadamente, o que permite projetar um modelo de como as pessoas devem ser e conviver é este subsolo kantiano. É justamente através dele que Antônio Carlos pode afirmar a responsabilização do adolescente infrator como território de encontro entre educação e direito:

É neste ponto que, a meu ver, pulsa o coração desta reflexão. O primeiro desafio é localizar um território comum em que pedagogos e juristas possam se encontrar e, a partir da perspectiva de cada um, lançar as bases de um relacionamento construtivo e maduro. Este território – não tenho dúvida – é o da responsabilização do adolescente (COSTA, 2011, p.176).

- Por isso, digo e repito, Antônio Carlos era alguém muito bem intencionado, no fundo do dever ser, da responsabilização, da identidade, do aprender a ser e a conviver que ele tanto defendia está a dignidade dos adolescentes infratores, o que ele defendia em ultima ordem era esse conceito.
- Então a ética do dever ser, que você chama com esse nome bonito de ética deontológica, se desestabilizaria sem a naturalização do conceito de dignidade.
- Sim! Por isso Agamben sustenta em O Que Resta de Auschwitz que o debate sobre ética em nosso século inicia com Nietzsche³⁹.
- Por que com Nietzsche?
- Porque Nietzsche realiza uma profunda crítica à noção Kantiana de dignidade, desativando a ética do dever ser, através da inocência do devir⁴⁰.
- A partir de Nietzsche não existe mais responsabilidade então?
- Não! – risos – a partir de Nietzsche toda e qualquer tutela, mesmo as bem intencionadas, tornam-se explícitas. O grande engodo da socioeducação é tentar responsabilizar o

³⁹ “A ética do nosso século inaugura-se com a superação nietzschiana do ressentimento. Contra a impotência da vontade com respeito ao passado, contra o espírito de vingança por aquilo que irrevogavelmente foi e não pode mais ser querido, Zarathustra ensina os homens a quererem para trás, a desejarem que tudo se repita. A crítica da moral judaico-cristã realiza-se em nosso século em nome da capacidade de assumirmos integralmente o passado, de libertarmo-nos de uma vez por todas da culpa e da má consciência. O eterno retorno é, antes de tudo, vitória sobre o ressentimento, possibilidade de querer o que foi, de transformar todo “assim foi” em um “assim quis que fosse” – *amor fati*.” (AGAMBEN, 2008, p.104).

⁴⁰ Parte da crítica oferecida por Nietzsche à interpretação Kantiana do conceito de dignidade encontra-se resumida em ‘O Estado Grego’. Se em Kant todo ser humano nasce com o mesmo grau de dignidade em Nietzsche esta naturalização seria justamente o aniquilamento do conceito. Ou seja, o homem para Nietzsche não pode ser considerado como fim em si mesmo, sendo sempre meio para algo. Dessa forma, amarrar a dignidade à natureza humana, fazer dela algo pronto, estável, fixo, seria impedir o movimento do homem à própria dignidade. “Não podemos evitar de corrigir nosso conceito, espalhado por toda parte, da “dignidade do homem” e “dignidade do trabalho”, perguntando-nos se o conceito de dignidade também serve para o trabalho que tem como finalidade o aniquilamento de homens “dignos”, se serve também para os homens a quem esse “trabalho digno” é confiado, ou se nessa tarefa guerreira do estado tais conceitos não se anulam mutuamente, como coisas contraditórias entre si. Eu teria de pensar que o homem guerreiro é um meio para o gênio militar, e que seu trabalho também é apenas um meio para o mesmo gênio; não é como homem em sentido absoluto e como não-gênio que lhe cabe um grau de dignidade, mas ele como meio para o gênio – que também pode admirar seu aniquilamento como meio para a obra de arte guerreira, – aquela dignidade, nesse caso, de ser dignificado como meio para o gênio. Mas o que se mostra aqui em um único exemplo vale do sentido mais geral: cada homem, como conjunto de seus atos, tem dignidade à medida que é instrumento do gênio, de modo consciente ou inconsciente; a consequência ética que se conclui imediatamente daí é que o “homem em si”, o homem em sentido absoluto não possui nem dignidade, nem direito, nem deveres: o homem só pode justificar sua existência como a de um ser totalmente determinado, servindo a finalidades inconscientes” (NIETZSCHE, 1996, p.19).

adolescente tutelando sua existência. Dizendo de forma bem simplista, se Deus está morto seria necessário criar nossas próprias leis, somente assim seríamos efetivamente responsáveis. Obedecer ou transgredir uma norma já instituída é continuar sobre a tutela dessa norma, é viver sob a sombra de um deus morto. Lembra-se das três transformações em Assim Falava Zaratustra?

– Aquela do Camelo, do leão e da criança?

– Isso, o camelo aceita a lei a ele imposta, quer ser bem carregado de deveres e marcha ao deserto repetindo a si mesmo, tu deves, tu deves, tu deves, o leão não aceita nenhuma lei, transgride, vai contra, desobedece, grita eu quero; mas nenhum dos dois é responsável. Ambos estão sob a mesma tutela, a mesma lei, o mesmo dever ser. Suas existências dependem de um dever ser onde um obedece e outro desobedece. Apenas a criança pode criar valores, e ao criá-los escapar da tutela do dever ser, tornando-se enfim, responsável.

– Nesse sentido a socioeducação poderia ser considerada uma grande farsa?

– Claro. Pois o que aparece como responsabilidade é na verdade submissão ao dever ser. O que se pretende, em última instância, é domesticar o adolescente infrator para que ele aceite normas que não criou. Às vezes me parece que a socioeducação tenta transformar leões em camelos. Talvez falhe na maioria dos casos justamente por isso.

– Tá, mas não daria então pra gente pensar o PIA, proposto pelo Sinase, dessa maneira, como um dispositivo que permitisse ao adolescente inventar a si mesmo?

– Sim e não. Pois o Plano Individual de Atendimento não abre caminho para criança, o que ele faz é permitir ao adolescente um autocamelismo. Quando o adolescente consegue cumprir as metas previstas um devir camelo atravessa seu corpo podendo sim desencadear uma composição de si, mas se não conseguir terá de lidar com a frustração e com um devir leão, não raramente enfurecido. De uma forma ou de outra, o adolescente continuará sob o plano tutelar, na melhor das hipóteses conseguirá transformar-se num camelo criativo, num bom empreendedor de si mesmo. Importante aqui é a gente marcar o abismo que existe entre um processo de singularização – onde o que está em jogo é a invenção de si, a resolução de uma metaestabilidade – e uma identidade empreendedora – onde se pretende domesticar um animal furioso fazendo com ele cumpra metas, evoluindo sempre um degrau a mais até atingir o ideal planejado.

- Vilma, a senhora pode trazer mais uma pra gente?
- Olha, essa vai ser a última, estou fechando...
- Como assim Vilma, não é nem nove horas ainda...
- Meu marido e eu queremos assistir ao jogo do grêmio em casa, vamos fechar mais cedo hoje...
- E essa gente toda? – olhando as mesas em volta
- Vai todo mundo embora, e vocês também vão...
- Ah! Então tá, traz a saideira pra gente...
- Voltando ao teu método de dramatização: a socioeducação quer, então, ensinar a ser e a conviver...
- Sim, essa é minha hipótese.
- Na tentativa de realizar o primeiro querer paralisa o processo de subjetivação, convertendo-o em identidade; tentando chegar ao segundo distancia-se do debate contemporâneo sobre ética, fundamentando-se no dever ser, na ética deontológica. Transformando, assim, responsabilidade em submissão aos valores instituídos.
- Perfeito. Venho pensando que, em se tratando de medidas socioeducativas, Identidade e Responsabilidade são conceitos essenciais. A máquina socioeducativa não conseguiria operar sem estas duas engrenagens.⁴¹
- Mas e os Direitos Humanos? Sempre te ouço falar da importância deles para o funcionamento da socioeducação?
- Sim, os Direitos Humanos. Mais uma vez é Antônio Carlos Gomes da Costa quem nos ajuda a compreender o jogo. Veja, para que as medidas socioeducativas possam pretender ensinar o adolescente a ser e a conviver antes se faz necessário acreditar que “(...) foi exatamente o fracasso na aquisição dessas duas competências fundamentais o que mais contribuiu para que eles cometessem atos infracionais e ingressassem no sistema de administração da justiça juvenil” (COSTA, 2006, p.11). Trata-se, portanto, de auxiliar o

⁴¹ Ambos, como já mencionado, serão abordados na Coleção Funcionamentos.

adolescente para que ele se torne competente neste sentido. Mas porque fazê-lo? Que vontade nos carrega, enquanto socioeducadores, a trabalhar dessa forma? Afinal, porque lutamos tanto para corrigir no indivíduo aquilo que sabemos resultar de um violentíssimo agenciamento coletivo?

Porque é uma determinação legal – é uma resposta. Porque é um direito garantido nas leis – é outra resposta. Porque é o seu trabalho – também é uma resposta. Mas existem respostas que avançam por motivações mais profundas e abrangentes: porque, assim, você se humaniza; porque, assim, você aprende cotidianamente a ser e a conviver; porque, assim, você faz uma escolha de você mesmo como pessoa, cidadão e profissional; porque, assim, você participa da construção de um projeto de humanidade (COSTA, 2006, p.12).

– Todos nós que trabalhamos com medidas socioeducativas nos deparamos com essa esfinge. Decifra-me ou te devoro é o que em algum ou em vários momentos ela vem nos dizer. Precisamos responder, é uma questão vital, sem isso não se pode continuar, mas como, de que forma encaminhar a questão? Essa necessidade nem sempre é dirigida aos colegas de profissão, na maioria das vezes trata-se de responder a si mesmo. Porque faço isso? Porque colaboro com a manutenção desse sistema? Quando a esfinge te interrogava o que você costumava responder?

– Hein?

– Porque você escolheu trabalhar com medidas socioeducativas?

– Cara, não foi bem uma escolha. Eu estava em Curitiba, desempregado já havia alguns meses, tinha deixado currículo em tudo que era canto e nada. Nessa época o Pedro Braga atuava como psicólogo e ao mesmo tempo coordenava o ‘Construindo a Liberdade’, programa de LA e PSC de Piraquara.⁴² O caso é que ele foi chamado para assumir um cargo no Pró Jovem Urbano e me perguntou se eu toparia responder ao mesmo tempo pela função de coordenador e psicólogo do programa, como ele fazia. Eu não pensei duas vezes, aceitei de imediato. Acabei ficando dois anos e meio. E você?

– Meu caso foi bem parecido. Tinha defendido minha dissertação de mestrado, estava desempregado e devendo vinte mil reais para PUC-SP. Sem grana nenhuma fui obrigado a

⁴² LA – Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida. PSC – Medida Socioeducativa de Prestação de Serviço a Comunidade.

voltar para casa dos meus pais em Blumenau, SC. No início não foi tão ruim, mas depois de alguns meses, batendo de porta em porta, encaminhando currículo sem nada conseguir além de umas poucas palestras em semanas acadêmicas minha mãe começou a insistir que essa tal de psicologia não empregava ninguém, e que eu deveria aceitar a primeira coisa que surgisse, no comércio, em bares como garçom, etc. Não houve uma ameaça direta de ser expulso da casa deles, mas algo próximo disso estava sempre no ar. Então, meu pai que havia trabalhado alguns anos antes, no Centro de Internação Provisória – CIP – como motorista soube por um amigo que a unidade seria reaberta. Provavelmente eles estariam selecionando psicólogos. Organizei minhas publicações, vesti meu melhor traje de psicólogo e fui conversar com o coordenador da unidade. Acabei conseguindo a vaga, o salário estava bem abaixo do valor de mercado, mas fiquei contente de poder trabalhar na minha área de formação. Para a qual me esforcei tanto e me endividei por completo.

– Sei que vais desenhar alguma paisagem com essa coincidência, estou curioso...

– Sim – risos – Olha só, se a tese de Agamben está correta e vivemos todos num campo de concentração biopolítico, minha impressão é de que este território experimentado por nós, socioeducadores, não difere tanto daquele que fora ocupado pelos Kapos...

– Kapos?

– Sim, Primo Levi conta que os Kapos também eram prisioneiros nos campos de concentração, quase sempre, portanto, judeus como a maioria que ali estava. Eles não pertenciam à polícia nazista, mas eram por ela recrutados. Esses Kapos se sujeitavam a realizar tarefas que os nazis desprezavam, como servir a sopa nos refeitórios, organizar as filas para entrar e sair dos dormitórios, conferir a presença e as tentativas de fuga dos colegas, etc. Mas o que eles recebiam em troca? Um prato a mais de sopa, uma peça esfarrapada de pijama, migalhas de pão... Dizendo de outra forma, os Kapos aceitavam subordinar seus colegas aprisionados com a esperança de sobreviver no Estado de Exceção em que foram lançados. Segundo Primo Levi aqueles que não morreram de fome, nem de frio, ou nas câmaras de gás, sentiram-se envergonhados ao sair dos campos de concentração. E quem seriam esses que sobreviveram, a exemplo do próprio Primo Levi, senão os Kapos? E que vergonha seria essa senão a de estarem vivos? A grande maioria de nós, socioeducadores, vem de condições sociais muito próximas às dos adolescentes em conflito com a lei. Você já se perguntou que pequeníssima, milimétrica circunstância, fez com que um socioeducador não

se tornasse um adolescente em conflito com a lei; fez com que um adolescente em conflito com a lei não se tornasse um socioeducador? Onde começa um adolescente infrator e termina um educador? Em que momento começa um Educador Social e termina um Adolescente Infrator?

– Sinto um gosto travoso na boca, como se fosse uma cachaça ruim, amargosa...

– Talvez a nudez das medidas socioeducativas seja insuportável. Talvez a gente necessite, sempre estar cobrindo-a com belas roupas coloridas, elegantes; com adornos, pinturas, joias:

É aí, no momento de resposta a essa pergunta, que você afirma o seu compromisso ético, base sólida para a sua vontade e o seu agir políticos. É aí que você elege os fundamentos éticos para aprender e ensinar a ser e conviver. A partir dessa escolha, você dá sentido ao que você faz e ao que você é, no dia-a-dia da comunidade socioeducativa, e à sua vida como um todo. Assim, a sua atitude básica como pessoa humana e como educador estará fortemente lastreada numa base ética, que pode ser traduzida na crença inabalável de que o adolescente autor de ato infracional é uma pessoa humana, tem valor, é sujeito de direitos, é prioridade absoluta para o Brasil e é capaz de aprender a ser e a conviver de acordo com os valores e princípios da nossa sociedade. Se você fizer essa escolha ética e acrescentar a ela vontade política (vontade de somar esforços e agir para fazer acontecer o que é o certo) você estará contribuindo para criar novos usos e costumes, orientados, essencialmente, pelos direitos humanos (COSTA, 2006, p.12).

– A beleza dos Direitos Humanos camufla, esconde, cria um véu de maia sobre a socioeducação, ou sobre aquilo que não queremos ver nela. São os Direitos Humanos, como horizonte, como lugar a se chegar, como terra prometida, que nos fazem caminhar acreditando que estamos fazendo algo de bom para estes adolescentes. Através deles disfarçamos o jogo com nomes bonitos ao estilo do próprio conceito de medidas sócio educativas, mas na verdade a mesma utopia correcional que sustentava as Casa de Reforma em 1927 serve de base hoje aos centros de socioeducação.⁴³

– Será mesmo? Mas você não pode negar que depois do ECA o caráter sancionatório dos reformatórios foi transformado em pedagógico. Que os castigos cederam lugar à educação.

– Sempre foi pedagógico, Pablito. Se leres com calma o Código de Mello Matos vais notar que a intenção das Casas de Reforma era educacional, da mesma forma essa era também a

⁴³ No capítulo Direitos Humanos: conversações entre Marx, Arendt, Deleuze e Agamben, apresentado na próxima coleção – Funcionamentos – aprofundaremos este debate.

intenção das Febens, do código de menores de 1979. Nunca houve outra intenção que não fosse educacional.

– Mas antes havia tortura, maus tratos, os adolescentes eram severamente punidos.

– Sim, nesse sentido houve uma pequena melhora e podemos sim pensar os Direitos Humanos exercendo uma força positiva nesse combate. Mas a grande questão é que o horizonte inalcançável apresentado pelos Direitos Humanos possivelmente seja um dos mais importantes, senão o mais importante dispositivo de Governamentalidade de nosso tempo.

– De Governamentalidade?

– Sim!

– Mas por quê?

– Porque “a governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da ‘população’, isto é (...) o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação e eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e aquele das instituições. É por isso que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governos de si: Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (REVEL, 2005, p.55).

– Tais querendo dizer que a terra prometida dos Direitos Humanos pode ser utilizada como tecnologia de governamentalidade sobre os outros e sobre si mesmo?

– Quase isso, minha hipótese é de que os Direitos Humanos permitem, em se tratando de Medidas Socioeducativas, um encontro entre a dominação do outro, tido como adolescente em conflito com a lei, com a dominação de si, desesperadamente procurada pelo socioeducador...

– O que te leva a pensar que o socioeducador necessite tanto assim dessa tecnologia?

– A pergunta feita pela esfinge...

– Claro, ele não tem saída. Ou encontra um possível que justifique seu estranho trabalho ou adoce ao compreender-se como Kapo, ou como uma espécie de capitão do mato...

– Sim, sendo que esse possível, esse fundo, esse chão sobre o qual se assentam os direitos humanos, nada mais é que a dignidade:

(...) a clareza conceitual, o compromisso ético e a vontade política só potencializam verdadeiramente sua ação quando o educador estiver comprometido em níveis que ultrapassam o mero conhecimento do assunto, ou seja, quando estiver emocionalmente envolvido com a causa da dignidade plena do adolescente (COSTA e VIEIRA, 2006, p.219).

– To fechando...

– Oh, dona Vilma, a gente precisa explicar um pouco melhor essa relação entre Direitos Humanos e Governamentalidade, o povo vai ficar confuso...

– Vai nada, você já colocou uma nota de rodapé explicando que esse debate acontece na próxima coleção. Quem quiser que vá até lá para entender. Tenho mesmo que fechar: foram oito cervejas...

– Deixa só eu fazer uma breve introdução...

– Pra que?

– Para que as pessoas criem um agenciamento com o capítulo que a senhora mencionou...

– Nada disso. Aqui não adianta latir, meu querido, precisa morder...

– Boa dona Vilma – Pablo Corazza cai na gargalhada, Édio Raniere engole a seco uma pálida concordância.

– E depois, como é que vais estabelecer, numa breve introdução, uma relação entre governamentalidade, direitos humanos e cidadania?

– Cidadania? – Pergunta Pablo Corazza com dificuldade de conter o riso.

– Claro, teu amigo contou a história pela metade. Mas ele vai explicar isso tudo bem direitinho na próxima coleção, não vai?

- Acho que sim...
- Então, agora chega, vamos indo, que eu quero ver o jogo em casa.
- Tens mais dois pila aí?
- Tá aqui dona Vilma – contando as cédulas e pagando a conta – desculpa a gente se alongar.
- Tem nada não, querido. Até mais...
- Tchau dona Vilma...
- Tchau...
- E aí, tá a fim de caminhar um pouco? Vou aproveitar que está cedo e dar uma passada na biblioteca da psico; preciso pegar uns livros.
- Cara, acho que vou indo nessa. Oriana está chegando de Três de Maio daqui a pouquinho – olhando no relógio – tenho que passar em casa ainda e depois sair para buscá-la na rodoviária.
- Beleza! Falamos na sequência.
- Valeu, manda um beijo pra Lili.
- Mando sim, até mais...

1.8 A Invenção das Medidas Socioeducativas

Uma vez armados, nossos adolescentes em fuga roubam um carro. Com o destino soprando a favor, tanque cheio, dirigem por horas, evitando rastros à polícia já em diligência. Souza foi quem traçou o plano: seguir até a gasolina terminar. Neste on the road roleta russa, Porto Alegre acabou sendo a escolha. Próximo ao cruzamento da Avenida Ipiranga com a Ramiro Barcelos o carro para. Ambos se olham, nenhuma palavra, apenas um leve aceno com a cabeça. Sabem que chegou o momento. Desembarcam, conferem as armas. Para onde? Um minuto de impasse, dois, três...

– Uau, que mina! Olha isso primo....

Afectados pelo corpo de uma adolescente transeunte deixam-se guiar por seus passos cadenciais, adentrando assim, ao campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No bar da psicologia a garota encontra colegas de curso, parando para conversar. Silva e Souza sentam-se a mesa ao lado, deslumbrados também com as amigas.

– Conseguiu fazer o trabalho de Psicologia Social?

– Era pra hoje?

– Sim – risos...

– Ai! Estou ferrada – levantando-se num susto

– Aonde você vai?

– Na biblioteca ver se acho o livro...

Silva e Souza entreolham-se, enquanto a palavra ‘biblioteca’ faz ecoar, suavemente deixam seus assentos, passando a seguir, novamente, a bela estudante de psicologia. Na porta do prédio encontram um funcionário da segurança, que barra a entrada afobada da adolescente, solicitando identificação. Estudam o caso. A porta da biblioteca à esquerda, ao fundo dois seguranças protegendo as chaves, à direita o responsável pela vistoria de entrada. Acendem um cigarro, aguardam. Lá pelas tantas, do prédio ao lado – Faculdade de Bioquímica – outro funcionário faz um aceno, pede ajuda aos colegas de trabalho, mas apenas um deles deixa o posto.

– Você faz a frente, eu fico de campana...

Silva faz sinal positivo com a cabeça. Souza invade o prédio dando voz de assalto. Ao apontar a arma para o guardião das chaves permite que Silva direcione sua pistola à cabeça do responsável pela vistoria. Ambos os adolescentes exigem que todos, inclusive os funcionários da fotocópia, deitem-se no chão. Uma breve pausa – perplexidade imóvel – obriga Souza a disparar o primeiro tiro, a compreensão é imediata: corpos espalhados ao solo. Dando cobertura ao amigo, conforme combinado, o emissor do disparo captura a chave indicada. Silva entra na biblioteca, seguido pelo comparsa. Imediatamente, Souza tranca a porta com a chave e arrasta o balcão criando uma escora. Na biblioteca repetem o procedimento, exigindo agora acesso aos livros. A bibliotecária, em prantos, tenta explicar que se trata de uma instituição pública, onde os livros são de todos, que não existe motivos para violência. Os adolescentes acham graça e explicam a ela que se fosse assim não haveria necessidade de seguranças na porta de entrada. Em meio a risos e tremores, ruidosas sirenes esfriam as conversações, tudo indica não se tratar do melhor momento para debater o papel da universidade pública. Uma vez no pátio a polícia inicia a negociação. Os adolescentes ameaçam matar a todos, caso a polícia invada a biblioteca.

– Vocês têm a minha palavra de honra que não iremos invadir – no megafone, em longos bigodes, fala o capitão da brigada – Vamos negociar, o que vocês querem em troca dos reféns?

– Queremos ler os livros...

– Quantas pessoas estão aí dentro com vocês?

Eram duas bibliotecárias, quatro estudantes que por sorte do destino realizavam suas pesquisas naquele instante e mais dois funcionários da biblioteca.

– Oito!

– Vamos combinar o seguinte: para cada refém libertado damos a vocês quinze minutos de leitura.

– Nada disso, queremos uma hora em troca de cada refém...

– Uma hora é impossível, não tenho como garantir todo esse tempo.

– Trinta minutos então, ou mato um por um – gritando, exaltado, Souza dispara três tiros estilhaçando o vidro da porta.

– Tranquilo, fiquem calmos; fiquem calmos. Garanto os trinta minutos por refém. Está certo. Dou minha palavra. Mas precisamos iniciar a libertação imediatamente...

Nossos infratores, em rápida deliberação, decidem soltar duas pessoas. Silva escolhe libertar a bela estudante de psicologia, que assustada abaixo da mesinha do computador, havia urinado em sua calça de couro carmim. Souza, que coordena a operação, percebe que a libertação da porta necessita de certa força física, decidindo-se assim por um dos funcionários. Ao lhe passar a chave, ordena que afaste a escora da porta lentamente. Durante todo procedimento mantém a arma apontada as cabeças de ambos os reféns. Uma vez libertados volta a trancar a porta e protegê-la com o balcão. O capitão da brigada se irrita com a estratégia, exige que todos os reféns sejam soltos imediatamente. Souza garante que todos serão libertados caso a polícia não cometa nenhuma bobagem. Após um agressivo bate boca o capitão cede. Os infratores possuem agora uma hora de leitura. Por onde começar? Eram muitos livros...

– Que tal esse primo?

– Poema Pedagógico? Aí não vai ter nada pra gente, veio. Poesia vai nos ajudar em quê?

– Mano, as mina pira nas poesia, tá ligado?

– Nunca li essas coisas...

– Por isso que tu não pega ninguém – risos – sem mancada aí primo. Mas lembra daquele irmãozinho do Paraná que puxou provisória com a gente na galeria dos sentenciados?

– Verdade, o Neves. Que é que tem ele?

– Ele pegou a MC Belli...

– Aquela que canta ‘As mina também são do crime’?

– Pior! E sabe como?

– Dá a letra aí...

– Fez uma poesia pra ela...

– Firmeza! – um tanto incrédulo – Fica aí com tuas poesias que vou garimpar um livro sobre quadrada...

Silva inicia a leitura do clássico de Makarenko, Souza caminha pelos corredores da biblioteca revirando um acervo que a respeito de armas de fogo nada tinha a lhe oferecer. Depois de vários minutos...

– Veio! Corre – entusiasmado Silva chama pelo amigo – cola aí, primo, encontrei o pilantra...

– Encontrou? Mas nesse livro de poesia?

– O livro não fala de poesia, conta a caminhada de um educador que montou uma unidade de internação...

– Então é ele? É esse educador que manda prender a gente? Eu sabia que só podia ser coisa de educador...

– Não é isso, mano. Escuta a parada aqui oh:

Nos primeiros dias eles nem mesmo nos ofendiam, simplesmente nos ignoravam. À tarde, saíam livremente da colônia e voltavam de manhã, sorrindo contidamente diante da minha compenetrada reprimenda sócio-educativa (MAKARENKO, 2012, p.19).

– O que tem isso?

– Como chama a cadeia de onde a gente pegou o beco?

– Centro de internação socioeducativo, por quê?

– E quando o Juiz mandou te prender, o que ele disse que tu ias cumprir?

– Disse que eu ia cumprir uma medida socioeducativa de internação. Mas e daí, dá o papo reto, mano...

– Socioeducação, veio, socioeducação...se liga na fita aí...

– Quem manda prender os menor é esse tal de socioeducação?

– Tem outro trecho aqui onde o educador recebe uma ordem do chefe dele, olha essa letra:

O principal é que, sabe... não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a Educação Social... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo (MAKARENKO, 2012, p.13).

- Olha só, ele é bem azul. Inverte os nomes achando que a gente não se liga, só pra dá um perdido. Então a parada dele é prender os menor para fazer lavagem cerebral...
- Lavagem cerebral?
- O chefe não mandou prender os manos pra criar novos homens?
- Mandou, e daí?
- Como é que ele vai fazer isso nos irmãozinho? Só mesmo com lavagem cerebral...entrando na mente dos di menor igual os psicólogo lá da unidade.
- Não, primo, não é lavagem cerebral, chama-se educação social...
- Sei lá, dá na mesma; temos é que achar o educador que inventou isso e apagar logo o verme...
- Já se passaram cinquenta minutos – no megafone a voz do capitão – está na hora de vocês soltarem os reféns.
- Quem vamos soltar agora?
- Tanto faz primo, pode ser esses dois ali, ganhamos mais uma hora...
- Calma, mano. Isso aqui é tipo uma escola, esses playboys leem um monte de livro. Vai que algum deles – apontando as pessoas no chão – conhece o socioeducação...
- Isso é fácil de saber – Souza caminha em direção aos reféns, retira a arma da cintura numa dramática demonstração de poder e diz – tem muita gente aqui dentro, eu e o mano ali decidimos matar vocês – o pânico se alastra; gritos, choro. Souza exige silêncio, ninguém se cala. A coronhada nos alvos dentes de um aluno que fazia o estilo amigo dos bichinhos de estimação resolve o problema. O vermelho do sangue pinga como tinta. Uma boca delicadamente esculpida por décadas de arte odontológica, agora completamente arruinada.

– Assim é melhor – diz Souza – a parada é a seguinte: vou sentar o dedo em todo mundo aqui, exceto quem me dar a letra sobre um pilantra...como é mesmo o vulgo dele Silva?

– Socioeducação...

– Isso, quem me der a letra sobre esse pilantra eu não mato, os outros vão pro zinco agora mesmo...

Em meio aos estudantes, choro contido, gritos abafados, ergue-se uma mão tremula. Lá fora o Capitão inicia a contagem dos últimos cinco minutos, ameaça invadir a biblioteca. Silva se aproxima do amigo, ambos analisam, com calma, o receoso sujeito. Uns 35 anos, aproximadamente, barba, cabelos revirados, curiosamente trajava bermuda, camiseta e chapéu panamá: uma combinação um tanto insólita aos infratores olhares. Não parecia, contudo, representar-lhes nenhum tipo de risco.

– Levanta! Mande levantar playboy, é surdo?

Com ambas as mãos, mais trêmulas que antes, sobre a cabeça, o sujeito ergue-se entre o medo e a curiosidade.

– O que tá fazendo aqui, comedor de sucrilho?

– Eu estudo aqui, faço doutorado em psicologia social...

– Teu nome?

– Édio... Édio Ranieri

– De onde tu conhece o Socioeducação?

– Minha pesquisa de doutorado é sobre Medidas Socioeducativas, talvez eu possa ajudar vocês...

Faltava apenas um minuto na contagem regressiva feita pela polícia. Silva percebe a oportunidade que tem em mãos. Propõe a Souza que soltem dessa vez quatro pessoas, mantendo como reféns apenas uma das bibliotecárias e o doutorando. Souza aceita a sugestão

do amigo. Com a troca realizada a ampulheta é invertida mais uma vez, a areia que começa escorrer dispara duas horas de tensão.

– Dá a tua letra aí playboy, o que você sabe sobre o socioeducação?

– Bem, as medidas socioeducativas aparecem pela primeira vez no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, tornando-se pouco a pouco sinônimo de política pública direcionada à adolescente em conflito com a lei no Brasil. Em 2006 a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH – em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda – oficializa a utilização do conceito com a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em 2012 é promulgada a lei Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012 que Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional em todo território nacional.

– Tá vendo primo, falei que ele colava numa pá de lugares – diz Silva ao seu comparsa.

– Essa conversa tá fazendo curva, quer dizer que o socioeducação aparece assim do nada e pula pra se esconder dentro desse tal de Estatuto?

– Essa é uma grande questão. Venho pesquisando a entrada deste conceito no Estatuto a um bom tempo. Descobri que em nenhum documento oficial, antes de 1990, há qualquer referência a ele. Não há nenhum indício sobre socioeducação no Código de Mello Matos, nas normativas das Escolas de Reforma, do Serviço de Atenção ao Menor – SAM – da Funabem ou do código de menores de 1979. Também não existe nenhuma referência a ele nos documentos internacionais que serviram de apoio para criação do Estatuto.

– Tô achando que esse comedor de sucrilho tá tirando uma onda com a nossa cara...

– O papo aqui tem que ser reto, playba – encostando o cano da arma na orelha do doutorando.

– Calma, calma...eu, eu não sei mesmo, venho lendo todas as teses e dissertações defendidas sobre o tema, não achei nada até agora – chorando – por favor não me matem...

Apreensiva com a situação a bibliotecária se propõe a ajudar. Sugere uma busca em várias bases de dados. Os adolescentes, desconfiados, seguem-na até o computador. Após dois tapas na cara o doutorando é arrastado na mesma direção. Scopus, Proquest, World Politics Review, Lexis Nexis, Web of Science, Ebsco, Portal da Pesquisa, Portal da Capes...

– Incrível! – diz a bibliotecária, após vários minutos de pesquisa – não aparece nada a respeito.

– Vai negar voz pra gente? – depois de um cotovelaço, novamente a arma na cabeça – Melhor desembuchar de uma vez playboy ,ou você fala ou eu sento o dedo e tua tese acaba aqui mesmo...

– Eu não sei mais o que fazer – chorando compulsivamente – li tudo que encontrei, conversei com todos os pesquisadores próximos ao tema, ninguém sabe, ninguém ouviu falar, nem ao menos uma pista me deram...

– Nosso tempo tá acabando, o teu vai acabar também. Dez minutos, se em dez minutos esse papo não for reto vais pro zinco...

Édio Raniere corre ao computador, tropeça, levanta. Onde buscar? Entra no metabuscador do Portal da Capes, na Scielo, procura alguma publicação recente. Nada. Nervoso, bate com as mãos na mesa e machuca os dedos. Silva acha graça. Para quem perguntar? Quem ainda não havia consultado entre todos os pesquisadores? Em sua caixa de e-mails vasculha pessoas, de alguma forma, relacionadas as medidas socioeducativas. Desesperado abre também, sabe-se lá porque, talvez desorientado pelo hábito diário em verificar as atualizações, sua página do Facebook. Entre os amigos online encontra Thelma Alves de Oliveria. Resolve arriscar:

Édio Raniere:

Oi Thelma; td joia? Tô pesquisando a entrada do conceito de socioeducação no eca. Tu tens alguma pista de como aconteceu? Descobri que no código de mello matos de 1927 e no código de menores de 1979 em nenhum momento se fala de medidas

socioeducativas; achei curiosa essa questão e comecei a pesquisar. Já passei pelas legislações internacionais (regras mínimas das nações unidas, regras de beijing, diretrizes de riad e todas as outras); também pelos códigos brasileiros e nada. Nem uma linha se quer. Sei que a educação social tem uma longa história, sei também da influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos Gomes das Costa. Mas não estou conseguindo cruzar os dois mundos. Ou seja, como foi que o conceito de socioeducação entrou no ECA, quem o trouxe, com que finalidade? Qualquer pista me ajuda. Grande beijo

Thelma Alves Oliveira:

Olá querido.

Vou te contar o que ouvi. O Antônio Carlos Gomes da Costa disse que ele cunhou o termo socioeducação, que foi um insight dele quando da escrita do ECA. Como foi ele que me disse isso sempre acreditei. Talvez um contato com o povo dele, ou outros escribas do ECA podem confirmar essa origem. E o conceito é exatamente o que ele diz. Tem um material que ele trabalhou para SDH sobre socioeducação, deve ter no site. (parâmetros ou algo assim) se vc tiver dificuldade de achar me diga que procuro por aqui uma cópia, ok?

– Insight?

Estupefacto, Édio Raniere, permanece em frente a tela do computador. Sem conseguir fechar a mandíbula escorre pelo canto esquerdo de seus lábios um longo filete de saliva. A bibliotecária, que assiste a espessa e translúcida cena, preocupada, dirige-se ao doutorando sem chamar a atenção dos adolescentes.

– Está tudo bem?

– Eu, eu... – engolindo a baba – acho que encontrei...olha isso! – em silêncio, ela faz a leitura.

– Uma pena! Dificilmente vais conseguir usar essa entrevista na tese...

– O que? – Édio Raniere sai do transe, discute com a bibliotecária, os adolescentes percebem a movimentação.

– O que tá pegando aí Playboy?

– Eu encontrei. Tudo faz sentido agora. Foi Antônio Carlos Gomes da Costa quem trouxe o conceito para o Estatuto...

– Na verdade essa postagem não vale de muita coisa – diz a bibliotecária – pois não há como validá-la.

– Validar o que Dona? A mulher tá dizendo aí que esse Antônio Carlos inventou a parada, ela conhecia ele, porque você não bota fé? – pergunta Silva à bibliotecária...

– Não sou eu, uma pesquisa acadêmica exige procedimentos...

– Procedimento? – Souza empunha a arma novamente – vou dar um procedimento pra senhora – com a arma raspando a orelha da bibliotecária – Que porra é essa Dona? Já falei que aqui o papo tem que ser reto...

– Precisa, precisa – nervosa a bibliotecária deixa cair o mouse do computador – ser validado por pares...

– Pares? Dona, vou meter bala agora se essa conversa continuar assim...

– Outras pessoas, ele precisa encontrar outras pessoas que confirmem o depoimento da Thelma.

– Aí Playboy, sacou a parada? Tens mais dez minutos...

Empolgado com a descoberta, o doutorando retorna à rede social e redige basicamente o mesmo texto ao paranaense Dr. Olympio de Sá Sotto Maior Neto e ao gaúcho Dr. João Batista Costa Saraiva. Ambos redatores, ao lado de Antônio Carlos Gomes da Costa, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Hoje, referências nacionais em se tratando de direitos da criança e do adolescente.

Édio Raniere:

Bom dia Dr. Olympio. Sou pesquisador na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou finalizando minha tese de doutorado em Psicologia Social. O tema que

venho pesquisando são as Medidas Socioeducativas. E estou tendo bastante dificuldade em encontrar informações a respeito da entrada deste conceito (socioeducação) no Estatuto da Criança e do Adolescente. Numa conversa com Thelma Alves de Oliveira, com quem tive a honra de trabalhar na Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná, me foi sugerido entrar em contato com o senhor. Tomei a liberdade de lhe escrever por sugestão de sua secretária, Raquel. Pois bem, no decorrer desta pesquisa descobri que no código de Mello Matos de 1927 e no Código de Menores de 1979 em nenhum momento se fala de medidas socioeducativas; achei curiosa essa questão e comecei a aprofundar. Já passei pelas legislações internacionais (regras mínimas das nações unidas, regras de beinjing, diretrizes de riad e todas as outras); também pelos códigos brasileiros e nada. Nem uma linha se quer. Sei que a educação social tem uma longa história, sei também da influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos Gomes das Costa. Mas não estou conseguindo cruzar os dois mundos. Já que não encontro nada publicado a esse respeito. Sabendo de sua participação na elaboração do ECA é que pergunto: o senhor teria memória deste momento? Ou seja, teria alguma lembrança de como foi que o conceito de socioeducação entrou no ECA, quem o trouxe, com que finalidade? Grato pela atenção, Édio Raniere.

Olympio Sotto Maior Neto:

Caro Édio,

Em primeiro lugar, registro minha alegria em saber que futuramente teremos na nossa bibliografia da Infância e Juventude tua tese sobre as medidas sócio-educativas. Tenho para mim que quem trouxe o conceito de sócio-educação foi mesmo o Antônio Carlos Gomes da Costa, com a ideia de que, para além de um caráter sancionatório, as medidas socioeducativas se direcionam a atender às necessidades pedagógicas do adolescente que praticou um ato infracional, sempre na perspectiva de melhor compreensão da realidade e de efetiva integração social. Vou tentar encontrar material do Antônio Carlos se referindo especificamente a isso. Manterei contato. Forte abraço

Édio Raniere:

Bom dia Dr. Saraiva. Sou pesquisador na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou finalizando minha tese de doutorado em Psicologia Social. O tema que venho pesquisando são as Medidas Socioeducativas. E estou tendo bastante dificuldade em encontrar informações a respeito da entrada deste conceito (socioeducação) no Estatuto da Criança e do Adolescente. Numa conversa com Gerson Pereira, me foi sugerido entrar em contato com o senhor. Tomei a liberdade de lhe escrever então. Pois bem, no decorrer desta pesquisa descobri que no código de Mello Matos de 1927 e no Código de Menores de 1979 em nenhum momento se fala de medidas socioeducativas; achei curiosa essa questão e comecei a aprofundar. Já passei pelas legislações internacionais (regras mínimas das nações unidas, regras de beijing, diretrizes de riad e todas as outras); também pelos códigos brasileiros e nada. Nem uma linha se quer. Sei que a educação social tem uma longa história, sei também da influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos Gomes das Costa. Mas não estou conseguindo cruzar os dois mundos. Já que não encontro nada publicado a esse respeito. Sabendo de sua participação na elaboração do ECA é que pergunto: o senhor teria memória deste momento? Ou seja, teria alguma lembrança de como foi que o conceito de socioeducação entrou no ECA, quem o trouxe, com que finalidade? Grato pela atenção, Édio Raniere.

João Batista Costa Saraiva:

Bom dia Édio. A ideia veio capitaneada por Antônio Carlos Gomes da Costa. Foi ele quem trouxe o conceito e trabalhou sob o viés pedagógico. A Pastoral do Menor encampou a ideia.

Petrificada, desde o convite silencioso para segunda leitura a bibliotecária permanece em frente ao computador. Sorrindo, Raniere, convida à celebração, também, os pesquisadores em conflito com a lei.

– Aí dona, que cara gardenal é essa?

– Foi ele mesmo!!!

– Mas a gente já sabia, por que só agora a senhora ficou de cara?

– Porque agora tem comprovação científica...

– Dona, a senhora está chapada de ciência...

Todos riem. O clima torna-se menos tenso. A bibliotecária não consegue aceitar o fato de não haver publicações a respeito. Enquanto ela retoma as pesquisas em suas bases de dados, Silva apanha o livro de Makarenko, sentando-se ao lado de Raniere.

– Muito antes desse tal Antônio Carlos Gomes da Costa o Makarenko já falava em socioeducação...

– Sim! Claro que sim – impressionado com a perspicácia do adolescente

– Porque, então, quem assina o B.O é o Antônio Carlos?

– Por que Antônio Carlos reinventa o conceito.

– Solta o verbo...

– Vocês me ajudaram a encontrar a peça que faltava num imenso quebra cabeças, agora tudo faz sentido. Olha só:

1 – Em 1977 Antônio Carlos Gomes da Costa assume a direção da Escola Febem Barão de Camargos. Apesar da formação em pedagogia e da paixão por Paulo Freire depara-se com uma barreira pedagógica intransponível. Como educar adolescentes em conflito com a lei?

2 – Em parceria com sua esposa, Maria José, também pedagoga na mesma instituição, inicia uma pesquisa: que método, que conceitos, que respostas dar aos problemas que enfrentavam naquela instituição.⁴⁴

3 – Encontram, por fim, no Poema Pedagógico de Makarenko um possível:

⁴⁴ Foi por essa época que, pela primeira vez, ouvi falar num certo Makarenko, educador soviético, autor de um livro chamado Poema Pedagógico. Encontrei um exemplar em espanhol. A encomenda demorava a chegar. Eu me impacientava. A verdade é que os livros da minha pequena estante, leituras do curso de Pedagogia, não continham respostas para os problemas que o dia-a-dia nos colocava. E o sufoco, cada vez mais, só fazia aumentar. Na verdade, eu temia que a gente não fosse durar muito tempo por ali. Ao caos interno somavam-se as pressões das “forças morais” de Ouro Preto pela nossa demissão. As coisas não estavam nada fáceis (COSTA, 2001, p.12).

(...) nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de formulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 2012, p.21 e 22).

4 – Esta abertura às forças, em contra partida às formulas livrescas, incitada por Makarenko encoraja Antônio Carlos a fazer o mesmo, o pedagogo mineiro inicia um experimento muito bem sucedido, que lhe traz notoriedade nacional, a presidência da Febem e o convite para relatoria do Estatuto da Criança e do Adolescente.

5 – Durante os debates que levaram a criação do ECA, Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. Este conceito permite enfatizar o carácter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas.

6 – Contudo, em Makarenko educação social, socioeducação, educação socialista e educação para o socialismo possuem a mesma conotação. O período, pós-revolução bolchevique, em que Makarenko está atuando tem na educação social o modelo oficial de pedagogia Soviética. O que este pedagogo ucraniano irá desenvolver será um profundo debate com esta pedagogia.

(...) a minha pedagogia era uma pedagogia bolchevique, e que o tipo do ser humano que eu sempre tive por modelo não era apenas uma bonita invenção e um belo sonho meu, mas uma realidade autêntica e verdadeira, tanto mais perceptível para mim, na medida em que se tornou parte integrante do meu trabalho (MAKARENKO, 2012, p.624).

(...) eles trouxeram consigo uma coleção de achados, tradições e adaptações, todo sortimento de técnica coletiva, a jovem técnica do homem liberto do domínio de outro homem. E sobre um solo novo e sadio, cercada pelos cuidados dos tchequistas, diuturnamente apoiada pela sua energia, cultura e talento, a comuna cresceu e se transformou num coletivo de ofuscante beleza, verdadeira riqueza obreira, elevada cultura socialista, **não deixando sobrar quase nada do ridículo problema da ‘reforma do ser humano’** (MAKARENKO, 2012, p.640; grifo nosso).

7 – No Brasil, a tradição da reforma, explicitamente aplicada no período de Mello Matos, via Escolas de Reforma, Serviço de Atenção ao Menor, na ditadura militar via Fundação do Bem Estar do Menor, e durante a vigência do Código de Menores através da doutrina da situação irregular adentra ao Estatuto da Criança e do Adolescente através da Educação Social. Ou seja, paradoxalmente, a Socioeducação, conceito oficial da educação bolchevique será utilizada como atualização à utopia correcional, à reforma do ser humano.

8 – A entrada deste conceito no Estatuto da Criança e do Adolescente cria um novo possível em termos de reforma. O qual não estará mais determinado pela administração do tempo, passando a ser agenciado, também, pela identidade do adolescente em conflito com a lei. Esta utopia correcional, longe de ter como modelo o homem socialista, apoia-se no mercado, no empreendedorismo, no protagonismo juvenil, na criação e conclusão de metas. Uma máquina de reformar infratores cujo funcionamento se dá pelo agenciamento da estranha adaptação de um conceito bolchevique com três grandes tecnologias do capitalismo mundial integrado: Responsabilidade, Identidade e Direitos Humanos.⁴⁵

9 – Assim, apesar da incontestável influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos torna-se evidente que o pedagogo brasileiro praticava, em última instância, uma pedagogia liberal.⁴⁶

⁴⁵ Cabe ressaltar que a aposta na ética deontológica – responsabilidade individual, dever – já aparece em Makarenko, sendo ele inclusive, extremamente criticado, por outros pedagogos marxistas, por esta opção. “O camarada Makarenko quer construir o processo pedagógico sobre a ideia do dever. É verdade que ele acrescenta a palavra “proletário”, mas isto não pode camaradas, ocultar de nós a verdadeira essência da ideia. Aconselhamos o camarada Makarenko a examinar atentamente a gênese histórica da ideia do dever. Ela é uma ideia de relações burguesas, uma ideia de ordem profundamente mercantilista. A pedagogia soviética procura educar no indivíduo a manifestação livre das forças e inclinações criativas, a iniciativa, mas de maneira alguma a categoria burguesa do dever” (MAKARENKO, 2012, p.633). Contudo, em nenhum momento Makarenko se presta a fazer da responsabilidade uma estratégia de mercado, tal qual encampada pelo Plano Individual de Atendimento – PIA – proposto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

⁴⁶ A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LUCKESI, 1994, p. 55).

Mais uma vez se ouve a voz rouca do capitão em seu cronológico megafone.

- O tempo acabou! Vocês têm cinco minutos para sair...
- Acabou coisa nenhuma seu verme; a gente ainda tem dois reféns.
- Soltem os reféns e saiam com as mãos para cima.
- Dona, é a vez da senhora...
- Só um minuto, eu não acredito nisso, ao menos um artigo escrito deve haver em algum lugar. Talvez se eu mudar a categoria...
- A senhora pesquisa no teu barraco, dona. Se a gente não te soltar agora os porcos vão invadir e pegar a gente...
- Sim, eu sei, só mais um minuto – ansiosa digitando nas bases de dados, sem nada encontrar...
- Vamos invadir em trinta segundos, soltem os reféns – no megafone a voz do capitão...
- Talvez aqui, não, quem sabe esse, também não – a bibliotecária não consegue se convencer;
- Chega dona – puxando a bibliotecária pelo braço Souza a conduz até a porta. Pede que ela retire a escora, mas o peso é demais às delicadas mãos livrescas. Souza decide retirar, ele mesmo, a escora. Enquanto realiza o procedimento a bibliotecária foge novamente ao computador, seduzida pela questão de pesquisa, Souza é obrigado a pegá-la no colo carregando-a para porta.
- É impossível que não haja – batendo com ambas as mãos nas costas de Souza – deve haver alguma publicação, eu não acredito – em estado bastante alterado, esperneia, grita, urra. Com a remoção do balcão Souza se torna um alvo fácil, ao destravar a porta, no exato instante que a bibliotecária pisa do lado de fora uma bala certa atinge a frente de Souza. O sangue escorre sobre os livros, o papel branco encharca-se de vermelho...
- Filhos da Puta – Silva corre para socorrer o amigo, o chute na porta, o vidro estilhaçado, a polícia invade a sala. Silva apanha o revólver das mãos ensanguentadas de seu comparsa, retorna ao doutorando para utilizá-lo como escudo humano – Vou matar esse desgraçado aqui, é melhor vocês saírem ou esse playba já era...

A Ab

Sou palhaço venha dar uma olhada

A Ab B C#m

Sendo esgotado, e que o toque explique mais que a razão

A Ab B C#m

Aquarela em meu rosto, que carrego como um frágil cristal

A Ab

Muito e pouco a dizer

A Ab

Vergonha frente a vocês

A Ab

Muito e pouco a dizer

A Ab

Vergonha frente a vocês⁴⁷

A canção contamina os atiradores que saem dançando com o grupo. Sozinhos, finalmente, na Biblioteca Silva e Édio Raniere conversam...

– Eles mataram o Souza, vão acabar comigo também...

– Não, acho que não. Seria um desfecho shakespeariano demais...

– Qual vai ser então, seu?

– Que tal você se entregar...

⁴⁷ Música de Valmir Dor Vasconcelos, utilizada no espetáculo Nietzsche Theatrum – jogos cênicos in genealogia da moral. Espetáculo produzido pelo Coletivo Profanações sob direção de Édio Raniere.

– Se voltar pra unidade vou pegar medida uns três meses; na primeira semana me colocam de porquinho; quero não Seu...

– O que você gostaria de fazer, então?

– Queria mesmo era ficar sossegado que nem o Seu, aqui de boa, lendo livro, curtindo com as mina, de milhares esse negócio de pesquisa hein, Seu? Também queria escrever tese, ia fazer uma sobre a Vida Loka, é nois – sorrindo...

– E porque você não tenta?

– Dá não, Seu. Nem acabei a quarta série ainda. Não nasci pra viver essa vida.

– Quem sabe a gente possa dar um jeito nisso...

Silva olha intrigado para o doutorando que já em pé o convida para segui-lo. Ambos se dirigem à sala das bibliotecárias. Raniere acessa sua caixa de e-mails, encontra um PDF da tese que por segurança, havia encaminhado como BKP. Baixa a arquivo, imprime e entrega à Silva, dizendo:

– Vamos trocar de roupa. Eu me visto de Silva e você de Édio Raniere – deixando chapéu, bermuda e camiseta sobre a mesa...

– Pra que isso, Seu?

– Para você assumir o meu lugar, aqui na UFRGS como doutorando. Quando a polícia voltar vão encontrar apenas você em trajes de Édio Raniere...entendeu?

– Entendeu! Mas se o Seu colocar meus panos vai acabar preso...

– Está tudo bem, eu tenho um plano...

– O que o Seu vai fazer?

– Vou entrar na tese...– vestindo rapidamente as roupas de Silva

- Pensei que o personagem fosse eu – diz Silva ao doutorando em devir. Édio Raniere mergulha na tese, transformando-se em autor. Sozinho, com o megafone em mãos, chutando os destroços espalhados pelo chão da biblioteca, retorna o Capestão.
- Sabemos que quatro anos é pouco tempo meu caro, sinto muito. Infelizmente é o que conseguimos financiar. Você sabe que por mim não haveria problema em continuar...
- Sim, mas o senhor percebe que essa pressão dos prazos nos impede de avançar sobre algumas questões importantes?
- Ah! Eu sei como é, mas no pós-doutorado você poderá retomá-las...
- Bem – respirando fundo – de qualquer forma, acho que consegui organizar alguma coisa para defesa – o doutorando entrega a versão impressa da pesquisa ao Capestão que a folheia sorrindo – está dividida em dois blocos, esta página onde estamos marca a separação entre eles. Logo após o Glossário o senhor vai encontrar a Segunda Coleção.
- Segunda Coleção?
- Sim! Aqui termina a Primeira Coleção, onde procuramos mapear as condições de possibilidade que deram emergência as Medidas Socioeducativas. A partir de agora vamos entrar na segunda, onde tentaremos problematizar o funcionamento das Medidas Socioeducativas...
- Um tanto excêntrico para o meu gosto, mas parece relevante...
- O senhor vai gostar da Segunda Coleção, ela é menos dramática que esta...
- Ótimo, deixe-me ver – virando a página.

Glossário “Vida Loka”⁴⁸

| EXPRESSÃO | SIGNIFICADO |
|------------------------------|--|
| “Amor só de mãe” | Amor incondicional; a mãe como o mais sagrado de todos os seres. |
| “Biqueira” | Local onde se vende crack. |
| “B.O” | Confusão |
| “Bronca” | Responsabilidade. |
| “Caminhada reta” | Agir segundo as leis do Vida Loka. |
| “Com todo respeito” | Expressão obrigatória sempre que se falar e/ou perguntar sobre a família de outro interno. |
| “Coruja” | Cueca, roupa íntima masculina. |
| “Dar a Letra” | Explicar. |
| “De Milhares” | Massa, legal, joia. |
| “Desacerto” | Algo que deu errado, complicação, confusão. |
| “Desenrolar” | Acerto de contas. |
| “Di Menor” | Adolescente em conflito com a lei |
| “Estar no mofo” | Expressão usada para se referir ao interno que cumpre uma medida disciplinar muito longa, geralmente isolado dos demais. |
| “Estoque”; “estocar alguém” | Arma branca fabricada dentro da unidade; utilizar esta arma para agredir ou matar. |
| “Enxergado”; “Ser enxergado” | Chamar a atenção negativamente, ficando visado pelos educadores e/ou pelos outros internos. |
| “Fazer um adiantio” | Assaltar, roubar. |
| “Ficar azul” | Ficar esperto, ligeiro. |

⁴⁸ Glossário elaborado a partir da experiência profissional do autor em colaboração com o psicólogo Leandro Muller, atualmente responsável pelo Centro de Internação Socioeducativa Fazenda Rio Grande, no município de Fazenda Rio Grande, Paraná.

| | |
|------------------------------|---|
| “Ficar de porquinho” | Contenção onde as mãos são algemadas nas costas junto aos pés. |
| “Gardenal” | Louco, loucura. |
| “Inferno” | Unidade Socioeducativa. |
| “Jega” | Alojamento, cela. |
| “Ladrão” | Auto referência dos adolescentes em conflito com a lei; não possui sentido pejorativo, mas sim afirmativo. |
| “Noia” | Usuário de crack. |
| “Madeireiro” | Educador Social que age gentilmente com os adolescentes. Essa expressão tem sentido pejorativo. |
| “Marrocos” | Pão. |
| “Moca” | Café |
| Mocado | Escondido |
| “Parasita” | Palavrão, xingamento. |
| “Passar o pano” | Fazer um favor, ajudar, colaborar. |
| “Pedra” | Crack. |
| “Pegar o beco do inferno” | Fugir da unidade. |
| “Pinha” | Cabeça, cérebro, mente. |
| “Pira” | Pensamento, coisa, delírio. |
| “Pilantra” | Palavrão, xingamento. |
| “Primo” | Amigo. |
| “Quadrada” | Arma de fogo, pistola. |
| “Rato” | Palavrão, xingamento. |
| “Rachar” | Ser parceiro, colaborar com alguém |
| “Seguro”; “tirar pra seguro” | Adolescentes que cometeram crimes proibidos pelas leis dos “Vida Loka” (ex: estupro); ameaçar de espancamento ou morte. |
| “Tatu” | Escavação criada com finalidade de fuga. |
| “Truta” | Amigo. |

| | |
|----------------------------------|--|
| “Vida Loka” | Identidade que muitos adolescentes internos de unidades socioeducativas se atribuem. Expressão aberta, onde cada adolescente imprime um sentido próprio. |
| “Virar a cadeia” | Complicar a vida, agredir alguém, criar confusão para alguém. |
| “X” | Alojamento, cela. |
| “Xeretar cueca embaixo do braço” | Questionar; reprovar uma ação. |
| “X9” | Delator, dedo-duro. |
| “Zinco”; “mandar pro zinco” | Mesa do necrotério; matar alguém. |

COLEÇÃO FUNCIONAMENTOS

Denominar o amansamento de um animal sua 'melhoria' é, aos nossos ouvidos, quase uma piada. Quem sabe o que acontece no Zoológico duvida de que ali a besta seja melhorada.

NIETZSCHE

Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões.

DELEUZE e GUATTARI

2 Máquinas Socioeducativas: Responsabilidade, Identidade e Direitos Humanos

2.1 Começar⁴⁹

Começar! Começar uma tese, começar uma canção, começar uma coleção. Se no começo quase sempre balbuciamos, uma boa saída pode ser convidar alguém que nos ajude a começar. Pode-se começar uma tese cantando; uma canção colecionando, ou ainda, uma coleção *tes[c]endo*. Começar é sempre difícil. Ou o mais correto seria dizer que começar é impossível?

Estranho esse nosso começo? Vamos tentar outro:

Em Grande Sertão Veredas Guimarães Rosa percorre mais de cem páginas tentando começar, indo e voltando ao começo. Indo e voltando a um começo que sempre retorna diferente, tentando contar, tentando achar um jeito de falar o que ele pretendia falar. Mas é apenas na página duzentos que ele define o seu problema: “Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (ROSA, 2001, p.200).

Melhorou? Continua estranho, não é mesmo? Talvez esse descompasso esteja acontecendo aqui porque não estamos mais exatamente num começo. Já passamos por aquilo que vem antes, pela bricolagem como método, pela primeira coleção, alguns mais audaciosos, até uma canção ouvirem. Quem sabe estejamos no meio, ou no começo do meio, por que bem no meio seria a vontade. Isso! Quem sabe esta seja a saída: vamos tentar um começo pelo meio:

Ao proferir em 1970, no College de France, o seu hoje famoso texto “A Ordem do Discurso” é quase provável que Michel Foucault estivesse se deparando com o problema apontado por Guimarães Rosa. Foucault começa essa fala assim:

No discurso que hoje eu devo fazer, e nos que aqui terei de fazer, durante anos talvez, gostaria de neles poder entrar sem se dar por isso. Em vez de tomar a palavra, gostaria de estar à sua mercê e de ser levado muito para lá de todo o começo possível. Preferiria dar-me conta de que, no momento de falar, uma voz sem nome me precedia desde há muito: bastar-me-ia assim deixá-la ir, prosseguir a frase, alojar-me, sem que ninguém se apercebesse, nos seus

⁴⁹ Antes de iniciar a leitura deste preâmbulo à segunda coleção, sugerimos ouvir a música *O Meio*, de Luiz Tatit. A mesma é faixa do álbum “O Meio” e está disponível em: <http://letras.terra.com.br/luiz-tatit/164839/>

interstícios, como se ela me tivesse acenado, ao manter-se, um instante, em suspenso. **Assim não haveria começo;** e em vez de ser aquele de onde o discurso sai, estaria antes no acaso do seu curso, uma pequena lacuna, o ponto do seu possível desaparecimento (FOUCAULT, 1996, p.5).

Foucault toma a si próprio, como sujeito do discurso, numa tentativa de demonstrar a quem lhe ouve que aquilo que ele fala já o precedia. Que seu discurso é apenas uma pequena lacuna, o ponto do seu possível desaparecimento. Que a ideia de começo, de início, de origem, tão presente e por vezes até sagrada em algumas psicologias, parece funcionar acoplada à identidade, ao Eu, ao sujeito. Assim, ao questionar o começo Foucault questiona também o ponto inicial de onde se fala, se escolhe, se quer, se é.

Plagiando a estrutura foucaultiana, para dizer de uma forma ainda mais direta: eu, Édio, nesse exato momento estou falando com você, caro Leitor. Você Concorda? Estou aqui e falo. Tudo bem? Porém, você deve ter percebido, que nesse meu falar escrito apareceram vozes que me precedem há um bom tempo. Vozes de Luiz Tatit, de Guimarães Rosa, de Michel Foucault. Veja: se há em minha escrita-discurso vozes que me precedem, então esse discurso não é meu. Mas sim dessas vozes. Estou aqui apenas deixando passar o que elas já disseram. Certo? Errado. Pois como nos ensina o próprio Foucault essas vozes também precedem os autores citados.

Resumo da ópera: Se não somos a origem de nosso próprio discurso então o que falamos, o que desejamos, o que escolhemos não começou em nós. Mas antes de nós. Somos espécies de meio de nós. E mais, se isso que falamos, que queremos, que desejamos, não começou em nós, então vem de fora de nós. Contudo isso também não está num outro, isso não está fixo dentro de um outro. Isso que Édio escreve não é propriedade privada do discurso de Foucault. Pois há no discurso de Foucault muitas vozes a lhe preceder. Vozes como a de Guimarães Rosa, que Foucault provavelmente nunca ouviu.

Realmente, parece que:

Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode. Mas que erro ter dito o isso. Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.11).

Assim começa o Anti-Édipo de Deleuze e Guattari. Livro que FOUCAULT (1993) apelidou de Introdução à Vida Não Fascista. Um livro de Ética, o primeiro livro de ética escrito desde muito tempo. Como o próprio título-apelido antecipa, este livro se opõe ao fascismo. Seu grande inimigo é o fascismo. Mas não apenas o fascismo histórico de Hitler e Mussolini, que souberam tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas, mas também o fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas. Ainda para Foucault uma das grandes questões colocadas por Deleuze e Guattari neste livro de Ética seria “Como fazer para não se tornar fascista mesmo e, sobretudo, quando se acredita ser um militante revolucionário? Como livrar do fascismo nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres? Como desentranhar o fascismo que se entranhou em nosso comportamento?” (FOUCAULT, 1993, p.199). Em nosso caso, como escapar da sedução fascista ao analisar a problemática contemporânea que envolve o adolescente em conflito com a lei?

Alguns fascismos, que vamos chamar provisoriamente de fascismos molares⁵⁰, são tão evidentes que sobre eles se pode despejar as mais intensas e combativas ações. Esses Fascismos molares aparecem, constantemente, colados em essencialismos identitários e por isso somos levados a acreditar na facilidade de lhes localizar e combater. Por exemplo: quando a voz fascista atravessa alguns setores da mídia para reclamar que “esses adolescentes são criminosos e precisam ser mais severamente responsabilizados por suas escolhas individuais”. De pronto um imenso exército de ações discursivas se põem em movimento repelindo essas vozes. Ou seja, não é tão difícil demonstrar que muitos atos ditos criminosos possuem uma relação quase direta com os 500 anos de expropriação que lhes foram impostos. Uma criança, cujos antepassados foram escravos, que cresceu assistindo sua avó mendigar remédios nas filas do SUS, que acompanhou o árduo trabalho de sua mãe como empregada doméstica, sem nunca conseguir morar, comer, vestir direito, que não conheceu o pai, assassinado pela polícia na guerra do tráfico de drogas, tem grandes chances de exigir dignidade com uma arma na mão. Não seriam essas experiências, portanto, a origem de suas mazelas? Dizendo de outra forma, quando um adolescente comete uma infração todos cometemos juntos. Ele não escolhe executar uma infração sozinho, mas em companhia de

⁵⁰ Molecular/molar: os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos estratos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo um modelo molar ou segundo um modelo molecular. A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fase, das intensidades (GUATTARI E ROLNIK, 2000, p.321).

toda sociedade, de todo um modelo político econômico (consumista/individualista/liberal) que lhe oferece pouquíssimas possibilidades a não ser agir dessa forma. Todos somos responsáveis, todos somos culpados. Esta forma de combate, contudo, escamoteia três grandes problemas nessa guerra contra o fascismo:

1– O começo, a causa, a origem, aparentemente esvaziados pela crítica à consciência isolada, são abstraídos num coletivo – todos – fazendo retornar a mesma resposta ao conflito. Ou seja, a crença no começo não é problematizada, ela continua operando através de um deslocamento da culpa e da responsabilidade, inerentes a pergunta pela origem, que passa do sujeito-um ao sujeito-todos, sujeito-nós.

2 – Disfarça nossa fragilidade conceitual. Ou seja, as ferramentas humanistas que dispomos são boas para criar compaixão, mas não para problematizar o presente. Servem para consolar, desfazer a tensão, apaziguar e quase sempre estão mergulhadas em afecções tristes. Assim, enquanto a experiência fascista se alimenta de uma tensão que promove limpeza para resolver o conflito – seja matando judeus ou prendendo/internando os insatisfeitos – o discurso do “somos todos responsáveis, todos culpados”, nos carrega para uma despotencialização da experiência.

3 – Dificulta nossa percepção sobre o fascismo molecular. Para que possamos pensar este terceiro problema, convidamos o Leitor a ouvir a música “Isso Aqui é uma Guerra” do grupo Facção Central. A Música está no disco “Versos Sangrentos” e também pode ser encontrada em: <http://www.youtube.com/watch?v=kT0iic4-4YQ>

Tomemos uma experiência. Retorna a cena, neste momento, Silva, nosso personagem quase fictício. Silva vem de uma família muito pobre. Avós maternos e paternos trabalhadores rurais, seus pais - primeira geração a sair do campo - não conseguem completar a quarta série do ensino fundamental, talvez por isso nunca tenham alcançado ganho superior ao salário mínimo mensal. Silva teve uma adolescência difícil, mas seus melhores amigos tiveram adolescências terríveis. Pôde acompanhar bem de perto o alcoolismo paterno, a depressão materna, a tentativa de sobreviver do tráfico e acabar se afundando no vício, as internações no hospital psiquiátrico, o medo da polícia, etc. Hoje, Silva recebe uma bolsa de doutorado e com ela, pela primeira vez, se experimenta classe média. Silva publica artigos, as pessoas leem o que ele escreve, comentam, elogiam e criticam. O fascista em Silva sussurra: “Agora é a hora da vingança meu caro. Vamos lá, faça uma tese defendendo o crime, fazendo apologia a ele... Você sempre foi humilhado, nunca pôde ter nada, a vida toda foi roubado pela burguesia.

Sofreu, sentiu na pele o que esses adolescentes passam. Você sabe melhor do que ninguém do que Facção Central está falando, não sabe? É preciso roubar e matar a burguesia para que eles entendam o quanto teus familiares e teus amigos sofrem. Não existe outra forma, apenas o crime vai distribuir riqueza nesse país. Se a burguesia não sangrar nada vai mudar, cara. É a tua tese Silva, chegou a hora de você tomar posição e combater esse grande mal. A Burguesia é má, logo você é bom. Mostre a todos que é legítimo sentir ódio de quem tem grana, mostre a todos que é legítimo matar quando se sente esse ódio, mostre a todos que chegou a hora de cobrar a dívida histórica. É hora da burguesia pagar com sangue a dívida que tem conosco. Nós, os miseráveis”.

Esse terrível fascismo é assustador. E é assustador porque nos fascina. Porque, em muitos de nós sobrevive colado em nosso devir revolucionário. Esse fascista em nós acha correto usar o ódio, usar o ressentimento para exigir dignidade a quem não tem. Esse fascista em nós quer transformar a sociedade em algo bom e justo para todos – assim como Hitler e Mussolini também queriam – e para realizar essa transformação ele se apoia em duas identidades que se contrapõe: uma boa, humilhada, vítima das circunstâncias históricas, e outra sacana, perversa, algoz, usurpadora de direitos.

O Fascista em nós só consegue defender a identidade boa culpabilizando a identidade má. Sua grande fórmula é o que Nietzsche chamou de A Moral do Escravo. Onde o jogo é sempre Ele é Mau, logo eu sou Bom. Cada uma dessas posições identitárias possui uma essência. Boa ou má em si. Mas, no caso de Silva, o que faz a identidade boa possuir essa essência é justamente sua condição de vítima: ser vítima é ser bom. Já o que faz a identidade má possuir essa essência é sua condição de contraponto nesse jogo dialético. A experiência política mais completa da moral do escravo que conhecemos é o Nazismo, onde o Judeu é o Mal em essência, para que logo o Ariano Seja Bom em essência. Não há metáfora nenhuma na moral do escravo. São máquinas agenciando outras máquinas. Máquinas cristãs que cobram os pecados judaicos, máquinas jurídicas que transformam esses pecados em dívidas sociais, máquinas científicas que autorizam eliminar a essência má e pecadora dos judeus para que a raça ariana fique limpa, pura, em sua essência indenitária boa.

Como criar linhas de fuga à moral do escravo? Como negar aquilo que nega a vida? Como agenciar em nossas batalhas diárias pela vida uma discussão ética que ao tensionar esses vários fascismos – tanto os molares como os moleculares – consiga, mesmo que de forma preliminar, expor seus funcionamentos? Dizendo de outra maneira, como problematizar

o presente das Medidas Socioeducativas a ponto de mapear aquilo que lhe permite subsistir e ao mesmo tempo não ser apanhado por armadilhas fascistas?

Nossa hipótese é de fascismos molares e moleculares, em se tratando de socioeducação, se mantem em funcionamento graças a três grandes dispositivos. Um dispositivo de captura ética, a responsabilidade; um dispositivo de captura existencial, a identidade e um dispositivo de governamentalidade ou de captura política, os direitos humanos. Ao mesmo tempo, pensamos que são justamente estas máquinas, possivelmente as três principais, que produzem condições de permanência às Medidas Socioeducativas.

Nossa intenção, portanto, nesta segunda coleção – Funcionamentos – será a de investigar tais tecnologias. Num primeiro momento analisaremos a questão da ‘Responsabilidade’, tendo em Friedrich Nietzsche nosso principal articulador. Passaremos, então, a um debate sobre o conceito de ‘Identidade’ e sua relação com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – onde Michel Foucault e Francisco Varela serão chamados a contribuir. Por fim apresentaremos uma conversação entre quatro grandes pensadores – Karl Marx, Hannah Arendt, Gilles Deleuze e Giorgio Agamben – sobre os ‘Direitos Humanos’.

Cabe ressaltar, que esta segunda coleção está organizada de forma bastante distinta da primeira. Os três capítulos mencionados seguem uma estética próxima as usualmente adotadas em textos acadêmicos.

Sem mais delongas, passemos à problemática da responsabilidade.

2.2 Sobre a Vontade de Imputar – Nietzsche e o problema da responsabilidade

Uma análise costumeiramente empregada, entre os que pesquisam a obra de Nietzsche, parte de um corte cronológico.⁵¹ Entre 1869 e 1876 estaria situada, segundo esta análise, uma primeira fase do pensamento nietzscheano – tendo o nascimento da tragédia e as quatro considerações extemporâneas como principais referências. Nesta primeira fase o pensamento de Nietzsche estaria profundamente agenciado pelo trabalho de Shopenhauer e pela amizade de Richard Wagner. Os principais problemas desenvolvidos aqui envolvem a estética – arte trágica, a oposição entre as forças dionisíacas e apolíneas, a metafísica de artista e a metafísica racional socrática.

Numa segunda fase – situada entre 1876 e 1882 – acontece o rompimento radical com Wagner. Nietzsche não suporta a conversão do maestro ao cristianismo e aos ideais antisemitas. Wagner acusa Nietzsche – após publicação de *Humano Demasiado Humano* – de filiação à Israel. Em 1873 – três anos antes da publicação de *Humano Demasiado Humano* – Nietzsche conhece o filósofo Alemão e Judeu Paul Réé. Toda a segunda fase do pensamento de Nietzsche é notoriamente marcada pela influencia e forte amizade de Paul Réé. Os debates envolvendo ciência, o naturalismo, a guinada positivista, bem como a problemática da Moral surgem na filosofia de Nietzsche em meio a estes acontecimentos. Em 1881, Nietzsche, Paul Réé e Lou Andreas Salomé realizam o famoso passeio pelo Norte da Itália. Nietzsche lhes propõe um projeto existencial, o qual nomina “Claustro para os Espíritos Livres”. A recusa de Paul Réé e de Salomé inicia o rompimento desta produtiva amizade.

Por fim a terceira fase – inaugurada com *Assim Falava Zaratustra* em 1883 – será encerrada em 1888 com a publicação de *Ecce Homo* e Nietzsche contra Wagner. Para boa parte dos estudiosos, essa seria a fase mais importante de Nietzsche, onde estariam concentrados seus principais trabalhos. Além do Bem e do Mal (1886), *Crepúsculo dos Ídolos* (1888), *O caso Wagner* (1888) o *Anti Cristo* (1888), além dos já citados e de *Genealogia da Moral* (1887). Obra que iremos explorar, inicialmente, a fim de criar abertura ao problema da responsabilidade.

⁵¹ Peter Gast, Lou Andréas Salomé, Charles Andler, entre tantos. Em MARTON (1990), por exemplo, os três momentos seriam o pessimismo romântico, o positivismo cético, e o período da maturidade.

Numa pesquisa de grande fôlego Noéli Correia de Melo Sobrinho organiza, em ordem cronológica, todo material produzido por Nietzsche sobre o tema. Essa publicação recebe o nome de “Escritos sobre Direito” e percorre todas as obras publicadas, as correspondências incluindo os fragmentos póstumos. Além de uma coleção completa, onde se reúnem todos os aforismos deixados sobre a temática, é possível acompanhar o desenvolvimento do próprio filósofo, de junho de 1850 a janeiro de 1889, sobre três grande eixos: Genealogia da Justiça e do Direito; Genealogia do Crime e do Castigo; Livre-Arbítrio, Responsabilidade e Culpa.

O trabalho de Noéli Correia nos permite sustentar que há em Nietzsche um intenso debate sobre o que estamos chamando de vontade de imputar. Para sermos mais precisos, “(...) O envolvimento filosófico de Nietzsche com a responsabilidade e imputação iniciou-se com a fábula da liberdade inteligível (aforismo número 39 de Humano, Demasiadamente Humano); ela culmina numa volatilização da culpa moral, quando, com o Crepúsculo dos Ídolos, é todo o “verdadeiro mundo”, este também inteligível, que acabou por revelar-se como uma fabulação (GIACOIA JR., 2012, p.241).

Acreditamos encontrar na Genealogia da Moral, livro situado justamente entre as publicações de Humano Demasiado Humano e Crepúsculo dos Ídolos, boas paisagens para abrir o debate. O percurso que tentaremos realizar, portanto, parte de uma leitura sobre Genealogia da Moral – onde veremos como o ressentimento entra em ressonância com um determinado tipo de justiça, capturando para si a responsabilidade – passando, logo na sequencia, pela crítica que Nietzsche realiza ao pensamento de Kant – ao analisar a questão da imputação – chegando por fim ao conceito de Inocência do Devir.

Nossa intenção, de uma forma geral, será avançar sobre a questão da responsabilidade, problematizando-a como fundamentação ética capaz de legitimar a imputação – caráter tutelar da responsabilidade – a qual costumeiramente encontramos atrelada a ilusões seculares acerca do processo de subjetivação tais como Alma, Eu, Ego, Identidade. Com este movimento parte-se, para, então, verificar as possíveis potências da responsabilidade quando agenciada não mais pelo ressentimento, mas sim pela doutrina da inocência do devir – na qual encontra seu caráter emancipatório. Ou seja, nossa hipótese é de que a inocência do devir ao mesmo tempo permite ao agir humano uma fuga da responsabilidade tutelada – cuja maquinaria se põe em movimento através de conceitos como liberdade, vontade e culpa – e uma aproximação com a responsabilidade emancipatória – invenção de si, onde livre arbítrio e

determinismo não fazem mais o menor sentido, onde tudo passa a ser necessidade, contingência, viabilidade.

2.2.1 Genealogia da Moral

Muitas das teses apresentadas em Genealogia da Moral estão presentes já em Humano Demasiado Humano. O próprio Nietzsche o anuncia no segundo aforismo de seu prólogo: “Meus pensamentos sobre a origem de nossos preconceitos morais (...) tiveram sua expressão primeira, modesta e provisória na coletânea de aforismos que leva o título Humano, demasiado humano” (NIETZSCHE, 2009 a, p.7e 8).

E logo na sequência, no aforismo quarto, explica o que o teria motivado a escrever sobre estas questões:

O primeiro impulso para divulgar algumas das minhas hipóteses sobre a procedência da moral me foi dado por um livrinho claro, limpo e sagaz – e maroto – no qual uma espécie contrária e perversa de hipótese genealógica, sua espécie propriamente inglesa, pela primeira vez me pareceu nitidamente, e que por isso me atraiu – com aquela força de atração que possui tudo o que é oposto e antípoda. O título do livrinho era *A origem das impressões morais*; seu autor, o Dr. Paul Rée (NIETZSCHE, 2009 a, p.9).

Como se sabe Paul Rée é de origem Alemã, nascido na antiga Pomerânia. O que torna curiosa a localização que Nietzsche faz dele como uma espécie Inglesa. Espécie oposta ao seu método Genealógico. Nietzsche insiste que os ingleses erram ao não levarem em conta a história. Mas ao mesmo tempo atribui aos tais ‘psicólogos ingleses’ as únicas tentativas, até então, de reconstrução da gênese da moral. Qual seria, contudo, exatamente o erro da análise inglesa? Segundo Nietzsche, o erro estaria em atribuir ao altruísmo a origem do conceito de Bom.

O autor da Genealogia da Moral combate o argumento que relaciona a origem de Bom com o altruísmo através de uma minuciosa análise etimológica das duplas Bom/Ruim; Bom/Mau.

A indicação do caminho certo me foi dada pela seguinte questão: que significam exatamente, do ponto de vista etimológico, as designações para “bom” cunhada pelas diversas línguas? Descobri então que todas elas remetem à mesma transformação conceitual – que, em toda parte, “nobre”, “aristocrático”, no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu “bom” (NIETZSCHE, 2009 a, p.18).

Seguindo essa análise o filósofo relaciona a origem de Bom com Bonus, palavra utilizada na Grécia antiga cujo sentido era o guerreiro, o homem da disputa, da dissensão, o qual pertencia à certa aristocracia, à certa nobreza. Cabe perguntar, já que tantas e tantas confusões esta terminologia tem gerado, a que aristocracia Nietzsche estaria se referindo, que nobreza seria esta? Segundo MARTON (2013) a mesma aristocracia descrita por Homero, na Odisseia ou em Ilíada. Ou seja, trata-se de uma nobreza muito particular, a casta dos guerreiros gregos.

O argumento começa a se complexificar quando Nietzsche coloca ao lado desta nobreza uma segunda aristocracia: a dos sacerdotes, a qual estaria sempre em torno da primeira. O filósofo mantém ambos os grupos na mesma esfera, mas atribui aos sacerdotes uma impotência, um ódio espiritual, uma propensão à vingança, e ao mesmo tempo uma sagacidade que teria transformado a humanidade em algo “mais interessante”, e tornado a alma humana mais profunda. Aqui aparecem os faquires e os Brâmanes.

Contudo, se ambos os grupos aparecem ligados a castas nobres, a quem Nietzsche estaria reservando o território escravo? Quem seria considerado, a partir desta análise, a origem do conceito Ruim? O homem comum, o sem sorte, aquele que nasceu escravo e ou sujeito aos mandos e desmandos de outros. Desta forma Nietzsche nos apresenta uma primeira Moral, a qual se estabelece pela dupla Bom/Ruim. Onde Bom seria o guerreiro, o nobre, aquele que combate a afronta; já Ruim em contra ponto, seria, o comum, o medroso, aquele que se sujeita aos mandos e desmandos de alguém, que necessita de um terceiro (Deus) que interceda por ele, que faça justiça, já que ele não possui forças para tal. Numa estranha fronteira aparece a nobreza sacerdotal, ao mesmo tempo impotente e ativa, os representantes de Deus.

A grande inversão desta Moral – tida por Nietzsche como moral dos nobres – é realizada não por uma aristocracia sacerdotal, mas por um povo sacerdotal, por uma

comunidade, consciência sacerdotal. Trata-se do povo Judeu em fuga do antigo Egito, onde eram escravos.

Assim convinha a um povo sacerdotal, o povo da mais estranha sede de vingança sacerdotal. Foram os Judeus que, com apavorante coerência, ousaram inverter a equação de valores aristocrática (bom = nobre = poderoso = belo = feliz = caro aos deuses), e com unhas e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se apegaram a esta inversão, a saber, “os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança – mas vocês nobres e poderosos, vocês serão por toda eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados, malditos, danados” (NIETZSCHE, 2009 a, p.23).

Nesse sentido, é que Nietzsche aponta o cristianismo como grande herdeiro da inversão dos valores morais. A dupla Bom/ruim criada pela moral dos nobres se converte, na moral dos escravos em Bom/mau. Agora o oposto de bom não pode mais simplesmente ser ruim. A moral do escravo, também tida como moral do ressentido, necessita de uma categoria dialética, já que sua própria condição existencial depende sempre de um outro. Enquanto o nobre, através de sua moral, sustenta “Eu sou bom, pois sou Bonus, sou o guerreiro”. O ressentido para ser bom precisa de um outro que seja, antes de mais nada julgado como mau. Para experimentar sua existência junto aos Bons, para sentir-se pertencendo ao mundo dos bons, o escravo precisa encontrar um outro para definir como mau.

Mas quem seria considerado “mau”, a partir desta segunda moralidade, a partir da moral do ressentimento? “A resposta, com todo rigor: precisamente o ‘bom’ da outra moral, o nobre, o poderoso, o dominador, apenas pintado de outra cor, interpretado e visto de outro modo pelo olho de veneno do ressentimento” (NIETZSCHE, 2009 a, p.29). A fórmula sagrada do ressentido, portanto, sempre diz: Ele é mau, logo eu sou bom.

Fórmula que irá agenciar a ideia de Justiça, tal qual a conhecemos e festejamos atualmente.

Compreendo; vou abrir mais uma vez os ouvidos (ah! e fechar o nariz). Somente agora escuto o que eles tanto diziam: ‘Nós, bons – *nós somos os justos*’ – o que eles pretendem não chamam acerto de contas, mas triunfo da *justiça*; o que eles odeiam não é o seu inimigo, não! Eles odeiam a *injustiça*, a falta de Deus; o que eles creem e esperam não é a esperança de

vingança, a doce embriaguez da vingança (- mais doce que mel, já dizia Homero), mas a vitória de Deus, do deus *justo* sobre os ateus (NIETZSCHE, 2009 a, p.35 e 36).

Assim, enquanto ele, que é mau, cruel, acerta contas por si mesmo, eu que sou bom deposito num terceiro (deus/justiça e mais tarde no estado) minha esperança em ser vingado. Terceiro que me protege, que me tutela, que me governa. O golpe de gênio, o grande triunfo da moral do escravo estaria, além de dialetizar maus e bons, em ao mesmo tempo terceirizar o governo de si e atribuir livre arbítrio ao sujeito. Abrindo assim a uma escolha particular e livre a responsabilidade em ser Bom (do Bem) ou Mau (do Mal). Aos que escolhem o Mal, o pecado, pois são dotados de liberdade para assim o fazer, estaria reservado o julgamento de Deus. Aos que escolhem infracionar as leis, já que são livres para assim o fazer, reservadas estão às punições de cada época.⁵²

Sobre este ponto gostaríamos de nos deter com mais calma. Utilizaremos como referência o ensaio ‘Nietzsche: entre o servo e o livre arbítrio’ e o livro, recentemente publicado, ‘Nietzsche X Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever’, ambos de autoria de Oswaldo Giacoia Junior. Nossa intenção é a de compreender a análise feita por Nietzsche sobre a responsabilidade. Sabendo que boa parte desta análise se põe em movimento através da crítica, por ele realizada, à interpretação kantiana do problema, nos parece importante, apresentar, mesmo que de forma sucinta, alguns pontos relevantes sobre a ética deontológica de Kant. O que nos permitirá avançar com maior clareza, na sequência, sobre os principais argumentos nietzscheanos.

2.2.2 Kant – uma ética do dever

GIACOIA JR. (2012) problematiza duas concepções de liberdade – e por decorrência também de responsabilidade –, as quais estariam, segundo ele, em permanente disputa na contemporaneidade. Atribuindo a dois grandes pensadores, Kant e Nietzsche, um lugar de referência no debate. Embora encontre posições radicalmente divergentes entre ambos os

⁵² Segundo FOUCAULT (2005) as três grandes formas jurídicas seriam a Prova, o Inquérito e o Exame. Sendo a prova o saber característico da Grécia Arcaica e das Sociedades Feudais, o inquérito da Grécia Antiga e das Sociedades de Soberania e o exame das Sociedades Disciplinares. A partir de uma interpretação de Nietzsche, Foucault desenvolve o argumento de que a terceirização judicial do acerto de contas estaria agenciada pelas formas de saber inquérito e exame, estando ausente na prova.

filósofos, que muitas vezes chegam a um confronto direto, acredita que seja possível localizar tanto em Kant como em Nietzsche um mesmo conjunto de problemas. Este poderia ser condensado da seguinte maneira:

(...) sob quais condições podemos atribuir um ato ao seu agente? Em que sentido pode-se considerar um indivíduo o sujeito responsável por suas ações? Como pode ser racionalmente justificada a imputação, que pressupõe justamente a consistência da atribuição acima mencionada? (GIACOIA JR., 2012, p.37).

Uma clássica resposta ao problema, a qual continua habitando ainda hoje o senso comum, seria atribuir ao sujeito uma origem, uma causa à ação. Dessa forma, o ato realizado pelo sujeito nada mais seria que um efeito de uma vontade, de uma escolha livre, de um querer do sujeito que age. A origem, portanto, do ato é o próprio sujeito e este, por ser livre ao praticá-lo, deve ser individualmente responsabilizado, e se necessário for juridicamente imputado pela ação. Dizendo de outra forma, este sujeito pode ser imputado, já que foi por vontade própria, por escolha própria, em plena liberdade, que agiu. Se sua ação é livre deve também responder, assumir toda responsabilidade por ela. Todo funcionamento deste pensamento está em atribuir ao sujeito a propriedade da liberdade e por consequência um tipo muito especial de causalidade: a vontade.

Ao enfrentar o tema Kant problematiza o sujeito como origem da ação. Percebe que o homem também é efeito de muitas causas. Ou seja,

(...) sob esse ponto de vista, ‘todos os fenômenos da natureza, inclusive as ações humanas e o comportamento animal, são invariavelmente determinados de acordo com a atuação regular de causas específicas. O que diferencia as ações humanas das ações animais é que elas são especificadas por um modo particular de causalidade, dependente de um princípio interno, ou voluntário (GIACOIA Jr., 2012, p.42 e 43).

Mas se as ações do sujeito são determinadas por uma série de causas que lhe antecedem, a grande questão passa a ser em que medida o sujeito é livre para agir e em consequência responsável por suas ações.

Segundo GIACOIA JR. (2012) Kant responde a questão de duas formas diferentes. Num primeiro Kant – A fundamentação da metafísica dos costumes, livro publicado em 1785

– apenas as ações que o sujeito realiza através de regras aceitas por ele seriam livres. A este conjunto de ações Kant nomina liberdade inteligível. Todas as demais ações estariam determinadas pelo campo empírico, não sendo, portanto livres e não podendo, da mesma forma, resultar em responsabilização.

Sendo assim, poderíamos considerar livres unicamente aquelas ações determinadas por uma regra que o arbítrio receba da razão, transformando-se, com isso, em vontade – nesse sentido restrito, livres seriam unicamente ações determinadas em conformidade com uma máxima derivada da razão prática, que o arbítrio acolhe como seu princípio de determinação. Apenas tais ações poderiam, nessas condições, ser imputadas a nós, na qualidade de sujeitos agentes. Todas as demais seriam derivadas de uma lei inerente à condição natural de nossa sensibilidade particular, sobre a qual, em derradeira instancia, não temos poder algum, sobretudo poder de escolha, uma vez que a recebemos passivamente da natureza. (...) Imputáveis seriam unicamente as ações livres, posto que só agiríamos livremente quando o princípio do agir fosse determinado de maneira espontânea por uma regra da razão (GIACOIA JR., 2012, p.52 e 53).

Num segundo Kant – A religião nos limites da simples razão, livro publicado em 1793 e também em Metafísica dos Costumes, publicado em 1797 – haveria um alargamento do conceito de liberdade e por consequência da possibilidade de imputação. “De acordo com essas obras, todas as nossas ações seriam livres, na medida em que essa propriedade – a liberdade – deve sempre ser referida à determinação do arbítrio com vistas à ação, e não à própria ação, ou ao objeto por ela visado” (GIACOIA JR., 2012, p.53).

De uma forma ou de outra, podemos concluir que “(...) a ética de Kant é uma *ética do dever*, (...) Ela é concebida e formulada como uma ética normativa, que prescreve regras para o agir tendo como referência *valores* que reivindicam para si validade e força cogente universal. A filosofia de Kant é, nesse sentido, deontológica”. (GIACOIA JR., 2012, p.32 e 33).

Assim, o sujeito pode ser imputado sempre que estiver em condições de perceber tais regras. Ou seja, sempre que estiver consciente de si. Sendo que em apenas quatro situações distintas esta condição não estaria dada. São elas:

1) Insensatez (*amentia*)

“(...) definida por Kant como a incapacidade – particularmente notável no sexo feminino”,

2) Delírio (*dementia*)

“(…) aquela perturbação do ânimo na qual tudo o que o insensato narra se conforma com a possibilidade da experiência”,

3) Insano (*insânia*)

“(…) que sofre uma perturbação incurável da faculdade de julgar”,

4) Vesânia (*vesania*)

“(…) a doença da razão perturbada” (GIACOIA JR., 2012, p.96-97).

Em todos os demais casos o sujeito está em posse de si e pode por isso ser imputado. Dessa forma, Kant, legitima a imputação, dando a ela um fundamento, uma razão ético moral de ser. Trata-se, portanto, de uma ética deontológica, a qual se sustenta na razão prática e na liberdade como propriedade inerente ao sujeito. Sendo a razão prática uma vontade pura, possibilitada a espécie humana pelo sentimento de respeito aos costumes, as obrigações, ao dever. A razão prática, dessa forma, garante uma escolha livre às ações humanas. Pois enquanto o caráter empírico experimenta tais ações como efeitos de muitas causas, sendo por elas carregado, o caráter inteligível da razão prática permite governar as mesmas ações, imprimindo a elas um ponto facultativo e original. Este ponto original, contudo, é dependente, em Kant, do princípio de dever. Ou seja, o que nos permitiria escolher, tomar decisões por nós mesmos seria a lei, os costumes, o dever.

Sem uma lei moral – universalmente boa – estaríamos sendo carregados pelas sensações, tais como folhas ao vento, fantoches do caráter empírico, marionetes das necessidades. Ao mesmo tempo, como estamos, exceto nas quatro situações acima mencionadas, conscientes de si, o que seria o mesmo que dizer cientes do dever, somos deontologicamente livres e, portanto, da mesma forma, responsáveis por nosso agir.

2.2.3 Nietzsche e a Inocência do Devir

Para Nietzsche a imputação é inviável. Pois não há, eticamente, como fundamentá-la. Ou seja, para o filósofo em questão não existe legitimidade ético-filosófica para que alguém possa ser juridicamente responsabilizado. Se ainda o fazemos é simplesmente pelo hábito moral, pelos costumes sociais, por um saber disciplinar como tão bem expôs Michel Foucault em *Vigiar e Punir*. “Assim, a justiça penal, por exemplo, só se justifica como meio de prevenção, intimidação ou pedagogia, não por razões ou fundamentos ético-morais” (GIACOIA JR., 2012, p.153 e 154).

Ao perceber que também o homem é efeito de muitas causas Kant abre uma problematização sobre as ações humanas, buscando compreender em que medida o sujeito age livremente, chegando por fim ao conceito de liberdade inteligível. Nietzsche, por sua vez, tratará este conceito a golpes de martelo, localizando-o como um dos quatro grandes erros da humanidade – abrindo, assim, toda experiência de vida à inocência do devir.

Qual pode ser a nossa doutrina? Aquela para a qual ninguém dá ao homem suas qualidades: nem Deus, nem a sociedade, nem os pais ou os antepassados, nem ele *próprio*. [A absurda ideia que repudiamos foi ensinada, com o nome de “liberdade inteligível”, por Kant e talvez já mesmo por Platão]. *Ninguém* é responsável pelo fato de existir dessa ou daquela maneira, nesta ou naquela condição, neste ou naquele meio. Não podemos excetuar o caráter fatal do seu ser do caráter fatal de tudo que foi e de tudo que será. O fato *não* é a consequência de uma intenção particular, de uma vontade, de uma finalidade; ele não constitui uma tentativa de alcançar um “ideal humano”, um ideal de felicidade, um ideal da moralidade – é absurdo querer *empurrar* seu ser essencial para uma finalidade longínqua qualquer. Fomos nós que inventamos a noção de “fim”: na realidade *não existe fim*. Somos necessários, somos um fragmento da fatalidade, fazemos parte de um todo, *existimos* nesse todo – não há nada que possa julgar, avaliar, comparar, condenar o todo... Mas *fora do todo não existe nada*. Que ninguém seja mais tomado como responsável, que o modo de existir não possa mais levar a uma prima causa, que o mundo, nem como *sensorium* nem como espírito, seja mais uma unidade: isto e somente isto é a grande libertação – é por isso e unicamente por isso que foi restaurada a inocência do devir... A ideia de Deus foi até agora a principal objeção contra a existência... Nós negamos Deus, negamos em Deus a responsabilidade: é com isso e unicamente com isso que salvamos o mundo (NIETZSCHE, 2009 b, p.348-349).

Ao negar Deus – causa primeira, vontade originária, começo de todo movimento – Nietzsche coloca em questão um antigo pressuposto: a liberdade como propriedade humana. Deus esteve servindo, durante muitos séculos, como modelo – vontade livre primeira – às ações humanas. Ao abandoná-lo como referencia, as ações humanas deixam de ser vistas

como consequência direta de uma intenção particular, experimentando-se, finalmente, como necessárias. Ou seja, se tais ações não partem mais de uma vontade livre, mas sempre de uma relação com um todo, se nada existe fora deste todo, tais ações acontecem por que são contingentes, viáveis dentro do contexto que as produziu. Dizendo ainda de uma outra forma, abandonar Deus é abandonar o livre arbítrio, a vontade, o querer, e por consequência a responsabilidade tutelada.

Da mesma forma, a ética deontológica de Kant tem seu funcionamento alterado. Sem um deus que sirva como fundamento original a liberdade inteligível começa a emperrar. Afinal, seria possível creditar ainda à razão prática uma escolha completamente livre? O sentimento de respeito aos costumes, às obrigações, ao dever tidos por Kant como base da vontade pura – vontade livre, distanciada do caráter empírico – não estariam ligados intimamente ao saudoso conceito teológico? Dizendo de outra maneira, agir de acordo com aquela máxima – imperativo categórico – cuja universalidade se possa querer como lei universal, seria possível na ausência de Deus?

E o mais importante: o sonho de uma lei boa para todos, uma mesma regra, um dever por todos compartilhados, a velha obsessão pelo comum, utopia de tantos tão bem intencionados, vemos agora: trata-se de um modelo de ética e de justiça que tem suas condições de possibilidade – como diria Kant – atreladas à metafísica, mais que isso, de forma bastante direta, à religião cristã.

Trata-se, pois, de uma ética deontológica, uma ética do dever onde a lei moral deve reinar acima de todos. Trata-se de uma Justiça do ressentimento, que busca não o acerto de contas, mas o triunfo de si mesma. Espécie de judicialização progressiva da vida, onde toda e qualquer ação humana possa ser responsabilizada por um terceiro. Uma vida tutelada, vigiada, minuciosamente controlada.

Tais modelos emergem como vimos, na Genealogia da Moral, daquilo que Nietzsche chama de moral do escravo. Sendo esta a moral dos pobres de espírito, dos desvalidos de si, dos que clamam por um comando externo, dos que espalham aos quatro ventos uma existência reativa, uma eterna vingança que costumam chamar de justiça.

Somos levados, cotidianamente, a acreditar que sem estes modelos tutelares a experiência humana se tornaria terrível, que retornaríamos ao que se convencionou chamar de barbárie, que todos os ganhos obtidos com a civilização estariam perdidos. Mas será mesmo? A impressão de Nietzsche é justamente a oposta:

(...) toda amenidade e humanidade consistem no fato de que atribuímos todas as coisas muito mais às circunstâncias do que a alguém! E no fato de deixarmos prevalecer, por outro lado, o egoísmo e de não o considerarmos mais como sendo mal e reprovável em si (tal como tinha sido reprovado na comunidade). Portanto: é no *relaxamento* da nossa crença na absoluta responsabilidade da pessoa, no caráter reprovável do individual, que consiste o nosso *progresso ao sair da barbárie!* (NIETZSCHE, 2009 b, p.332).

Seria possível, aqui, imitando Deleuze em Nietzsche e a Filosofia, criarmos uma fórmula nietzschiana, a qual poderia ser apresentada da seguinte maneira:

- 1) Uma sociedade se torna mais civilizada à medida que consegue responsabilizar menos os seus cidadãos.
- 2) Uma sociedade se torna menos civilizada à medida que necessita responsabilizar mais os seus cidadãos.

A ligação entre ressentimento e responsabilidade vai se tornando mais clara. Em sociedades onde as políticas de tolerância zero têm gestão sobre as ilegalidades, um forte ódio à injustiça embriaga a todos. Já em sociedades mais tolerantes, esta relação é suavizada. Quanto mais responsabilidade individual se cobra, mais ressentimento se gera. Quanto mais ódio se experimenta, maior se torna a vontade de imputar.

Mas seria possível desativar o ressentimento da responsabilidade? Nietzsche acredita que sim. No décimo aforismo da segunda dissertação da Genealogia da Moral, temos um esboço do que poderia vir a ser uma sociedade governada pela Inocência do Dever.

O “credor” se torna sempre mais humano, na medida em que se torna mais rico; e o quanto de injúria ele pode suportar sem sofrer é, por fim, a própria medida de sua riqueza. Não é inconcebível uma sociedade com tal *consciência de poder* que se permitisse o seu mais nobre luxo: deixar *impunes* os seus ofensores. Que me importam meus parasitas? Diria ela. Eles podem viver e prosperar – sou forte o bastante para isso! A justiça, que iniciou com tudo é resgatável, tudo tem que ser pago, termina por fazer vista grossa e deixar escapar os insolventes – termina como toda coisa boa sobre a terra, *suprimindo a si mesma* (NIETZSCHE, 2009 a, p.57).

O dever é sempre inocente. Culpar, reprovar é apenas uma maneira humana de criar sentido, uma forma de responder ao que acontece, uma invenção da moral do escravo. Responsabilizar alguém por uma ação é depositar a origem desta ação num sujeito que nada mais é que invenção, numa outra temporalidade, de circunstâncias, não raramente muito

próximas. “A total irresponsabilidade do homem por seus atos e seu ser é a gota mais amarga que o homem do conhecimento tem de engolir se estava habituado a ver na responsabilidade e no dever a carta de nobreza de sua humanidade” (NIETZSCHE, 2005, p.76).

Trata-se de deslocar o sujeito do polo ativo x passivo. De pensá-lo também como contingência, uma invenção das circunstâncias. Não mais como aquele que tudo decide, nem o que tudo obedece, nem como meio termo entre ambos os polos. A absoluta responsabilidade do indivíduo – tal qual a vimos em Kant – cede lugar ao viável, ao que pode resultar do conflito entre as muitas tensões presentes.

Percebe-se, então, como o círculo se fecha: a metafísica da alma e a religião da culpa inventaram a liberdade da vontade para dar fundamento aos juízos de imputação – a invenção da liberdade (mesmo aquela inteligível) é parte da metafísica de carrasco. Tendo dado início à história espiritual da Europa, ela termina, consuma-se e esgota-se ao se transformar em seu contrário, na doutrina da inocência do devir. *A negação da responsabilidade* – que Nietzsche empreendera, ainda que sob formas diferenciadas, desde o *Nascimento da tragédia* – constitui portanto o pivô, o centro nevrálgico da última e mais radical versão de seu programa filosófico. Esse eixo teórico se mantém na negação radical de toda *justificativa racional* para os conceitos de responsabilidade, culpabilidade e, portanto, de todo fundamento para juízos a respeito do valor ético-moral de nossas ações (GIACOIA JR., 2012, p.239 e 240).

Aqui temos, por fim, um momento de rara beleza. Ao esgotar a metafísica de carrasco a doutrina da inocência do devir desativa na responsabilidade, o ressentimento. Livre das amarras tutelares que o cercavam o conceito de responsabilidade pode ser experimentado de forma afirmativa.

Quando a voz da culpa não mais dá forma ao núcleo íntimo da consciência moral, então a responsabilidade sublima-se em autonomia, a ser entendida na acepção nietzschiana do termo; a saber como consciência ética do indivíduo soberano, que só obedece à lei de seu *proprium et ipsissimum*; não se trata portanto, tal como em Kant, de uma “lei moral universal acima de nós” atuando como imperativo categórico, mas de uma lei personalíssima, própria de um senso de responsabilidade tornado “extramoral”, cujas exigências converteram-se em segunda natureza, libertada dos grilhões da culpa, do veneno do ressentimento, do aguilhão da má consciência (GIACOIA, 2012, p.241).

Uma responsabilidade para além da moral do rebanho, para além do bem e do mal. Trata-se de dizer sim a si mesmo: eterno retorno à invenção de uma lei própria. No aforismo 341 de *A Gaia Ciência*, aforismo intitulado ‘O Peso Mais Pesado’ a grande chave: Queres isso

mais uma vez, queres? Este grande peso, esta imensa responsabilidade por si mesmo, onde não há mais subterfúgio possível, nem pais, nem deus, nem história, é carregada sobre o primeiro animal, apresentado nas três metamorfoses de Zarathustra. Não é à toa que se trata do Camelo. Este animal quer ser bem carregado, sua grande questão é encontrar o maior de todos os pesos. “O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente e se ajoelha, como um camelo, e quer ser bem carregado” (NIETZSCHE, 2011, p.27).

Uma vez bem carregado marcha em direção ao deserto. Chegando ao seu destino acontece a segunda transformação. O animal de carga se transforma em leão. Rugindo, solitário, em meio ao deserto o leão encontra seu grande inimigo, o dragão do ‘Não-Farás’. Mesmo ainda sem poder criar novos valores, ao leão é concedido criar espaços de liberdade, adquirir o direito a novos valores, colocar-se contra a lei do rebanho, gritar contra o Não Farás. É isso que ele faz. “Criar liberdade para si e um sagrado Não também ante o dever: para isso meus irmãos é necessário o leão”. (NIETZSCHE, 2011, p.28) Ele separa a responsabilidade tutelar – ‘Tu Deves’ – da responsabilidade emancipatória – ‘Eu Quero’.

A última e mais profunda das três metamorfoses, a única capaz de transformar o ‘Eu Quero’ do leão num ‘Sim, mais uma vez’ é a criança. A responsabilidade que só pode ser trazida pela criança é a de conquistar o seu próprio mundo, de tornar-se o que se é, de manter o jogo entre liberdade e necessidade em movimento. Inocência que neutraliza a culpa. Responsabilidade como libertação à moral do rebanho.

Mas dissei-me, irmãos, que pode fazer a criança, que nem o leão pôde fazer? Por que o leão rapace ainda tem de se tornar criança? Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer sim: o espírito quer agora *sua* vontade, **o perdido para o mundo conquista seu mundo** (NIETZSCHE, 2011, p. 28 e 29. grifo meu).

Mas e se este perdido para o mundo fosse um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, ainda assim a responsabilidade seria possível? Dizendo de outra forma, as medidas socioeducativas colaboram para que os adolescentes em conflito com a lei tornem-se mais responsáveis?

Na primeira coleção vimos que Antônio Carlos Gomes da Costa propõe que a responsabilização do adolescente infrator seja o território comum entre juristas e pedagogos (COSTA, 2011). Território sobre o qual, ambas as categorias profissionais deveriam desenvolver suas ações.⁵³ Para MENDEZ (1998) um dos grandes avanços da doutrina da proteção integral, adotada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, estaria justamente em atribuir responsabilidade penal ao adolescente pela prática de ato infracional. Modelo que passou a ser utilizado em vários países da América Latina

A partir da aprovação do ‘Estatuto da Criança e do Adolescente’ – ECA – no Brasil, em 1990, todas as novas legislações latino-americanas contemplaram (com maior ou menor refinamento técnico) a criação de um modelo jurídico-institucional de responsabilidade penal aplicado aos adolescentes (de doze ou quatorze anos de idade até dezoito anos incompletos) (MÉNDEZ, 2008, p.20).

Numa direção muito próxima está CILLERO (2013) para quem seria “(...) necessário promover uma interpretação que torne compatíveis o interesse superior da criança e a responsabilidade penal” (p.23) Bem como vários documentos normativos a exemplo de ‘Socioeducação: adolescentes em conflito com a lei’, organizado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná em 2012 onde se agenda a responsabilização do adolescente com as práticas pedagógicas, retornando mais uma vez aos pressupostos defendidos por Antônio Carlos Gomes da Costa.

Também a Lei 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – aponta a responsabilização do adolescente infrator como primeiro objetivo das Medidas Socioeducativas:

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação (BRASIL, 2012).

⁵³ “A dimensão pedagógica da responsabilização deve ser uma extensão da sua dimensão jurídica. Se na dimensão jurídica, a responsabilização se dá pelo devido processo com todas as garantias básicas asseguradas, no plano pedagógico a responsabilização se dá por um processo de conscientização acerca de si mesmo, de suas iniciativas, de sua liberdade e do seu compromisso consigo mesmo e com os outros na família, na escola, no trabalho, na comunidade e na sociedade em sentido mais amplo” (COSTA, s/d).Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/2522.htm>>.

Responsabilização que se justifica, para além do castigo e da punição, como a melhor maneira de conscientizar o adolescente infrator que seus atos foram lesivos à comunidade. Conscientização que se buscará alcançar, sobretudo, através do Plano Individual de Atendimento – PIA. O qual se tornou obrigatório, após aprovação da lei em questão, à todo adolescente que esteja cumprindo medida socioeducativa.

Veja-se que a responsabilização, no enunciado legal, é quanto às consequências lesivas do ato infracional praticado. Tem-se claro aqui a tomada de consciência quanto à lesividade da conduta, como algo que justificará a submissão a compromissos vários que o vinculam ao plano individual de atendimento. A dimensão da responsabilização e da limitação de direitos está clara, transcendendo-se, todavia, e em muito, os limites do mero castigo e da punição (FRASSETTO et al, 2012, p. 32).

Estariam, assim, as Medidas Socioeducativas contribuindo para que adolescentes perdidos para o mundo conquistem o seu mundo ou na verdade paralisando a responsabilidade, tal qual vimos em Kant, no dever ser?

A segunda opção nos parece uma resposta mais honesta. Nossa hipótese é de que a ética deontológica esteja impedindo o adolescente em conflito com a lei de responsabilizar-se efetivamente. Mantendo-o sobre permanente tutela do dever ser, bloqueando os segundos e terceiros movimentos apresentados pelas três metamorfoses de Zaratustra. Transformando responsabilidade em submissão ao dever e responsabilização em justificativa para o aprisionamento.

Contudo, a exposição realizada pelo capítulo nos permite, agora, avançar questionando o que aconteceria com as Medidas Socioeducativas se o carácter deontológico, que lhe permite funcionamento, fosse desativado. Ainda assim haveria socioeducação ou estaríamos diante de outros possíveis? Estaria, uma vez desativado o dever ser das medidas socioeducativas, a responsabilidade acessível a tais adolescentes?

De qualquer forma, no contexto atual das Medidas Socioeducativas a justificativa da responsabilização, para funcionar, necessita estar articulada com um dispositivo existencial: a identidade. Conceito que permite individualizar a responsabilização, creditando ao

adolescente – de forma isolada – a origem de seus atos. Nosso próximo capítulo irá tratar, justamente, da relação deste estranho conceito com as Medidas Socioeducativas.

2.3 Socioeducação e Identidade: Onde se utiliza Michel Foucault e Francisco Varela para problematizar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE⁵⁴.

O Contemporâneo impõe alguns limites. Entre eles, ou talvez perpassando muitos deles, está uma imagem-conceito de muitos nomes: homem, identidade, eu, self, personalidade, ego, alma, psique, subjetividade, individualidade. Questionada e pulverizada pela ciência cognitiva, pela filosofia da diferença e combatida veementemente por estudiosos das mais diversas áreas, mas, ao mesmo tempo extremamente valorizada pelo senso comum e pela literatura de auto-ajuda, tal imagem-conceito vem fabricando, nos parece, danosas intervenções sobre a vida de muitos.

Este capítulo propõe discutir algumas das ressonâncias dessa imagem-conceito, seus prejuízos e vicissitudes, quando aplicada diretamente às políticas públicas. Por objeto de análise elencou-se como exemplo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Sancionado em 2012, tornando-se uma política pública de âmbito nacional.

A análise do SINASE revela a manutenção da centralidade dessa imagem-conceito. O que vamos tentar demonstrar no transcurso da argumentação é que não se trata de uma questão meramente teórica, mas de invenção, produção e gestão de modos de vida. Ou seja, que quando incorporada a uma política pública tal imagem-conceito produz sentido, leis, normativas, espaços de interação, práticas de condução, políticas de financiamento, agentes, atores, enfim, produz modos de viver.

O capítulo está dividido em quatro seções. Em ‘Identidade e Socioeducação: De quando uma imagem-conceito acoplada a uma política pública cria o Sujeito Socioeducativo’ retomaremos alguns pontos já apresentados na primeira coleção com a finalidade de problematizar o aparecimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Na sequência, em ‘Morte de Deus X Nascimento do Homem: Onde Michel Foucault nos ajuda a localizar o aparecimento do homem’ faremos uma leitura de *‘As Palavras e as Coisas’*, nesta buscaremos ferramentas à compreensão da problemática em questão. Da mesma forma, no capítulo seguinte ‘A inexistência Identitária: De quando os estudos da cognição não encontram um “Eu”’ pretende-se uma análise de *A Mente Incorporada*. Obra que evidencia a

⁵⁴ O presente capítulo toma como base o artigo ‘Socioeducação e identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o Sinase’, publicado na revista *Katálysis*, v. 14, n. 1, p. 95-103, jan./jun. 2011.

impossibilidade científica de localizar o suposto homúnculo que nos habita. Por fim, em ‘Prejuízos Corporificados: Onde um conceito abstrato prejudica o corpo socioeducativo’ pretendemos problematizar o agenciamento entre o conceito de identidade e as políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei.

2.3.1 Identidade e Socioeducação: De quando uma imagem-conceito acoplada a uma política pública cria o Sujeito Socioeducativo

As medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são aplicáveis ao ato infracional praticado por adolescente entre 12 a 18 anos. As medidas podem abranger desde advertência; obrigação de reparar dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; até a inserção em regime de semiliberdade ou a internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

No trabalho realizado com adolescentes infratores a proposta Socioeducativa vem à tona a partir de 1990 com a promulgação do ECA, momento histórico a partir do qual fomos levados a pensar numa ruptura conceitual. Ou seja, passamos a acreditar que os preceitos base do código de menores cederam espaço aos da garantia de direitos. Quase vinte anos depois uma importante sequência desse movimento entra em cena. Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA – em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SDH – publica um documento regulatório cuja pretensão seria a de padronizar a execução das Medidas Socioeducativas em todo país. Este documento recebe o nome de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em 2007, o poder executivo encaminha um projeto de Lei à câmara dos deputados, que passa a tramitar como PL 1.627/07. Aprovado na câmara o projeto passa a tramitar no Senado como PLC 134/09. Em 25 de maio de 2010 o senado aprova o relatório do Senador Flávio Arns sobre o referido projeto. Em 18 de janeiro de 2012, finalmente, é promulgada a lei Nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em todo território brasileiro.

A necessidade de estabelecer um padrão para os procedimentos socioeducativos evidencia a existência, atual, de vários modos-modelos em funcionamento. As máquinas de

compreensão-execução do trabalho socioeducativo só funcionam acopladas a outras máquinas. Esses híbridos geram vários sistemas-planos-platôs socioeducativos⁵⁵.

Partindo de uma experiência socioeducativa de três anos – dois anos como coordenador de medidas socioeducativas da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná e um ano como Psicólogo no Centro de Internação Provisória de Blumenau – arrolamos abaixo, de forma bastante resumida, o que poderiam ser alguns exemplos desses platôs:

1) Platô Romântico-Humanista: Onde se pretende um adolescente protagonista de sua própria história. Trabalha-se no sentido de lhe proporcionar inclusão e autonomia.

2) Platô Jurídico-Garantista – Onde se pretende legalizar o adolescente em conflito com a lei. Trabalha-se no sentido de lhe proporcionar os benefícios e as responsabilidades legais.

3) Platô Mídia-Senso Comum – Onde se pretende punir com mais rigor o adolescente infrator. Trabalha-se no sentido de lhe submeter castigos mais intensos, por exemplo, atingir a maioria penal aos 16 anos.

4) Platô Assistencialista-Protetorista – Onde se pretende proteger o adolescente das mazelas sociais. Trabalha-se no sentido de lhe oferecer condições ideais para seu desenvolvimento.

5) Platô Religioso-Correcional-Resgatante-Salvacionista – Onde se pretende evangelizar o adolescente pecador. Trabalha-se no sentido de lhe converter a uma nova vida.

6) Platô Ideológico-Militante – Onde se pretende politizar o adolescente oprimido. Trabalha-se no sentido de lhe conscientizar sobre as desigualdades sociais.

7) Platô Escolar-Disciplinar-Profissionalizante – Onde se pretende fabricar um adolescente-corpo-dócil. Trabalha-se no sentido de lhe possibilitar o cumprimento das normativas do ensino formal e a inserção no mercado de trabalho.

8) Platô Self-Empreendedor – Onde se pretende que o adolescente desenvolva e cumpra metas.

A distinção desses diferentes platôs poderia revelar um vetor convergente a todos eles que poderíamos chamar de Rizoma Socioeducativo? É possível colocar a mesma questão de outra forma: haveria algo em comum entre o código de Mello Matos de 1927, o código de

⁵⁵ Chamamos de “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar um rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.33).

menores de 1979 – Baseado na Doutrina da Situação Irregular – o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e o próprio SINASE? Poderia um conceito ter escapado as reformas legais, e estar sendo sistematicamente aperfeiçoado por elas? Seria o SINASE a radicalização de um processo de regulação/dominação sobre o adolescente infrator iniciado há quase cem anos?

Ou ainda:

O homem de que nos falamos e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma "alma" o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo (FOUCAULT, p. 29, 2007).

Em todos os Platôs percebe-se que a execução da medida, esteja ela amarrada a um caráter punitivo, re-educativo, restaurativo, protagonista, garantista, só funciona quando acoplada a este difuso de vários nomes: psique, personalidade, identidade, individualidade. Cabe ressaltar que um dos eixos, senão o principal, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, é o Plano Individual de Atendimento – PIA. Obrigatório a todo adolescente em cumprimento de medida:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, **contribuindo para a construção de sua identidade**, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social (...). Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente (SINASE, p.52, 2006. Destaque nosso).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – muito bem fundamentado em conceitos e tratados humanistas, estabelece a identidade do adolescente infrator como território privilegiado às ações socioeducativas. Dessa forma, até que ponto a prática socioeducativa tem seu funcionamento atrelado ao conceito de Identidade? Caso este conceito fosse sumariamente extirpado das práticas socioeducativas haveria ainda possibilidade de socioeducação? Ou como diz Varela, quando inflamos as dimensões do viver

de ego (identidade) as esvaziamos de experiência? Poderia a experiência ser um articulador distinto da identidade no operar da política?

No intuito de dar sequência a essas indagações provocativas vamos retomar brevemente em Michel Foucault e em Francisco Varela a discussão identitária. Tal escolha irá possibilitar a compreensão da invenção e do constante esfacelamento da identidade/sujeito.

2.3.2 Morte de Deus X Nascimento do Homem: Onde Michel Foucault nos ajuda a localizar o aparecimento do homem

O livro, *As Palavras e as Coisas* é bastante complexo e múltiplo. Complexo por conter uma exaustiva análise com base em documentos sem dúvida distantes de nosso cotidiano; e múltiplo por pensar e apontar em várias direções. Cabe, portanto, uma distinção inicial. O que pretendemos realizar, não é mais que um mero recorte com a óbvia finalidade de analisar o tema proposto. Ou seja, não existe aqui uma pretensão totalizante – com relação à compreensão da obra – a intenção é a de pinçar, recortar e acoplar alguns fragmentos dela à análise sobre a operação da experiência, do cotidiano, no conhecer. Feita a ressalva passemos à análise.

Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault nos presenteia com duas imagens-território, imagens que percorrem todo o livro. Em qualquer momento de dúvida ou de embaraço filosófico-literário é possível recorrer a elas. Assim, além dos inúmeros exemplos que o autor nos apresenta para cada questão posta, ainda temos essas imagens, sempre disponíveis para retornar. São espécies de bóias flutuantes, onde é possível se segurar um pouco para respirar, para descansar os braços durante a travessia intempestiva de *As Palavras e as Coisas*. Essas Imagens-Bóias são: 1 – O Empório Celestial do Conhecimento Benevolente. 2 – O Quadro de Velázquez.

Cada uma com seu funcionamento próprio. Através da benevolente enciclopédia chinesa enxergamos claramente a problemática do livro. Ou seja, de que a “(...) ordem, sobre cujo fundamento pensamos, não tem o mesmo modo de ser que a dos clássicos” (FOUCAULT, 1995, p. XIX).

E através da segunda imagem, o quadro *Las Meninas*, percebemos o desaparecimento necessário daquilo que fundava a representação clássica. Desaparecimento “(...) daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo – que é o mesmo – foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação” (FOUCAULT, 1995, p.21).

O melhor, contudo, consegue-se agenciando as duas imagens, fazendo com que funcionem juntas, cada qual trabalhando como parte de uma mesma máquina. Imagens engrenagens que ao serem ligadas lançam, tal qual um projetor cinematográfico, uma terceira imagem tela. É nessa tela que transcorre, a nosso ver, boa parte de *As Palavras e as Coisas*. Foucault inicia essa obra dizendo que ela teria nascido da primeira imagem: ou seja, do conto de Borges. Despreocupado com o ponto original ou talvez ironizando seu próprio processo de trabalho, o pensador francês poderia estar utilizando o conto de Borges como um mero recurso didático. Ou seja, o que queremos dizer é que talvez essa terceira imagem possa ter desencadeado a escrita de *As palavras e as Coisas* com muito mais violência do que o conto em questão. À essa altura, acreditamos, alguns leitores devem estar curiosos. Bem, vamos lá então: lhes apresentamos, ou melhor recordamos, pois todos, de uma forma ou de outra, conhecem bem a terceira imagem. Trata-se do Aforismo 125 de *A Gaia Ciência*. Aforismo intitulado ‘O Insensato’:

Para onde foi Deus? Exclamou... Vou lhes dizer! Nós o matamos, vocês e eu! Somos nós os seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos esvaziar o mar? Quem nos deu uma esponja para apagar o horizonte inteiro?(...) Haverá ainda um "em cima" e um "embaixo"? Não estamos errando através de um vazio infinito? Não sentimos na face o sopro do vazio? Não se tornou ele mais frio? Não anoitece eternamente? Não será preciso acender os candeeiros logo de manhã? Não ouvimos ainda o barulho dos coveiros que enterram Deus? Ainda não sentimos o cheiro da decomposição divina?...Os deuses também apodrecem! Deus morreu! Deus continua morto! E nós o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, assassinos entre os assassinos! O que o mundo possuía de mais sagrado e de mais poderoso até hoje sangrou sob o nosso punhal; quem nos limpará este sangue? Que água nos poderá lavar? Que expiações, que jogo sagrado seremos obrigados a inventar? A grandeza deste ato é demasiado grande para nós (NIETZSCHE, 2012, p.115).

Como havemos de nos consolar, nós, assassinos entre os assassinos? Para algumas interpretações, esse acontecimento, que Nietzsche chama de Morte de Deus, foi tão forte, tão violento que seria o responsável por toda a produção artística, filosófica e científica desde a

renascença. Estaríamos todos, cada um, à sua maneira, elaborando, produzindo formas de superar o grande trauma.

Espécie de imagem subsolo, imagem transversal que percorre desde a primeira até a última página de *As Palavras e as Coisas*. Na página 319 da entrevista que ficou conhecida como *Estruturalismo e Pós Estruturalismo*, Foucault diz que seu “(...) problema não é estudar a história das ideias em sua evolução, mas sobretudo ver debaixo das ideias como puderam surgir tais objetos como objetos possíveis de conhecimento.” Em *As Palavras e as Coisas* o objeto em questão é o próprio homem; Foucault se pergunta como foi possível o surgimento do homem como objeto de estudo; quais as condições de possibilidade que o levaram a emergir de seu sono profundo e milenar? A fim de responder essa questão se utiliza de uma metodologia muito própria: a arqueologia do Saber. Trata-se de metodologia aplicada por Foucault em *a História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966)⁵⁶, e *A Arqueologia do Saber* (1969). Segundo Roberto Machado, no prefácio escrito à *Microfísica do Poder*, a tentativa deste método é a de descrever os nascimentos dos saberes e suas transformações, privilegiando para isso as inúmeras discursividades e suas articulações com as instituições.

Mas, especificamente, em *As Palavras e as Coisas* como Foucault faz isso? Como ele demonstra o nascimento da instituição Ciências Humanas? Como ele faz sua Arqueologia funcionar?

Para responder sua questão, Foucault não parte das Ciências Humanas já consolidadas, ele irá buscar nas instituições de conhecimento que as antecederam sua possibilidade de nascimento. Dessa forma se põe a estudar três grandes instituições da idade clássica e demonstrar como essas instituições, ao se transformarem, ao se viabilizarem nos séculos XVIII e XIX abriram caminho para a invenção das Ciências Humanas.

Assim, este autor nos mostra como a Gramática Geral (instituição consolidada na idade clássica) se transforma (a partir do século XVIII) em Filologia; nos mostra como a

⁵⁶ A consideração desses três livros revela claramente a homogeneidade dos instrumentos metodológicos utilizados até então, como o conceito de saber, o estabelecimento das descontinuidades, os critérios para datação de períodos e suas regras de transformação, o projeto de inter-relações conceituais, a articulação dos saberes com a estrutura social, a crítica da ideia de progresso em história das ciências, etc (MACHADO, 1979, p.IX).

instituição Análise das Riquezas se transforma em Economia Política e como a História Natural se transforma em Biologia:

Quando o quadro da história natural foi dissociado, os seres vivos não foram dispersados, mas reagrupados, ao contrário, em torno do enigma da vida; quando a análise das riquezas desapareceu, todos os processos econômicos se reagruparam em torno da produção e do que a tornava possível; em contra partida, quando a unidade da gramática geral – o discurso – se dissipou, então a linguagem apareceu segundo modos de ser múltiplos, cuja unidade, sem dúvida não podia ser restaurada (FOUCAULT, 1995, p.419).

Contudo, importante lembrar, não se trata de forma alguma de evolução, de continuidade, mas de quebra, de ruptura, de descontinuidade. Nesse sentido além de tudo há aqui uma crítica muito bem estruturada por Foucault a respeito do progresso da história das ciências. Através desta metodologia, através da análise destas instituições, Foucault nos faz visualizar uma linha transversal; uma linha que perpassa a transformação destas três instituições do conhecimento. Esta linha seria A FINITUDE:

(...) para o pensamento dos séculos XVII e XVIII, era sua finitude que constringia o homem a viver uma existência animal, a trabalhar com o suor de seu rosto, a pensar com palavras opacas; era essa mesma finitude que o impedia de conhecer de modo absoluto os mecanismos de seu corpo, os meios de satisfazer suas necessidades, o método para pensar sem o perigoso auxílio de uma linguagem toda tramada de hábitos e de imaginações (FOUCAULT, 1995, p.435).

Finitude que só pôde ser liberada com o grande acontecimento que Nietzsche chamou de Morte de Deus. Contudo, se a Morte de Deus é que libera o homem como objeto de conhecimento, ela ao mesmo tempo o esvazia. Foucault nos chama a atenção para a possibilidade de que da mesma forma como surgiu o homem, este estaria fadado a desaparecer. Chegando ao extremo de nos perguntar se o homem verdadeiramente existe.

A todos que pretendem ainda falar do homem, de seu reino ou de sua libertação, a todos os que formulam ainda questões sobre o que é o homem em sua essência, a todos os que pretendem partir dele para ter acesso à verdade, a todos os que, em contrapartida, reconduzem todo conhecimento às verdades do próprio homem, a todos que não querem formalizar sem antropologizar, que não querem mitologizar sem desmistificar, que não querem pensar sem imediatamente pensar que é o homem quem pensa, a todas essas formas de reflexão canhestras

e distorcidas, só se pode opor um riso filosófico – isto é, de certo modo, silencioso (FOUCAULT, 1995, p.473).

Este pressuposto, sempre desconstruído, mas insistente é o objeto de análise de Francisco Varela e seus colaboradores em *A Mente Incorporada*. Trata-se de um estudo minucioso e profundo sobre a ausência. A obra demonstra a impossibilidade científica de localizar o suposto homúnculo que nos habita, bem como sobre a insistência que sua acoplagem realiza, através da crença, da esperança, do medo, da sacralização, com o mundo-pensamento ocidental.

2.3.3 A inexistência Identitária: De quando os estudos da cognição não encontram um “Eu”

VARELA, THOMPSON E ROSCH (2003) propõem que as ciências da mente poderiam ser enriquecidas se incluíssem a experiência vivida. Com esse intuito produzem uma conversa entre as ciências cognitivas com tradições meditativas orientais. Ao retomar algumas das principais abordagens do entendimento da mente nas ciências cognitivas – cognitivismo, connexionismo e enação – vão deixando claro o quanto “o self ou o sujeito cognoscente é fundamentalmente fragmentado, dividido ou não unificado” (VARELA; THOMPSON E ROSCH, 2003, p. 15).

Nosso propósito nessa seção é retomar brevemente os argumentos dos autores para afirmar que a ideia de um sujeito (cognitivo), como desdobrada na seção anterior, embora seja questionada pelas abordagens das ciências cognitivas se mantém persistente entre os próprios pesquisadores da área. Essa espécie de retorno fantasmagórico animaria modos de pensar nos quais se reafirmariam padrões identitários e de self que dariam guarida ao que estamos denominando de sujeito socioeducativo. O desenrolar da discussão também possibilita evidenciar que esse conceito-imagem – “Egoinsistência” – persiste no SINASE e nos levará a questionar o que aconteceria se as próprias políticas públicas fizessem um deslocamento do eu para a experiência.

O primeiro ponto de parada no percurso dos autores é o Cognitivismo, que é entendido como a forma clássica das ciências cognitivas, baseado no modelo computacional. Para essa abordagem a cognição pode ser definida “como computações de representações simbólicas”

(VARELA; THOMPSON E ROSCH, 2003, p. 55). Uma computação é uma operação realizada com símbolos – elementos que representam o que eles significam. A cognição só pode ser explicada no pressuposto que um agente age representando padrões relevantes de sua situação. Quanto mais precisa a representação e mais inequívocas as regras da operação, mais bem sucedida será a cognição. Mas esse agente não é consciente de suas computações. Nenhum agente teria qualquer consciência de computação em um meio simbólico interno, pois a consciência não é necessária para se ter representações ou estados representacionais. Para os autores, o cognitivismo adota a ideia de um eu fragmentado ao postular processos cognitivos em relação aos quais não podemos ter consciência. Mas vai mais além, como não há relação entre cognição e consciência, pode decorrer a ideia de que o eu “não seja nem mesmo necessário para a cognição” (VARELA; THOMPSON E ROSCH, 2003, p. 65). Jackendoff (2002), cientista muito referenciado no campo cognitivo, chega a ser categórico: “(...) a consciência não serve para nada.” Embora uma parcela dos cognitivistas admita a cisão entre computação simbólica inconsciente e experiência consciente as relações entre as mesmas permanecem indecidíveis, postulando-se que mesmo a consciência não seja unificada.

O segundo ponto de parada é o Conexionismo que concebe a operatividade cerebral como uma miríade de conexões massivas e distribuídas que mudam com a história de suas ocorrências. Os conjuntos de conexões apresentam uma capacidade auto-organizativa. O ponto de partida da abordagem conexionista não é mais os símbolos e as regras, mas uma multidão de componentes não-inteligentes, que quando adequadamente conectados, apresentam propriedades globais que podem ser traduzidas pelas capacidades cognitivas conhecidas. O significado é entendido como efeito de um estado global do sistema. Em um sistema assim concebido, “não há necessidade de uma unidade de processamento central para orientar toda a operação” (VARELA; THOMPSON E ROSCH, 2003, p. 102). Outra característica dos agregados de neurônios – redes – é que os mesmos desaparecem e surgem constantemente por meio de interações cooperativas. Nesses agregados cada neurônio pode ter múltiplas respostas dependendo do contexto, do que fazem outros componentes. Os agregados são concebidos como padrões ressonantes – acontecimentos da emergência – que demandam tempo para surgir, pois envolvem ciclos de atividades entre todas as redes locais participantes. Um sistema assim concebido não resulta de um planejamento minimalista e unificado, mas “se assemelha a um mosaico de sub-redes reunidas por um processo complexo

de composição” (VARELA; THOMPSON E ROSCH, 2003, p.117). Para os autores, ciência e experiência se separam na medida em que o conexionismo ao mesmo tempo que conclui não haver espaço para postular um self, admite que não podemos abandonar a convicção nesse self. Tal dualidade leva a um impasse.

Os pontos de parada anteriores permitem observar que nenhum deles resolve a questão da inexistência do self e da crença em sua existência. Os autores perguntam: se não temos self como seguimos pensando, sentindo e agindo como se tivéssemos um self? A formação histórica de padrões e de tendências em nossas vidas (que chamamos de self) seria correlativa a uma vida não-reflexiva do dia-a-dia. A um modo de vida condicionado por esses padrões. Os autores chegam então a uma interessante proposição: quanto mais nos apegamos à ideia de um self (padrões condicionados) menos somos sensíveis à experiência. É a partir dessa instigante proposição que seguimos o debate.

2.3.4 Prejuízos Corporificados: Onde um conceito abstrato prejudica o corpo socioeducativo

Aqui uma importante questão se coloca: se não há uma justificativa sólida que sustente a imagem-conceito debatida quais os riscos de sustentar, através dela, um projeto de âmbito nacional? O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – aponta como meta para todo o país a execução de medidas socioeducativas, fundamentadas em concepções humanistas, onde a identidade, a essência individual de cada um dos adolescentes em cumprimento destas medidas é o alvo. Este trabalho, chamado de Plano Individual de Atendimento (PIA), pretende que cada adolescente configure para si um projeto particular de vida, que lhe sirva para dentro e fora dos muros socioeducativos. Nas palavras do senador Flávio Arns, relator do projeto no Senado, “(...) a proposta busca individualizar ao máximo o plano de execução da medida socioeducativa aplicada a cada adolescente” (SENADO, 2010).

Nossa hipótese é de que o SINASE aponte para uma mudança e/ou aperfeiçoamento no paradigma correccional. Visto que a tecnologia de correção aplicada atualmente sobre os adolescentes infratores não se reduz àquela tecnologia nascida no século XVIII, que ainda hoje, em especial nos casos de internação e internação provisória, continua bastante em voga. O funcionamento da utopia correccional “pré-sinase” está agenciado pelo regulamento da

instituição, suas rotinas, suas práticas diárias. Tal hora levantar; tal hora rezar, tal hora trabalhar, tal hora estudar.

Ou seja, o que possibilitava, neste paradigma, ao Estado executar uma intervenção sobre o adolescente era a promessa de que a rotina – administração do tempo – iria transformar, através do hábito, o adolescente indisciplinado em um corpo legalizado e dócil. A crença depositada nessa máquina correcional era a de que seria possível utilizar algumas engrenagens da escola, da religião, do esporte, das artes para que o adolescente infrator fosse reprogramado em suas tendências indisciplinadas e ilegais. Nesse paradigma, tal reprogramação seria facilitada quando o adolescente cumprisse o programa-rotina da instituição. A base desta utopia correcional era, portanto, a rotina.

Com o SINASE, contudo, um novo paradigma correcional se enuncia e a rotina pode, finalmente, ceder espaço à identidade.

Algumas perguntas se colocam: o que possibilita esta recente e ainda insipiente mudança de programa? O que está fazendo com que a identidade assuma o lugar antes dado, dentro das práticas correcionais, a rotina? O que é isto que está destituindo a casa de correção e instaurando a identidade? O que quer o SINASE quando estabelece um Plano Individual de Atendimento que faz da identidade do adolescente infrator a essência do trabalho socioeducativo? E fundamentalmente caberia perguntar: Essa identidade existe realmente ou é um mero efeito do poder que se aloja sobre este adolescente?

Se, conforme FOUCAULT (1995), o homem tende a desaparecer, se o sujeito é apenas um efeito do poder, se todas as quimeras humanistas estão fadadas ao riso, talvez o programa de execução nacional do SINASE com seu forte conceito de identidade, além de despertar gracejos possa estar tropeçando em algo ficcional, necessitando, nesse sentido, de uma análise mais profunda. Contudo, o risco que nos parece eminente, conforme análise de VARELA, THOMPSON E ROSCH (2003), é de que toda uma política pública, de abrangência nacional, para a qual, provavelmente, muito recurso será destinado, traz como tecnologia, como máquina central, como motor correcional uma entidade abstrata, pouco reconhecida pela ciência e alimentada pelo senso comum. O mais assustador é perceber que a intervenção do Estado sobre um adolescente dar-se-á através de um conceito abstrato: poder em pleno funcionamento, poder que produz pessoas, poder criativo, poder que legitima a infração como uma questão de escolha individual.

Não importa que proposição seja usada para explicar a origem da conduta do adolescente em conflito com a lei: se ele nasceu com uma essência má que deve ser capturada, pedagogicamente corrigida, para que progressivamente seja extirpada; se ele é resultado de uma série de negligências, abandonos e maus tratos sociais que o forçam a desenvolver uma personalidade infratora. Não importa que justificativa seja utilizada para buscar soluções: uma responsabilidade ética que busca defender os direitos humanos daqueles que foram socialmente excluídos; ou se a defesa de tais direitos, como propaga a mídia, seja ultrajante às pessoas de bem – “pois apregoa que bandido vai ser sempre bandido” – parece que uma mesma e única convicção sustenta todas essas posições: a certeza inabalável da existência desse difuso de vários nomes: alma, eu, personalidade, identidade. Um eu que pode ser responsabilizado, recuperado, ressocializado; um eu vítima ou não que tem seus direitos individuais garantidos por lei, sendo o direito a propriedade privada o mais legítimos de todos.

Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem” pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*? A partir de que explicaremos este fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política. (...) A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada*. (...) nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade (MARX, 2010, p.48-49-50).

Constantemente aperfeiçoado este conceito nos possibilita aceitar que recaia sobre ombros privados todas as misérias e riquezas que a humanidade tem produzido. Mais que aceitar, naturalizamos o processo. É igualmente correto prender o bandido, ele, individualmente, escolheu roubar, e idealizar o milionário, ele, individualmente, escolheu enriquecer. A alma, princípio da propriedade privada e de todo direito humano.

Este Eu que pouco importa se é socialmente construído ou se é uma essência inata, vem sendo cada vez mais utilizado no exercício de dominação-domesticação da vida. Do período que FOUCAULT (2007) tratou como Sociedade Disciplinar, a este que DELEUZE (1992) chamou Sociedade de Controle, foi sempre o homem acoplado aos seus direitos a peça principal.

Na Sociedade de Soberania – séculos XII e XIII – a cabeça de todos dependia de um único Homem-Guilhotina. O déspota não era apenas gestor, decidia pela vida ou pela morte de seus súditos. Nessa época a produção de si, produção de sentidos era agenciada por uma virtualidade: como devo proceder para que o rei não corte meu pescoço? Esta pergunta, ferramenta vital, forjou corpos, fez sentir, amar, desejar de certo modo. Era o Eu único, o Eu-Tirano do rei produzindo formas de ser.

Na Sociedade Disciplinar – séculos XVIII, XIX com apogeu no século XX – O homem tirânico é substituído pelo homem panóptico. A decisão sobre a vida cede lugar ao controle sobre a existência. Na Sociedade de Soberania a vida valia muito pouco, mas agora se ganha dinheiro com ela. É preciso, portanto, conservar as pessoas aptas ao trabalho, moldá-las, docilizá-las, produzir bons empregados. O advento do capitalismo exige braços, suor e disciplina. A norma substitui a guilhotina. O Virtual é transferido: como devo agir para que me considerem normal? Um pai normal, um empregado normal, um sujeito normal. Esta pergunta, fábrica personalizante, produz corpos dóceis, úteis, bons trabalhadores. Trata-se de um Eu Instituição – família, escola, exercito, fábrica, hospital, prisão – produzindo formas de ser institucionalizadas.

Para DELEUZE (1992), contudo, haveria ainda um terceiro momento, chamado por ele, em homenagem a William Burroughs, de Sociedade de Controle. Nela os espaços fechados-institucionalizados detentores do olhar na Sociedade Disciplinar são multiplicados ao infinito. Olho/rua, olho/bomba de gasolina, olho/caixa eletrônico; olho/BR, olho/sala de aula, olho/TV senado; olho/blog, olho/prateleira de supermercado, olho/reality show; olho/webcam, olho/satélite, olho/camaleão.

Segundo este ‘olhar’ deleuziano, estaríamos nos deslocando do panoptismo, do homem/olho/centro, homem/olho/referência, homem/olho/norma, para um sistema rizomático de controle onde somos vigiados, intermitentemente, por múltiplos olhos-alma em rede. No começo do panoptismo ainda havia a rua, o mar, a floresta, espaços abertos onde respirávamos sem tanto acometimento disciplinar. Nesses espaços lisos era possível produzir diferenciações, pois ali a normalidade tinha dificuldades para chegar. Hoje, com a quadriculação milimétrica instaurada pela sociedade do olho – auge do panoptismo – todos os espaços estão tomados. Para essa opressiva Clausura do Fora uma nova virtualidade: será que fiquei bem na foto? Essa pergunta, atualização narcísica, edita corpos fetichizados,

empacotados e vendidos alegremente pelos Shoppings Centers da alma. Livre da tirania despótica e da normalidade institucional a alma pode enfim tornar-se a dobra ideal do poder.

Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo (FOUCAULT, 2007, p.28 e 29).

Aqui uma cena perturbadora se insinua: estaríamos direcionando nosso trabalho socioeducativo a uma espécie de Capitão do Mato da Sociedade de Controle? Na sociedade escravocrata brasileira a principal função desse profissional era capturar o escravo fugitivo. Ao capitão do mato cabia resgatar um “corpo não humano”, um corpo “sem alma” que não aceitava as leis da época, leis humanas, boas para todos que eram humanos. O que autorizava tamanha barbárie era justamente o conceito de alma: nessa época era possível escravizar aqueles que não possuíam alma. Atualmente, onde a alma foi democraticamente distribuída para todos, um adolescente/favela, descendente ou não dos anteriormente despossuídos de direitos-alma e que por ventura da sorte se encontra em conflito com a lei – ou seria a lei que se encontra em conflito com o adolescente? – repete esse não aceitar às leis. A diferença é que com a ascensão dos direitos humanos o corpo não pode mais ser tocado. É sobre a alma, portanto, que se deve agir. Uma alma que precisa ser resgatada. Se o capitão do mato resgatava, às leis senhoris, um corpo sem alma, o risco que corre a socioeducação é de vir a ser um instrumento para resgatar almas às leis deste déspota que GUATTARI (2000) nominou Capitalismo Mundial Integrado.

2.4 Direitos Humanos: conversações entre Marx, Arendt, Deleuze e Agamben

Para além dos fascismos molares, de localização quase imediata em maquinarias de responsabilização e identificação, acreditamos que o funcionamento das Medidas Socioeducativas seja agenciado, também, por fascismos moleculares. Bem mais sutis e difíceis de mapear, tais fascismos estariam, a nosso ver, criando condições de possibilidade para que trabalhadores desse campo – socioeducadores – governem a vida de noventa mil jovens, exercendo ao mesmo tempo, um governo sobre si.⁵⁷ Tais fascismos moleculares compõem ambas as máquinas analisadas – responsabilidade e identidade – entretanto, nos parecem, um tanto mais cartografáveis quando problematizados sob uma terceira máquina: a dos direitos humanos.

Neste último capítulo da coleção funcionamentos, buscaremos, portanto, cartografar em quatro grandes pensadores, Karl Marx, Hannah Arendt, Gilles Deleuze e Giorgio Agamben, variações sobre as Declarações de Direitos Humanos. Através de uma linha cronológica do tempo, procuraremos expor as principais críticas bem como as possíveis linhas de fuga apontadas por cada um dos autores. Essa cartografia nos permitirá aprofundar algumas problemáticas socioeducativas desenhadas em capítulos anteriores, passando por um deslocamento do conceito de cidadania; por uma crítica a responsabilização individual que o direito e o Estado Democrático fazem incidir sobre os jovens; e por uma espécie de profanação – no sentido apontado por Agamben – aos Direitos Humanos. O mapeamento proposto evidencia algumas das condições de possibilidade que dão emergência à dispositivos de controle, bem como abre caminho, para futuras pesquisas, no sentido de se pensar o adolescente infrator não mais como cidadão, mas sim como refugiado.

2.4.1 Contextualização

Datar é sempre um risco, perigo abismal. Antes de qualquer coisa, portanto, uma ressalva. Seria preciso entender as datas que seguem como condensações de fenômenos,

⁵⁷ Conforme o último levantamento nacional da SDH, realizado em 2011, a população de adolescentes em privação e restrição de liberdade no Brasil é de 19.595, enquanto a população de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto é de 69.650 (SDH, Relatório Sinase de 2011).

junções, pontos de apoio, convergência de multiplicidades e nunca como origem, começo, início de algo. Nesse sentido, recorre-se aos anos de 1776 – Declaração de Independência dos Treze Estados Unidos da América – e 1789 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – a fim de disparar a problemática que se pretende tratar. A escolha destes pontos/datas, e não de outros, se deve ao fato de que Karl Marx, primeiro intercessor a ser procurado pelo artigo, as ter utilizado como momento de “descoberta” dos Direitos Humanos em seu ensaio ‘Sobre a Questão Judaica’, escrito em outubro de 1843. Da mesma forma, Lynn Hunt em seu livro ‘A Invenção dos Direitos Humanos’ – 2009 – localiza nestes dois documentos o que ela tenciona chamar de um “começo” aos direitos humanos. Apesar de se ter ciência da grande influência do cristianismo e de tratados a exemplo da Carta Magna da Inglaterra, de 1215 e da Carta de Mandém, de 1222 sobre a invenção dos Direitos Humanos, não se tentará aqui tais retornos. A intenção, portanto, deste trabalho será utilizar o ensaio de Marx como ponto de partida, que como todo começo, se inicia pelo meio, uma vez que sempre podemos lhe atribuir suas condições de possibilidade precedentes.

2.4.2 Karl Marx e os Direitos Humanos – entre o Homem e o Cidadão

Em 1843, Bruno Bauer publica *Die Judenfrage – A Questão Judaica*. Karl Marx se utiliza deste ensaio para, através de um intenso debate com o autor, enunciar seu ponto de vista sobre a temática. No artigo que publica em 1844, o qual ficará conhecido pelo mesmo título, abre sua exposição trazendo à tona os principais argumentos de Bauer para sistematicamente desconstruí-los um a um. Ao final da primeira parte, aparecem sistematizadas as suas proposições principais. Assim, se Bauer acredita que a emancipação política seria conquistada pelo Judeu quando este se emancipasse de sua religião, Marx sustenta que é justamente o fato de ser possível ao Judeu emancipar-se politicamente sem se emancipar de sua religião que faz com que a emancipação política seja algo diferente da emancipação humana. O mesmo se daria com o Cristão e, por conseguinte com qualquer outro religioso.

Partindo desta distinção entre emancipação humana e emancipação política Marx inicia sua análise sobre os direitos humanos. O desenvolvimento da argumentação atinge seu ápice ao problematizar a divisão entre os *droits de l’homme* e os *droits du citoyen*.

Quem é este *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais ninguém menos que o *membro da sociedade burguesa*. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem” pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*? A partir de que explicaremos este fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política. Antes de tudo constatemos o fato de que os assim chamados *direitos humanos*, os *droits de l’homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade (MARX, 2010, p.48).

Ou seja, a experiência individual do homem – território que desde muito vinha recebendo especial atenção das religiões – pôde, com as Declarações de Direitos Humanos, bem como com a Escola Clássica do Direito Penal, libertar-se de sua prisão secular e legalizar sua forma na polis, distinguindo-se da experiência política do cidadão⁵⁸.

Tanto a Escola Clássica do Direito Penal como as Declarações de Direitos humanos tem como base conceitual a Natureza Humana. Desta suposta natureza emanam direitos e deveres. Contudo, se o Livre Arbítrio – capacidade humana de distinguir entre o bem e o mal – é o conceito central na Escola Clássica de Direito Penal⁵⁹ – conceito a partir do qual se torna possível localizar, julgar e condenar as ações no sujeito – as declaração de direitos humanos estariam, segundo o autor de *O Capital*, girando em torno de quatro grandes eixos – Liberdade, Propriedade, Igualdade e Segurança. Estende-se, agora a análise por este defendida.

Sobre a Liberdade:

(...) o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se ao direito a essa separação, o direito do indivíduo *limitado*, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à *propriedade privada* (p.49).

Sobre a Propriedade:

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar ao seu bel prazer (à son gré), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu

⁵⁸ O tratamento no plural se refere tanto a Declaração de Independência dos Treze Estados Unidos da América como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

⁵⁹ Teoria do Crime, José Geraldo da Silva.

patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõe a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade. Mas, acima de tudo, ela proclama o direito humano, “de gozar e dispor à vontade de seus bens, rendas, fruto de seu trabalho e de sua indústria” (p.49).

Sobre a Igualdade:

A *égalité*, aqui em seu significado não político, nada mais é que igualdade da *liberté* acima descrita, a saber: que cada homem é visto uniformemente como mônada que repousa em si mesmo. A constituição de 1795 define esse conceito de igualdade fazendo justiça à sua relevância, nos seguintes termos: Artigo 3 (constituição de 1795): “a igualdade consiste em que a lei é mesma para todos, quer ela esteja protegendo, quer esteja punindo” (p.49).

Sobre a Segurança:

A segurança é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito da polícia, no sentido de que o conjunto da sociedade só existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade. (...) Através do conceito da segurança, a sociedade burguesa não se eleva acima do seu egoísmo. A segurança é, antes, a *asseguração* do seu egoísmo. Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade (p.50).

Em resumo, seria possível dizer que o homem postulado pelos Direitos Humanos tornou-se a base e também o pressuposto do Estado político moderno. Tais declarações permitem a entrada do indivíduo – corpo natural – membro até então da sociedade civil na política do estado. Não se trata, portanto, de um movimento exclusivamente emancipatório, já que a liberdade proclamada em tais tratados tende a legitimar elementos tradicionalmente arraigados pela cultura. Assim (...) “o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio” (MARX, 2010, p.53).

Marx finaliza o ensaio argumentando que os Tratados de Direitos Humanos não conseguiram promover a emancipação humana, que para isso seria preciso ao homem

real/individual conquistar em si o cidadão abstrato. Ou seja, a emancipação humana, segundo análise deste autor, poderia ocorrer somente quando “(...) o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política” (MARX, 2010, p. 54).

No século seguinte a esta análise, pouca novidade surgiu no campo dos Direitos Humanos. Somente no século XX, com a luta campesina e operária, é que novos e importantes postulados serão introduzidos na discussão. Nesse sentido, cabe ressaltar a Revolução Mexicana de 1910 e a Revolução Russa de 1917. Contudo, o momento mais importante desta segunda fase dos Direitos Humanos, sem dúvida é 1948, ano que a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Marco histórico onde a versão contemporânea dos Direitos Humanos aparece consolidada.

A Declaração de 1948 incide sobre circunstâncias não debatidas por Marx: o despotismo e o arbítrio do Estado. Sua maior justificativa são os horrores causados pela segunda guerra, em especial o Holocausto dos Judeus. A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge em meio a uma tentativa mundial de elaborar a insuportável ferida aberta na alma humana pelas atrocidades nazistas. Os campos de concentração, o sofrimento de mais de seis milhões de pessoas, a morte em série financiada, planejada e executada pelas mãos de um Estado soberano traz, ao debate internacional, a urgência de se evitar futuros massacres como esses.

Dessa forma, em meio a um grande sentimento de culpa e de compaixão vem à tona um documento, de caráter universal, cujas principais motivações seriam promover a dignidade e defender o ser humano da opressão. Três anos mais tarde, Hannah Arendt publica “Origens do Totalitarismo”, onde entre tantas questões irá debater, brevemente, a problemática dos Direitos Humanos. Contudo, ao contrário do que era de se esperar, em virtude da comoção da época, ao invés de uma análise entusiástica Arendt aprofunda a crítica iniciada por Marx. Sua análise toma a distinção fortemente criticada por Marx entre Cidadão e Homem como ponto nevrálgico do debate.

2.4.3 Hannah Arendt e os Direitos Humanos – ou quando tudo se perde, exceto o direito de ser humano.

Hannah Arendt, pensadora alemã de origem judaica, é testemunha da crueldade nazista. Depois de ser presa, por um breve período, em 1933, procura refugio na França, onde, em 1937, sua nacionalidade será caçada pelo Estado Alemão. Foge mais uma vez, agora para os Estados Unidos, onde será repatriada em 1951. Os horrores desencadeados pela política nacional socialista, os milhares de corpos encontrados nos campos de concentração, as perseguições e privações de direitos vivenciados pela própria Arendt forçam seu pensamento à problemática dos Direitos Humanos.

O conceito de direitos humanos, baseado na suposta existência de um ser humano em si, desmoronou no mesmo instante em que aqueles que diziam acreditar nele se confrontaram pela primeira vez com seres que haviam realmente perdido todas as outras qualidades e relações específicas — exceto que ainda eram humanos. O mundo não viu nada de sagrado na abstrata nudez de ser unicamente humano. E, em vista das condições políticas objetivas, é difícil dizer como teriam ajudado a resolver o problema os conceitos do homem sobre os quais se baseiam os direitos humanos — que é criado à imagem de Deus (na fórmula americana), ou que representa a humanidade, ou que traz em si as sagradas exigências da lei natural (na fórmula francesa) (ARENDR, 1989, p.333).

O que os Direitos Humanos poderiam ter feito pelos seis milhões que morreram nos campos de concentração nazistas? Para esses que perderam tudo, a natureza humana, a qualidade de ser humano, pode muito pouco. Uma vez abandonados em sua cidadania política o que restaria ao humano em si? Não seria esse um mero conceito abstrato, um conceito mais próximo da metafísica do que da política? Útil talvez para a religiosidade humana. Contudo, o mais importante aqui, seria perguntar se na fórmula dos Direitos Humanos haveria algum grande perigo, algum grande risco que seria necessário, o quanto antes, detectar com precisão para num futuro próximo investir em sua desativação.

Os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados, e até os relativamente afortunados apátridas, puderam ver, (...) que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam. Devido a ela, eram considerados inferiores e, receosos de que podiam terminar sendo considerados animais, insistiam na sua nacionalidade, o último vestígio da sua antiga cidadania, como o último laço remanescente e reconhecido que os ligaria à humanidade. Sua desconfiança em relação aos

direitos naturais e sua preferência pelos direitos nacionais advêm precisamente da sua compreensão de que os direitos naturais são concedidos até aos selvagens. Burke já havia temido que os direitos naturais "inalienáveis" somente confirmariam o "direito do selvagem nu", e, portanto, reduziriam as nações civilizadas à condição de selvageria (ARENDR, 1989, p.333).

Este humano nu, despido de sua cidadania, ocupa um território passível de ser inferiorizado por aqueles que possuem a cidadania como direito. Assim, apesar de defenderem causas nobres, as Declarações de Direitos Humanos quando afastadas dos direitos de cidadania podem também possibilitar uma espécie de racismo humanitário; ou ainda, quando apropriadas por um Estado, tal como Foucault enuncia em seu “Em Defesa da Sociedade” aparecer como “Racismo de Estado”. A aposta de Arendt passa por uma aproximação entre Direitos Humanos e a Cidadania. Nas palavras de CARMELITA FELÍCIO (2009) “(...) Arendt insistiu no fato de que os direitos humanos são um princípio nobre, mas vazio, se eles não são ampliados com os direitos do cidadão, isto é, daquele que pode se manifestar pela palavra e pela ação na constituição de um mundo comum”. Nesse sentido, a tese de Arendt parece apontar à consolidação dos Direitos do Cidadão. Ou seja, de que o que poderia garantir o Direito de se ter Direito seria a cidadania e não a humanidade nua, o simples pertencimento a espécie humana.

Cabe ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 avança justamente nesse sentido ao postular que todo ser humano tem direito ao trabalho, à cultura, ao lazer, à educação, à saúde, à moradia. Dessa forma, se as declarações anteriores dirigiam suas linhas aos direitos civis e políticos, a declaração de 1948 preocupa-se efetivamente em garantir a todos um mínimo de igualdade social. Segundo GUARESCHI, LARA E ADEGAS (2010) a declaração de 1948 teria levado o Estado à criação de várias políticas públicas numa tentativa de responder às necessidades sociais da população, movimento que ao mesmo tempo intensifica os investimentos do Estado sobre a vida. Investimentos que, por sua vez, acabam distribuídos entre diversas categorias elaboradas a partir de características de gênero, faixa etária, classe social, função social, raça, localização geográfica.

Primeira questão: estaria no agenciamento entre Direitos Humanos e Cidadania a resolução para o conflito apontado? Ou esse arranjo estaria possibilitando, a exemplo das políticas públicas para juventude brasileira, desviar o foco de atenção de um problema ainda

mais profundo e delicado? A relação entre Direitos Humanos e Cidadania poderia dar guarida a políticas de controle de uma população?

2.4.4 Gilles Deleuze e os Direitos Humanos – da falha do contrato a ingenuidade do axioma

Em 1953, Gilles Deleuze publica sua primeira obra, “Empirisme et Subjectivité: essai sur La nature humaine selon Hume”. Como o próprio título enuncia, a tentativa do filósofo passa por uma análise do pensamento de David Hume, privilegiando a problemática da natureza humana. No segundo capítulo – O mundo da cultura e as regras gerais – Deleuze dedica boa parte de sua atenção aos Direitos Naturais. Ao aceitar a tese de Hume de que haveria uma falha nas teorias contratuais, desenvolve o argumento levando o leitor a perceber a contradição que repousa sobre os conjuntos de direitos que se pretendem preexistentes.

A falha das teorias contratuais é apresentar uma sociedade cuja essência é a lei, que só tem como objeto apenas garantir certos direitos naturais preexistentes e que não tem outra origem a não ser o contrato: o positivo é posto fora do social; o social é posto em outro lado, no negativo, na limitação, na alienação. Toda a crítica que Hume faz do estado de natureza, dos direitos naturais e do contrato equivale a mostrar que é preciso reverter o problema. Por si mesma, a lei não pode ser fonte de obrigação, porque a obrigação da lei supõe uma utilidade. A sociedade não pode garantir direitos preexistentes: se o homem entra em sociedade, é justamente porque ele não tem direitos preexistentes (DELEUZE, 2001, p.42).

Ou seja, em se tratando de Socioeducação, boa parte das políticas públicas, cujas bandeiras giram em torno da “Garantia de Direitos”, estaria aqui colocada em questão por Deleuze. Afinal, como seria possível garantir um conjunto de direitos aos adolescentes sejam eles legitimados pela natureza humana ou pela autoevidência³, se estes direitos preexistem ao nascimento de um adolescente que nasce no social? Dizendo de outra forma: para se garantir direitos preexistentes seria necessário alienar, limitar, pensar a imanência social como um mero recurso passivo, o qual poderia vir a ser, ou não, utilizável na produção de subjetividade deste adolescente. Utilizando o paradoxo apontado por Arendt, mais uma vez, percebe-se o quanto de Vida Nua há na preexistência dos direitos, já que é o nascimento biológico que o sustenta e não o nascimento social – “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) – Dessa forma, a garantia de direitos preexistentes só pode ser legitimada através da vida nua.

Contudo, o que produz singularidade, máquinas de subjetivação, opera no social e não no sujeito. O sujeito seria praticamente irrelevante nesse contexto. Se o homem entra em sociedade é por ser parcial, por não estar egoicamente definido o que, sem dúvida torna a questão muito mais complexa. Se a natureza humana fosse simplesmente egóica, os contratos, as leis, os direitos bastariam. Como vimos, boa parte da crítica de Marx aos direitos humanos incide sobre este ponto. Também a análise de Deleuze, baseada em Hume, põe em evidencia a ineficácia da teoria contratual. E assim, quando as fórmulas, ovacionadas pelo direito – limitar e garantir – se mostram insuficientes, a lei e o contrato cedem espaço à instituição.

Em 1955, Deleuze publica “*Instincts et institutions*”, onde continua desenvolvendo alguns dos argumentos já apresentados na obra anteriormente comentada.

A instituição se apresenta sempre como um sistema organizado de meios. É aí que está, aliás, a diferença entre a instituição e a lei: esta é uma limitação das ações, aquela, um modelo positivo de ação. Contrariamente às teorias da lei, que colocam o positivo fora do social (direitos naturais) e o social no negativo (limitação contratual), a teoria da instituição põe o negativo fora do social (necessidades) para apresentar a sociedade como essencialmente positiva, inventiva (meios originais de satisfação). Tal teoria nos dará, enfim, critérios políticos: a tirania é um regime onde há muitas leis e poucas instituições, a democracia é um regime onde há muitas instituições e muito poucas leis. **A opressão se mostra quando as leis são aplicadas diretamente sobre os homens, e não sobre as instituições prévias que garantem os homens** (DELEUZE, 2006, p.29-30, grifo nosso).

Quando o positivo está fora do social, o que resta é a vida nua, o corpo biológico, o indivíduo. Assim, a lei e o contrato precisam necessariamente operar sobre este corpo individual, não existe outra saída, trata-se de uma limitação conceitual. Deleuze, contudo, diferentemente de Marx, que aponta como saída o sujeito abstrato e também de Arendt que aponta a Cidadania, vai criar uma linha de fuga a partir da instituição. É interessante perceber o quanto o sujeito abstrato bem como a cidadania ainda repousam suas positivities fora do social, ou seja, suas ações, em última instância, continuam sendo dirigidas a um indivíduo. O que permite que a responsabilidade ainda seja pensada sobre o sujeito. Postulados que permitem que um adolescente, mesmo cidadão, possa ser individualmente responsabilizado pela Lei sempre que descumprir os acordos por ela estabelecidos. Acordos, como o da propriedade privada, garantidos pelos Direitos Naturais e também pelos Direitos Humanos. Ironicamente, sobrevive, portanto, no sujeito abstrato e na cidadania um tanto do sistema de limitações legais e contratuais fortemente combatidas tanto por Marx, como por Arendt.

Nesse sentido, Rodrigo Lages e Rosane Neves demonstram o quanto o conceito de Cidadania pode ser perverso e mesmo legitimador do sistema de limitações legais. Já que ao ser aproximado da Identidade, este conceito tende a localizar no sujeito, a responsabilizá-lo individualmente por uma violência que é social. “De certa forma, a expressão máxima de uma identidade funcional, uma identidade que conduza a uma boa sociabilidade é a identidade cidadã. Conjugando-se com o conceito de identidade, a cidadania constitui polo oposto àquele onde se situariam a violência, o comportamento anti-social, a delinquência” (SILVA E SILVA, p. 139, 2008). Tal aproximação permite a realização de inúmeros projetos, cuja pretensão é quase sempre ‘resgatar a cidadania’, ‘desenvolver a cidadania’, ‘promover a cidadania’ de adolescentes em situação de risco para que assim se possa ‘prevenir’ a violência. E claro, as justificativas destes projetos estão fundamentadas na defesa dos direitos humanos. Assim, ao se promover a cidadania dos jovens com a intenção de prevenir a violência, tais projetos acabam por depositar sobre os ombros nus dos mesmos a responsabilidade pela violência. A operação acontece como se tudo fosse uma questão de escolha pessoal, “cada um de vocês terá que fazer uma escolha: ser violento ou ser um cidadão”. A violência deixa de ter uma positividade social e passa a preexistir, amalgamada, individualizada, interiorizada em cada um desses jovens. Extirpada do social, ela somente apareceria na conduta anti-social. Um argumento semelhante, onde a cidadania aparece como tecnologia de domesticação – política pública – a determinadas juventudes, pode ser encontrado em SPOSITO E CARRANO (2003).

Também ORIANA HADLER (2010), bem como NIKOLAS ROSE (1988) localizam no conceito de Cidadania um dispositivo através do qual o controle de determinadas populações seria facilitado. Em uma análise muito próxima, ambos os pesquisadores, problematizam a cidadania como um tipo de regulamentação moral que viria à tona sempre que necessário para enunciar a forma como os indivíduos devem se governar. As políticas públicas, voltadas para a juventude, tenderiam, portanto, a fazer uso da cidadania sempre que necessário fosse solicitar moralidades e habilidades pró-sociais ao jovem.

Segunda Questão: Quando o Estado investe recurso público no sentido de promover a cidadania, justificando sua necessidade na defesa dos direitos humanos o que efetivamente estaria realizando?

Seguindo a análise de Deleuze sobre as teorias do contrato, há um artigo publicado em 1972, intitulado Hume, onde o filósofo francês retoma a discussão iniciada nos trabalhos acima mencionados, desenvolvendo um pouco mais sobre o paradoxo entre as limitações legais e a natureza parcial do homem.

(...) o fundo da paixão não é o egoísmo, mas, o que é ainda pior, a *parcialidade*: nós nos apaixonamos inicialmente por nossos pais, nossos próximos e nossos semelhantes (causalidades, contigüidades, semelhanças restritas). E isso é mais grave do que se fôssemos governados pelo egoísmo. Os egoísmos exigiriam apenas que fossem limitados para que a sociedade fosse possível: é nesse sentido que, do século XVI ao XVIII, as célebres teorias do contrato colocaram o problema social como devendo ser o de uma limitação dos direitos naturais, ou mesmo de uma renúncia a esses direitos, donde nasceria a sociedade contratual. Mas, quando Hume diz que o homem não é naturalmente egoísta, que ele é naturalmente parcial, não se deve ver nisso uma simples nuance nas palavras, é preciso que se veja aí uma mudança radical na posição prática do problema social. O problema não é mais: como limitar os egoísmos e os direitos naturais correspondentes?, mas sim: como ultrapassar as parcialidades, como passar de uma — ‘simpatia limitada’ a uma — ‘generosidade ampliada’, como estender as paixões, dar-lhes uma extensão que elas não têm por si mesmas? A sociedade não é mais absolutamente pensada como um sistema de limitações legais e contratuais, mas como uma invenção institucional: como *inventar artificios*, como criar instituições que forcem as paixões a ultrapassar sua parcialidade e que formem outros tantos sentimentos morais, jurídicos, políticos (por exemplo, o sentimento de justiça) etc.? (DELEUZE, 2006, p.216-217).

Novamente a aposta de Deleuze desloca o sujeito do foco, seja este o da punição ou da garantia de direitos, para pensar as instituições como um território aberto, em processo. O conceito de vontade, inventado por antigos sacerdotes com o intuito de culpar e castigar considera o homem livre para agir ou não agir, a escolha de realizar ou não uma ação depende única e exclusivamente de sua consciência individual. Se uma instituição inventou este conceito e através dele, tornou-se possível julgar e culpabilizar milhares de pessoas ao longo da história, seria possível também ultrapassar o mito do livre arbítrio e da consciência individual com a criação de outras instituições? Seria possível criar Instituições a ponto de reorganizar as forças em voga, inclusive as forças que nos mantêm reféns de um Estado de direito, da punição individualizada? Seria possível retirar do sujeito e depositar sobre estas instituições a responsabilidade legal? Que instituições seriam essas? E mais, o que fazer com as instituições que forçaram o aparecimento da culpa, do ressentimento, da vingança, da propriedade, do homem e todo aparato jurídico criado para lidar com estas invenções?

Em “*Qu’est-ce que la philosophie?*”, livro escrito em parceria com Felix Guattari, Deleuze irá problematizar diretamente, no capítulo Geo-Filosofia, a questão dos Direitos Humanos, ainda em consonância com Hume, contudo agora questionando a utilidade e até mesmo certa relação dos direitos humanos com os Estados Totalitários, com o mercado, com a produção da miséria.

Os direitos do homem são axiomas: eles podem coexistir no mercado com muitos outros axiomas, especialmente na segurança da propriedade, que os ignoram ou ainda os suspendem, mais do que os contradizem: "a impura mistura ou o impuro lado a lado", dizia Nietzsche. Quem pode manter e gerar a miséria, e a desterritorialização-reterritorialização das favelas, salvo polícias e exércitos poderosos que coexistem com as democracias? Que social-democracia não dá a ordem de atirar quando a miséria sai de seu território ou gueto? Os direitos não salvam nem os homens, nem uma filosofia que se reterritorializa sobre o Estado democrático. Os direitos do homem não nos farão abençoar o capitalismo. E é preciso muita inocência, ou safadeza, a uma filosofia da comunicação que pretende restaurar a sociedade de amigos ou mesmo de sábios, formando uma opinião universal como "consenso" capaz de moralizar as nações, os Estados e o mercado (DELEUZE e GUATTARI, 1992, P.138).

Como se viu no primeiro tópico deste ensaio, a análise realizada por Marx não deixa dúvida sobre a centralidade que a propriedade privada possui nas Declarações de Direito. Um paradoxo, no mínimo irônico quando se leva em conta, que o mesmo adolescente atualmente protegido pelas declarações de direito, e por documentos produzidos com base nelas, possa estar cumprindo medida socioeducativa de internação por furto. Ou seja, a mesma Declaração de Direitos que permite garantir ao adolescente preso alimentação, higiene, educação, cultura, bem estar físico e psicológico protege antes a propriedade privada que este adolescente furtou. Contudo, a propriedade pesa mais na balança jurídica, já que é o adolescente, por desrespeitá-la, que acaba privado de sua liberdade e nunca o contrário. Dizendo de outra forma, o que se protege de fato é a propriedade.

Ao pensar os Direitos Humanos como axiomas, Deleuze critica a autoevidência que fundamenta tais declarações. Essa tese foi minuciosamente investigada e debatida por Lynn Hunt em *A Invenção dos Direitos Humanos* (2009).⁶⁰ Ou seja, se um axioma é um princípio evidente e justamente por isso não necessita ser demonstrado, pensar os direitos humanos como axiomas que coexistem no mercado com outros axiomas – a exemplo da propriedade

⁶⁰ Um dos principais argumentos de Lynn Hunt, em *A Invenção dos Direitos Humanos*, é de que a autoevidência seria a base fundamental dos Direitos Humanos. Segundo a pesquisadora estes direitos se sustentam em axiomas como “isso não é mais aceitável”, “não se pode mais tolerar isso”, etc. Haveria, portanto, na fundamentação dos Direitos Humanos uma inegável circularidade onde somente seria possível conhecer seu significado quando uma violação dos mesmos despertaria sentimentos como indignação, compaixão, aflição.

privada e de todo arsenal de segurança que a cerca – sugere, para além de uma ingenuidade conceitual que estaria na base destas declarações, uma espécie de mascaramento da miséria, quase que sua autorização, seu aceite. Trata-se, mais uma vez de um paradoxo, o mesmo direito que protege o oprimido torna aceitável a miséria que o oprime. Nesse sentido, agenciar conceitos e ou, muitas vezes, fórmulas mágicas que prometem construir uma paz universal, um consenso entre todas as nações, através do qual seria possível fazer com que o mercado e o Estado respeitem todas as pessoas igualmente, parece mesmo uma grande safadeza.

Terceira Questão: Estaria o Estado Democrático se utilizando dos Direitos Humanos como autorização, como aquilo que torna aceitável o capitalismo, a produção de miséria, a divisão de classes, a desigualdade social, e até mesmo a prisão de adolescentes? Sem os direitos humanos, estas “safadezas” seriam toleradas? Estaria a defesa de sujeitos/identidades oprimidos favorecendo de alguma forma um sistema que produz opressão?

Na letra G, de gauche (esquerda), uma das letras que compõe a série de entrevistas cedidas por Gilles Deleuze a Claire Parnet,⁶¹ o filósofo francês sintetiza, de forma um tanto polêmica, alguns de seus principais argumentos sobre os Direitos Humanos:

Claire Parnet: E o respeito aos Direitos Humanos que está tão em voga hoje em dia? É o contrário do devir revolucionário, não?

Gilles Deleuze: A respeito dos Direitos Humanos, tenho vontade de dizer um monte de coisas feias. Isso tudo faz parte deste pensamento molenga (...) É puramente abstrato. O que quer dizer “Direitos Humanos”? É totalmente vazio. Existem determinadas situações como, por exemplo, a da Armênia. (...) Os armênios se refugiam em sua República. Corrija-me se estiver errado. E aí, ocorre um terremoto. Parece uma história do Marquês de Sade. Esses pobres homens passaram pelas piores provas, vindas dos próprios homens e, mal chegam a um local protegido, é a vez da natureza entrar em ação. E aí vêm me falar de Direitos Humanos, é conversa para intelectuais de meia tigela, intelectuais sem ideia. Notem que essas declarações dos Direitos Humanos não são feitas pelas pessoas diretamente envolvidas: as sociedade e comunidade armênias. Pois para elas são o problema e não os Direitos Humanos. Eis um caso de agenciamento. O desejo se faz sempre através de um agenciamento. O que se pode fazer para eliminar esse enclave ou para que se possa viver nesse enclave? É uma questão de território. Não tem nada a ver com Direitos Humanos e sim com organização de território. Supondo que Gorbachev tente safar-se dessa situação, como ele vai fazer para que esse enclave armênio, não seja entregue aos turcos que o cercam. Não é uma questão de Direitos Humanos, nem de justiça, e sim de jurisprudência. Todas as abominações que o homem sofreu são casos e não desmentidos de direitos abstratos. São casos abomináveis. Pode haver casos que se assemelhem, mas é uma questão de jurisprudência. (...) Agir pela liberdade e tornar-se

⁶¹ Documentário dirigido e produzido por Pierre-André Boutang, filmado em 1988 e transmitido pela primeira vez em 1996, um ano após a morte de Deleuze. O documentário ficou conhecido como Abecedário de Gilles Deleuze.

revolucionário é operar na área da jurisprudência! A justiça não existe! Direitos Humanos não existem! O que importa é a jurisprudência. Esta é a invenção do Direito. Aqueles que se contentam em lembrar e recitar os Direitos Humanos são uns débeis mentais! Trata-se de criar e não de se fazer aplicar os Direitos Humanos. Trata-se de inventar as jurisprudências em que para cada caso tal coisa não será mais possível (ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze, 1988, letra G).

2.4.5 Giorgio Agamben e os Direitos Humanos – Quando o cidadão reconhece o refugiado que ele mesmo é

Em “*Al dilà dei diritti dell’uomo*”, breve e provocativo artigo publicado em 1998, Agamben se mostra convencido da impossibilidade de evitar o desmantelamento do Estado-Nação. O Leviatã teria alcançado seu limite, esgotado suas possibilidades. O principal personagem nesta análise é o refugiado, utilizado pelo autor para demonstrar uma crise que envolveria Estado-Nação, soberania e direitos humanos.

Se o refugiado representa, no ordenamento do Estado-nação, um elemento de tal sorte inquietante é, sobretudo, porque ao estilizar a identidade entre homem e cidadão, entre natividade e nacionalidade, coloca-se em crise a invenção originária da soberania. Singulares exceções a esse princípio, naturalmente, sempre existiram: **a novidade do nosso tempo, que ameaça o Estado-Nação em seu próprio fundamento, é que porções crescentes da humanidade não são mais representáveis em seu interior.** Por isso, ao passo em que é destruída a velha trindade Estado-Nação-Território, o refugiado, essa figura aparentemente marginal, merece ser, ao revés, considerado como a figura central de nossa história política (AGAMBEN, 2010b, p.5 - grifo nosso).

Se o funcionamento da soberania está atrelado ao mesmo tempo a um simples nascimento biológico em determinado território e as Declarações de Direito, colocar o refugiado sob holofotes analíticos faz projetar em uma tela conceitual uma imagem aterradora: a real função das declarações de direito nos Estados Modernos seria transformar a vida nua no principal fundamento da soberania.

É tempo de deixar de olhar a Declaração dos direitos de 1789 até hoje como proclamação de valores eternos, meta-jurídicos, tendentes a vincular o legislador a seu respeito, e de considerá-la segundo aquela que é a sua função real no Estado Moderno. Os direitos do homem representam, em verdade, sobretudo a figura originária da inscrição da vida nua natural na ordem jurídico-política do Estado-nação. Aquela vida nua (a criatura humana) que, no *Ancien Régime*, pertencia a Deus e, no mundo clássico, era claramente distinta (como *zoé*) da vida política (*bios*), entra agora em primeiro plano no controle do Estado e se torna, por assim dizer, o seu fundamento terreno. Estado-nação significa: Estado que faz da natividade, do

nascimento (isto é, da vida nua humana) o fundamento da própria soberania (AGAMBEN, 2010b, p.4).

Dessa forma as Declarações de Direitos Humanos estariam possibilitando a inserção da vida nua, legitimando sua presença, proporcionando ao Estado Moderno o fundamento de uma estranha soberania. Mas o que Agamben, afinal, está chamando de Soberania?

Em 1995, Agamben publica “*Homo Sacer. Il potere sovrano e La nuda vita*”, livro polêmico que lhe rendeu inúmeras críticas, mas também uma impressionante repercussão internacional. Partindo da definição de soberania elaborada por Carl Schmitt – “soberano é aquele que decide sobre o estado de exceção” – este que talvez tenha sido o mais importante dos Juristas nazistas torna-se um irônico ponto de partida para análise do paradoxo: “o soberano está ao mesmo tempo, dentro e fora do ordenamento jurídico”. Para Schmitt, é preciso sustentar o paradoxo, pois não se pode aplicar norma ao caos. Ou seja, inicialmente se faz necessário o estabelecimento de uma ordem: para que assim o ordenamento jurídico faça sentido. “É preciso criar uma situação normal, e soberano é aquele que decide de modo definitivo se este estado de normalidade reina de fato.” O que demonstra que o soberano não precisa do “direito para criar o direito” e assim que a essência da autoridade estatal é a exceção e o monopólio da decisão.

Esta análise leva o filósofo italiano a duas importantes constatações:

1) Que as declarações de direito representam um lugar de passagem: “da soberania régia de origem divina à soberania nacional”. Ou seja, que elas “asseguram a *exceptio* da vida na nova ordem estatal que deverá suceder à derrocada do *ancien régime*” (AGAMBEN, 2010, p.125).

2) Que “O retorno do estado de exceção efetivo em que vivemos ao estado de direito não é possível, pois o que está em questão agora são os próprios conceitos de “estado” e de “direito” (AGAMBEN, 2004, p.131-132).

Quarta Questão: Se atualmente vivemos num Estado de Exceção de onde não é mais possível retornar ao Estado de Direito, que dispositivo seria este que nos mantém convencidos, dia após dia, de estarmos habitando um Estado Democrático de Direito? Que poderoso véu é este que mantém nossos olhares ofuscados?

Para além do argumento de que a vida nua seria a peça chave nessa reconfiguração e de que o refugiado estaria colocando em crise a invenção, ou mesmo esta reorganização da soberania, a conexão mais assombrosa, enunciada por Agamben nesta obra, é de que haveria uma necessária relação entre esta reterritorialização da soberania e as políticas de extrema direita.

Fascismo e nazismo são, antes de tudo, uma redefinição das relações entre o homem e o cidadão e, por mais que isto possa parecer paradoxal, eles se tornam plenamente inteligíveis somente se situados sobre o pano de fundo biopolítico inaugurado pela soberania nacional e pelas declarações dos direitos (AGAMBEN, 2010, p.126-127).

Aparentemente, tudo vem se organizando como se "a partir de um certo ponto, todo evento político decisivo tivesse sempre uma dupla face: os espaços, as liberdades e os direitos que os indivíduos adquirem no seu conflito com os poderes centrais simultaneamente preparam, a cada vez, uma tácita porém crescente inscrição de suas vidas na ordem estatal, oferecendo assim uma nova e mais temível instância ao poder soberano, do qual desejariam liberar-se" (AGAMBEN, 2010, p.118).

LYNN HUNT (2009), apesar de não se utilizar do método arqueológico de Agamben⁶², chega, através de uma minuciosa pesquisa historiográfica, ao mesmo paradoxo que envolve Direitos Humanos e Nacionalismos de Extrema Direita.

No quinto capítulo de "A Invenção dos Direitos Humanos – a força maleável da humanidade" – a historiadora norte-americana problematiza as principais forças desencadeadas pelas declarações de direitos. Forças que fazem funcionar, por exemplo, o nacionalismo. Num primeiro momento, um nacionalismo de esquerda, a exemplo do utilizado por Simon Bolívar na América Latina, e mais tarde, o nacionalismo de direita de Hitler e Mussolini.

Esse trabalho explicita como "a própria noção de direitos humanos nos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antissemitismo" (HUNT, 2009, p.188). Para a pesquisadora norte-americana o que estaria em jogo seria uma violenta disputa entre forças liberais e conservadoras. Quando as forças liberais vencem uma

⁶² Numa entrevista concedida em 2004, Giorgio Agamben é enfático: "Meu método é arqueológico e paradigmático num sentido muito próximo ao de Foucault, mas não completamente coincidente com ele" (OLIVEIRA, 2010).

primeira batalha onde se afirma a igualdade natural de toda a humanidade, as forças conservadoras reagem suscitando “asserções igualmente globais sobre a diferença natural, produzindo um novo tipo de opositor aos direitos humanos, até mais poderoso e sinistro do que os tradicionalistas” (HUNT, 2009, p.188). O embate entre ambas as forças desenvolve estranhas doutrinas biológicas, as quais mais tarde serão utilizadas para legitimar cientificamente a superioridade ariana.

Como exemplo, a pesquisadora cita a restrição de direitos enfrentada pelos judeus do século XVIII, na França. Na época, tais restrições provavam apenas que o “hábito e os costumes exerciam grande poder, e não que tais restrições fossem autorizadas pela razão. Da mesma forma, para os abolicionistas a escravidão não demonstrava a inferioridade dos africanos negros: revelava meramente a ganância dos escravagistas e cultivadores brancos” (HUNT, 2009, p.191).

Dessa forma, apesar dos inegáveis benefícios trazidos pelas Declarações de Direito, a exemplo do constitucionalismo moderno, de seu caráter emancipatório, da efetiva resistência contra os despotismos de Estado, os direitos humanos trouxeram:

(...) na sua esteira toda uma sucessão de gêmeos malignos. A reivindicação de direitos universais, iguais e naturais estimulava o crescimento de novas e às vezes fanáticas ideologias da diferença. Alguns novos modos de ganhar compreensão empática abriram o caminho para um sensacionalismo da violência. O esforço para expulsar a crueldade de suas amarras legais, judiciais e religiosas tornava-a mais acessível como uma ferramenta diária de dominação e desumanização. Os crimes inteiramente desumanos do século XX só se tornaram concebíveis quando todos puderam afirmar serem membros iguais da família humana (HUNT, 2009, p.215.)

Este paradoxo quando analisado por Osvaldo Giacoia em seu rigoroso ensaio “Direitos Humanos na Era da Biopolítica”, recebe o nome de “caráter bifrontal” o qual estaria desde a revolução francesa participando de “todo evento político decisivo”. Para o filósofo brasileiro, este caráter bifrontal das Declarações de Direito possibilita que tais declarações sejam a outra face do racismo bio-político.

Talvez uma imagem mais acessível possa ser encontrada no filme O Poderoso Chefão, em especial o terceiro da série. Quando Michel trava o famoso diálogo com Kay, sua esposa que o havia abandonado por medo. Os argumentos de Michel são objetivos e claros, ele diz que fez tudo o que fez para proteger a família, e com um pouco de atenção é possível perceber

que realmente Michel não está interessado em grandes fortunas, em sexo ou em alimentar qualquer outro vício pessoal. O que ele realmente quer é proteger sua família.

Uma segunda imagem possível vem da velha disputa entre Islã e América do Norte. Para muitos fundamentalistas, a circuncisão (castração feminina), a obrigação de uso da Burca, bem como da submissão da mulher ao homem está relacionada à proteção. O argumento é de que enquanto os ocidentais prostituem suas mulheres, os muçulmanos protegem as suas.

Seriam formas equivocadas de proteção? Formas ultrapassadas para alguns, fundamentais para outros. A fórmula, contudo, parece a mesma: ‘Eu te protejo para que você se sujeite ao meu despotismo’. Talvez, o que se proteja, efetivamente, em todos os casos seja o Poder.

Nesse contexto, cabe, mais uma vez problematizar as políticas públicas voltadas à juventude:

(...) tendo em vista que as políticas públicas de juventude são maneiras de garantir os direitos da população juvenil, compreende-se que só se pode pensar em práticas como estratégias de governamentalidade sobre o sujeito jovem no momento em que existe um sujeito de direitos sobre o qual intervir. (...) Nesse contexto, os direitos humanos são vistos como estratégias de governamentalidade expondo a maneira que o Estado encontra para intervir na população. Sob um discurso de um sujeito de direitos é possível novamente gerir a vida, proteger a sociedade, manejar a circulação de indivíduos, entrar na família e nas práticas diárias e controlar sujeitos (HADLER, 2010 p.81).

Estaria este Estado de Exceção, que supostamente habitamos, se utilizando de noções como cidadania e direitos humanos, tal qual um poderoso chefão? Com o discurso e mais que isso, com a efetiva promoção de políticas públicas, obscurecendo, iludindo, ofuscando nossa percepção? Se a “cidadania não identifica agora simplesmente uma genérica sujeição à autoridade real ou a um determinado sistema de leis (...) ela nomeia o novo estatuto da vida como origem e fundamento da soberania (...) Daí a centralidade (e a ambiguidade) da noção de “cidadania” no pensamento político moderno” (AGAMBEN, 2010, p.125/126).

Dizendo de outra forma: não estaria justamente neste encontro entre Direitos Humanos e Cidadania a grande estratégia de Governamentalidade do Estado Moderno? Nossa hipótese é de este encontro esteja agenciando um dos mais importantes dispositivos deste século. Dispositivo que seduz boa parte do pensamento contemporâneo a uma espécie de Culto ao

Estado. Dispositivo que além de nos fazer abençoar o capitalismo – no sentido criticado por Deleuze – embriaga nosso olhar tal qual o véu de Maia, impedindo, com camadas e mais camadas de neblina, uma percepção real sobre o Estado de Exceção que estamos habitando.

Em meio à escuridão de um quadro tão labiríntico, haveria, também em Agamben um pouco de possível?

Nossa interpretação é de que o filósofo italiano estaria investindo em duas linhas de fuga. A primeira vai ao encontro de uma espécie de nomadismo mundial. Ao invés de pensar o refugiado como aquele que necessita ser repatriado, Agamben empresta a esta categoria um tom messiânico, dizendo que ali se encontra o povo que vem. Chegando em alguns momentos a propor a troca do conceito de cidadania pelo de êxodo. Assim, ao invés do *em-si* do cidadão alemão, italiano, brasileiro teríamos um *estar-em-êxodo*. “Apenas em uma terra em que os espaços dos Estados serão estados desse modo perfurados e topologicamente deformados, e nos quais **o cidadão terá sabido reconhecer o refugiado que ele mesmo é, é pensável, hoje, a sobrevivência política dos homens**” (AGAMBEN, 2010b, p.7. grifo nosso).

Já a segunda linha de fuga, a nosso ver, seria a profanação. Em Elogio da Profanação (2007) Agamben sustenta que a etimologia de *religio* está ligada a *relegere* – fórmulas que devem ser respeitadas ao separar o sagrado do profano – e não a *religari* – aquilo que une o humano ao divino. Ou seja, religião não é propriamente aquilo que liga ou que religa o homem a deus, mas sim justamente o que separa o sagrado do profano, que delimita o limite entre o que é de uso comum daquilo que está consagrado ao uso exclusivo.

Nesse sentido, profanar seria restituir algo religioso, que fora separado a uma esfera sagrada ao uso comum. “A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. (...) desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (AGAMBEN, 2007, p.68).

Partindo da tese de Benjamin de que o contemporâneo tem por religião o capitalismo, que este seria para além de uma continuação direta do cristianismo, sua mais plena realização, Agamben problematiza algumas das garantias dadas aos cidadãos pelo Estado de Direito, a exemplo da propriedade privada, como impossibilitadoras do uso comum. Ou seja, a religião do capital, através da posse, estaria separando, sacralizando, colocando toda e qualquer relação com o mundo num altar inviolável. Num momento onde o uso comum estaria barrado

pela relação com o sagrado a tarefa das próximas gerações, para o filósofo italiano, seria justamente encontrar meios para profanar o que hoje parece improfanável. Contudo, “profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas. A sociedade sem classes não é uma sociedade que aboliu e perdeu toda memória das diferenças de classe, mas uma sociedade que soube desativar seus dispositivos, a fim de tornar possível um novo uso, para transformá-las em meios puros” (AGAMBEN, 2007, p.75).

Nesse sentido, o que se procurou realizar no presente capítulo estaria relacionado a uma profanação dos direitos humanos, a um deslocamento do conceito de cidadania para o de refugiado e a uma crítica a responsabilização individual que o direito e as políticas públicas fazem incidir sobre os jovens. Assim, tentou-se aqui deslocar o adolescente, dito em conflito com a lei do foco jurídico para colocar em seu lugar as instituições; tentou-se mapear nas Declarações de Direitos Humanos as condições de possibilidade que dão emergência a dispositivos de controle e também abrir a possibilidade, para futuras pesquisas, de se pensar o adolescente infrator não mais como cidadão, mas sim como refugiado.

BRICOLAGEM

O fragmento é para o pesquisador o que o sampler é para o músico: um exercício de liberdade, mais um elemento dismantelador da noção de autoria, ao representar a criação como um jogo de pirataria, uma colagem feita por DJs.

DENILSON LOPES

Todos somos Bricoleurs

Temos agora, à nossa disposição, duas coleções. A primeira reúne uma diversidade de materiais sobre a emergência das medidas socioeducativas, a segunda sobre o funcionamento das mesmas.

Nossa proposta inicial seria a de aguardar este precioso momento para, em posse de ambas as coleções, iniciar a bricolagem. O que não será possível, visto que ao longo da catalogação, nosso ansioso bricoleur fora recortando e colando pedaços, criando e recriando constantemente várias bricolagens.

Sabemos que esta composição fora prometida, o que nos causa um grande constrangimento. Pedimos desculpas em especial a nossa orientadora Cleci Maraschin que acreditou nesse processo e esperamos que a banca examinadora seja tolerante com este pequeno fracasso. Como nada mais nos resta fazer, resolvemos convidar o Bricoleur para uma conversa franca sobre o acontecido. É preciso dizer que não foi fácil convencê-lo, ele é bastante tímido e por vezes arredio ao convívio social.

Édio Raniere – O senhor prometeu organizar duas coleções e ao findar da tarefa desenvolver uma bricolagem. Acabou, contudo, realizando várias bricolagens enquanto organizava as coleções. Por que isso aconteceu?

Bricouler – Cara, eu não prometi nada. Quem criou esse formato foi você, com essa mania acadêmica de deixar tudo limpo, objetivado, repartido em estruturas distintas. A bricolagem e a vida não acontecem assim. Não há como impor controle sobre aquilo que está em devir.

Édio Raniere – Minha intenção nunca foi controlar o processo, mas permitir ao leitor uma melhor compreensão do trabalho.

Bricouler – Compreender não é algo passivo, meramente contemplativo, compreender é criar, compor, inventar...

Édio Raniere – Você está querendo dizer que nosso leitor também precisa inventar para compreender o que aqui expomos?

Bricouler – Exatamente! Enquanto organizava as coleções a bricolagem era minha, mas agora deixo de ser o Bricouler, passo adiante, outros assumem esse lugar.

Édio Raniere – Outros? Mas quem?

Bricouler – Quem quiser...

Édio Raniere – Não sei se as pessoas vão se sentir à vontade para isso.

Bricouler – Não há com o que se preocupar. As coleções estão montadas. Basta ir até uma delas e recortar um pedaço, acoplar um conceito aqui outro ali, recortar mais um retalho e ir compondo a bricolagem. Não se trata de compor uma obra perfeita, toda bricolagem tem um ‘Q’ frankensteiniano.

Édio Raniere – O senhor não poderia, ao menos, nos dar um exemplo de como fazer isso?

Bricouler – Já dei vários exemplos durante a organização das coleções.

Édio Raniere – Mas agora é diferente. Com o material catalogado o processo de composição muda um pouco, não?

Bricouler – Tenho receio de que ao apresentar uma bricolagem final, feita ao meu modo as pessoas a tomem como mais verdadeira que as suas. Não me parece, politicamente falando, produtora.

Édio Raniere – Tudo bem! Concordo com o senhor. Mas podemos facilmente resolver a questão. Basta alertarmos a todos que não se trata de uma escrita com pretensões totalizantes, conclusivas. Mas sim de uma humilde colaboração do senhor no sentido de aguçar outras bricolagens. Um mero exemplo ilustrativo onde se demonstra como é fácil bricolar. Penso que assim, todos seriam convidados à um ‘faça você mesmo’.

Bricouler – Sim! Sim, é isso.... – sorrindo.

Édio Raniere – O senhor concorda, então? Vai montar a bricolagem final?

Bricouler – Eu não, você! Faça você mesmo...

Édio Raniere – Eu?

Bricouler – Obviamente! A intenção não é mostrar aos nossos leitores como é simples o processo da bricolagem?

Édio Raniere – Mas...mas...

Bricouler – Vou te emprestar essa tesoura, esse tubo de cola e vou me deitar ali naquela rede. Qualquer coisa é só me chamar...

Édio Raniere – Seu Bricouler, por favor, espere. O senhor poderia me dar ao menos uma dica? Não sei bem por onde começar...

Bricouler – (Deitando-se na rede) Comece pelo meio.

Retalhos de uma História

Vigiar e Punir, conhecida obra de Michel Foucault, traz como abertura a distância entre dois estilos penais: suplício e prisão. Como suplício Foucault apresenta o caso de Damiens, ocorrido em 1757, como exemplo de prisão, o regulamento da Casa dos Jovens Detentos de Paris. Entre ambos, Foucault nos chama atenção, uma separação de apenas três décadas. Ou seja, já no século XVIII havia na França uma Casa de Correção específica para os jovens. O que no Brasil terá legitimidade somente a partir do Decreto n. 16.272 de 20 de dezembro de 1923, incluído posteriormente no primeiro Código de Menores, o qual ficará conhecido como Código de Mello Matos – Decreto número 17.493-A de 12 de outubro de 1927. Antes disso os jovens sentenciados eram encaminhados às Casas de Correção, onde cumpriam penas em conjunto com adultos⁶³.

Conforme RIZZINI (1995) desde 1830 – código criminal do Império – estaria em discussão a separação dos apenados, debate que ganha força nos anos que precedem a promulgação do código penal brasileiro (1890). Contudo, tanto sob regência do império como da recém criada república o problema não é resolvido. No código criminal de 1830 os menores de quatorze anos não respondem por crime, são inimputáveis, exceto quando há comprovação de terem agido com discernimento. Já no código penal de 1890 a maioria penal passa a ser fixada aos nove anos, sendo que desta idade aos quatorze continua valendo o critério de discernimento. Em ambos os casos, ao ser comprovada infração os adolescentes eram aprisionados junto com os adultos.

Cabe ressaltar que o Código de Mello Matos acumula importantes mudanças neste sentido, como o projeto de lei apresentado por Alcindo Guanabara em 1906; o projeto N.94 de 17 de junho de 1912 de João Chaves; o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922; entre tantos outros. Unificando e os convertendo em uma única lei. Trata-se de um momento decisivo onde o aprisionamento, até então realizado na Casa de Correção, será abandonado emergindo em seu lugar a internação como ação pedagógica. Medida cuja pretensão deixa de ser o castigo e passa a ser a educação, a “reforma” do caráter.

Neste, o recorte que estamos propondo, sobre a origem das medidas socioeducativas, aparece atravessado por dois quadros: 1) A criação das Escolas de Reforma, as quais se

⁶³ O presente texto é uma versão modificada e expandida de ‘Sobre a Invenção das Medidas Socioeducativas: Pequena Coleção de Arquivos Infames’ escrito a convite dos organizadores do livro ‘Testemunhos da Infâmia: Rumores do Arquivo’. Cujas publicações estão previstas para 2014.

tornarão algumas décadas mais tarde Febems e atualmente Centros de Socioeducação; 2) O fato de que nos 231 artigos dispostos pelo Código de Mello Matos não exista, em nenhum momento, referência às medidas socioeducativas. No lugar destas aparece, curiosamente, uma única medida: a internação.

O capítulo VII do Código de Mello Matos, reservado aos “Menores Delinquentes”, expõe, de forma bastante clara, em seu artigo 69, o privilégio dado à internação. E apesar do mesmo capítulo apresentar como medida, também, a Liberdade Viglada, a aplicação desta, como se pode ver no artigo 81 não se trata propriamente de uma ação educativa, mas de um momento reservado ao que atualmente nominamos progressão de medida. Ou seja, uma vez sentenciado, o adolescente necessariamente deveria passar pela internação, para num segundo momento, como prêmio por boa conduta, ser encaminhado à Liberdade Viglada. A única exceção prevista é arrolada pelo artigo 82, onde a Liberdade Viglada é colocada lado a lado com a absolvição e com dois procedimentos destinadas aos menores abandonados, a guarda e a educação.

Temos assim, um interessante paradoxo: este território, aberto juridicamente – medida de internação – vem sendo progressivamente desativado pelo Código de Menores de 1979, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo SINASE ou pelo contrário, cada vez mais fortalecido, estruturado, legitimado pelos mesmos instrumentos?

Façamos uma rápida contextualização histórica. Em 1926 é sancionado o Decreto nº 5.083 que institucionaliza o Código de Menores, no ano seguinte acontece a aprovação do Decreto número 17.493-A que consolida as leis de assistência e proteção aos menores, incorporando-as no código sancionado. Em 1941 é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que passa a gerenciar todas as Escolas de Reforma do País. Em 1964, após responder por inúmeras acusações de maus tratos o SAM é desativado e surge em seu lugar a Fundação do Bem Estar do Menor – FUNABEM. Em todo este período, mais de cinquenta anos, a medida de internação foi sinônimo do que hoje conhecemos como medidas socioeducativas. No final da década de setenta, finalmente, acontece a promulgação do Código de Menores (LEI 6.697 de 10 de outubro de 1979). O qual irá ampliar a medida de internação às instituições não educacionais e tornará aplicáveis cinco novas medidas.⁶⁴

⁶⁴ TÍTULO V - Das Medidas de Assistência e Proteção | CAPÍTULO I - Das Medidas Aplicáveis ao Menor: **Art 13.** Toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar. **Art 14.** São medidas aplicáveis ao menor pela autoridade judiciária: I – advertência; II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; III - colocação em lar substituto; IV - imposição do regime

Peças de uma Problemática

Com o Código de Menores a internação deixa de ser a única referência e ao seu lado passam a gravitar outras medidas, passíveis, também, de aplicação. Se na passagem da Sociedade de Soberania para Sociedade Disciplinar o suplício se torna prisão (FOUCAULT 2007), uma marca da travessia em curso – Disciplinar para Controle – está na gestão extramuros, nos sistemas ultrarrápidos de controle ao ar livre (DELEUZE 1992). Assistimos, dessa forma, uma única medida em regime fechado – internação – sendo ampliada a cinco novas medidas em meio aberto. Contudo, diferentemente da passagem da Soberania para a Disciplina, onde a prisão desativa o suplício, o meio aberto não encerra o regime fechado. Tornando a medida de internação uma entre muitas, mas ao mesmo tempo uma espécie de modelo, lugar primordial implícito. Este aprofundamento da sociedade disciplinar estaria nos levando a uma sociedade de controle generalizado, onde o regime fechado, mantido como ideia origem – virtualizado numa espécie de demiurgo – é permanentemente atualizado pelo agenciamento com o meio aberto, que o acessa, multiplicando-o, produzindo simulacros. Uma imensa prisão ao ar livre, aonde a vigilância – tão necessária ao intramuros – vai gradualmente cedendo espaço à cifra, a senha. Neste confinamento generalizado qualquer acesso, seja a caixa de e-mails, aos serviços de saúde de um plano privado, ao saque do bolsa família no caixa eletrônico, depende de uma senha de acesso. Talvez seja nesse sentido que AGAMBEN (2008) reconheça em Auschwitz uma insígnia do contemporâneo. Segundo o filósofo italiano a política do campo de concentração não fora completamente desativada e por isso estaríamos todos, de certa maneira, habitando um Estado de Exceção.⁶⁵ Neste *lager*, onde passamos nossos dias, alguns privilegiados acessam um prato a mais de sopa, cobertores no inverno e uniformes limpos. Em troca se submetem a vergonhosas funções que mantêm o funcionamento do campo mesmo sem intervenção da polícia nazista. Deste Estado de Exceção, onde residimos, um retorno efetivo ao estado de direito parece impossível, sugere AGAMBEN (2004), já que o que estaria em questão agora são os próprios conceitos de Estado e de Direito.

Não se trata, porém, como seríamos levados a pensar se o código não tivesse sido aprovado em plena ditadura militar, de punir menos e ou de suavizar a aplicação da medida de

de liberdade assistida; V - colocação em casa de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado. (Código de Menores, 1979).

⁶⁵ Auschwitz é exatamente o lugar em que o estado de exceção coincide, de maneira perfeita, com a regra, e a situação extrema converte-se no próprio paradigma do cotidiano (AGAMBEN, 2008, p.57).

internação. Mas sim de “reeducar” de forma mais efetiva, de poder aplicar a medida mais adequada a cada tipo e nível de infração, de avançar sobre as brechas deixadas pelo código de Mello Matos, de corrigir mais e melhor. Contudo, o Código de Menores de 1979, em seus 123 artigos, não traz nenhuma referência à Socioeducação. Nada, nem ao menos uma nota. Além do estranhamento causado pela ausência deste conceito este documento assusta, em especial no capítulo acima apresentado, pela semelhança com os artigos dedicados as Medidas Socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, este sim, aprovado em período democrático.⁶⁶

No começo da década de noventa, como popularmente se sabe, acontece a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 13 de Julho de 1990). Uma literatura, bastante consolidada, dedicada ao tema, sustenta que a grande revolução do Estatuto da Criança e do Adolescente está na adoção da Doutrina da Proteção Integral.⁶⁷ Já que a partir dela fora possível retirar o adolescente em conflito com a lei do decalque *objeto de proteção* e transformá-lo em *sujeito de direitos*. No paradigma da doutrina da situação irregular, utilizado pelo código de menores de 1979, o adolescente era objeto de uma ação do Estado – menor em situação irregular. Já no paradigma da Doutrina da Proteção Integral, adotado pelo ECA, os adolescentes são sujeitos de direito, habitantes de um Estado Democrático. Trata-se efetivamente de uma profunda mudança. Um adolescente, a partir deste momento, só pode ser privado de liberdade em duas situações: a) pego em flagrante; b) por ordem estrita e fundamentada de autoridade judiciária competente. As garantias constitucionais, até então acessadas apenas pelos adultos, passam a valer, também, para os adolescentes. Ou seja, um adolescente que agora é acusado de infração tem garantido por lei ampla defesa em seu processo, inclusive recurso à instância superior. E mesmo quando internado precisa ter seus direitos, saúde, educação, respeito à dignidade, convivência familiar e comunitária, respeitados. Caso ocorra um descumprimento destes direitos o ministério publico pode ser acionado e os negligentes punidos.

Entretanto, para além das grandes transformações operacionalizadas pelo ECA, um conceito menor o atravessa quase sem ser percebido. Um conceito estranho que parece servir

⁶⁶ Capítulo IV - Das Medidas Sócioeducativas | Seção I - Disposições Gerais. Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

⁶⁷ Entre outros: Antônio Carlos Gomes da Costa, Emilio Garcia Mendez, Carmen Silveira de Oliveira, João Batista Costa Saraiva, Mario Volpi.

à atualização de um dispositivo nunca desativado, dispositivo que escapou a todas as reformas, ou que talvez venha sendo sutilmente aperfeiçoado por elas. Dispositivo que podemos, ainda que provisoriamente, compreender como Utopia Correccional.

Uma tecnologia que nasce no século XVIII e que ainda hoje, continua bastante em voga, tem como base a rotina institucional: tal hora acordar, tal hora rezar, tal hora trabalhar, tal hora estudar, etc. De uma forma geral todas as práticas bem intencionadas – salvar, reeducar, socializar – direcionadas aos adolescentes infratores antes da década de noventa, no Brasil, depositam neste equipamento sua grande esperança. A rotina como máquina correccional, a rotina como ferramenta de ajuste comportamental, a rotina como peça chave à reeducação do indivíduo. Contudo, a partir do advento da Socioeducação a Utopia Correccional tende a avançar cada vez mais sobre a “identidade” do adolescente. Não mais uma identidade fixa que remeteria sempre a um determinado indivíduo, a uma assinatura, útil à produção de corpos dóceis – os bons operários nas fábricas das sociedades disciplinares –, mas sim a uma identidade móvel, fluída, que possibilite ao adolescente torna-se empreendedor, obter lucro com seu projeto de vida, fazer de si mesmo uma empresa. Ou seja, o dispositivo parece se deslocar e/ou estar sendo aperfeiçoado tal qual a passagem da Sociedade Disciplinar à Sociedade de Controle apresentada por DELEUZE (1992). Um bom exemplo pode ser encontrado no SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – que torna o PIA – Plano Individual de Atendimento – obrigatório em todas as unidades. Trata-se de um planejamento estratégico no qual o adolescente estabelece metas a curto e longo prazo. Quando conquista as metas recebe progressão de medida e/ou é premiado com visita a família aos finais de semana, permissão para participar de atividades externas, festa de aniversário; quando não atinge é chamado para uma reunião, geralmente com o psicólogo de referencia, onde serão avaliados os motivos de seu “fracasso”.⁶⁸

Assim, um segundo paradoxo se instala: se as Medidas já estavam presentes desde 1927 no código de Mello Matos, se continuaram sendo utilizadas no Código de Menores, o que quer o ECA, nos capítulos dedicados aos adolescentes em conflito com a lei, nominando-

⁶⁸ As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social [...] Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas. Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente (SINASE, 2006, p. 52).

as, agora, como Socioeducativas? ⁶⁹ Afinal, se o Código de Mello Matos encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, se o Código de Menores também encaminhava adolescentes ao cumprimento de ‘Medidas’, e hoje – sob vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente – os adolescentes são encaminhados às ‘Medidas Socioeducativas’ aparentemente a localização destas forças parece depender muito mais do conceito de socioeducação do que propriamente das medidas. Já que as Medidas permanecem, e a novidade, a diferença inaugurada pelo Estatuto, é a introdução deste conceito. Ou seria justamente o contrário, seria a socioeducação um eufemismo criado para aperfeiçoar, reordenar, fortalecer um dispositivo inaugurado pelo Código de Mello Matos? Estaria na manutenção do mesmo, na permanência daquilo que parece mudar, mas que continua operando de forma similar, a grande questão? Estranho paradoxo, estranho conceito este de Socioeducação. Contudo o mais estranho é não haver nenhuma publicação, seja ensaio, dissertação, tese, problematizando sua entrada no Estatuto da Criança e do Adolescente. O que temos ouvido desde o início da pesquisa como um desconcertante silêncio.

Seguindo nossa contextualização histórica chegamos a 2006, ano da publicação do SINASE e seis anos depois a promulgação da lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, a qual institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Apesar de se utilizar do conceito, o SINASE o apresenta de forma naturalizada, como se todos o conhecessem de antemão. Tal qual os Direitos Humanos a socioeducação parece, neste documento, repousar sobre a autoevidência.⁷⁰

Contudo, se sabemos que este conceito aparece pela primeira vez no ECA, não seria razoável rastrear sua origem através dos tratados que fundamentaram o Estatuto? A doutrina da proteção integral, apesar de popularizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, tem sua base conceitual em quatro instrumentos internacionais. Muitas vezes, inclusive, a Doutrina da Proteção Integral recebe o nome de Doutrina das Nações Unidas Para

⁶⁹ Desta forma de pergunta deriva um método. Sendo dados um conceito, um sentimento, uma crença, serão tratados como os sintomas de uma vontade que quer alguma coisa. O que quer aquele que diz isso, que pensa ou experimenta aquilo? Trata-se de mostrar que não poderia dizê-lo, pensá-lo ou senti-lo se não tivesse tal vontade, tal maneira de ser. O que quer aquele que fala, que ama ou que cria? (...) O método consiste no seguinte: referir um conceito à vontade de potência para dele fazer o sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem sentimento ser experimentado, nem a ação ser empreendida) (...) é o método de dramatização (DELEUZE, 1976, p.64).

⁷⁰ Um dos principais argumentos de Lynn Hunt, em *A Invenção dos Direitos Humanos*, é de que a autoevidência seria a base fundamental dos Direitos Humanos. Segundo a pesquisadora estes direitos se sustentam em axiomas como “isso não é mais aceitável”, “não se pode mais tolerar isso”, etc. Haveria, portanto, na fundamentação dos Direitos Humanos uma inegável circularidade onde somente seria possível conhecer seu significado quando uma violação dos mesmos despertaria sentimentos como indignação, compaixão, aflição.

Proteção dos Direitos a Infância⁷¹. Trata-se basicamente de quatro documentos: 1) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens, adotadas pela Assembleia Geral na sua resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985. 2) A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. 3) As Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil. 4) As Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade.

Nestes quatro tratados, mais uma vez, não existe referencia alguma a socioeducação, nem uma única linha, absolutamente nada. Curioso, não? Este mutismo dos arquivos, esta impossibilidade de nos dizerem algo, esta perturbadora escuridão nos empurrou ao testemunho.

Fragmentos Testemunhais

Enquanto a constituição do arquivo pressupunha deixar fora do jogo o sujeito, reduzido a simples função ou a uma posição vazia, e o seu desaparecimento no rumor anônimo dos enunciados, no testemunho a questão decisiva se torna o lugar vazio do sujeito. (...) De que maneira pode ser atestada, como tal, uma possibilidade de dizer? Precisamente porque o testemunho é a relação entre uma possibilidade de dizer e o fato de ter lugar, ele só pode acontecer por meio da relação com uma impossibilidade de dizer, ou seja, unicamente como contingencia, como um poder não-ser (AGAMBEN, 2008, p.146, 147).

Não se trata, propriamente, de um Muçulmano – testemunha ideal segundo AGAMBEN (2008) – mas de um dos profissionais que mais admiramos, pelo trabalho, pela ética, pela dedicação histórica ao complexo tema aqui abordado. Thelma Alves de Oliveira foi Secretária de Estado durante o governo Requião, 2006 a 2010. A ela tivemos a honra de assessorar na Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná. Segue um breve, mas importante, fragmento sobre a história da socioeducação brasileira:

Olá querido. Vou te contar o que ouvi. O Antônio Carlos Gomes da Costa disse que ele cunhou o termo socioeducação, que foi um insight dele quando da escrita do

⁷¹ Para saber mais a esse respeito consultar a obra “Das Necessidades aos Direitos” de Emilio Garcia Mendez e Antônio Carlos Gomes da Costa.

ECA. Como foi ele que me disse isso sempre acreditei. Talvez um contato com o povo dele, ou outros escribas do ECA podem confirmar essa origem.

Por sugestão de Thelma, entramos em contato, também, com Dr. Olympio de Sá Sotto Maior Neto, procurador geral da justiça do Estado do Paraná, que ao lado de Antônio Carlos Gomes da Costa, colaborou na redação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta conversa Dr. Olympio nos fala o seguinte:

Tenho para mim que quem trouxe o conceito de sócio-educação foi mesmo o Antônio Carlos Gomes da Costa, com a ideia de que, para além de um caráter sancionatório, as medidas socioeducativas se direcionam a atender às necessidades pedagógicas do adolescente que praticou um ato infracional, sempre na perspectiva de melhor compreensão da realidade e de efetiva integração social.

Em 29 de maio de 2013, recebemos, durante o seminário Nietzsche Psicólogo e a Clínica do Ressentimento⁷² Dra. Carmen Silveira de Oliveira,⁷³ que após belíssima exposição sobre a temática dos encontros, generosamente nos atendeu, confirmando as versões de Thelma e Olympio. A mesma confirmação obtivemos, por telefone, de Mauro Roberto Ribeiro Pinto, consultor da Modus Faciendi,⁷⁴ após entrevista com a pedagoga Maria José, viúva de Antônio Carlos.

Segundo Maria José a origem da socioeducação brasileira, realizada com adolescentes em conflito com a lei, estaria registrada em *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Livro publicado em 1990, onde Antônio Carlos cartografa sua experiência como diretor da Escola Febem Barão de Camargos, em Ouro Preto, Minas Gerais. Apesar de ainda utilizar, nesta obra, o conceito de ação educativa e não propriamente de socioeducação, Antônio Carlos dedica o livro a Anton Makarenko, pedagogo ucraniano que entre 1925 e 1935 redige o seu *Poema Pedagógico*. Nesta obra, hoje um grande clássico, Makarenko, da mesma forma que Antônio Carlos Gomes da Costa, narra sua

⁷² Seminário oferecido pela Professora Dra. Simone Mainieri Paulon à Pos Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷³ Carmen Oliveira foi Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente na Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Autora de *Sobrevivendo no Inferno*, livro que conta sua experiência como presidente da Febem no Rio Grande do Sul.

⁷⁴ Empresa criada por Antônio Carlos Gomes da Costa. Para saber mais consultar: <http://www.modusfaciendi.com.br/#>

experiência como diretor da Colônia Gorki, instituição que, em período comunista, atendia jovens abandonados e infratores na União Soviética. Um dos conceitos centrais deste trabalho é o de educação social.

Colagembric

Assim, tudo indica que a invenção das medidas socioeducativas, siga um roteiro próximo a este. Em 1977 Antônio Carlos Gomes da Costa assume a direção da Escola Febem Barão de Camargos. Apesar da formação em pedagogia e da paixão por Paulo Freire depara-se com uma barreira pedagógica intransponível: como educar adolescentes em conflito com a lei? Em parceria com sua esposa, Maria José, também pedagoga na mesma instituição, inicia uma pesquisa: que método, que conceitos, que respostas dar aos problemas que enfrentavam naquela instituição⁷⁵. Encontram, por fim, no Poema Pedagógico de Makarenko um possível:

(...) nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu precisava não de formulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente (MAKARENKO, 2012, p.21 e 22).

Esta abertura às forças, em contra partida às fórmulas livrescas, incitada por Makarenko, encoraja Antônio Carlos a fazer o mesmo. O pedagogo mineiro inicia um experimento muito bem sucedido, que lhe traz notoriedade nacional, a presidência da Febem e o convite para relatoria do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Durante os debates que levaram a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – década de 80 – Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. O qual permitirá enfatizar o carácter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo

⁷⁵ Foi por essa época que, pela primeira vez, ouvi falar num certo Makarenko, educador soviético, autor de um livro chamado Poema Pedagógico. Encontrei um exemplar em espanhol. A encomenda demorava a chegar. Eu me impacientava. A verdade é que os livros da minha pequena estante, leituras do curso de Pedagogia, não continham respostas para os problemas que o dia-a-dia nos colocava. E o sufoco, cada vez mais, só fazia aumentar. Na verdade, eu temia que a gente não fosse durar muito tempo por ali. Ao caos interno somavam-se as pressões das “forças morais” de Ouro Preto pela nossa demissão. As coisas não estavam nada fáceis (COSTA, 2001, p.12).

realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas.

Contudo, em Makarenko, educação social, socioeducação, educação socialista e educação para o socialismo possuem a mesma conotação. O período, pós-revolução bolchevique, em que Makarenko está atuando tem na educação social o modelo oficial da pedagogia Soviética. O que o pedagogo ucraniano desenvolve parte de um profundo debate com esta pedagogia.

(...) a minha pedagogia era uma pedagogia bolchevique, e que o tipo do ser humano que eu sempre tive por modelo não era apenas uma bonita invenção e um belo sonho meu, mas uma realidade autêntica e verdadeira, tanto mais perceptível para mim, na medida em que se tornou parte integrante do meu trabalho (MAKARENKO, 2012, p.624).

(...) eles trouxeram consigo uma coleção de achados, tradições e adaptações, todo sortimento de técnica coletiva, a jovem técnica do homem liberto do domínio de outro homem. E sobre um solo novo e sadio, cercada pelos cuidados dos tchequistas, diuturnamente apoiada pela sua energia, cultura e talento, a comuna cresceu e se transformou num coletivo de ofuscante beleza, verdadeira riqueza obreira, elevada cultura socialista, **não deixando sobrar quase nada do ridículo problema da ‘reforma do ser humano’** (MAKARENKO, 2012.p.640; grifo nosso).

No Brasil, a tradição da reforma, explicitamente aplicada no período de Mello Matos via Escolas de Reforma e Serviço de Atenção ao Menor, na ditadura militar via Fundação do Bem Estar do Menor, e durante a vigência do Código de Menores pela doutrina da situação irregular, adentra ao Estatuto da Criança e do Adolescente através da Educação Social. Ou seja, paradoxalmente, a Socioeducação, conceito oficial da educação bolchevique, será utilizada como abertura à utopia correcional, à reforma do ser humano. A entrada deste conceito no Estatuto da Criança e do Adolescente cria um novo possível em termos de reforma. O qual não estará mais determinado pela administração do tempo, passando a ser agenciado, também, pela identidade do adolescente em conflito com a lei. Esta utopia correcional, longe de ter como modelo o homem socialista, apoia-se no mercado, no empreendedorismo, no protagonismo juvenil, na criação e conclusão de metas. Uma máquina de reformar infratores cujo funcionamento se dá pelo agenciamento da estranha adaptação de

um conceito bolchevique com três grandes tecnologias do capitalismo mundial integrado: Responsabilidade, Identidade e Direitos Humanos.

Assim, apesar da incontestável influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos, o que as Medidas Socioeducativas apregoam, em última instância, parte de uma pedagogia liberal.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1994, p, 55).

Tendo como horizonte esta adaptação dos adolescentes em conflito com a lei aos valores e normas vigentes, as Medidas Socioeducativas encontram no conceito de responsabilidade, via ética deontológica, uma potente máquina. A qual, como vimos no capítulo dedicado ao tema, impede o sujeito de responsabilizar-se efetivamente, mantendo-o sobre permanente tutela do dever ser, bloqueando os segundos e terceiros movimentos apresentados pelas três metamorfoses de Zaratustra. Transformando-se, assim, responsabilidade em submissão ao dever e responsabilização em justificativa para o aprisionamento.

Acoplada à máquina de responsabilizar funciona a máquina identitária. Tal qual um antigo moedor de carne, a máquina identitária recebe formas e forças das mais variadas, produzindo um resultado homogêneo, pastoso e apaziguador. Sua alavanca manual permite movimentos circulares em torno de disputas, tensões em jogo. Por exemplo, ao se introduzir na máquina identitária a tese de que adolescentes infratores nascem com essências más, as quais precisam ser capturadas, pedagogicamente corrigidas, para que progressivamente sejam extirpadas, junto com a tese de que estes adolescentes são resultado de uma série de negligências, abandonos e maus tratos sociais que os forçam a desenvolver personalidades infratoras, acionando-se a alavanca da máquina chega-se a mesma pasta. Dizendo de outra forma, uma mesma e única convicção sustenta ambas as posições: a certeza inabalável da existência de um difuso de vários nomes: alma, eu, personalidade, identidade. Um eu que pode ser responsabilizado, recuperado, ressocializado; um eu vítima ou não que tem seus

direitos individuais garantidos por lei, sendo o direito a propriedade privada o mais legítimos de todos.

Por fim, para que os trabalhadores deste campo – socioeducadores – suportem a estranha missão à qual estão empregados, uma terceira máquina entra em funcionamento: os Direitos Humanos. Os direitos humanos camuflam o capitão do mato, disfarçam o Kapo, embelezam as rotinas de governamentalidade que envolvem as Medidas Socioeducativas.

Se você fizer essa escolha ética e acrescentar a ela vontade política (vontade de somar esforços e agir para fazer acontecer o que é o certo) você estará contribuindo para criar novos usos e costumes, orientados, essencialmente, pelos direitos humanos (COSTA, 2006, p.12).

Estas três máquinas – Responsabilidade, Identidade e Direitos Humanos – ligadas em conjunto dão condições de possibilidade a Utopia Correccional. Enquanto as engrenagens destas máquinas estiverem bem lubrificadas, livres de ferrugem ou de sabotagem a Utopia Correccional continuará agenciando as Medidas Socioeducativas. Contudo, talvez venha o dia em que não haja mais nenhum horizonte para se caminhar em direção, nenhuma terra prometida para se chegar, nenhuma esperança de corrigir os que “necessitam” de correção. Nesse dia sombrio e festivo, as Medidas Socioeducativas serão, finalmente, flagradas num para além de seus véus, plumas e paetês.

Dizendo de outra forma, em última instância, a Utopia Correccional é o que permite funcionamento às Medidas Socioeducativas. Trata-se de uma utopia projetista, no sentido empregado por BLOCK (2006) e CIORAN (2011), que impele a acreditar num possível: reformar no indivíduo aquilo que está coletivamente danificado. Este projeto ideal, esta terra prometida, este lugar a se chegar permite continuar tolerando as Medidas Socioeducativas, pois relaciona os tantos fracassos que envolvem a nobre tarefa de adaptar infratores as normas vigentes não a uma fantasia teórica, mas sim ao fato de que ainda não encontramos a técnica correta, de que nos falta ainda alguns conceitos e claro, maiores investimentos financeiros à política pública.

Entretanto, desativar a Utopia Correccional, afirmar o niilismo que disto advirá, suportar a falta de sentido que tais movimentos desencadearão é uma tarefa que pertence às próximas gerações. A presente pesquisa não está à altura deste acontecimento, ela se coloca à

sua espera, sabendo que ainda não chegou o momento, mas que um dia ele virá. Tratar-se-ia, então, de outro possível? Talvez de enfrentar o ideal do projeto com seu avesso. Já que “(...) agimos sobre a fascinação do impossível: isto significa que uma sociedade incapaz de gerar uma utopia e de consagrar-se a ela está ameaçada de esclerose e de ruína” (CIORAN, 2011, p.90).

Resistir à Utopia Correccional à imagem de Bartleby – preferiria não. Resistir ao projeto ideal, cada dia mais palpável, da sociedade de controle criando brechas, vacúolos, suturas na linguagem. Resistir ao aprisionamento do agora com o ‘daqui a pouco’ da liberdade.

Não é inconcebível uma sociedade com tal *consciência de poder* que se permitisse o seu mais nobre luxo: deixar *impunes* os seus ofensores. Que me importam meus parasitas? Diria ela. Eles podem viver e prosperar – sou forte o bastante para isso! A justiça, que iniciou com tudo é resgatável, tudo tem que ser pago, termina por fazer vista grossa e deixar escapar os insolventes – termina como toda coisa boa sobre a terra, *suprimindo a si mesma* (NIETZSCHE, 2009 a, p.57).

Resistindo, aguardamos a comunidade que vem. Por estarmos, assim, à espera, quase à deriva, achamos prudente não oferecer soluções ou possibilidades aos complexos problemas socioeducativos. Nossa singela contribuição ao debate se reduziu a uma tentativa de cartografar a invenção de um conceito – medidas socioeducativas – amplamente utilizado na contemporaneidade, bem como apontar algumas das linhas de força – Responsabilidade, Identidade, Direitos Humanos – que permitem, a nosso ver, seu funcionamento.

REFERÊNCIAS

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang. Produção: Éditions Montparnasse. Entrevistadora: Claire Parnet. Paris, 1988. DVD (195 min).

AGAMBEN, Giorgio. *O Que Resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Homo-Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *O Estado de Exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O que é um dispositivo*. Trad. Nilcéia Valdati. Fala proferida por Giorgio Agamben em uma das conferências que realizou no Brasil, em setembro de 2005. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acessado em 08 de junho de 2011. Tradução foi feita a partir do original em italiano.

_____. *Profanações*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinicius N. Honesko. Chapecó. Argos, 2009.

_____. *Al di là dei diritti dell'uomo*. In: *Mezzi senza fine: notte sulla politica*. Torino: Bolatti Boringhieri, 1998, p. 20-29. Trad. Murilo Duarte Costa Correia. (S,L.), 2010b. Disponível em <<http://murilocorrea.blogspot.com.br/2010/04/mais-alem-dos-direitos-do-homem-de.html>>. Acesso em 25 de outubro de 2011.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

BILL, MV. *Falcão*. Gravada no disco *Falcão: o bagulho é doido*. Chapa Preta: Universal Music, 2006.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. Trad. Werner Fuchs. Rio de Janeiro: Ed Uerj: Contraponto, 2006.

BRASIL. *ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de junho de 1980

BRASIL. *CÓDIGO DE MENORES* – Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979

BRASIL. *CÓDIGO DE MELLO MATOS* – Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. SENADO. Notícias do senado. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=102299&codAplicativo=2>>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

BRASIL. SINASE – [S.l.]: *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*, 2006.

BRASIL. SINASE – *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Projeto de Lei 1.627, 2007

CENTRAL, Facção. *Isso Aqui é uma guerra*. Gravada no disco Versos Sangrentos: Sky Blue Records, 1999.

CIORAN, Emile. *História e Utopia*. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Educador: novo milênio, novo perfil?* São Paulo: Paulus, 2000.

_____. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

_____. *Ser Empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht*. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

_____. *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____. *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

_____. *Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d.

_____. *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006e.

_____. *Guia do Educando II – trabalho de campo: exercício de protagonismo juvenil*. Uberlândia: IAMAR, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrescht, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARVALHO, Josué e CARVALHO, Lindalva. *A educação social no Brasil: contribuições para o debate*. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2006. Acessado em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

CILLERO, Miguel. A responsabilidade penal do adolescente e o interesse superior da criança. In Rev. Bras. *Adolescência e Conflitualidade*, 2013 (8): 1-9.

COLOMBO, Irineu. *Adolescência Infratora Paranaense: história, perfil e prática discursiva*. Brasília, 2006. Tese de Doutorado em História apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Brasília.

CONRAD, Joseph. *O Coração das Trevas*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DECLARAÇÃO da independência, 1776. In: Hunt, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 219-224.

DECLARAÇÃO dos direitos do homem e do cidadão, 1789. In: Hunt, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 225-228.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos, 1948. In: Hunt, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 229-236.

DELEUZE, Gilles. DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Trad de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *Nietzsche*. Trad de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Diferença e Repetição*. Trad de Luiz B.L Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *O Esgotado*. Trad. Ovídio de Abreu e Roberto Machado. In Gilles Deleuze: sobre o teatro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

_____. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Empirismo e Subjetividade*. Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. *A Ilha Deserta*. Edição preparada por David Lapujade. Diversos Tradutores. São Paulo: iluminuras, 2006.

_____. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbert. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Georges Lamaziere. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 1*. Trad de Aurélio Guerra Neto e Celia P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Munhoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *Os Irmãos Karamazov*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Editora 34, 2008.

_____. *Memórias do Subsolo*. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *Os Demônios*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESPOSITO, Roberto. *Totalitarismo o Biopolítica. Per un'interpretazione filosofica del Novecento* In: ID: *Termini dela política. Comunità, immunità, biopolítica*. Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2008-2009, pp.171-81. Trad. Selvino J. Assmann. Florianópolis [S.N.], 2012.

FELICIO, Carmelita Brito de Freitas. *Direitos humanos, biopolítica e condições de possibilidade da resistência em 'tempos sombrios'*. In: 5º Encontro Anual da ANDHEP, 2009, Belém - PA. Direitos humanos - Democracia e Diversidade, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: vontade de saber*. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, Trad. De Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista*. In *Cadernos de Subjetividade*. Trad. De Fernando José Fagundes Ribeiro. São Paulo: PUC-SP, 1993.

_____. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

FRASSETO, Flávio Américo et al. Gênese e desdobramentos da lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa. In *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2012 (6): 19-72.

GIANGARELLI, Patrícia e ROCHA, Andréa. Adolescente privado de liberdade: um estudo dos argumentos do Judiciário para aplicação da medida socioeducativa de internação. In *Revista de Serviço Social*, LONDRINA, V. 14, N.1, P. 173-197, JUL./DEZ. 2011.

GIACOIA, Oswaldo. Nietzsche: entre o servo e o livre arbítrio in *O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche*. André Martins (org). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Nietzsche X Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.

_____. Sobre direitos humanos na era da bio-política. *Kriterion*, Belo Horizonte, v.49, n.118, p.267-308, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2008000200002.

Acesso em: 15 jun. 2011.

GOLDING, John. Cubismo. In *Conceitos da Arte Moderna*. STANGOS, Nikos. Trad de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima; LARA, Lutiane de; ADEGAS, Marcos Azambuja. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. *Psico*, v.41, n. 3, p.332-339, jul./set. 2010. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8163>>. Acesso em: 03 de março de 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HADLER, Oriana Holsbach. *Nas trilhas de João e Maria: a produção do sujeito jovem*. Pelotas: Textos, 2010.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IASP. Instituto de Ação Social do Paraná. *Cadernos do Iasp: Rotinas de Segurança*. Curitiba, 2006.

_____. Instituto de Ação do Paraná. *Cadernos do Iasp: Gerenciamento de Crise nos Centros de Socioeducação*. Curitiba, 2006.

_____. Instituto de Ação do Paraná. *Cadernos do Iasp: Práticas de Socioeducação*. Curitiba, 2007.

_____. Instituto de Ação do Paraná. *Cadernos do Iasp: Compreendendo o Adolescente*. Curitiba, 2006.

_____. Instituto de Ação do Paraná. *Cadernos do Iasp: Gestão de Centro de Socioeducação*. Curitiba, 2006.

LAZZARATO, M. *As Revoluções do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- LOPES, Denilson, *Nós, os mortos: Melancolia e Neo-Barroco*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In *Microfísica do Poder*. FOUCAULT, Michel. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. *Socioeducação e Identidade: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o Sinase*. Revista Katálysis. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 95-103, jan./jun, 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade. *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- _____. Nietzsche, pensador da suspeita In *Curso livre de humanidades*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NVMjJWekolk>. Acessado em 10/06/2013.
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.
- MÉNDEZ, Emilio García. *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 1998
- MÉNDEZ, Emilio Garcia e COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Das Necessidades aos Direitos*. São Paulo: Editora Catavento, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco Prefácios Para Cinco Livros Não Escritos*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1996.
- _____. *O Anticristo*. Trad. Prietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. *Humano, Demasiado Humano: um livro para espírito livres*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *A Vontade de Poder*. Trad. Marcos Sinésio Fernandes, Francisco José dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 a.

_____. *Escritos Sobre Direito*. Trad. e Org. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009 b.

_____. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo. Trad. Paulo Cesar de Souza. Companhia das Letras, 2011.

_____. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

ONU. DIRETRIZES DE RIAD. *Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil*, 1988.

ONU. REGRAS DE BEIJING. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens*, adotadas pela Assembleia Geral na sua resolução 40/33 de 29 de novembro de 1985.

ONU. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

ONU. *As Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1990.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – Do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In *A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Francisco Pilotti e Irene Rizzini (org). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Ursula, Amais Livraria e Editora, 1995.

_____. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. Apresentação. In *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

OLIVEIRA, Claudio. A Herança foucaultiana de Agamben. *CULT*, São Paulo, n.134, [2010].

Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/a-heranca-foucaultiana-de-agamben/>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

ORLANDI, LUIZ. Morada do Ente. In *Nietzsche e Deleuze – Bárbaros e Civilizados*. Org Daniel Linz e Peter Pal Pelbart. São Paulo: Annablume, 2004.

REFERÊNCIAS técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação. Brasília: CFP, 2010. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2010/11/Doc_Ref_MSE_UI.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovensani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Heliana de Barros. Para um Foucault do ano 2100: ética, política e direitos da criança. In *Pivetes: encontros entre a Psicologia e o Judiciário*. Org. COIMBRA, Cecília. Curitiba: Juruá, 2010.

_____. Analisar. In *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Org Tania Galli Fonseca, Maria Livia do Nascimento e Cleci Maraschin. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSA, J. Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSE, Nikolas. *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

_____. Psicologia como uma Ciência Social. In *Revista Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 155-164, 2008,

SALOMÃO, Wally. *Gigolô de Bibelôs*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SCHEINVAR, Estela. *O Feitiço da Política Pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de Justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-eca*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SEDH. Portal da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Acessado em 10/10/2013. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/OqueeoCONANDA.pdf>

_____. Relatório SINASE de 2011. Acessado em 16/12/2013. Disponível em: <http://www.anajure.org.br/wp-content/uploads/2013/04/LEVANTAMENTO-NACIONAL-2011.pdf>

SHAKESPEARE, William. *Hamlet, o príncipe da Dinamarca*. Trad. F Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: abril cultural, 1981.

SILVA, José Geraldo da. *Teoria do Crime*. Campinas: Editora Millennium, 2010

SILVA, Rodrigo Lage e; SILVA, Rosane Neves da. *Paradigma preventivo e lógica identitária nas abordagens sobre o Hip Hop*. Fractal, Revista de Psicologia [online], vol.20, n.1, 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000100015&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em 10 de maio de 2010.

SIMONDON, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra y Editorial Cactus, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 24, 16-39, 2003. Disponível em: <www.uspleste.usp.br/nasce/arquivos/educacao/juventudeepoliticaspUBLICASnobrasil.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

TATIT, Luiz. *O Meio*. Gravada no disco O Meio. [S.l.]: Dabliú, 2000.

VARELA, Francisco J. THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A Mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZOURABICHVILLI, François. *Deleuze e o Possível (Sobre o Involuntarismo na Política)* In *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Trad. Maria Cristina Franco Ferraz. Org. Éric Alliez. São Paulo: Ed.34, 2000.