

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Júlio César Bueno Perciúncula

“Eles vêm pra cá para se proteger...”?

O governamento das crianças no programa SASE do Vida Centro Humanístico em
Porto Alegre/RS

Porto Alegre
2007

JÚLIO CÉSAR BUENO PERCIÚNCULA

“Eles vêm pra cá para se proteger...”?

O governamento das crianças no programa SASE do Vida Centro Humanístico em
Porto Alegre/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.
Co-orientadora: Profª Dra. Dagmar E. E. Meyer.

Porto Alegre
2007

Para Elisabete de Oliveira Molina, por sempre estar junto a mim. E para Serafina Bueno Perciúncula, minha grande e eterna amiga (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Marco Paulo Stigger, por sua dedicação, competência e amizade. Sem a sua competência profissional e a sua paciência que só os amigos podem dar, esta dissertação não seria possível.

À minha co-orientadora, Prof^a Dra. Dagmar E. E. Meyer, alguém que me conquistou, sem que eu nunca a tivesse visto antes, apenas com a sua fala quando eu passava, casualmente, pelos corredores da ESEF-UFRGS e a escutei lecionando.

Aos meus colegas membros do grupo GESEF e também aos membros do grupo GEERGE, pela possibilidade de crescimento em nossas leituras e discussões.

À minha colega e amiga Andréia Todeschini Merlo, por todo o seu apoio nesses meus primeiros passos na perspectiva pós-estruturalista. Sua ajuda, que se deu em vários momentos, foi fundamental para esta investigação.

À equipe de funcionários e professores do PPGCMH, pelo respeito, dedicação e profissionalismo com que sempre me receberam.

Aos meus amigos e colegas da Faculdade Cenecista de Osório, pelo companheirismo e incentivo que eles sempre souberam me dar.

À Simone V. Jardim, pela excelente companhia, pela sua disposição por falar sobre as perspectivas pós-estruturalistas e por ser, para mim, um exemplo de quem faz do rumar ao desconhecido a sua arte de chegar a ser o que é.

E um agradecimento muito especial à Elisabete, a lutadora incansável a quem dediquei este estudo, e à minha irmã, Marilúcia, essas duas mulheres que são a alegria e a razão do meu viver.

RESUMO

Este é um estudo etnográfico realizado a partir da perspectiva pós-estruturalista foucaultiana e que tem como objeto de investigação o governamento das crianças no Serviço de Atendimento Sócio Educativo (SASE) do Vida Centro Humanístico, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O objetivo da investigação é a compreensão e descrição dos modos de subjetivação que ocorrem no espaço investigado. Metodologicamente, uma preocupação central foi a de tornar possível uma aproximação da perspectiva foucaultiana ao método etnográfico, o que foi feito deslocando a base material dos significados do referente para as relações de poder. A questão central do estudo foi colocada em termos de “Como se dão as práticas de governamento no SASE investigado?”. A provável resposta a esta questão conduz por um caminho em que são considerados discursos políticos e pedagógicos que interpelam os educadores/as do espaço investigado e que dão os contornos de sua prática no governamento das crianças.

Palavras-chave: Governamento; crianças; modos de subjetivação; esporte.

RESUMEN

Este es un estudio etnográfico realizado desde la perspectiva post-estructuralista foucaultiana, y que tiene por objeto de investigación el gobierno de los niños en el Servicio de Atendimiento Socio Educativo (SASE) del Vida Centro Humanístico, en Porto Alegre, Rio Grande do Sul. El objetivo de esta investigación es el de comprender y describir los modos de subjetivación que ocurren en el local investigado. Metodológicamente, una preocupación principal fue la de tornar posible una aproximación de la perspectiva foucaultiana al método etnográfico, lo que fue hecho dislocando la base material de los significados del referente para las relaciones de poder. La cuestión principal del estudio fue colocada en términos de “Como se dan las prácticas de gobierno en el SASE investigado?”. La probable respuesta para esta cuestión se conduce por un camino en que se consideran discursos políticos y pedagógicos que interpelan a los educadores/as del local investigado y que dan los contornos de su práctica de gobierno de los niños.

Palabras-clave: Gobierno de conductas; niños; modos de subjetivación; deporte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1.	Entrada principal do Vida Centro Humanístico	54
2.	Vista interna da entrada principal do Vida	59
3.	Área 1, o prédio da Administração do vida	62
4.	Prédio do SINE	65
5.	Prédio da Área 3	67
6.	Isto não é uma sala de aula escolar	120

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 SOBRE OS MODOS DE OLHAR.....	10
Um olhar agonístico.....	11
Um olhar do tipo etnográfico	16
2 MAS ELE NÃO TÁ AQUI A PASSEIO, MEU! ELE TÁ AQUI A TRABALHO! OU, DE COMO ANDEI POR LÁ E ESCREVI POR AQUI.....	23
Aproximação ao campo	23
A reunião na “Parceiros Voluntários”	25
O início e o andamento de minhas atividades no campo	26
Um pouco do cotidiano no SASE	31
SOBRE ALGUNS PODERES PRESENTES NO VIDA CENTRO HUMANÍSTICO	34
ALI É UMA SECRETARIA, ALI É UMA ESCOLA DE POLÍCIA E LÁ É O VIDA: o visível e as visibilidades.....	51
Algumas localizações funcionais	61
SASE: JUSTIFICATIVA, METAS, OBJETIVOS, METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	73
Um discurso político	78
Um discurso Pedagógico	83
O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DO MUSP.....	101
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	118
“ELES VÊM PRA CÁ PARA SE PROTEGER...”?.....	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação é parte das exigências para obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Proposta desta Dissertação foi apresentada perante banca examinadora e aprovada por esta em junho de 2005.

Durante o desenvolvimento deste estudo ocorreu que ele teve um começo e vários re-começos, de forma que o seu conteúdo final guarda diferenças significativas em relação à Proposta inicial desta Dissertação. Naquele momento havia a intenção de investigar os modos de objetivação e subjetivação presentes nos esportes de luta contemporâneos. As observações e sugestões da banca examinadora contribuíram, entre outros aspectos, para a focalização nos modos de subjetivação. E das observações de campo é que, aos poucos, um outro objeto foi sendo construído e que está relacionado ao governo das crianças no Serviço de Atendimento Sócio Educativo (SASE) do Vida Centro Humanístico, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

No primeiro capítulo desta dissertação, denominado Sobre os Modos de Olhar, busquei algumas possibilidades de amarrar um estudo de tipo etnográfico à perspectiva foucaultiana. Algo que não foi tão simples para mim. Quanto mais eu me aproximava de autores do campo da antropologia e de suas considerações sobre o método etnográfico, mais me parecia que esta aproximação deveria respeitar alguns aspectos. E a questão do trato com os significados é que parecia ser o grande problema a ser solucionado. Aos poucos fui vislumbrando diferentes perspectivas antropológicas e fui selecionando dentre elas o que julguei pertinente para ser usado em um estudo foucaultiano. Deste modo, minha intenção foi a de elaborar um estudo etnográfico que preservasse a agonística foucaultiana.

No segundo capítulo, focalizei nos aspectos que remetem a minhas experiências no campo de investigação. Muitas coisas que aconteciam no ambiente do SASE investigado não faziam muito sentido para mim. Foi o momento que contei muito com a cooperação da equipe de funcionários e também com as próprias

crianças freqüentadoras do programa. Foi tentando entender o olhar deles que consegui questionar o meu próprio olhar, construindo meus novos sentidos para o Vida Centro Humanístico e, a seguir, pensar nas práticas de governamento que lá ocorrem, em particular no programa SASE.

A seguir, no terceiro capítulo, direcionei meu olhar sobre os dois principais poderes que são exercidos no SASE/Vida. Trata-se, na verdade, de como percebi a articulação entre por um lado as ações diretas sobre os indivíduos a serem subjetivados, ou seja, aquelas que dizem respeito ao que Foucault identificou como sendo um poder disciplinar que se volta sempre para os indivíduos e suas condutas e, por outro lado, as ações que dizem respeito à gestão da própria vida de populações; estas expressas nos documentos de lei e que constituem todo um sistema político ao qual Foucault se referiu através de seu conceito de biopolítica.

No quarto capítulo procurei descrever as arquiteturas do local como campos de visibilidades. É o momento em que descrevo o Vida Centro Humanístico como um panóptico, ou seja, como uma forma luminosa que banha o local e estabelece aquilo que pode e deve ser visto. No caso, os usuários e em particular as crianças é que devem ser vistas nesse local. Ali a criança vulnerabilizada torna-se visível. Ela torna-se visível ao olhar que examina. Trata-se de um exame disciplinar, onde professores/as, estagiários/as e funcionários/as assumem a posição de sujeitos de uma função de visibilidade que vai operar no enquadramento das crianças que por lá circulam.

No quinto capítulo discuto o Vida como um dispositivo de segurança e o SASE/Vida como um dispositivo pedagógico no interior deste e que serve aos objetivos de segurança do Vida. E por fim, faço alguns comentários finais.

1 SOBRE OS MODOS DE OLHAR

Neste capítulo vou abordar os aspectos teórico-metodológicos deste estudo. Meu objetivo será o de identificar os modos com que busquei olhar para o cotidiano de algumas crianças no interior do Serviço de Atendimento Sócio Educativo (SASE) implementado no Vida Centro Humanístico, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; assim como também estarei apresentando algumas das ferramentas teóricas utilizadas em minhas observações e análise.

Adianto que os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação não se traduzem como uma espécie de caminho seguro por onde eu poderia conduzir a minha razão na busca de verdades que “deveriam” estar em meu *locus* de investigação. Não há, em meu olhar, nenhuma ordem metódica que se caracterize pela clareza e distinção cartesianas; dois e três para mim nem sempre são cinco. Tampouco posso uma mente atilada o suficiente para refinar minhas percepções; as *piscadelas* costumam me enganar facilmente.

Também adianto que não creio que o meu olhar seja constituído por qualquer categoria *a priori*, antes pelo contrário, ele me parece ter sido e estar sendo constituído no campo das contingências. Se vou produzir, aqui, algum tipo de conhecimento, este parece ser mais o fruto dos meus caminhos e descaminhos, das minhas incertezas, das minhas curiosidades, enfim, de todo o devir de minha experiência ética.

Desta maneira, ao falar sobre meus modos de olhar estarei falando também sobre a minha própria narrativa de vida. Uma narrativa do presente que se dá por um processo de auto-reflexão a que Foucault denominou *atitude-límite*.

Para Foucault, uma condição necessária – mas não suficiente – para que se cumpra a *atitude-límite* é a reflexão sobre nós mesmos e sobre as representações que temos daquilo que consideramos *realidade exterior*, tudo isso articulado a partir da compreensão da história que nos determina, que nos faz assim (VEIGA-NETO, 1996, p. 145).

Em sua Tese de Doutorado Daniela Ripoll (2005) intitulou o primeiro capítulo de sua investigação da seguinte maneira: “Escrever uma Tese é construir um problema, mas também é contar uma ‘boa’ e ‘convincente’ história...”. E, no caso deste estudo, eu acrescentaria que se trata de escrever uma história sobre muitas histórias: a história de crianças, professores, funcionários, pais e responsáveis de crianças, assim como a minha própria história. A história de como todos estes indivíduos, no interior de redes de poder, participam para que aquelas crianças, incluindo aí a participação delas próprias, tenham seus corpos governados para a produção de determinadas subjetividades.

O caminho seguido para narrar essa história se deu através de uma investigação que está marcada por determinados modos de olhar que, em seu conjunto, constituem o modo como vi algumas relações que se estabelecem no cotidiano das crianças que freqüentam o projeto SASE do Vida Centro Humanístico. Vou me referir a estes modos de olhar como: um olhar agonístico e um olhar etnográfico.

Um olhar agonístico

Acredito que haja diferentes maneiras de se exercer um olhar agonístico e que estas estão relacionadas à própria construção da experiência de si de cada indivíduo. E sendo a experiência de si um processo contingente, assim também o é o olhar que lançamos para o mundo. Em meu caso, diria que tenho constituído e transformado minha maneira de olhar a partir, principalmente, da técnica da leitura. A leitura tem sido para mim uma espécie de processo de formação. Estou refletindo sobre este aspecto, neste momento, a partir do tema discutido por Larrosa (2002a), *a leitura como formação*, onde ele sustenta que pensar sobre este tema é pensar na leitura “como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor [...], seria

tentar pensar esta misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser como somos” (p. 133-4).¹

Deste modo, minha atividade de leitura tem se dado mais pela tentativa de escuta do que pela tentativa de apropriação das coisas que me passam – leitura de coisas porque “texto”, aqui, está sendo pensado em seu sentido amplo (podendo ser um acontecimento, uma imagem, um filme, um livro, etc.).

No início da década de 1980 minha leitura de mundo estava bastante marcada pelas teorizações de alguns autores como Pierre-Joseph Proudhon (1983, p. 79), para quem

Ser governado é ser, em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, endireitado, corrigido. É, sob pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de queixa, reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traído e, para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral! E dizer que há entre nós democratas que pretendem que o governo prevaleça; socialistas que sustentam esta ignomínia em nome da liberdade, da igualdade e da fraternidade; proletários que admitem sua candidatura à presidência da República! Hipocrisia!...

A literatura anarquista com seus ideais de revolução, com sua visão de governo como fonte repressora, de poder como algo passível de ser obtido ou mesmo tomado, de política como ciência de liberdade, com a sua noção de sujeito capaz de autogestão, de igualdade como princípio de sociedade e de negação do princípio de autoridade representaram, durante um bom tempo, algumas das

¹ Jorge Larrosa desenvolve esse tema em uma entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. Nesta entrevista ele deixa claro que não entende a idéia de formação vinculada a um discurso humanista ao afirmar que: “Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excluente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam *humanidade* ou chegar a ser *plenamente humano*”.

posições que assumi e que constituíram parte de minha subjetividade e de minha maneira de ver o mundo. Uma outra parte de minha subjetividade eu devia a Marx, principalmente por sua noção de luta de classes, naquilo que este conceito tem de essencialismo em termos econômicos e em termos do agonismo entre diferentes classes como motor da história.

Lembro que em meu curso de especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde, em 2001, ao final de uma aula, ministrada pela professora Dagmar Meyer, na qual alguns conceitos de Michel Foucault foram trabalhados, em particular o de poder, eu me encontrava bastante incomodado com toda aquela fragmentação do poder por toda parte. Falou-se que o poder não estava no Estado e que sequer seria algo localizável, mas antes algo disseminado por todo o tecido social e exercido pelos indivíduos em suas relações de poder. Minha interpretação de tudo o que ouvi naquela noite se reduzia a uma palavra: contra-revolução. Lembro de ter me levantado ao final daquela aula e me dirigido à professora para questioná-la: “Mas se isto se dá desta forma, onde fica a questão da luta? Afinal, qual a perspectiva teórica que pode nos trazer as soluções de que necessitamos?”. A minha leitura daquela aula representou um abalo nas minhas certezas. E as muitas leituras que fiz posteriormente, a partir de Michel Foucault, representaram a morte de muitas das minhas antigas e caras certezas.

A agonística foucaultiana difere consideravelmente daquela presente em autores como Proudhon ou Marx. Como estes dois outros autores, Foucault também voltou-se para a questão do governo, mas fez isso abandonando a hipótese repressiva que caracteriza o modo moderno de olhar. Isso significa que com Foucault não faz sentido apontar para as distorções, repressões e mistificações causadas pelo poder, assim como também não faz sentido buscar por uma liberação destes efeitos negativos do poder. Não há sujeito reprimido para Foucault, mas tão-somente o sujeito fabricado. Também não faz sentido, em uma perspectiva foucaultiana, buscar “a fonte do poder, já que as relações de poder são onipresentes, mas principalmente como elas se exercem” (SILVA, 2002, p. 250).

E o exercício do poder, para Foucault, tem como objeto a ação de governar, de dirigir condutas de maneira mais ou menos calculada. A noção de “governo” com a qual ele trabalha foi retomada do século XVI, quando esta possuía um significado

mais amplo do que este que temos hoje em dia. Naquele contexto, o termo *governo* “não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de conduzir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Trata-se, portanto, não apenas do governo do Estado como instância administrativa, mas também da questão do governo das condutas, dos comportamentos dos outros. “E, na perspectiva de Foucault, a questão do ‘governo’ está desde o princípio fortemente relacionada com a questão do ‘autogoverno’. E esta última questão, por sua vez, está claramente relacionada com o tema da ‘subjetividade’” (LARROSA, 2002b, p. 53).

Embora se possa distinguir a coexistência de duas formas de governo, do Estado e das condutas, estas, na verdade, estão articuladas, são no máximo lados diferentes de uma mesma moeda, sua divisão é no máximo estratégica. Daí que o olhar que se vale da agonística foucaultiana constitui-se como um ato perigoso, como observou Eizirik (2005, p. 131):

Trabalhar com Foucault é, inevitavelmente, um ato perigoso, pois ao analisar os discursos e as práticas que constituíram o sujeito contemporâneo, passamos pelo estudo das redes de poder que o “fabricaram”, pelos efeitos de poder que dele decorreram, produzindo, então, formas estabelecidas e autorizadas de ações sobre os outros. O estudo das formas de subjetivação está presente em toda a sua obra.

Neste estudo, ao focalizar o governo das crianças, estarei trabalhando com a noção de *governamento* como ferramenta teórica. Deste modo, a partir daqui passo não mais a falar em “governo das crianças” para falar em “governamento das crianças”.²

² A proposta para o uso das palavras *governamento* e *governamentalidade* é discutida por Veiga-Neto (2005), em seu texto *Coisas do governo*, onde ele não pretende oferecer a tradução perfeita para o

Ao considerar que a palavra *governo* é utilizada tanto nas traduções de textos de Michel Foucault para a língua portuguesa quanto nos textos escritos por autores na língua portuguesa para dar conta dos dois sentidos que Foucault atribui a esta palavra, Veiga-Neto (2005), propôs “que se ressuscite, na língua portuguesa, a palavra *governamento*” (p.17) para ser utilizada juntamente com a palavra *governamentalidade* e, deste modo, “tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*” (id.).

Assim, nesta investigação, a palavra *governamento* será utilizada quando houver referência à ação de governar (o governo do professores sobre os alunos, dos pais sobre os filhos, e.g), e a palavra *governamentalidade* será utilizada quando se tratar do sentido de uma instância governamental (o Estado ou, então, o Governo).

Outra ferramenta teórica utilizada neste estudo consiste do conceito foucaultiano de *tecnologias do eu*. Por este conceito ele entende as tecnologias “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (FOUCAULT, 1991, p. 48).

Há relações entre o surgimento das tecnologias do eu e as formas de racionalidade política presentes na prática governamental. Elias (1994), argumenta que nas sociedades mais complexas as oportunidades, necessidades e capacidades de ficar só se intensificam e, deste modo, “ao controle do comportamento pelos outros vem juntar-se um crescente autocontrole em todas as esferas da vida” (p. 108). Ao considerar este processo de individualização apontado por Elias e pensando na atual condição do indivíduo contemporâneo, Veiga-Neto (2000), observa que “a lógica neoliberal” funciona “como uma condição de possibilidade

neologismo foucaultiano presente em seu conceito de *gouvernementalité*. Sua proposta tem por objetivo proporcionar um melhor entendimento para um conceito complexo e inovador de Michel Foucault, assim como contribuir para a busca de mais rigor para os nossos próprios estudos.

para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade’ – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo” (p. 199).

As práticas de governamento no Vida Centro Humanístico se inserem na lógica neoliberal de governo, como discutirei mais adiante, e me foi possível observar lá o encontro entre as tecnologias de dominação e as tecnologias do eu. A esse encontro entre estes dois tipos de tecnologia é que Foucault (1991) chamou de governamentalidade.³

O SASE em relação ao Vida Centro Humanístico pode ser entendido como um dos dispositivos existentes por lá para as práticas de governamento. No Plano Pedagógico do SASE, este projeto justifica-se porque está em consonância com os objetivos gerais do Vida que, como instituição, está voltada para o atendimento de uma comunidade cujos usuários, em grande medida, encontram-se em situação de vulnerabilidade social, onde uma parte significativa daquela população é constituída por crianças. E para a realização desta investigação naquele projeto optamos, desde o início, por um estudo empírico em que parte da metodologia se constitui por um olhar inspirado na etnografia.

Um olhar do tipo etnográfico

Meu primeiro contato com o método etnográfico se deu por ocasião de minha graduação na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS), quando cursei, já no final do curso, a disciplina de Introdução à Educação Física ministrada pelo professor Marco Paulo Stigger. Mas o conteúdo da disciplina extrapolava o que se poderia esperar de uma disciplina introdutória. Na época, tendo recentemente retornado de seu Doutorado em Portugal, o professor Stigger apresentou temas e problemas não apenas atuais no campo da Educação Física e dos Esportes, mas também polêmicos.

³ No texto lido por mim, o conceito de *gouvernementalité* foi traduzido para o espanhol como *governabilidad* e que aqui tomo por governamentalidade.

Quando parecia que quase todos buscavam, ainda, construir a crítica em nosso campo a partir das Teorias Críticas do Esporte,⁴ com seus valores liberais, com a sua eterna luta pela emancipação do homem, com as suas denúncias de uma lógica competitiva e alienante dos esportes de rendimento que se reproduziria nas demais manifestações esportivas e com a visão do esporte como uma agência ideológica, Stigger construiu um estudo à margem dessa discussão, ou melhor, saiu do lugar comum ao propor um olhar antropológico sobre a prática. Isto significou um afastamento das perspectivas sociológicas com suas “generalizações e conceitos universais, a partir do olhar para as formas instituídas das atividades sociais” para, a partir de uma investigação etnográfica, poder olhar o esporte “por dentro, mas reconhecê-lo como integrante de um contexto mais ampliado, com o qual ele se relaciona” (STIGGER, 1998, p. 84).

Toda a luta desenvolvida pelas teorias críticas do esporte, durante a década de 1980 e que se pode observar também nos dias de hoje, significa a existência de uma luta no campo da Educação Física e dos Esportes que produz a sua própria política do saber, as suas próprias verdades. Essas verdades não são construídas apenas nos discursos, mas também nas práticas – como bem mostrou a Tese de Stigger (2000).

Ao utilizar-se da etnografia e do olhar antropológico para investigar o esporte, Stigger (2002) buscou “compreendê-lo enquanto uma prática social inserida no âmbito do lazer das pessoas *comuns*, vendo-o assim como um elemento constitutivo de diferentes estilos de vida” (p. 3). Tal compreensão não limitou-se às atividades praticadas por grupos particulares de esportistas, “mas sim, através de uma análise particular, oferecer subsídios para uma maior compreensão deste fenômeno cultural” (p. 7). Assim, através de uma análise comparativa ele buscou “tanto comparar os grupos investigados entre si como confrontar as conclusões obtidas nas interpretações das suas atividades com outras análises e interpretações acerca do esporte” (id.).

⁴ Utilizo a expressão “Teorias Críticas do Esporte” em um sentido ampliado que vai das filiações presentes no campo da Educação Física a diferentes autores podendo ser de Marx a Horkheimer e Adorno, passando também pelo modelo comunicativo de Habermas e das teorias de reprodução social de Pierre Bourdieu.

O modelo etnográfico seguido por Stigger teve, deste modo, dois lados distintos e complementares: por um lado um olhar antropológico que esteve focalizado na descrição dos diferentes significados com que alguns indivíduos atribuíam ao seu próprio cotidiano – perfazendo, deste modo, seus próprios estilos de vida. Neste primeiro momento não há nenhuma preocupação com a construção de alguma verdade sobre o esporte ou com qualquer tipo de relações de poder, a preocupação é descriptiva. No entanto, em um segundo momento, ele voltou suas conclusões para as políticas do saber de seu próprio campo. Isto tem algo a ver com aquilo que Foucault comentou sobre jogos de verdade quando foi questionado sobre se a verdade não seria sempre uma construção, sendo que ele se manifestou da seguinte maneira:

Depende: Há jogos de verdade nos quais a verdade é uma construção e outros em que ela não é. É possível haver, por exemplo, um jogo de verdade que consiste em descrever as coisas dessa ou daquela maneira: aquele que faz uma descrição antropológica de uma sociedade não faz uma construção, mas uma descrição – que tem por sua vez um certo número de regras, historicamente mutantes, de forma que é possível dizer, até certo ponto, que se trata de uma construção em relação a uma outra descrição (Foucault, 2000, p. 283).

Desta maneira, o uso de um olhar etnográfico, embora, por vezes, possa estar focalizado para a descrição e não para a construção de determinadas realidades/verdades, quando comparado a uma outra descrição (algo do qual não se escapa na produção de conhecimentos) assume a forma de um construto. Neste caso, as relações de poder podem ser pensadas, digamos, como algo que é considerado de forma indireta. O que pretendo nesta investigação é, através de um olhar etnográfico, considerar as relações de poder de forma mais direta – sem desconsiderar os aspectos que Geertz (1989) coloca como a principal base da especificidade cultural, ou seja, os “padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes”, cuja ausência tornaria “o comportamento do homem [...] virtualmente ingovernável” (p. 33).

Ao considerar a presença dos aspectos simbólicos e as possíveis relações entre significantes, não significa tomar estes elementos como um sistema básico para as relações culturais. Ou seja, os significados não são tomados, aqui, como algo que “são, em princípio, tão capazes de serem descobertos através de uma investigação empírica sistemática [...] como o peso atômico do hidrogênio ou a função das glândulas supra-renais” (GEERTZ, 1989, p. 150).

Assim, nesta investigação, os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências serão considerados, mas isto segundo o pressuposto de que “a base material dos significados não são os referentes mas sim as relações de poder” (DÍAZ, 1999, p. 17).

Deste modo, a noção de cultura com que trabalho nesta investigação aproxima-se, em alguma medida, com a de Geertz (1989) a partir do momento em que ela pode ser entendida “não como complexos de padrões concretos de comportamento [...], mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento” (p.32). Só que ao invés de um governo do comportamento, aqui estarão sendo considerados as práticas que se referem a um governo (leia-se governo) não tanto do comportamento, mas antes daquilo que lhe dá as condições de possibilidade, ou seja, da experiência de si (LARROSA, 2002, p. 42).

Também saliento que admitir a existência de tais mecanismos de controle não significa ver, colado a eles, um lugar para o poder; o poder não está nesses mecanismos, já que estes “são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais” sendo a cultura esse lugar em que se opera “uma multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2003, p. 88). Em outras palavras, a existência de tais mecanismos de controle é antes fruto de relações agonísticas, de enfrentamentos, de correlações de poder em que as resistências não se encontram “em posição de exterioridade em relação ao poder” (id., p. 91).

Quanto aos aspectos que concernem à análise, e fazendo novamente referência a Geertz (1989), o conceito de cultura com o qual opero nesta

investigação guarda algumas distinções, mesmo que sutis, em relação ao conceito de cultura defendido por este autor, vejamos:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (p. 4).

Em termos de análise, a cultura não estará sendo tomada, aqui, como um conceito “essencialmente semiótico”, mas como um conceito genealógico (FOUCAULT, 1995). Portanto, a cultura não é tomada neste estudo como uma teia de significados possíveis de serem explicados por uma ciência interpretativa, mas antes a cultura é tomada como um campo de lutas onde se processa uma ontologia histórica dos sujeitos – como sujeitos de saber, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos morais (p. 262). Não uma ciência interpretativa do significado, mas antes uma analítica interpretativa do poder. E isto porque está pressuposto, então, que “a historicidade que nos domina é belicosa e não lingüística, é relação de poder e não de sentido” (EIZIRIK, 2005, p. 135).

Um último aspecto que considero importante ressaltar, nesta seção, diz respeito ao foco deste estudo em relação aos temas do campo da Educação Física. Inicialmente, desde os começos desta investigação, tudo parecia levar a crer, mesmo para mim, que eu estaria voltando o meu olhar para o tema dos esportes, mas agora percebo que ao constituir meu objeto em torno da questão do governoamento de crianças, meu foco está mais direcionado para a temática do corpo do que dos esportes, uma vez que aquilo que se torna um objeto de práticas de governamento são os próprios corpos de crianças. Os esportes, então, acabam se constituindo como uma espécie de instrumento, entre outros, para o governoamento dos corpos de crianças.

E corpo, neste caso, não está sendo entendido como um dado biológico, como um organismo, mas como um dos pólos do biopoder (o outro é a população) que, por um lado, é tratado como um objeto a ser manipulado e dominado, e, por outro lado, subjetivado.

Portanto, algumas das questões que estarei buscando responder neste estudo podem ser colocadas da seguinte maneira: como se dão as práticas de governamento no SASE investigado, quais dispositivos e quais tecnologias são operadas para produzir determinadas subjetividades? Quais resistências surgem em relação ao uso de tais tecnologias? Quais estratégias são adotadas para contornar as possíveis resistências? Colada a estas questões, uma outra pode ser assim elaborada: como o indivíduo é significado nesse lugar?

Com tais problemas, o olhar etnográfico que adoto está, de alguma maneira, associado às discussões que se têm feito sobre a emergência do que se convencionou chamar de antropologia pós-moderna, sendo que o surgimento desta se deu por volta das décadas de 1960 e 1970 fruto de “um processo de transformação experimentado por uma das tantas correntes internas da disciplina, a chamada antropologia interpretativa” (REYNOSO, 1992, p. 11).

Parece-me que no campo da Antropologia este é um debate em aberto. Lá, o foco da discussão, aparentemente, está centralizado na questão do autor e de sua autoridade. A presença do autor no campo, em seu texto e na análise de seus dados passou a ser vista, a partir de 1970, como algo paradoxal: uma presença excessiva nos dois primeiros momentos, mas uma presença insuficiente no terceiro momento. Na construção dos dados e na elaboração do texto o autor era a única presença observável, mas na hora da análise o autor desaparecia para conferir objetividade ao seu estudo – a antropologia pós-moderna parece que se encarregou de “corrigir” esta situação (CLIFFORD, 1995; CALDEIRA, 1988).

Uma vez aceso o estopim daquilo que Rabinow, citado por Oliveira (2003, p. 100) chamou de “crise da representação na escritura etnográfica”, surgiu uma série de modelos antropológicos: interpretativo, crítico, dialógico, alegórico, pós-moderno, etc. Buscando uma certa coerência para pensar a antropologia a partir desta crise, Oliveira (id.), propõe a noção hermenêutica de “experimentos” para o “novo estilo de

se fazer antropologia, onde a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade passam a ser exercidas pelo pesquisador”.

Quanto a mim, parece-me que a noção de “experimentos” não está tão longe da perspectiva foucaultiana. E é como me sinto em relação à antropologia: fazendo uma experiência. Desde a minha leitura de Wacquant (2002), em 2004, é que tenho me questionado sobre como seria produzir uma investigação do tipo etnográfico em que a ênfase no significado fosse deslocada para a ênfase nas relações de poder.

Assim, o olhar do tipo etnográfico do qual faço uso neste estudo traduz-se por ser uma tentativa de assumir, em alguma medida, a postura de Paul Rabinow quando este “recusou-se a lidar com a pesquisa de campo como um mero rito de socialização antropológica, ao invés, problematizou-a como construção e representação de outra realidade social, bem como a sua própria” (BIEHL, 2002, p. 11).

2 MAS ELE NÃO TÁ AQUI A PASSEIO, MEU! ELE TÁ AQUI A TRABALHO! OU, DE COMO ANDEI POR LÁ E ESCREVI POR AQUI.

Aproximação ao campo

Inicialmente, após a qualificação da minha proposta de Dissertação, em junho de 2005, havia ficado decidido que eu iria investigar o projeto “Esporte à Meia Noite”, que era implementado na Restinga pela Prefeitura de Porto Alegre e que incluía aulas de artes marciais para o combate à violência. Entretanto, ao buscar uma primeira aproximação ao campo, verifiquei que este projeto do governo municipal havia sido desativado com a última troca de governo. A solução seria encontrar outro projeto semelhante.

Após analisar a possibilidade de investigar alguns projetos de lutas associados à Prefeitura Municipal de Porto Alegre através da SME e da SMED, concluí que se tratavam de projetos um tanto volúveis, no sentido de instáveis, inconstantes. Tratava-se de projetos elaborados por federações esportivas ou mesmo professores de lutas de forma individual, nada garantia que eu teria um *locus* de investigação até o final de minha pós-graduação.

Assim, como alternativa, busquei aproximar-me dos projetos desenvolvidos a partir de políticas do Governo Estadual em dois locais: o antigo Centro Estadual de Treinamento Esportivo (CETE), atual Fundação de Esportes do Estado do Rio Grande do Sul (FUNDERGS), pertencendo à Secretaria Estadual do Turismo, Esporte e Lazer, e no Vida Centro Humanístico, projeto que, por sua vez, está ligado à Fundação Gaúcha do Trabalho e Assistência Social (FGTAS).

Acabamos optando pelo segundo local, onde fui pessoalmente, na manhã do dia 22 de julho de 2005. Nesse local também são oferecidas as práticas de capoeira e de karatê com administração da FUNDERGS. Mas ali o projeto de judô faz parte do Projeto Vida Centro Humanístico, sendo, portanto, parte de uma iniciativa do Estado. Quem me prestou as primeiras informações sobre o local foi o professor que é responsável pelas aulas de judô naquele espaço.

Cheguei à secretaria do Vida Centro Humanístico, no período da tarde desse mesmo dia, apresentei-me como pesquisador do Programa de Pós-Graduação da ESEF-UFRGS e solicitei um horário com a Coordenadora Técnica da instituição. A funcionária pressionou um botão junto ao balcão e a porta à minha esquerda se abriu, ao que a funcionária da secretaria disse: “Suba a escada à esquerda no fim do corredor”. “Eu não teria que marcar um horário antes?”, perguntei. “Não”, respondeu a funcionária já virando-se de costas e se ocupando com outras atividades.

Na sala de espera da coordenação fui atendido por uma recepcionista que me informou que a coordenadora estava em reunião, mas que já estava acabando, logo eu poderia me sentar e aguardar. “Eu não teria que marcar um horário antes?”, perguntei novamente. “Não, não, ela já te atende, aguarda uns cinco minutinhos”, respondeu sorrindo.

Durante o tempo que aguardei, uma assistente social entrou, procurando os coordenadores do Vida Centro Humanístico para contribuírem na solução para um problema urgente vivido por moradores de um local da área de abrangência daquela instituição: um senhor idoso agonizava em casa e seus parentes e nem a comunidade possuíam meios de levá-lo para um hospital. A assistente já havia tentado contatar as ambulâncias do SAMU, mas não obteve sucesso. Eles precisavam de uma ambulância ou de dinheiro para um táxi.

A assistente social também comentou sobre uma notícia que havia saído nos jornais: uma jovem de 14 anos de idade matara o pai pelas costas com uma faca de cozinha porque este agredia a sua mãe. A mulher que era agredida pelo marido já havia sido atendida por ela diversas vezes em razão das agressões de seu esposo. Mesmo sendo aconselhada, ela nunca providenciou o registro das agressões na polícia – o que viabilizaria a internação do seu marido para tratamento a alcoólatras. “Deu no que deu”, disse. E eu que pensava que o Vida era um local destinado apenas para as práticas esportivas.

Quando a reunião da coordenação terminou, a assistente social passou à minha frente e resolveram a situação com uma ligação para uma associação de moradores que se responsabilizou por prestar ajuda àquela comunidade.

Assim que a profissional do serviço social saiu, entrei na sala da Administração, me apresentei e falei sobre meus objetivos no local. Ela perguntou qual era a minha graduação e se a minha investigação era para Mestrado ou Doutorado, a seguir me encaminhou para a “Parceiros Voluntários”. Disse que este passo era uma condição uma vez que isto evitava prováveis problemas trabalhistas.

A reunião na “Parceiros Voluntários”

Para iniciar as minhas atividades de campo no Vida Centro Humanístico, a condição colocada foi a de me registrar como parceiro voluntário. E para efetuar este registro primeiro se assiste a uma reunião onde a Parceiro Voluntários é apresentada aos interessados e é efetuado o encaminhamento destes para as entidades associadas àquela instituição.

A Parceiros Voluntários se apresenta como uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos e apartidária. Sua atuação se dá na promoção, ampliação, qualificação e organização do trabalho voluntário voltado para o exercício da cidadania. Coloca-se, assim, como elo entre qualquer indivíduo acima de 14 anos de idade e que possua 3 horas semanais disponíveis para dedicar-se a atividades voluntárias.

Voluntário para esta organização significa exercer alguma atividade em uma Organização Social sem ter qualquer vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

A vontade e o comprometimento individual por uma causa comunitária são valorizados. O atendimento da Parceiros Voluntários volta-se para organizações sociais que atendem crianças, adolescentes, idosos e população de baixa renda.

Nas reuniões que acontecem durante a semana busca-se motivar/conscientizar os interessados ressaltando a relevância do trabalho voluntário.

Ao final da reunião os voluntários são encaminhados para as diferentes Organizações Sociais Comunitárias filiadas à Parceiros Voluntários. Fui encaminhado não para o Vida, mas para a Associação Amigos do Vida Centro Humanístico – que também é uma organização não-governamental (ONG). Interessante também, que me tornei, assim, um dado estatístico ao constar como um dos 146 mil parceiros voluntários do Relatório Anual – 2005 da Parceiros Voluntários.

Fui ao Vida Centro Humanístico entregar o meu Encaminhamento da Parceiros Voluntários. Restava apenas assinar o Termo de Adesão – um contrato que foi elaborado e assinado por mim e pela Presidente da Associação Amigos do Centro Vida Humanístico. Este contrato foi assinado no dia 01/08/05, segunda-feira, e a partir daí as minhas atividades de pesquisa estavam tecnicamente liberadas.

O início e o andamento de minhas atividades no campo

Os acontecimentos quando da minha aproximação ao campo e a condição de ter de me cadastrar como um parceiro voluntário (tendo também de assistir aquela reunião de conscientização), se constituíram como algo inesperado para mim. Eu imaginava que estava indo para uma instituição do Estado (onde os professores seriam funcionários estaduais), mas havia uma fundação que administrava o local (à qual os professores estavam vinculados, e não ao Estado) e uma outra instituição, a Parceiro Voluntários, encaminhando mão de obra gratuita para o Estado.

Fiquei mais confuso ainda quando, em meus primeiros contatos com os professores do setor de esportes do Centro Vida, percebi que a associação entre Estado, FGTAS e Parceiros Voluntários era tomada de forma natural entre eles. Era algo simplesmente dado, como as coisas simplesmente funcionavam por ali. Assim, foi apoiado em Geertz (1989), que pude pensar melhor esta situação quando ele afirmou que: “Apesar de se iniciar qualquer esforço para uma descrição minuciosa, além do óbvio e do superficial, a partir de um estado de confusão geral a respeito do

que, diabo, está acontecendo – tentando colocar os pés no chão – ninguém começa (ou não deveria) intelectualmente vazio” (p. 19).

Certamente eu não me encontrava intelectualmente vazio, mas naquele momento, embora eu estivesse já determinado para investigar a constituição de sujeitos nas práticas esportivas, eu não tinha a noção da dimensão do que uma racionalidade política pode implicar em termos de arranjos discursivos e não-discursivos para, neste caso, resultar na produção de subjetividades.

De qualquer forma, este foi o meu primeiro estranhamento no *locus* de investigação. A partir daí houve todo um investimento de minha parte para entender aqueles aspectos do campo que despertaram a minha curiosidade. No total foram sete meses no quais caminhei pelo campo, mas foi também um total de trinta meses nos quais caminhei pela academia. Meu entendimento sobre os acontecimentos observados no campo nunca esteve separado das minhas atividades acadêmicas.

Assim, ao mesmo tempo em que eu desenvolvia as minhas atividades de campo a partir da *observação participante*, da realização de *entrevistas semi-estruturadas* e da análise de alguns documentos (sendo que para as duas primeiras estratégias metodológicas usei largamente o recurso para gravação de voz presente em tecnologia mp3. Quanto às entrevistas, estas foram gravadas, transcritas, devolvidas aos informantes e acompanhadas de Temo de Consentimento Informado assinado por estes – Apêndice A), eu também buscava me apropriar das discussões sobre o Terceiro Setor (uma vez que foi aí que encontrei um debate em que as fundações estão incluídas), sobre o terceiro momento da obra de Michel Foucault (os processos de subjetivação) e também, buscando fazer uma reflexão sobre a minha própria prática investigativa, e, finalmente, sobre a crise no campo da antropologia que possibilitou a emergência de uma antropologia pós-moderna.

O ponto é que tanto nas minhas atividades de campo quanto nas minhas atividades na academia, o que eu desenvolvia era uma prática de leitura, se pensarmos a noção de “texto” em seu sentido lato. Assim, alguns aspectos metodológicos que são centrais nos estudos etnográficos, neste caso a observação participante e colada a ela a metáfora do estrangeiro turista, passaram a ser objetos de uma re-leitura por minha parte. De uma vontade de saber “o que é a observação

participante”, passei à vontade de saber “como eu estaria me utilizando da observação participante”.

A questão que está implícita no método participante é a questão do outro. “A idéia que legitima o método é a de que apenas através da imersão no cotidiano de uma outra cultura o antropólogo pode chegar a compreendê-la. O antropólogo profissional deve passar por um processo de transformação pelo qual ele, idealmente, torna-se nativo” (CALDEIRA, 1988, p. 136). Passando do método para os investigadores que o utilizam temos, e.g., a crítica de Rabinow (2002, p. 81) dirigida a “Geertz ([e] outros antropólogos) [que] ainda direciona seus esforços para reinventar uma ciência antropológica com a ajuda de mediações textuais. A atividade principal continua sendo a descrição social do Outro, embora modificada por concepções de discurso, autor e texto”.

O solo firme de Geertz para a sua *ciência interpretativa* é o significado, para outros antropólogos este tipo de solo estaria representado por modelos de escrita dialógicos, polifônicos, heteroglóssicos, experimentais. Mas nenhum destes modelos escapa da escrita. “a etnografia está, desde o princípio, capturada pela rede da escritura. Esta escritura inclui, no mínimo, uma tradução da experiência em forma textual. Este processo está complicado pela associação de múltiplas subjetividades e de constrições políticas que se encontram para além do controle do escritor” (CLIFFORD, 1995, p. 43).

A experiência etnográfica, de acordo com Geertz (1989), impõe que o etnógrafo (e eu não sou um) situe-se no campo, não no sentido de tornar-se um nativo, mas no sentido de conversar com os atores sociais observados, o que vai além do simples ato de falar. Estou tentando materializar a discussão anterior com um acontecimento ocorrido em meu *locus* investigativo e registrado em meu diário de campo.

Assim, um dia eu vinha acompanhando um grupo de alunos das turmas de 11 e 12 anos de idade do SASE. Era pouco mais de oito horas da manhã e eles estavam se encaminhando para o refeitório para tomar café. Eu iria acompanhá-los também no café. Durante o trajeto percorrido um dos meninos solicitava que eu treinasse judô com eles naquele dia. Eu já havia feito isso várias vezes, eu já havia

brincado com eles sobre o tatame (piso para a prática do judô), acompanhado-os em suas fugas das atividades pedagógicas para ficar na biblioteca remexendo em revistas, jogando conversa fora, vendo figurinhas da novela Rebelde e fazendo brincadeiras jocosas sobre e a partir dos personagens. Eu me divertia com eles. Depois de 20 anos de experiência como professor de judô para crianças daquela faixa etária, situar-me com eles não era algo difícil. Eu quase me sentia como sendo “um” deles.

Então, aquele menino insistia para que eu treinasse judô com eles. Mas isto se deu já no final do meu trabalho de campo. Meus prazos estavam vencendo e eu precisava ser mais objetivo. Entre outras evasivas, argumentei que eu estava sem o meu quimono, ao que o menino contra-argumentou: “Ah, então tu vai em casa, pega o teu quimono e vem fazer aula com a gente”. Talvez percebendo as minhas “desculpas”, outro dos meninos disse: “Mas ele não tá aqui a passeio, meu! Ele tá aqui a trabalho”. “Ah, então quando tu vier aqui a passeio, então, tu traz o teu quimono e faz aula com a gente”, concluiu o primeiro.

Nesse momento eu não precisava de nenhum Clifford Geertz, James Clifford ou Paul Rabinow para saber que eu não era um *nativo* ou um estrangeiro em uma viagem de turismo quando mesmo um menino de 11 anos de idade sabia exatamente qual era a minha posição naquele contexto. A de alguém que está *lá* a trabalho, um pesquisador que vai produzir o seu estudo em um *aqui* qualquer.

E aquele *aqui* é aqui e agora, neste exato momento em que digito esta palavra e estas outras palavras, de tudo o que eu vi, de tudo o que eu ouvi, de tudo o que conversei com eles e de tudo o que de tudo isto eu trouxer para estas páginas, ao fim e ao cabo, será a minha narrativa e não a deles. Isto me incomodou bastante: Como pensar o tema do governoamento de crianças a partir da perspectiva foucaultiana e depois efetuar uma análise empírica a partir de um método que possa não estar ajustado aos pressupostos foucaultianos?

A etnografia e a observação participante permitem esse *estar lá* que aproxima das práticas concretas, das experiências empíricas, possibilitando levar em conta o contexto cultural em que estas práticas ocorrem, como lembrou Stigger (2002). E se admitirmos que os discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam,

podemos pensar no próprio sujeito como um produto de investimentos de poder e saber (FISCHER, 2002).

E a solução encontrada por alguns etnógrafos para associar aos seus estudos as concepções foucaultianas, assim como de outros autores pós-modernos/pós-estruturalistas, em particular Clifford (1995) – também em Rabinow (2002), tem sido associar a coerência dos textos etnográficos a uma questão de estratégia – e não a este ou outro modelo. Daí que Clifford (id.) sugeriu que para compreender melhor os estudos pós-colonialistas seria melhor vê-los como a teoria da “caixa de ferramentas” sugerida por Michel Foucault e Gilles Deleuze, sendo que esta teoria foi assim descrita por Foucault (2003, p. 251):

A teoria como caixa de ferramentas quer dizer: (1) que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles; (2) que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2003, p. 251).

Em uma entrevista cedida por Foucault ao jornal *Le Monde*, em 1975, ao ser questionado sobre a que lutas suas obras poderiam servir, ele afirmou que “um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente” (POL-DROIT, 2006, p. 52). E acrescentou:

Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal idéia, tal análise como de uma chave de fenda, ou de uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram...pois bem, tanto melhor! (id.)

Foi desta maneira que andei por *lá* e escrevi por *aqui*, portando pequenas caixas de ferramentas que constituíram o meu olhar e possibilitaram a construção desta investigação. De posse deste olhar, primeiro focalizei o Vida Centro

Humanístico para logo a seguir concentrar meu foco no governamento das crianças no SASE.

Um pouco do cotidiano no SASE

O cotidiano daqueles que convivem no SASE é mais ou menos assim. As crianças chegam, em geral desacompanhadas, de ônibus ou a pé aproximadamente entre 7h30min e 8h da manhã, sendo que a maioria já está por lá até as 7h45min. Elas trazem mochilas com seus pertences pessoais e aquelas que praticam judô costumam trazer seus quimonos em sacolas plásticas. Reúnem-se em grupos pelo pátio do Vida Centro humanístico ou no saguão em frente ao portão, que dá acesso às áreas do Vida em que elas desenvolvem as suas atividades junto ao SASE, para conversar, jogar “bafo” com as figurinhas da novela Rebelde ou jogar futebol com uma bola qualquer (nunca uma bola de futebol, que lá é proibido). Às vezes há brigas nesse momento.

Nas terças e quintas-feiras o número de crianças é ainda maior porque estes são os dias que são destinados para as crianças da comunidade que participam das “atividades abertas”. Elas costumam chegar ao Vida da mesma forma que as crianças do SASE, só que geralmente acompanhadas de seus pais ou responsáveis. Mas todos são considerados usuários, não importando a faixa etária ou os projetos e/ou atividades das quais participem.

Antes mesmo dos usuários chegarem, um grupo de pessoas que inclui funcionários do serviço administrativo, da limpeza, da manutenção, do refeitório e da segurança já se encontra por lá envolvido em suas atividades diárias. São profissionais ligados, em sua maioria, a diferentes empresas que prestam serviço terceirizado para o Vida Centro Humanístico.

Os professores, os estagiários e outros funcionários da administração chegam mais próximo das 8h. Há ainda as pessoas que estão ligadas a várias instituições

que atuam em parceria com o Vida. Praticamente todas as atividades encontram-se em funcionamento a partir das 8h.

As 8h algumas estagiárias aparecem no portão que dá acesso às áreas de 4 a 10, passam para o saguão e começam a organizar filas com suas turmas de alunos para logo a seguir conduzi-los ao refeitório. A fila é sempre mais uma idéia de fila do que uma fila propriamente dita; de qualquer modo, o trajeto até o refeitório é sempre feito com a supervisão das estagiárias. No momento em que as crianças começam a entrar pelos portões para o interior do Vida, no pátio interno onde as crianças fazem a sua atividade chamada “pátio”, de pé, e com um olhar bastante atento, uma professora que atua no SASE parece observar cada uma das crianças que chegam.

As professoras chamam as crianças, colocam-se à frente da fila e o segurança, então, abre o portão de acesso ao prédio. As crianças caminham por um corredor com cerca de 80 metros, e param na porta de entrada de um refeitório. Entram uma a uma no refeitório e caminham por outro corredor formado pela parede à esquerda delas e um corrimão de metal à direita. O corredor forma um “L” à direita no final onde há uma roleta. Uma funcionária controla a passagem das crianças pela roleta, logo adiante outra funcionária faz com que as crianças entrem em um banheiro onde lavam as mãos. Na saída ganham toalhas de papel para secá-las e dirigem-se para uma mesa onde outras duas funcionárias entregam o café da manhã para elas. Sentam-se a mesas dispostas em fileiras; quinze mesas grandes com capacidade para seis pessoas cada.

Os professores do setor de Esporte, assim como os estagiários, ao chegarem dirigem-se para a Sala dos Professores deste setor. Ali é o espaço em que eles mais convivem entre si. O clima é quase sempre descontraído. Sentados em volta de uma mesa grande (para cerca de 10 pessoas) ou em outras cadeiras e mesmo em um banco sueco que há encostado em uma das paredes laterais da sala, eles costumam falar de assuntos gerais, organizam as suas listas de presença, tomam café, lêem algum jornal ou revista. Os professores homens, via de regra, provocam-se sempre com brincadeiras jocosas. E riem muito nesses momentos.

As suas atividades de aula iniciam às 9h30, quando algumas turmas do SASE saem das suas atividades no setor de Pedagogia para praticarem esportes ou recreação. Geralmente, um pouco antes desse horário, algumas crianças costumam surgir na janela ao lado da porta para perguntar por seus professores ou solicitar algum tipo de material. Normalmente elas são atendidas com uma certa impaciência da parte dos professores e é comum eles dizerem algo como: “A aula de vocês é às 9h30min”, ao mesmo tempo em que, por vezes, fecham a janela de vidro basculante. No momento em que vão sair para darem as suas aulas, por bem mais de uma vez ouvi a frase: “É, tem que ir né?”.

Depois do refeitório, as crianças são conduzidas para as suas atividades no setor de Pedagogia. Estas recebem algumas denominações como “oficinas pedagógicas”, “vídeo”, “pátio”, “quadra”, “praça”. Hoje a atividade é “pátio”; esta atividade consiste em que as crianças permaneçam no pátio. Elas podem fazer o que quiserem, desde que não se afastem para nenhum outro setor do Vida, que não briguem, que não discutam, que não digam palavrões, que não fiquem correndo muito, que não brinquem com balões de água, que não joguem futebol com bolas de futebol, etc.

Nos dias em que não há atividades no setor de Esporte, geralmente as crianças fazem a atividade denominada “quadra”. Esta atividade consiste em jogar futebol ou outra atividade com bola na quadra de futebol de salão sob a supervisão das estagiárias do setor de Pedagogia. Mas hoje há esportes.

Após o esporte, por volta de 11h30min, é hora de ir para o refeitório almoçar. Após o almoço elas devem ir para casa e depois para as suas escolas. Todos os dias é possível observar algum tipo de tensão entre as crianças ou entre estas e os professores e as professoras do SASE (principalmente as do setor de pedagogia). Sem contar os atritos fora do Vida entre as crianças ou entre estas e as empresas de transporte coletivo, em cujos ônibus nem sempre é permitida a sua entrada e que, por vezes, são apedrejados por algumas delas.

SOBRE ALGUNS PODERES PRESENTES NO VIDA CENTRO HUMANÍSTICO

Instituído em 14 de janeiro de 1991 pelo Decreto 33.782 do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o “Centro de Referência Humanística Cerâmica Cordeiro”, atual Vida Centro Humanístico, foi apresentado como “um Programa Social inovador [que] expressa os antigos anseios da comunidade organizada da Zona Norte de Porto Alegre, carente e desejosa de uma melhor infra-estrutura urbana”. Inicialmente, o projeto foi implementado pela Fundação Sul Riograndense de Assistência (FUNDASUL) e atualmente é implementado pela Fundação Gaúcha do Trabalho e Assistência Social (FGTAS).

O Vida Centro Humanístico impressionou-me primeiro por suas dimensões físicas, são cerca de (30.000m²) de área construída, perfazendo uma área total de aproximadamente cento e vinte mil metros quadrados (120.000m²); e, logo a seguir, impressionou-me também pela multiplicidade de ações sociais que lá são desenvolvidas nas áreas da saúde , trabalho, lazer, assistência social, educação, esporte e cultura. Ações estas que se voltam para a população vulnerabilizada de Porto Alegre e da Grande Porto Alegre, atendendo crianças, adolescentes, jovens, idosos e famílias.

Todo aquele quadro para mim era muito confuso, como já comentei anteriormente, e para entender um pouco melhor, afinal, *que, diabo, estava* acontecendo por lá, busquei, aos poucos, sustentar-me em algumas leituras. A primeira delas foi *Cidadãos não vão ao paraíso*, de Alba Zaluar. O livro desta autora é composto de três estudos etnográficos, realizados em diferentes anos, que foram reunidos para compor a sua tese de livre docência pela UNICAMP, em 1991. São investigações sobre programas sociais alternativos à instituição Escola, implementados na década de 80 do século passado em diferentes estados e municípios brasileiros, e que se dirigiam a crianças e jovens de baixa renda.

Já na leitura da introdução deste livro, intitulada *Antropologia e política social para o menor dos anos 80*, permite, acredito, constatar o rigor com o qual ela tratou o tema. Tanto, que tive de ler e reler muitas vezes esta parte não apenas para construir um melhor entendimento sobre projetos como o do Vida Centro

Humanístico, mas também para melhor delimitar as próprias concepções teórico-metodológicas que utilizei nesta investigação.⁵

Assim, procurei fazer uma leitura desta obra de Alba Zaluar na medida em que isto me permitiu uma aproximação à crítica elaborada sobre alguns programas e projetos esportivos e educacionais que tiveram a sua emergência no Brasil na década de 80, período imediatamente anterior à constituição do Vida Centro Humanístico, e que guardam algumas semelhanças com este último, assim como apresentavam alguns problemas que vão encontrar “resposta” a partir da década de 1990. E esta leitura também me permitiu uma aproximação com uma das críticas que talvez tenha sido uma das mais comuns às perspectivas que se apóiam nas teorizações foucaultianas: a de um relativismo cultural em oposição a valores universalistas.

Com relação a esta crítica, imagino que, na época, ela realmente tivesse algum fundamento, uma vez que o final da década de 80 e início dos anos 90, como lembrou Silva (2002b), pode ser indicado como o início do que ele chamou de “onda foucaultiana” em educação, sendo que no Brasil, um primeiro impulso dado às teorizações foucaultianas teria ocorrido com o lançamento dos livros *O sujeito da educação*⁶ e *Crítica pós-estruturalista e educação*⁷. E, ao considerar isto, ele advertiu:

Lembremos que até então a teoria educacional, no Brasil, era hegemonicamente “crítica”, em suas várias vertentes: freirianismo, marxismo, sociologia crítica da educação, educação popular, pedagogia dos conteúdos. Era a época da crítica à escola capitalista, das teorias da reprodução, dos apelos à conscientização, da valorização dos saberes populares, chegando-se, ao final desse ciclo, às chamadas teorias da resistência. Era a época das iniciais maiúsculas e do artigo definido. De um lado: O Poder. O Estado. O

⁵ Refiro-me, aqui, às críticas que a autora fez às noções de sociedade disciplinar, de poder e de biopolítica foucaultianas. Como exemplo cito a seguinte passagem em que ela, sustentando-se em Habermas, afirmou que Foucault “na sua concepção empirista de poder [...] confunde o conhecimento na filosofia do sujeito (absoluto em sua busca auto-avassaladora do conhecimento e na manipulação dos objetos, sejam elas pessoas ou coisas) com o poder (absoluto nos seus efeitos inescapáveis na sociedade disciplinar), e não distingue o Estado constitucional, baseado na soberania do povo, do Estado absolutista, baseado na soberania do princípio. A implantação bio-política do poder disciplinar equacionaria absolutismo e democracia constitucional. Um conceito a-sociológico do poder operaria essa ginástica intelectual estabelecendo no plano teórico uma pan-politização do social. Como resultado disso, uma indistinção entre sociedade (disciplinar) e Estado confundiu os objetos ou o referencial do cientista social, ele mesmo considerado agente dessa dominação ubíqua do poder disciplinar” (ZALUAR, 1994, p. 15).

⁶ SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Capitalismo. A Opressão. A Ideologia. De outro: O Povo. A Cultura Popular. A Resistência. A Emancipação. A Libertação (SILVA, 2002, p. 10).

Dentro daquele contexto, colocar Foucault que surgia, e que também desenvolvia a sua crítica ao Estado, entre os teóricos críticos parece ser algo compreensível. Neste mesmo período, nas décadas de 70 e 80, alguns autores do campo da Educação Física estabeleceram um diálogo com o debate que ocorria no campo da Educação, voltando suas reflexões para o campo das ciências humanas e sociais, constituindo o que já chamei aqui de Teorias Críticas do Esporte (BRACHT, 1999).

Deste modo, o relativismo cultural de Foucault foi traçado, principalmente, em termos do seu abandono às metanarrativas do sujeito moderno e de sua noção de poder – geralmente interpretada a partir de uma hipótese repressiva. Ao criticar o relativismo foucaultiano Zaluar (1994, p. 17), afirmou que “quando se abandona os pressupostos da filosofia do sujeito, essas reduções dos significados, das pretensões à verdade e dos valores subjetivos aos efeitos do poder não se sustentam”. E isto porque tal abandono implicaria no (re)aparecimento do “observador privilegiado” que construiria sua versão de uma dada cultura apresentando-a como se fosse a dos “nativos”, mas que não passaria de algo “criado e forçado [...] pelo observador” (ZALUAR, 1994, p. 16).

E ela conclui o seu argumento – ressaltando a importância de conceitos como os de ideologia e poder para opor-se a uma verdade relativista e a versões de verdade da posição do observador – apoiando-se em Rabinow para afirmar que “a própria atividade do pesquisador e sua relação com o ‘nativo’ passou a ser posta sob suspeita por tais conceitos” (ZALUAR, 1994, p. 17). No entanto, não sei por qual razão, este argumento desconsidera que se a posição privilegiada do observador foi colocada em xeque pelos antropólogos pós-modernos (incluindo aí o próprio Paul Rabinow), isto se deu, em grande medida, a partir das teorizações de Michel Foucault.

Minha preocupação neste momento, ao pensar um pouco sobre a crítica que coloca Foucault como um autor identificado com um relativismo cultural, é a de que esta crítica avança para o conceito de poder disciplinar deste autor, deslegitimando o seu uso para analisar projetos esportivos no Brasil pós Estado Novo, uma vez que seria apenas durante aquele período histórico que a lógica do controle disciplinar encontraria lugar já que estaria de braços dados com as políticas nacionalistas de então. Ao comentar sobre as críticas que se utilizavam do conceito de poder disciplinar, Zaluar (1994, p. 75-6), argumentou:

Mas se é possível reconhecer os alvos dessa crítica no plano da Educação Física instituído durante o Estado Novo, o projeto pedagógico do PRIESP parece fugir, em grande medida, a essa idéia do controle dos indivíduos feitos dóceis e produtivos através de uma rigorosa e severa disciplina esportiva.⁸ [...] O PRIESP, ao invés de colocar a tônica na disciplina, punha a sociabilidade dos que procuravam voluntariamente o aprendizado do esporte, desenvolvido através do *lúdico*. Como consequência disso, a distinção entre os aptos e os não-aptos, os saudáveis e os não saudáveis, os vencedores e os vencidos não levava à uma discriminação que isola os segundos dos primeiros nas sociedades totalitárias.

Aparentemente, Zaluar aponta para um momento em que nos programas esportivos brasileiros houve um certo abandono das pretensões disciplinares para, a partir daí, serem encaminhados em direção à valorização dos aspectos lúdicos do esporte, ou seja, rumo aos aspectos não-repressores desta prática e, portanto, capazes de promover determinadas liberdades. E isto porque o espaço esportivo assim configurado – fundamentado no lúdico e em uma relação professor-aluno que se dá pelo respeito à autoridade do professor e não por sua imposição, como ocorre em sala de aula – acaba favorecendo uma educação global dos alunos na qual eles desenvolvem “uma identidade positiva, fundada na autoconfiança e na auto-estima, pilares de qualquer sociedade, ou da sociabilidade ‘sociável’, garantias da administração e da negociação de conflitos entre seus membros” (ZALUAR, 1994, p. 86).

⁸ O PRIESP foi um dos três programas alternativos investigados por Alba Zaluar, no ano de 1985. Este programa era da Fundação Roberto Marinho e foi implementado no Brasil desde a década de 70 no Rio de Janeiro e em algumas cidades brasileiras.

Desta forma, a oposição binária representada pelo par repressão X libertação através do esporte é mantida, em sua crítica, ao atribuir à utilização do esporte em suas formas lúdicas a possibilidade de se constituir um lugar livre de relações de poder no processo de socialização de crianças e jovens. Tal concepção operou uma espécie de redução do conceito de disciplina em Foucault ao transformar e representar “disciplina” como algo passível de mera escolha por parte dos alunos: “Os que desejavam levar o esporte a sério [...] eram os que revelavam o ideal da disciplina como meio indispensável de melhorar no esporte” (ZALUAR, 1994, p. 82).

A noção de disciplina, reduzida desta forma, permite, primeiro, concluir que “a ética ascética e a disciplina rigorosa não são, portanto, intrínsecas à pedagogia esportiva [...], mas apenas do esporte como meio de escapar do destino de operário e viver a mobilidade social ascendente” (id.), tornando clara a separação entre “a brincadeira e a sociabilidade de um lado e o esforço e a disciplina de outro” (id.). Para logo a seguir, em um segundo momento, também concluir que:

O adestramento e a técnica corporais não podem tampouco serem associados ao controle dos jovens e a uma disciplina oriunda de relação de poder. Isto porque é próprio do lúdico, como o meio através do qual as culturas ou sistemas simbólicos se criam, ser também um meio eficaz através do qual se aprende a manejar os símbolos e a brincar com eles. Para o ser humano, “entrar na brincadeira” significa entrar no simbólico, ter a capacidade de separar os significados das coisas concretas e manipulá-los em novos arranjos. O brincar, por isso mesmo, é uma atividade básica tanto na socialização de qualquer cultura como na criação ou transformação dela. Como forma de aprendizagem, a brincadeira é o meio mais eficaz de estruturar e, portanto, interiorizar os princípios e regras que limitam, mas também permitem, elaborações infinitas. Sendo a vida um jogo, aprender a jogá-lo é indispensável (id., p. 83)

Ao atribuir ao lúdico, à brincadeira uma natureza dissociável das relações de poder e ao atribuir ao esporte uma natureza lúdica é que se pode falar da existência do “paradoxo do esporte: é uma brincadeira que, ao ser jogada para valer, carece seriedade, por menor que seja” (id.). Na verdade um falso paradoxo porque esconde todo um processo de esportivização de jogos culturais como foi discutido por Elias (1994; 1992) em *O processo civilizador e n'A busca da excitação*.

E por “seriedade” leia-se “disciplina”, podendo esta ser mais ou menos rígida dependendo apenas da escolha daqueles que implementam um programa esportivo ou daqueles que dele participam. Uma escolha atrelada ao jogo da vida, nada mais natural do que isto poderia ser pensado para legitimar práticas de governamento.

Ora, é justamente assim que as práticas esportivas (assim como outras) foram e são pensadas e desenvolvidas no SASE do Vida Centro Humanístico em relação a esse aspecto de “seriedade”, ou seja, como uma opção. Uma opção pela vida e pela liberdade de expressão e desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos como cidadãos conscientes contidas em sua natureza humana. No caso das atividades esportivas isto se traduz pela opção por um esporte voltado para os seus aspectos recreativos. Estas bases já constavam no projeto inicial do Vida Centro Humanístico, então denominado Projeto Centro De Referência Humanística onde lê-se:

Centro de Referencia Humanística é o local onde a população pode acorrer para manifestar e expressar suas potencialidades enquanto cidadãos conscientes de seu papel ativo na construção histórica e social. É um centro polarizador de expressão, de crescimento, de desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos como seres inteiros, portanto, resgatando o que é a essência Humanística dos homens e mulheres nas suas relações sociais e com a natureza. É também um espaço concreto para grupos e comunidade usarem, produzirem e gerenciarem bens sociais e culturais, valores necessários à formação de um indivíduo mais atuante politicamente e com personalidade mais saudável. (p. 10)

E assim como os programas investigados por Zaluar (1994), o Vida Centro Humanístico é apresentado como uma alternativa à escola; e uma alternativa que prima pela liberdade dos indivíduos uma vez que se opõe ao caráter formal e obrigatório (saberes curriculares) da instituição escolar para oferecer e se ocupar da mediação da criação e do desenvolvimento de saberes para a vida, para o desenvolvimento de um saber-viver, o que também consta de seu projeto inicial como segue abaixo.

O Centro de Referência não é uma escola, onde crianças e adolescentes recebam a educação formal e obrigatória, o Centro é mais que uma escola, pois prepara para a vida. Em todas as atividades ali desenvolvidas, o papel criador e potencializador da educação far-se-á sentir para que as pessoas desenvolvam-se por inteiro e sejam mais felizes em todos os momentos.

Tal opção pela prática de atividades esportivas de cunho mais recreativo visando a promoção de uma educação mais livre e menos formal para as crianças também é referida pelos professores do setor de Esporte do Vida Centro Humanístico e que também desenvolvem suas atividades junto ao SASE, como na fala de uma das professoras entrevistadas abaixo:

E a gente não prioriza dentro da nossa política de atendimento dentro do setor de esportes, a gente não...também se preocupa com a questão técnica, mas não é o nosso carro chefe, não é o nosso objetivo principal trabalhar, criar atletas aqui dentro ou criar, sabe? A gente até trabalha em cima de tentar que essa criança tenha gosto pelo esporte, pelas atividades, tentar estimular essa criança. Mas a nossa coisa técnica não é o principal. O principal é acolher essa criança, tentar fazer uma atividade mais recreativa através...ser o esporte *um meio, um meio* para ajudar essa criança no seu desenvolvimento emocional, também. E dentro dessa questão da promoção social dessa criança também que faz parte do esporte. Mas essa criança, então, tem esse atendimento aqui que, atualmente, a gente trabalha mais em cima da função recreativa. Através da gente, então, ser um meio pra conseguir aproximar mais essa criança e para essa criança desenvolver, assim, ter mais oportunidades dessa questão da sociabilização, da coisa bem afetiva mesmo.

Outro professor entrevistado também se referiu às práticas esportivas oferecidas no SASE, em relação ao objetivo destas, como sendo práticas mais recreativas. E acrescentou, em sua resposta, um outro objetivo que seria o de ocupar o tempo das crianças com estas práticas.

Bom nosso objetivo aqui como SASE, como é que vou te explicar assim, nas minhas atividades de futebol de salão eu uso mais pra recrear a criança, mais pra recreação. Não quero assim chegar e ensinar todos os fundamentos eu quero que eles... O objetivo é ocupar as crianças numa atividade recreativa prazerosa e pra isso eu uso o futebol de salão, como tem o [professor de judô]

que usa judô e assim vai. Não é uma atividade competitiva é uma atividade recreativa mesmo.

A opção pelo esporte recreativo é feita em oposição ao ensino dos “fundamentos” técnicos do esporte. Tal opção parece seguir a mesma lógica de um dos projetos investigados por Zaluar (1994, p. 128), onde houve o abandono de uma perspectiva de “trabalho sistemático” no esporte, que levaria a um conhecimento aprimorado e gradual de sua técnica, para cuidar do preenchimento do tempo, usado simplesmente para afastar [...] a criança da rua”, priorizando, desta maneira, a socialização das crianças através da prática esportiva recreativa e prazerosa, onde os professores agem como mediadores deste processo.

Se o esporte cumpre com os seus objetivos de socialização seja através de seus aspectos recreativos ou de seus aspectos técnicos no Vida Centro Humanístico, não é o que está em discussão aqui, neste momento. Antes disso, e em primeiro lugar, o que quero enfatizar diz respeito ao conceito foucaultiano de disciplina, para logo a seguir pensar a política de assistência no Vida em termos de biopolítica.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2004) nos oferece diferentes definições de “disciplina”; em uma das passagens deste livro, no texto *Os Corpos Dóceis* ele diz: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’” (p. 118). Em outro momento, em *O Panoptismo*, ele afirma:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (id, p. 177).

Por ser um tipo de poder, e por ser a noção foucaultiana de poder, a disciplina está implicada com relações de saber em suas formas (que se constituem sempre como práticas) discursivas e não-discursivas. Ainda podemos pensar na disciplina

estabelecendo uma distinção de significado ao dividi-la em dois possíveis e inseparáveis eixos: o *cognitivo* e o *corporal*. Deste modo temos o eixo da disciplina-saber e o eixo da disciplina-corpo (VEIGA-NETO, 1996).

Portanto, a primeira definição de Foucault apresentada acima remete ao eixo corporal, e a sua segunda definição, porque relaciona esta ao poder, remete também para o eixo do saber. No primeiro caso, podemos pensar no controle do espaço e do tempo a que os corpos são submetidos; e no segundo, às “unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (id., p. 57)

Assim, em torno do eixo corporal estão as relações de subordinação, a submissão física às regras, a ordem no funcionamento (mesmo institucional pois, nesse caso, o ordenamento da instituição é, pelo menos em parte, o resultado dos ordenamentos dos corpos), etc.; e em torno do eixo cognitivo estão as disposições dos saberes, suas relações, suas manifestações apreensíveis, etc. (id.)

Embora possamos distinguir estes dois eixos disciplinares, eles não estão separados, na verdade são complementares e ambos estão implicados na produção de indivíduos sociais governáveis e, ao mesmo tempo, autogovernáveis. Tanto um quanto o outro destes eixos podem ser tomados como constituintes de saberes. Logo, o eixo corporal não se define apenas pelas práticas não-discursivas e, do mesmo modo, o eixo cognitivo não está definido apenas pelas práticas discursivas. Desta forma,

cada eixo envolve práticas discursivas e não-discursivas, tanto na sua geração quanto nos efeitos que produzem. Talvez o máximo que se possa dizer é que a disciplina-corpo se manifesta visivelmente como uma não-discursividade, enquanto a disciplina saber se coloca em movimento e se torna perceptível necessariamente pelo discurso (id.).

Até aqui, temos que a disciplina é um tipo de poder, implicado em relações de saber, que se manifesta nos eixos cognitivo e corporal e que em qualquer destes eixos há a presença de práticas discursivas e não-discursivas em sua constituição. Um outro aspecto que irei considerar neste momento, diz respeito ao poder disciplinar em sua dimensão temporal, ou seja, naquilo em que este tipo de poder pode apresentar de continuidade ou ruptura.

Para tanto, vou me apoiar na discussão desenvolvida por Pinto (1989), ao abordar a questão da multiplicidade discursiva do social. Farei isto porque claro me parece estar que esta autora discutiu os discursos sociais a partir das considerações de Foucault sobre a hipótese repressiva do poder – algo perfeitamente possível dadas as relações entre poder e saber, mas isto sem desconsiderar a diferença de natureza entre estes dois já que o primeiro se constitui em relações de força e o segundo em relações de formas (DELEUZE, 2005). “O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento e um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 253).

Ela começa com a seguinte afirmação:

É radicalmente distinto tratar o social como um conjunto múltiplo de discursos, da postura de tratá-lo como uma totalidade organizada a partir de um centro que determina todo o seu funcionamento. A perspectiva envolve, pelo menos, duas consequências importantes: a relação entre discursos e a problemática de discursos dominantes em certos momentos históricos (PINTO, 1989, p. 28).

Destas consequências, a primeira diz respeito à

multiplicidade discursiva, envolve a identificação dos conteúdos e formas de cada um, a sua pertinência histórica, a sua capacidade de interpelar e de criar novas significações e, em meio a todas essas questões, a identificação da constituição de sujeitos sociais duplamente múltiplos; por um lado porque cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos, por outro, porque os sujeitos que constituem um dado contexto histórico não são igualmente

interpelados por todos os discursos, o que resulta em uma diversidade de sujeitos (id.).

E a segunda consequência está relacionada à lógica do discurso. Assim, “o reconhecimento da multiplicidade de discursos é o reconhecimento da multiplicidade de lógicas, [...] da complexidade do social” (id, p. 30). Céli Pinto cita, como exemplo de discursos, o discurso capitalista, o científico, o religioso e o feminista, cada um com a sua lógica própria. Se pensarmos em termos de poder, podemos citar, por exemplo, o poder soberano, o pastoral, o disciplinar e o biopoder, onde cada um destes é veiculado e produzido por determinados discursos já que “o discurso veicula e produz poder” (Foucault, 2005, p. 96).

E esta veiculação e produção se dá na ordem da estratégia, não na ordem do direito (das interdições e repressões); daí que o que acaba tendo valor são os objetivos e tudo o que se traduz por eficácia técnica. As articulações discursivas e entre os poderes inserem-se no modelo da estratégia. Pinto (1989) coloca estas articulações nos termos da noção de interdependência dos discursos, onde não há entre estes uma relação de causalidade – o que reconduziria estes a uma mesma lógica. Na relação interdependente entre os discursos, e suas respectivas lógicas, temos um discurso dominante quando este é capaz de absorver os significados de todos os outros discursos ao mesmo tempo em que permite que estes outros discursos permaneçam com os seus significados de forma independente.

O discurso dominante não se constitui, portanto, em um processo de substituição de outros discursos, mas em um processo de articulação a estes. Torna-se dominante por ter maior capacidade de significar (de formar sujeitos), e isto de maneira com que os outros discursos continuem, também, significando, porém com menor capacidade que aquele que domina. A maior ou menor ênfase em sua capacidade de significar depende de condições históricas, o que faz com que estes sejam, portanto, sempre provisórios, nunca completamente instaurados (PINTO, 1989).

Em relação aos diferentes tipos de poder, o processo se dá de forma semelhante, como exemplo podemos pensar no poder soberano; quando o poder

disciplinar teve a sua emergência, na virada do século XVII para o XVIII, embora ele possa ser, em muitos aspectos, o oposto do poder soberano, ele articula-se a este ao colocar a figura do príncipe no interior de cada indivíduo, e ao liberar-se da presença necessária da figura do soberano, o poder disciplinar mostrou-se mais eficiente e mais econômico porque possibilitou, entre outras coisas, a produção de indivíduos autogovernáveis, passando a ter uma ênfase maior que o poder soberano a partir de então. Isto não significa que o poder anterior tenha sido substituído. Mesmo hoje podemos notar a sua presença em nossa sociedade. É o que Foucault (2002) nos mostra quando aponta que a teoria da soberania teve a sua continuidade a partir da sua democratização pelas teorias e códigos do sistema jurídico. “De fato, soberania e disciplina, legislação, direito da soberania e mecânicas disciplinares são duas peças absolutamente constitutivas dos mecanismos gerais de poder em nossa sociedade” (id., p. 47).

Mas é o caso também, me parece ser, dos grupos populares que por diversas razões acabam escapando aos processos disciplinares. Em *Família, fofoca e honra*, Fonseca (2004b, p.177) apresenta situações vividas por personagens populares que remetem à presença do poder soberano (naquilo que este pressupõe em termos da presença física de um protetor – geralmente os chefes de facções criminosas). Em um destes casos ela comenta sobre a personagem “Chiquinha”, que tinha um filho que morava na frente de sua casa e que costumava protegê-la, até mesmo dando surras naqueles que a importunavam. “Esse filho, porém, já se mudou e há muito tempo”, observa Cláudia Fonseca, “Chiquinha não tem mais parentes no bairro. Seu relato sobre a última invasão da casa mostra o que acontece aos que vivem sem protetor”, e a autora passa, então, a relatar as cenas de violência vivida por essa personagem durante um assalto à sua residência.

O que me parece importante pontuar – e agora me apoio em Deleuze (2005) – é que se a multiplicidade discursiva envolve a identificação dos conteúdos e formas de cada discurso, bem como a identificação de sujeitos a serem interpelados, isto não se aplica à multiplicidade de poderes porque estes não são determinados pelas mesmas categorias que os discursos, ou seja, as categorias do poder independem de formas (por exemplo: a forma visível dos “programas alternativos à escola”, como o Vida Centro Humanístico; ou a forma expressa em textos de

políticas como no da Política Nacional de Assistência Social) e substâncias (por exemplo: as crianças que podem ser vistas circulando nesses programas; ou os enunciados que remetem aos “vulnerabilizados”).

O poder, entendido sempre no plural em termos relações de força, se caracteriza por ser “uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes”, trata-se do ato de “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1995, p. 243-4). Não há o exercício de poder sobre um sujeito determinado ou sobre alguma coisa como ocorre em uma relação de violência onde as ações se dão

sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência a única escolha é tentar reduzi-la” (id., p. 243).

As categorias do poder parecem ir na direção oposta à da violência, isto é, o poder “incita, induz, desvia, facilita ou [dificulta], amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (id.). Tais ações se configuram como relações afetivas, “já que a própria força se define por seu poder de afetar outras forças”, donde temos: a) o poder de ser afetado (*matéria* da força); e b) o poder de afetar (*função* da força) (DELEUZE, 2005, p. 79).

E estas categorias do poder que não consideram formas e substâncias, que se constituem como *uma ação sobre ações*, ou melhor, uma ação “qualquer” sobre uma multiplicidade “qualquer”, que se distinguem das relações de violência, já que “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos’ livres” fazendo com que “a liberdade [apareça] como condição de existência do poder” (id., p. 244), devem ser tomadas apenas por aquilo que determina a sua própria condição de existência, ou seja, ser sempre algo da ordem do exercício, ser uma pura *função*. E “as duas funções puras nas sociedades modernas serão a ‘anatomopolítica’ e a ‘biopolítica’, e as duas matérias nuas, um corpo qualquer, uma população qualquer” (DELEUZE, 2005, p. 80).

A primeira destas funções, a função disciplinar, que teve os seus começos na virada do século XVII para o século XVIII, tem como característica ser um tipo de

poder que se volta para o corpo individual e vai se ocupar, então, de vários elementos como a distribuição dos indivíduos em um espaço vigiado e organizado a partir de todo um campo de visibilidade; também há toda uma preocupação com uma exploração econômica destes corpos expressa através da relação docilidade-utilidade. “A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2002, p. 289).

O poder disciplinar tem na máquina do panóptico, proposta por Jeremy Bentham, uma de suas principais categorias para o exercício de sua função. “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania mas as relações de disciplina” (FOUCAULT, 2004, p. 172).

Para dizer tudo em uma palavra, ver-se-á que ele é aplicável, penso eu, sem exceção, a todos e quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção um certo número de pessoas. Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos sejam os propósitos: seja o de *punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascenção no caminho da educação*, em uma palavra, seja ele aplicado a aos propósitos das prisões perpétuas na câmara da morte, ou prisões de confinamento antes do julgamento, ou casas penitenciárias, ou casas de correção, ou casas de trabalho, ou manufaturas, ou hospícios, ou hospitais, ou escolas (BENTHAM, s. d., p. 17).⁹

A segunda função surgiu quase ao mesmo tempo que a primeira, na segunda metade do século XVIII, a função de gerir e controlar a vida, a biopolítica. Ao contrário da primeira, ela não é individualizante, mas massificante. Ela não se volta para o homem-corpo, mas para o homem-espécie. O biopoder vai lidar com a população, “e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento” (FOUCAULT, 2002, p. 292-3).

⁹ Grifos originais.

Este tipo de poder vai, inicialmente, ocupar-se do mapeamento de múltiplos processos como as taxas de natalidade e mortalidade, taxa de reprodução e fecundação, processos de longevidade; também irá se ocupar da higiene pública, de centralização da informação e normalização do saber. Introduz-se instituições de assistência e outros mecanismos como seguros, poupança individual e coletiva; por fim, irá ocupar-se com as relações entre a espécie humana em seu meio de existência para tratar dos seus problemas, quaisquer que fossem, e assim otimizar a vida da população. Seus métodos se darão através, principalmente, de previsões estatísticas (FOUCAULT, 2002).

A seguinte definição de biopoder é mais esclarecedora:

Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. Como disse Foucault, “a vida agora se tornou objeto do poder”. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida (HARDT e NEGRI, 2002, p. 43).

É a partir da articulação entre as tecnologias de dominação (poder disciplinar e biopoder) e as tecnologias do eu que teremos a constituição das práticas de governamentalidade e de governamento; mas ainda há um último aspecto que quero comentar antes de encerrar esta seção e que diz respeito aos aspectos do lúdico que é priorizado e materializado na prática de esportes e recreação do SASE do Vida Centro humanístico.

Neste estudo, as práticas esportivas e de recreação são tomadas como parte do eixo da disciplina-corpo, que embora se manifestem como não-discursivas, na verdade elas são constituídas por práticas discursivas e não-discursivas tanto na sua geração quanto em seus efeitos produzidos. Portanto, são práticas que se constituem como saberes. E como tais, entram no jogo do complexo *poder-saber*

que une o diagrama (função que não considera formas e nem substâncias) e o arquivo (“a lei do que pode ser dito”) (DELEUZE, 2005; FOUCAULT, 2004b, p. 147).

Deste modo, “recrear” (pelo esporte ou na prática da recreação propriamente dita) é parte das categorias formais do saber (como “educar”, “tratar”, “punir”), que na sua relação com as categorias afetivas do poder (como “incitar”, “suscitar”, “induzir”, “facilitar”, “limitar”) vão atualizar estas últimas, já que, como saberes, implicam a presença do visível e do dizível.

Por fim, ao fazer a apresentação destas duas funções do poder que constituíram a modernidade, a função disciplinar e a função de gerir e controlar a vida, meu objetivo foi o de fazer algo como preparar o solo para a análise desta investigação, uma vez que na minha experiência de campo foram estes os dois poderes que pude observar em ação no Vida Centro Humanístico. Em especial o poder disciplinar. Tanto este tipo de poder está por lá, que no texto de seu projeto inicial, seus autores tiveram a necessidade de diferenciar esta instituição da escola, esta que é reconhecida como a instituição disciplinar por excelência. Para ilustrar, vou reproduzir abaixo a citação deste documento que está na página 36 deste estudo.

O Centro de Referência não é uma escola, onde crianças e adolescentes recebam a educação formal e obrigatória, o Centro é mais que uma escola, pois prepara para a vida. Em todas as atividades ali desenvolvidas, o papel criador e potencializador da educação far-se-á sentir para que as pessoas desenvolvam-se por inteiro e sejam mais felizes em todos os momentos.

E a diferença apontada entre as duas instituições (é mais que uma escola porque prepara para a vida) acaba remetendo diretamente para segunda função de poder, a de gerir e controlar a vida, ou seja, ao biopoder. Com certeza o Vida Centro Humanístico não é uma escola, assim como também não é um quartel, um hospital ou uma fábrica; mas, curiosamente, andando por lá pude me sentir em todos esses lugares ao mesmo tempo.

No próximo capítulo vou me ocupar da descrição dos aspectos mais empíricos de meu estudo, vou “falar” sobre as coisas que “vi” durante meu percurso no campo. Parafraseando Foucault (1996), eu diria que trilhei este percurso meio que com “um olho aberto e outro fechado”, tateando na maior parte do tempo. Mas, aos poucos, algumas formas e substâncias, alguns elementos visuais foram se revelando ao meu olhar e, ao mesmo tempo, constituindo-o. Meu objetivo será, então, o de procurar *rachar* as coisas observadas extraindo as suas possibilidades, as suas “evidências”.

ALI É UMA SECRETARIA, ALI É UMA ESCOLA DE POLÍCIA E LÁ É O VIDA: o visível e as visibilidades.

Um dia eu acompanhava um grupo de crianças que se encaminhava ao refeitório para fazer o lanche da manhã. No caminho um dos meninos me pediu para que eu fizesse judô com eles. Disse a ele que eu estava sem o meu quimono. Ele sugeriu que eu fosse em casa buscar o meu quimono. argumentei que eu não poderia, que estava ali para pesquisar no Vida. Ao que ele me disse: “Mas não tem nada que pesquisar aqui no Vida, se tu quiser eu te digo tudo que tem aqui agora mesmo: olha só, ali é uma secretaria”, indicando o prédio da administração, “ali é uma escola de polícia”, apontando para o prédio bem ao nosso lado, “e lá é o Vida”, indicando a entrada que dá para os prédios de nº4 a 10, onde eles desenvolvem suas atividades, “Pronto, não tem mais nada que pesquisar aqui. Agora pega o carro e vai pra casa buscar o teu quimono!”.

Fiquei impressionado com a descrição que ele fizera do Vida. De fato, o que ele me mostrou e nomeou era verdade. E se ele tivesse olhado também para o prédio que estava às nossas costas, teria me dito que lá é o prédio do SINE e, assim, a sua descrição estaria completa. E se eu acreditasse nessa verdade, e se eu não acreditasse que poderia ir além dessa verdade, talvez fosse mesmo melhor ter ido buscar meu quimono naquele dia. Mas a fala do menino é tomada aqui apenas como um exemplo de como a linguagem opera a partir de significantes (cada um dos prédios apontados), signos (os termos “secretaria”, “escola de polícia” e “Vida”) e processos de significação (a união do significado ao significante, que resulta em um sentido sempre individual).

Neste capítulo, em que me proponho a falar dos aspectos empíricos desta investigação, estarei fazendo algo semelhante ao que aquele menino fez, ou seja, vou falar das coisas que vi. Mesmo que o objetivo dele ao falar aquilo possa ter sido apenas uma tentativa para mudar a minha decisão em relação a treinar ou não com eles, ainda assim, ele se utilizou da linguagem e de uma maneira específica. Em outras palavras, ele substituiu as coisas indicadas por signos. Só que é justamente desta (im)possibilidade de substituição que estarei tentando me afastar ao descrever

as práticas discursivas e não-discursivas que pude observar no Vida Centro Humanístico.

“Enquanto nos atemos às coisas e às palavras, podemos acreditar que falamos do que vemos, que vemos aquilo de que falamos e que os dois se encadeiam: é que permanecemos em um exercício empírico” (DELEUZE, 2005, p. 74). Mas ainda que as palavras e as coisas não se encadeiem estabelecendo entre si uma não-relação, ainda assim há relação entre elas porque ao fim e ao cabo elas produzem verdades. E esta relação que permite a existência de diferentes “jogos de verdade”, se dá não entre o dizível e o visível, não entre a expressão e o conteúdo, mas entre estes dois e uma terceira instância: o poder. A relação, portanto, é de poder-saber (id., p. 57-83).

No capítulo anterior isto já foi discutido; naquele momento falei de saberes e de poderes (poder disciplinar e biopoder), e agora vou acrescentar a questão da norma que se constitui como o elemento que une esses dois poderes. Falei também sobre o quanto me senti, ao andar pelo Vida Centro Humanístico, como estando (e também não estando, daí o aspecto curioso) em diferentes instituições ao mesmo tempo (escola, hospital, quartel, fábrica). O próprio Jeremy Bentham provavelmente ficaria surpreso com tal configuração.¹⁰

Deste modo, meu objetivo nesta seção será não tanto o de descrever os aspectos visíveis no Vida Centro Humanístico, as arquiteturas e as práticas corporais (estas últimas não serão tratadas neste momento), mas as visibilidades em termos de arquiteturas, como locais de visibilidades; sendo que estas “não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas são até mesmo invisíveis enquanto

¹⁰ Para compreender melhor essa estranha configuração do Vida Centro Humanístico, no qual se insere o SASE, eu recorri não apenas à leitura de Zaluar (1994), como já havia referido, mas também à leitura de vários outros autores como Gonçalves (2003), que abordou um programa semelhante ao Vida Centro Humanístico, a Vila Olímpica da Estação Primeira da Mangueira, a partir da teoria da reciprocidade moderna, de Marcel Mauss, e da sociologia das configurações, de Norbert Elias. Outra leitura empreendida foi a de Melo (2005), que investigou as políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré, no Rio de Janeiro, a partir das teorias de Antonio Gramsci. Outras leituras feitas foram as de Montaño (2005), Peroni e Adrião (2005), Osborne e Gaeblér (1998), considerado um dos clássicos da literatura sobre o Terceiro Setor, Pereira (2001), Pereira (2003), Weffort (1998), Lima e Afonso (2002), Souza e oliveira (2003), Dupas (2003), Toffler (1980), etc. Toda essa leitura, importante, mas cansativa e que me consumiu um tempo considerável, serviu não apenas para me aproximar da discussão sobre o Terceiro Setor, mas também para dela me afastar e focalizar minha análise não nos termos da relação entre Estado, economia e sociedade civil, para analisar, então, nos termos de governamentalidade e governoamento.

permanecemos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que as abre" (DELEUZE, 2005, p. 66).

Se as arquiteturas, por exemplo, são visibilidades, locais de visibilidade, é porque não são meras figuras de pedra, isto é, agenciamentos de coisas e combinações de qualidades, mas, antes de mais nada, formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto, etc. (id.)

Em outro momento me referi ao Vida Centro Humanístico como forma visível de "programas alternativos à escola", mas ele é mais do que isso. Na qualidade de instituição ele se constitui como um lugar que integra uma multiplicidade de relações de poder, sua arquitetura compreende um modo de organização política cujos fins estão relacionados à proteção social, uma máquina para ver o social a partir da constituição de múltiplos campos de visibilidade, um dispositivo de segurança voltado, segundo exposto em seu projeto inicial, para a "melhoria da qualidade de vida da população, as políticas de 'saúde', 'educação', 'trabalho', 'cultura', 'lazer', 'esportes' e 'ação social'".

Todas estas ações envolvem relações de *poder-saber* que vão atuar simultaneamente sobre os indivíduos e sobre uma determinada população; de um lado as técnicas disciplinares para a fabricação de indivíduos úteis à sociedade, sendo que a utilização das disciplinas se dá na forma de um mecanismo produtivo, daí que, pelo fato do uso deste mesmo mecanismo, diferentes instituições traduzem-se e apóiam-se umas nas outras. De outro lado os mecanismos de segurança para a administração dos riscos, para o controle das virtualidades. Neste conjunto, neste "quadro", o Vida Centro Humanístico se define por ser um espaço de normalização, sendo a *norma* o elemento que vai permitir "a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, [a população]" (FOUCAULT, 2002, p. 302).

Com as disciplinas, a norma permanece localizada em arquiteturas, em aparelhos e instituições necessariamente locais. Com a segurança, a norma vai servir para a gestão de populações e, com a instituição da segurança social, para a gestão da população de um Estado. Passagem do nível de uma microfísica para um nível biopolítico. Com efeito, o risco é para a segurança o que a norma é para as disciplinas, sendo a categoria do risco, categoria constitutiva da segurança, o exato homólogo da norma disciplinar (EWALD, 2000, p. 88).

Em primeiro lugar, o próprio local que é ocupado pelo Vida Centro Humanístico já se constitui como uma técnica disciplinar. “A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 122).



Ilustração 1: Entrada principal do Vida Centro Humanístico

Situado na zona norte de Porto Alegre, o Vida Centro Humanístico ocupa um espaço onde antigamente funcionava uma fábrica de Cerâmica, “Cerâmica Cordeiro”. A área total é de cerca de 120.000m², sendo que de área construída são cerca de 30.000m². Antes que este espaço fosse transformado em um local para um programa social, alguns administradores cogitavam a possibilidade de transformar aquele local em um presídio ou um quartel da Brigada Militar.

Em seu projeto inicial o Vida Centro Humanístico é definido como

o local onde a população pode acorrer para manifestar e expressar suas potencialidades enquanto cidadãos conscientes de seu papel ativo na construção histórica e social. É um centro polarizador de expressão, de crescimento, de desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos como seres inteiros, portanto, resgatando o que é a essência Humanística dos homens e mulheres nas suas relações sociais e com a natureza. É também um espaço concreto para grupos e comunidade usarem, produzirem e gerenciarem bens sociais e culturais, valores necessários à formação de um indivíduo mais atuante politicamente e com personalidade mais saudável. (p. 10)

Esta população é constituída pelos indivíduos que habitam a área em torno do Vida Centro Humanístico. Um perfil desta população foi traçado a partir de procedimentos biopolíticos.

Para realizar este perfil, os dados utilizados foram obtidos junto à Fundação Metropolitana de Planejamento (METROPLAN) através da EDOM – PESQUISA DOMICILIAR, feita no segundo semestre de 1986 para atualizar o PLAMET – PLANO METROPOLITANO DE TRANSPORTES.

Estabeleceu-se com finalidade unicamente normatizadora deste trabalho, uma área de abrangência relativa ao Centro de Referência. Nesta área residiriam as pessoas que primeiro seriam beneficiadas pelo programa em face de sua localização circunvizinha ao Centro. Aqui também adotou-se o critério da METROPLAN, que estrutura a cidade por zonas de tráfego. Zona de Tráfego é uma unidade espacial de informação e planejamento.

Os dados obtidos apontaram a existência de 42 bairros e vilas na área de abrangência do Vida Centro Humanístico, sendo que 28 destes classificados como “Vilas Regulares” e 14 como “Subabitação”. A população residente na área de abrangência totalizava cento e onze mil, trezentos e quarenta e três habitantes (111.343), um número que foi considerado subestimado devido ao fato de que no

ano de 1987 aquela foi a zona que registrou o maior número de invasões domiciliares.

Estudos foram realizados para obter uma visualização sócio-econômica e institucional da área em questão chegando aos seguintes resultados:

A população economicamente ativa da área de abrangência concentra-se em atividades terceárias (76,1%), cabendo à atividade secundária um percentual de 14,97%.

Das vinte e cinco mil (25.000) famílias pesquisadas na área de abrangência do Centro, 11,6% percebem até dois (2) salários mínimos. Na faixa de 2 a 5 salários, situam-se 36% das famílias e na de 5 a 10 salários mínimos 37%.

A faixa etária de 1 a 19 anos constitui 39,3% da população absoluta, sendo que 54,3% têm de 20 a 59 anos de idade, enquanto a população idosa, a partir de 60 anos, atinge 6,4% do total.

A população da área de abrangência ainda foi distribuída em termos de faixa etária, ofício, classe de rendimento e escolaridade.

Logo a seguir, reuniões com a comunidade e as lideranças locais foram organizadas para se chegar a um “Programa de Necessidades”. Duas grandes necessidades foram identificadas:

atender a criança, após os seis anos de idade e os adolescentes, no período em que não estão na escola. A ociosidade, a falta de lazer e de lugares sadios para reuniões e festas, estavam oportunizando a marginalização desses mesmos jovens, segundo a opinião de lideranças comunitárias.

Outra grande questão levantada, que inclusive já conta com a mobilização do grupo, é em relação à Segurança Pública. A Brigada Militar, que se fez representar em todas as reuniões, externou que continuaria presente em sua atividade de policiamento ostensivo e elogiou a iniciativa governamental em combater as causas e não só os efeitos da criminalidade.

No projeto inicial do Vida Centro Humanístico, as necessidades são apresentadas como sendo necessidades da população e não como necessidades de Governo. A criança (carente) é parte do centro de atenções. E o investimento sobre

elas é tido como investimento em segurança pública, cujo resultado ótimo se dá em termos de sua colocação futura no mercado de trabalho de acordo com as suas “vocações”. Vocação: “Disposição natural do espírito; propensão, tendência, inclinação; predestinação” (DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO, 1993).

Segundo o dizer de vários participantes, o Centro de Referência pode atuar de forma indireta nos problemas relativos à segurança: proporcionando lazer, ocupação e iniciação profissional aos jovens. O projeto deve proporcionar o que chamaram “PROVOCAÇÃO DAS VOCações”, como maior número de atividades que possibilitem aos jovens experimentar possíveis futuras profissões. Foram expressas as atividades de carpintaria, marcenaria, mecânica, datilografia, atendente de enfermagem, pintura, servente de obra, motorista, corte e costura, telefonista, cabeleireiro, primeiros socorros, como algumas das mais relevantes. Além dos mais variados esportes, que incluem futebol, natação, ginástica, aeróbica, foi solicitado um lugar para a realização de festas, um cinema e teatro. O grupo apresentou também preocupações em atender o deficiente físico, as mães solteiras e os viciados dentre outros grupos necessitados de atendimento especial. (grifo original).

Sustento-me agora em Foucault, Deleuze, e Guattari (2003b) para argumentar que embora este espaço de normalização seja representado como “o local onde a população pode acorrer para manifestar e expressar suas potencialidades”, na verdade ele se constitui como um aparelho coletivo que produz produtores através de investimento estatal em professores e funcionários; produz demandantes que neste caso são as crianças e suas famílias que ali irão buscar proteção, sendo esta o seu direito, aquilo que vai lhes trazer melhor qualidade de vida, aquilo que vai ser consumido por elas; e, por fim, prestará o seu serviço público em termos de regulação da população de sua área de abrangência.

Na prestação deste serviço público, o cidadão é considerado como um usuário “que se define pelo direito de uso, quer dizer, o direito democrático por excelência fora de qualquer operação de enquadramento” (id., p. 84). E atualmente os usuários e as parcerias são tidos como públicos alvo desta instituição. Sobre isto um dos funcionários assim se manifestou em entrevista:

Eu te diria que nós temos dois públicos, que são tidos como público alvo. O primeiro, os usuários, mas se eu tivesse só um público alvo, os usuários, que são em na sua esmagadora maioria pessoas carentes [...], vai ser um erro de médio prazo porque eu preciso ter como público alvo também os parceiros. Os parceiros dão sustentação a continuidade e até o crescimento do número de atendimentos, da quantidade de programas. Então, o público alvo, eu te diria, entre usuários, que são pessoas na sua esmagadora maioria carentes [...]. Então, pessoas da proximidade carentes seriam mais de 80% do público de usuários. Mas hoje, se eu precisasse ter um público alvo como pensamento de médio ou de longo prazo, eu daria primazia aos parceiros porque através dos parceiros tu aumenta a quantidade de programas e, consequentemente, de atendimentos, né, o leque de opções dos teu usuários, e tendo programas aqui automaticamente a demanda aparece.

O estabelecimento de parcerias é parte de um processo de privatização dos serviços públicos oferecidos no Vida. Alguns professores e funcionários mais antigos vêem esse processo de forma negativa e referem que no começo o atendimento ao público era melhor. Uma das professoras fez o seguinte comentário:

Tinha atividade de recreação de handebol, de outros esportes, de ginástica, de...então eu fazia esse acompanhamento desse aluno, eu fazia um trabalho com a família, participava de uma equipe interdisciplinar onde nós tínhamos *médicos, psiquiatras, psicólogos* (riso), sabe, o Vida era muito forte assim em trabalho interdisciplinar, no início, muito bom e muito assim...era (riso) meio ideal até, sabe, era *maravilhoso*. Depois assim, no passar dos anos, daí a gente...começaram, os professores, a sair, pedir demissão. Houve a época do, também na época do PMDB, que houve aquele PDV, que muitas pessoas resolveram fazer o PDV, então muitos professores foram indo embora. [...] Então nós tínhamos uma estrutura inicial, lá em 1990, de cento e cinqüenta (150) funcionários. E aconteceu que o Vida em termos de recursos humanos foi esvaziando, as pessoas foram saindo e nós ficamos com poucos funcionários, mas mesmo assim se investiu em parcerias, em convênios, em contratação de estagiários, de terceirizadas, pra gente manter esse atendimento para a comunidade dentro da área social; então foi o que veio a tornar acessível à comunidade os atendimentos como agora que a gente o MUSP na área da psicologia, a gente têm convênios também com dentistas a preços bem acessíveis para a comunidade, nós temos as ONGs que prestam atendimento gratuito, nós temos aqui dentro do Vida, também ocupando espaço, a Defensoria Pública e muitos outros cursos, assim, para beneficiar a população com preços mais acessíveis.

O que quero sublinhar, aqui, é que com a privatização de serviços que eram oferecidos pelo Vida, o SASE veio a ser um dos principais serviços que é oferecido pelo Vida atualmente. Ao conversar com uma das funcionárias que está por lá desde o começo desta instituição, ela disse-me que: “Com a terceirização da maioria dos serviços que nós prestávamos, o SASE acabou se transformando em nosso ‘carro-chefe’, seguido do PATI [Programa de Atendimento à Terceira Idade]”.

Com a transformação, nos anos 90 do último século, da assistência social em direito do cidadão, bem como da instituição dos direitos da criança neste mesmo período, por serem estes direitos democráticos não deveria haver operações de enquadramento, como foi observado anteriormente. Mas as arquiteturas do SASE/Vida se constituem como campos de visibilidade em que ver e ser visto depende de operações de controle que fazem dos professores, estagiários e funcionários sujeitos de uma função de visibilidade que não esconde, portanto, o enquadramento sobre os alunos do SASE. Mas agora vamos entrar no Vida.



Ilustração 2: Vista interna da entrada principal do Vida.

A foto acima é o outro lado da ilustração 1. Um exercício interessante seria voltar à ilustração 1 (na página 55) para logo a seguir retornar à foto acima. Assim se tem a idéia de se estar do lado de fora do Vida e em seguida estar em seu interior, ou seja, dentro dos limites desse local *heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo* em que se busca fixar uma população de crianças e jovens ociosos que vivem na rua.

Em uma matéria que anunciava a criação do Vida intitulada “Profissionalização e cultura num centro para a comunidade”, além de divulgar que “mais de 12 mil pessoas poderão ser atingidas pelo projeto de criação de um centro sócio-cultural em Porto Alegre”, também divulgou que “existe uma expectativa da comunidade de que o centro ocupe os jovens que hoje estão ociosos, nas ruas, e desperte neles o interesse para a iniciação profissional e a cultura” (REVISTA ENSINO, 1989).

Em outra matéria intitulada “Médico gaúcho quer o resgate da cidadania das crianças”, uma definição de cidadania foi colocada pelo médico [psiquiatra] e primeiro coordenador do Vida, Salvador Célia: “cidadania é a criança nascer em condições saudáveis e receber do ambiente estimulações adequadas, nutrição alimentar e psicológica e todos os cuidados de atenção primária” (JORNAL de MINAS, 31/05/1989).

Ainda na mesma matéria, destaco duas outras afirmações. A primeira diz respeito aos profissionais da saúde e da educação, para ele um saldo positivo deve ser extraído dessa relação; para isso “é preciso um balanceamento em suas atitudes com relação ao ser humano. [...] O que ele prega é uma harmonia entre os conhecimentos tecnológico e humanístico para uma infância mais feliz” (id.). A segunda se refere a uma força emocional e fundamental no ser humano que é

de origem mista – biológica e física – chamada apego. Esse apego é como um verdadeiro anticorpo que protege o bebê e a criança para a vida futura. Refiro-me à vinculação afetiva que existe nas relações humanas. Quando isto for facilitado estaremos favorecendo o desenvolvimento psicológico dos bebês, defendeu Salvador Célia ao enfatizar que a medida pode evitar maus-tratos futuros (id.).

O que observo aqui é que desde antes da inauguração do Vida, a estratégia para a recuperação da cidadania das crianças passava por algum tipo de conhecimento associado à psicologia, seja pela referência direta ao desenvolvimento psicológico ou pela presença de alguns princípios que remetem a alguma auto-organização dos indivíduos com o seu meio como, por exemplo, no fato de “receber do ambiente estimulações adequadas”; da mesma forma, no projeto inicial do Vida, alguns dos objetivos deste projeto foram expressos em termos de desenvolvimento biopsicosocial, estabelecimento de “atividades ocupacionais, de recreação e de lazer, que funcionarão como verdadeiros agentes psicoprotetores de desenvolvimento integrado de personalidade”, etc.

Tudo leva a crer que o referencial teórico para as práticas pedagógicas no Vida Centro Humanístico tenha sido, desde o começo deste projeto, o construtivismo. Ao escrever sobre o construtivismo e suas relações com o currículo escolar, Corazza (1995, p. 211), observa a rápida ascensão da teoria construtivista, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, não apenas no meio escolar, mas também no campo mais amplo das práticas culturais. E em nota de rodapé ela observou que esta teoria tornou-se, “inclusive, a partir do final dos anos oitenta, a base teórica de algumas políticas públicas educacionais, nos âmbitos municipal e estadual”. De qualquer forma, se em relação ao Vida a concepção teórica adotada não chega a estar explicitada, o mesmo não acontece em relação ao SASE que tem definida a sua concepção pedagógica em seu projeto pedagógico como sendo a construtivista participativa.

Algumas localizações funcionais

No interior do Vida há todo um quadriculamento dos indivíduos que organiza a multiplicidade destes que por lá circulam. Há lugares específicos para os que lá trabalham (professores e funcionários) ou prestam serviços (os parceiros) e para os que se utilizam destes serviços, os *usuários*. Assim, existe uma divisão por áreas de circulação: Área 1, Área 2, Área 3, Área 4, Área 5, Área 6, Área 7, Área 8, Área 9 e Área 10. Estas áreas são ocupadas de acordo com a função exercida em cada um

dos espaços. As presenças e as ausências tanto dos profissionais quanto dos usuários são controladas. E há também um controle do tempo expresso nas tabelas de horários das diferentes atividades.



Ilustração 3: Área 1, o prédio da Administração do Vida

Quem estiver posicionado de maneira que em seu plano de visão possa enxergar a imagem da ilustração número dois, terá a sua esquerda o prédio da administração do Vida Centro Humanístico. Ali funciona a secretaria onde se prestam informações e se efetuam as inscrições em cursos e atividades diversas como violão, capoeira, informática, pintura em tela, manicure, pedicure, depilação, inglês, teatro, desenho artístico, yoga, dança de fandango, karate e judô entre outras atividades e cursos. Ali também se presta serviço de reprografia.

Também é ali que se efetuam as inscrições para os programas que lá são oferecidos como o Programa de Atendimento à Terceira Idade (PATI) e o Serviço de Atendimento Sócio Educativo (SASE).

Nesta área também estão localizados o setor de Assessoria de comunicação, a Coordenação Técnica e a Coordenação Geral do Vida Centro Humanístico.

Para que as crianças sejam inscritas nas atividades oferecidas no Vida deve-se preencher a ficha do Cadastro Geral. Neste cadastro registra o número da inscrição, a data, o número da identidade ou certidão de nascimento, seu órgão emissor, a data de nascimento, a naturalidade, o Estado em que se nasceu, o sexo, o nome do pai, o nome da mãe, o número de registro da carteira de Passe Livre (ônibus), o endereço, o bairro, a cidade, o código de endereçamento postal, o telefone residencial, o telefone celular, um telefone para recados, um telefone comercial, o grau de escolaridade, o nome da escola que a criança freqüenta, o endereço da escola e o telefone da escola. Logo abaixo, nesta ficha, há dois campos separados que informam sobre as atividades que são oferecidas: um para as Atividades Abertas e o outro para os Projetos, leia-se SASE.

Embora não apareça na ficha de cadastro, o primeiro critério que vai definir se a criança irá se inscrever nas Atividades Abertas ou no SASE é a faixa de renda. Uma das professoras entrevistadas falou sobre os critérios para que a criança faça parte do SASE, como segue abaixo.

É até três salários mínimos. E tem que... um dos...requisitos, né? Estar na escola, porque eles vêm pra cá um turno, e é de um a três salários, e eles são indicados pra não ficar na rua, eles são indicados por escolas, por assistentes sociais, eles encaminham ao conselho tutelar. Muitos vêm através do conselho tutelar, outros vem pela FASC, e são encaminhados pelos pais, a comunidade nos procura.

O sistema é bastante eficiente, o funcionário/a que solicita o preenchimento da ficha de inscrição precisa apenas marcar o campo adequado para cada caso, mais de três salários e a criança é encaminhada para as “Atividades Abertas”, até

três salários assinala-se no campo “Projetos” e a criança é encaminhada ao SASE. Simples assim, mas a verdade é que isto só é possível porque há todo um saber que se constituiu sobre uma determinada população e que depois de passar por toda ordem de quantificações será dividida entre os “normais” e os “anormais”. Para os “normais” as Atividades Abertas (em que as crianças matriculam-se em uma atividade esportiva ou recreativa pelo período de duas vezes por semana e irão freqüentá-la em um determinado horário e logo após irão para casa), e para os “anormais” o SASE (em que as crianças deverão permanecer um turno inteiro na instituição e participar de diferentes atividades que se desenvolvem nos setores de Pedagogia e de Esporte, onde a sua participação nem sempre é uma escolha).

Embora todas as crianças sejam consideradas como usuários, há duas posições que elas são levadas a ocupar e os professores se referem a estas como os alunos da comunidade, que participam das Atividades Abertas, e os alunos do SASE. O aluno-comunidade e o aluno-sase. Para estes últimos, a inscrição é mais do que uma simples inscrição, é uma questão de norma disciplinar e uma questão de segurança.

O critério da renda familiar não é algo que deva ser simplesmente informado, deve ser comprovado. No caso em que a renda não puder ser comprovada, deve-se preencher e assinar uma declaração de desemprego. Esta circunstância, a de se estar desempregado ou desempregada é uma das que acabam por legitimar as ações de governamentalidade e governo. São os constrangimentos sociais, as necessidades familiares no cumprimento do seu papel social, o de proteger, promover e incluir os seus membros na sociedade, que acabam acionando o Estado no seu papel de protetor de indivíduos e famílias.

O Serviço de Atendimento Sócio Educativo destina-se às crianças mas também a suas famílias. Não se trata de uma simples inscrição, mas de um contrato. Ao inscrever a criança no SASE um contrato de adesão é assinado pelos pais ou responsáveis pela criança. Mas o documento prima pela palavra “combinações” e não “contrato”. No documento há um texto introdutório que justifica o estabelecimento das “combinações” de que trata como reproduzido abaixo.

Para que o atendimento às crianças do Vida Centro Humanístico possa contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento integral, despertando posicionamento participativo, crítico e consciente a todos os usuários, a coordenação do Vida, juntamente com os funcionários, avaliou que deveria estabelecer algumas combinações entre usuários e entidade, a fim de aproximar a comunidade e garantir um espaço cada vez mais qualificado para atender o público.

Essas combinações foram planejadas por toda uma equipe que acompanhará seu filho(a) nas atividades diárias com o propósito de garantir segurança, saúde física, mental e principalmente, o desenvolvimento integral das crianças que participam deste programa.

Caso haja algum problema com as combinações estabelecidas, o responsável será comunicado imediatamente para esclarecer e solucionar o ocorrido.

Mas os/as professores/as e estagiários/as se referem a este documento não como um “contrato” ou como “combinações”, mas sim como “as normas de boa convivência”. Vou retornar a estas normas mais adiante.

Não importa se a criança chega ao SASE trazida pela própria vontade dos pais, através de encaminhamento de sua escola ou assistente social via Conselho Tutelar, o “contrato” ou “combinações” será sempre uma exigência.



Ilustração 4: Área 2, prédio onde funciona o SINE. O detalhe da arquitetura deste prédio impõe a sensação de se estar andando no espaço de uma fábrica.

Quem sai do prédio da administração do Vida terá à sua direita a Área 2 onde funciona o posto do Sistema Nacional de Emprego (SINE). Ali há um sistema de cadastro para emprego, encaminha-se a carteira de trabalho e o seguro-desemprego. Segundo alguns professores e funcionários boa parte da verba que vinha para o SASE provinha do SINE, mas recentemente ele foi municipalizado e esta verba deixou de ser repassada ao SASE.

A municipalização do SINE é parte de uma política de descentralização e apelo à participação popular promovida pelo atual Governo Federal e que envolve a constituição de trabalho em rede entre diferentes instituições sócio-assistenciais. A municipalização de políticas públicas visa focalizar estas políticas em territórios específicos que possuem, por sua vez, demandas específicas. Conhecer (produzir) estas demandas exige uma aproximação com a vida cotidiana da população que se quer atender em termos de assistência social. Tal aproximação é feita a partir de estudos demográficos obtidos através dos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Há um movimento prescrito nesta política de descentralização em que o Estado é colocado como coordenador do processo de articulação e integração entre Organizações Não-Governamentais (ONG's), Organizações Governamentais (OG's) e segmentos empresariais e estas instituições devem se voltar para alguma situação ou território para discutir questões que dizem respeito à vida de uma população em todos os seus aspectos. Ao agir assim, a estratégia é a de fazer com que todas estas instituições “transitem do campo da ajuda, filantropia, benemerência para o da cidadania e dos direitos” (BRASIL, 2004, PNAS, p. 41).

O SINE, ao ser municipalizado passou a atuar na centralização de recursos para a área territorial a que foi destinado e, assim, deixou de destinar recursos para o Vida Centro Humanístico, já que esta instituição está vinculada ao Governo do Estado e não ao Município de Porto Alegre. Os professores e funcionários do Vida/SASE vêem a possibilidade de municipalização do Vida como uma maneira de aumentar a entrada de recursos para o SASE, mas ela levanta expectativas quanto a sua própria situação profissional: a de que eles também venham a ser municipalizados.



Ilustração 5: prédio da Área 3.

Quem sai do prédio da administração e olha à frente no sentido da sua diagonal esquerda, vai enxergar o prédio da Área 3. A partir do começo do segundo semestre de 2006 foi instituído um centro de ensino e qualificação do 20º Batalhão de Polícia Militar nesta área. No mesmo prédio funciona um Posto Avançado da Prefeitura de Porto Alegre.

A presença dos policiais, na maioria das vezes fardados, as viaturas estacionadas pelo pátio, as cerimônias de hasteamento da Bandeira Nacional, as atividades físicas em uniformes de educação física, as cerimônias oficiais com palanques para autoridades, discursos e banda marcial é que faz com que possamos nos sentir em um quartel no interior do Vida.

Mas esta presença também traz consigo o significado de segurança pública. A polícia está aí para nos proteger, idéia que Foucault (2003c, p. 168), coloca em

dúvida quando comenta sobre o sonho da sociedade sem delinqüência no século XVIII. Este sonho seria uma coisa muito “estúpida” e perigosa. “Sem delinqüência”, disse ele, “não há nada de polícia”.

E ele questiona: “O que é que torna a presença e o controle policiais toleráveis pela população senão o medo do delinqüente?” (id.). É esse medo do delinqüente que acaba servindo a propósitos de governo. Quando o sistema prisional deu errado, ou seja, quando se descobriu que ao invés de corrigir os detentos a prisão se transformou tão-logo nasceu em uma “escola do crime”, onde a figura do delinqüente nasce juntamente com as técnicas penitenciárias, foi neste momento que esta instituição passou a ter novos propósitos. A prisão passou a ser modelo para outras instituições (escolas, hospitais, administração pública) em termos de buscar encaixar os indivíduos em padrões de normalidade ao mesmo tempo em que se busca observar porque os indivíduos se afastam da normalidade (ARAÚJO, 2001).

Assim, em diferentes instituições vigiar, punir e examinar passa a servir os propósitos de “governar”, “corrigir” e “conduzir” indivíduos a partir de saberes que irão produzir a verdade sobre estes mesmos indivíduos. Psiquiatria, psicologia e assistência social são as ciências que se encarregarão da produção destes saberes. Daí porque o problema da delinqüência (e da penitenciária) nunca foram resolvidos integralmente, mas apenas tomados como alvos de diversas reformas que nunca põem em xeque a sua utilidade na sociedade moderna: o governo dos indivíduos a partir da sua divisão entre os normais e os anormais.

Foucault não pretendia a abolição do sistema penitenciário e das instituições que seguiram o seu modelo, assim como não questionava o direito de punir. O que ele questionava eram os meios de punir que se tornaram extensivos a todo o tecido social. É claro que a assistência social deve existir, mas o problema talvez seja pautar ela por fins de governo puro e simples, onde as teorias “psi” têm contribuído, antes de mais nada, para fazer dos graves problemas sociais e históricos meras questões passíveis de solução pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo dos anormais.

Foucault desenvolveu a sua crítica ao sistema penitenciário que se desenvolveu nos séculos XVIII e XIX em *Vigiar e punir*, livro de 1975. Mas ao pensar na segurança pública, nas instituições públicas, nos saberes-poderes-psicológicos e nos indivíduos sujeitados, retomei a leitura de um livro da literatura brasileira cuja crítica à sociedade moderna do século XIX me pareceu bastante atual. Trata-se de *O Alienista*, de Machado de Assis.

Este livro traz um conto, escrito em 1881 e publicado como livro em 1882. Esta obra é considerada como parte de um segundo momento da produção machadiana, o momento em que ele relativizou o seu próprio realismo ao fundir objetividade e subjetividade. Em *O Alienista* ele explorou a fronteira entre a normalidade e a loucura. Meu objetivo será recorrer a este livro em alguns momentos deste estudo tão-somente para mostrar o quanto algumas práticas tão atuais e tidas como necessárias em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, tão fora de questão por parte dos próprios atores sociais, são movidas a mais das vezes por motivos não tão nobres quanto imaginamos.

O livro conta a história de Simão Bacamarte, personagem central da obra, um médico que se debruçou sobre a ciência, em particular à ciência psiquiátrica e o exame da patologia cerebral. “A saúde da alma, bradou ele, é a ocupação mais digna do médico” (ASSIS, 2006, p. 15). Durante a trama ele vai elaborar e colocar em prática as suas teorias ao internar, na “Casa Verde”, boa parte dos cidadãos de Itaguaí. O que importa desta obra para este estudo são as relações entre poderes-saberes que se estabelecem. Os poderes-saberes psiquiátricos em relação aos poderes-saberes políticos, por exemplo.

Há uma passagem neste livro que parece fazer eco às considerações de Foucault (2003c) sobre a questão da delinqüência e da presença dos policiais entre os cidadãos. Trata-se do momento em que após a população de Itaguaí, liderada pelo barbeiro Porfírio (o representante político), revoltar-se contra as inúmeras e injustas internações que Simão Bacamarte impunha aos cidadãos daquela vila, os “canjicas”, nome que foi dado aos participantes da “revolta dos canjicas” em função do apelido de seu líder Porfírio, derrubaram o Governo vigente e elegeram o barbeiro Porfírio ao cargo de novo governante.

O conto deixa claro que o barbeiro Porfírio move-se por uma vontade de poder como na passagem abaixo:

Foi nesse momento decisivo que o barbeiro sentiu despontar em si a ambição do governo; pareceu-lhe então que, demolindo a Casa Verde, e derrocando a influência do alienista, chegaria a apoderar-se da Câmara, dominar as demais autoridades e constituir-se em senhor de Itaguaí (ASSIS, p. 54).

Assim que o barbeiro assume o Governo da vila, ele passou a denominar-se, em suas expedições, como “O Protetor da vila em nome de Sua Majestade e do povo” (id., p. 58). E foi como protetor do povo que ele foi até a casa de Simão Bacamarte. Chegando lá, o médico foi logo rendendo-se ao novo Governador e apenas pediu-lhe para que “não o constrangesse a assistir pessoalmente a destruição da Casa Verde” (id., p. 62). Mas, ao contrário das expectativas de Simão Bacamarte, o “Governo”, na figura do barbeiro Porfírio, tinha outros interesses.

– Engana-se Vossa Senhoria, disse o barbeiro depois de alguma pausa, engana-se em atribuir ao Governo intenções vandálicas. Com razão ou sem ela, a opinião crê que a maior parte dos doidos dos ali metidos estão em seu perfeito juízo, mas o Governo reconhece que a questão é puramente científica, e não cogita em resolver com posturas as questões científicas. Demais, a Casa Verde é uma instituição pública; tal a aceitamos da Câmara dissolvida. Há, entretanto, por força que há de haver um alvitre intermédio que restitua o sossego ao espírito público.

O Governo depende de suas instituições, não há razão para dissolvê-las, elas são como disse Deleuze (2005, p. 83), “práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações e se contentam em fixá-las sob uma função reprodutora e não produtora”. As relações de poder são estabilizadas a partir das instituições sociais que não são apenas os prédios como a “Casa Verde” ou o “Vida Centro Humanístico”, mas instituições como a da “Delinqüência”, da “Loucura”, do que é considerado “Normal”, da “Criança”, da “Família”, do “Estado” e assim por diante.

Estas instituições se constituem a partir dos saberes próprios a cada época histórica e vão integrar relações de poder, assim como vão relacionarem-se umas com as outras e o seu caráter mais geral tende a ser o de “organizar as supostas relações de poder-governo, que são as relações moleculares ou ‘microfísicas’” (id., p. 84), ou seja, relações de governamento. Uma vez organizadas, estabilizadas as relações de poder, pode-se dizer que está restituído o sossego ao *espírito público*.

– O pasmo de Vossa Senhoria, atalhou gravemente o barbeiro, vem de não atender à grave responsabilidade do Governo. O povo, tomado de uma cega piedade, que lhe dá em tal caso de legítima indignação, pode exigir que do Governo certa ordem de atos; mas este, com a responsabilidade que lhe incumbe, não os deve praticar, ao menos integralmente, e tal é a nossa situação. [Os revolucionários pediram] o arrasamento da Casa Verde; mas pode entrar no ânimo do Governo eliminar a loucura? Não. E se o Governo não a pode eliminar, está ao menos apto a discriminá-la, reconhecê-la? Também não; é a matéria de ciência. Logo, em assunto tão melindroso, o Governo não pode, não deve, não quer dispensar o concurso de Vossa Senhoria. O que lhe pede é que de certa maneira demos alguma satisfação ao povo. Unamo-nos, e o povo saberá obedecer (ASSIS, p. 63-4).

Nesta outra passagem é que fica mais claro ainda um pouco daquilo que Foucault criticou em relação à delinquência. Isto é, pode entrar no ânimo do Governo eliminar a delinquência? Não. Por que o Governo haveria de querer eliminar os saberes que o sustentam? Não seria muito mais estratégico deixar que estes saberes se desenvolvam, se fortaleçam e, ao fazer isto, desenvolvam e fortaleçam o próprio Governo? É a matéria de ciência. São os saberes que se desenvolvem nas periferias do Governo, são as práticas de governamento a partir destes saberes que sustentam o Governo. “São as táticas de [governamento] que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal” (FOUCAULT, 2003e, p. 292).

Ou, como resumiu Machado (2003, p. XXII):

Vivemos cada vez mais sob o domínio do perito. Mais especificamente, a partir do século XIX, todo agente do poder vai ser um agente da constituição de saber, devendo enviar aos que o delegaram um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce. É assim que se forma um saber experimental ou observacional.

Talvez devêssemos olhar os peritos de nosso tempo como Machado de Assis o fez, como mais um Simão Bacamarte, alguém sempre muito devotado e disposto a trabalhar pela causa humana, mas que faz isto “menos por caridade do que por interesse científico” (ASSIS, 2006, p. 21).

SASE: JUSTIFICATIVA, METAS, OBJETIVOS, METODOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Antes de abordar cada um dos aspectos contidos no título deste capítulo vou fazer algumas considerações. Na verdade vou apresentar a estratégia que estou adotando para tratar destes aspectos.

Até aqui procurei destacar o poder disciplinar e o biopoder como aqueles que, no meu entendimento, são mais enfatizados no Vida Centro Humanístico e, em particular, no SASE desta instituição. Procurei estabelecer relações entre estes poderes a partir da noção da norma que, em relação às disciplinas está presente nas arquiteturas, em relação à segurança está presente na gestão de populações (a da área de abrangência do Vida) e agora, por último, pretendo analisar a norma em relação à segurança social instituída, ou seja, a norma utilizada para o gerenciamento da população de nosso Estado. Sim, porque se alguns documentos que dão sustentação para as diferentes práticas no SASE podem ter um caráter local (o projeto inicial do Vida e o “contrato de adesão” ao SASE), outros se referem ao âmbito nacional (Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, e a Política Nacional de Assistência Social, PNAS).

Se o Vida pode ser entendido como um dispositivo de segurança, o SASE pode ser tomado como um dispositivo pedagógico no interior do Vida o qual serve aos propósitos de segurança deste. Assim, uma aula de judô, de futebol, de ginástica rítmica ou de recreação no SASE será sempre mais do que simplesmente uma aula de judô, futebol, ginástica rítmica ou recreação.

Descrever estas aulas será também descrever a prática de governamento que nelas é exercido. Descrever a prática de governamento exercido será também descrever as tecnologias e as técnicas utilizadas nas práticas pedagógicas colocadas em ação. Descrever as tecnologias e as técnicas pedagógicas utilizadas será também descrever os discursos a que elas estão associadas. E, finalmente, descrever os discursos a que elas estão associadas será também descrever os enunciados que os constituem.

Por onde começar? Isto é sério. Por onde começar? Entre a primeira e a segunda vez que perguntei isto decorreram vários minutos. Decido começar pelo fim do último parágrafo, pelos enunciados.

Acho que se pode começar tomando como exemplo algumas falas de alguns professores e professoras do SASE. Adianto que grifei nelas algumas palavras e expressões.

Então assim, qual é a intenção pra nós com essas crianças dentro do programa SASE? A preocupação da gente é muito na questão da promoção humana. É de ver a necessidade dessa criança que muitas vezes, até pelos próprios critérios do programa de inscrição, é uma criança que vem exigindo muito mais afetividade, atenção dos educadores do que, na verdade, a atividade em si. Então a nossa preocupação, que eu tava falando antes, é mais recreativa até porque a gente quer, assim, acolher essa criança e trabalhar mais com essa demanda que é muito freqüente, assim, de tanto que vêm as agressões, vêm as brigas; que é uma criança que vem do sofrimento, geralmente, pra cá. Porque a maioria não têm pai, muitos moram com a avó, não têm uma estrutura familiar. E até pelo, até já entrando no perfil dessas crianças, porque o quê que acontece: fora o critério da idade de 7 a 12 anos, essa criança pra estar inscrita no SASE ela tem que ser uma criança de família de baixa renda, vulnerabilizada, muitas crianças vem através do conselho tutelar (que estão sofrendo maus tratos ou que estão sozinhas em casa porque os pais não tem com quem deixar). Então o quê que acontece, essa criança vem pra nós para estar protegida. Então o Estado, que é a nossa instituição que é uma instituição do Estado, tem essa missão de agregar essa criança de deixar com que ela, como cidadã, exerça a sua cidadania através dos seus direitos, que é estar aqui dentro do esporte, tendo atividades também na cultura ou na biblioteca. Então a gente está executando um programa que a gente pensa que é uma coisa boa, que a criança está aqui, não está na rua. Então esse é o perfil de criança que a gente tem.

Ao comparar a vida das crianças em casa com a vida deles no Vida, um professor observou:

[...] tem criança que “põe” vem pra cá pra comer, vem pra cá pra não ficar em casa porque é tiroteio o dia inteiro, entrou na casa deles assim como entra num salão de festas, então eles vêm pra cá para se proteger.

Outra fala, mas agora um novo elemento.

[...] a gente oferece atividades dentro do que a gente têm de técnicos no momento que é ginástica rítmica, judô, recreação, futsal. A gente meio que incrementa com jogos pré-desportivos como basquete, handebol, que varia dentro da atividade de recreação que a gente chama. Então a gente prioriza acolher essas crianças, tentar trabalhar mais em cima da auto-estima.

Uma das professoras define como é a sua atividade no SASE.

É... aqui é bem disciplinado, assim que nem o judô (risos). Primeiro elas não tem um uniforme, mas elas podem vir com a roupa que der pra fazer ginástica. Se vier de calça jeans ou de saia ela, ela não ganha falta, mas vai ficar assistindo a aula, não vai fazer. Cabelo preso tem toda uma disciplina até, de trabalho assim que a gente faz, porque tem umas que vem com os cabelos todo solto, nem se penteiam de manhã, então a gente faz esse trabalho de auto-estima também.

Outro professor comenta sobre um dos aspectos que a sua prática ajuda a desenvolver nas crianças

O judô também proporciona... eu procuro desenvolver neles a autonomia fazendo com que eles aprendam a se virar sozinhos, fazer coisas tipo cuidar da higiene pessoal, eles mesmos tem que cortar as unhas, arrumar o seu material de treino “tu tem que arrumar o teu quimono, não é a mãe!”, afora isso eles têm que se virar pra controlar o peso nas competições, levar a carteirinha, trazer autorizações assinadas pra participar de competições, passeios, exames.

Na fala destes professores encontram-se os elementos que justificam o programa SASE no Vida Centro Humanístico. No projeto pedagógico deste programa consta que

[...] a comunidade atendida caracteriza-se por ser formada por usuários em situação de **vulnerabilidade** social. Percebe-se que em grande parte dessa população são crianças que freqüentam a escola pública, onde são **atendidas somente em um turno** (manhã ou tarde). **No outro turno**, esta população **não encontra atividades, permanecendo em casa ou na rua**, pois seus pais ou responsáveis encontram-se em busca de sustento. (os grifos são meus)

Da fala dos professores, assim como de alguns documentos, é possível extrair alguns enunciados. Eu vou “brincar” um pouco com as palavras e reuni-los abaixo a partir da montagem de um parágrafo.

Assim, em nosso exercício da “promoção humana” nós identificamos a “necessidade dessa criança”, sempre “exigindo” “afetividade, atenção dos educadores”. E a “nossa preocupação”, o que “a gente quer” é “acolher essa criança”. Mas “essa criança” não é qualquer criança, ela “tem que ser” parte de uma “demanda” social, “uma criança que vem do sofrimento”, que “não têm” quem cuide dela, que seja “vulnerabilizada”, que possa estar “sofrendo maus tratos” ou que “estão sozinhas”. Essa criança, ela “vem pra nós para estar protegida”. E “o Estado” “tem” “essa missão de agregar essa criança”, para “que ela, como cidadã, exerça a sua cidadania através dos seus direitos, que é estar aqui dentro do esporte”, não ficando ociosa “em casa ou na rua”, mas “tendo atividades”. Então “a gente pensa que é uma coisa boa, que a criança está aqui, não está na rua”, podendo cair no mundo do crime. A gente procura evitar esse destino contribuindo no desenvolvimento da sua “auto-estima”. Porque “aqui é bem disciplinado”, e a gente pode “desenvolver neles a autonomia fazendo com que eles aprendam a se virar sozinhos”. E depois elas não vão estar “atendidas somente em um turno”. Em um turno na escola, “no outro turno” aqui e à noite em casa com a família; assim elas estarão sempre sob a vigilância de algum adulto.

Há no mínimo três enunciados presentes na fala dos professores e professoras, bem como nos documentos institucionais. O primeiro refere-se à noção de que o indivíduo é um ser autônomo; o segundo está na idéia de que determinadas famílias, na sua responsabilidade de educar a criança, necessitam da suplementação do Estado, em termos de proteção social; e, por fim, aquele que diz

que criança em situação de risco ou vulnerabilidade social é um potencial delinqüente.

O último seria a consequência dos dois primeiros, já que um indivíduo mal formado tende a ficar fora dos padrões normais. Já os dois primeiros podem ser resumidos a duas palavras: autonomia e proteção. Estes dois enunciados circulam não apenas nas falas dos diferentes sujeitos, mas também através de discursos pedagógicos e políticos. Posso dizer que estes dois enunciados e estes dois discursos constituem o recorte deste estudo.

Mas antes de continuar, devo fazer uma observação. Há uma diferença importante entre o modo como os indivíduos significam as suas práticas e o modo como são produzidos os significados na arena dos discursos. Para tentar dizer como os professores, as professoras e os demais funcionários e funcionárias significam as suas atividades no SASE eu vou arriscar com algumas palavras: compromisso, responsabilidade, em alguns momentos dificuldade, em outros descontração, zelo, amor, incompreensão e esperança. Foi um pouco do que pude perceber.

Todavia meu foco nunca esteve aí, é como se o meu objeto apenas tangenciasse esses significados para tão-somente identificar algumas relações de poder. Nunca me importei com o que, especificamente, eles disseram, mas sim com o fato de que parte do que eles disseram poderia se constituir como um elemento do nosso *arquivo* atual, aquilo que pode ser dito sobre as crianças, sobre as famílias e sobre o Governo.

Feita esta observação, volto-me agora para os discursos que justificam as tecnologias e as técnicas utilizadas no SASE e que, no seu conjunto, sustentam-nas e se sustentam nas práticas de governamento daquele local.

Um discurso político

Ao discutir sobre o nascimento da biopolítica, Foucault (1997, p. 93), observa que “o liberalismo não deriva mais de uma reflexão jurídica do que de uma análise econômica. Não é a idéia de uma sociedade política fundada num laço contratual que lhe deu origem”. No entanto, a regulação jurídica acabou se revelando como a melhor tecnologia liberal por ser mais eficaz do que o conhecimento ou as capacidades individuais de um governante qualquer. E esta eficácia, colada ao direito na forma da “lei”, é preciso lembrar, está associada ao estabelecimento de verdades.

A “lei” como estratégia política e não como doutrina política. Daí o modo como Foucault olha para o liberalismo, ou seja, como uma “razão governamental” e não como razão de Estado, como

uma forma de reflexão crítica sobre a prática governamental; [que] pode vir do interior ou do exterior, pode se apoiar numa determinada teoria econômica ou se referir a um determinado sistema jurídico, sem vínculo necessário ou unívoco (id, p. 94).

A questão do liberalismo nasce, então, da crítica ao “como governar o mais possível e pelo menor custo possível?”, próprio da razão de Estado, para se constituir em termos de “por que é preciso governar?”, próprio da razão governamental. Esta mudança, a mudança da pergunta, se deu ainda na virada do século XVIII para o século XIX. É a partir daí que “a crítica liberal não se separa, de jeito algum, de uma problemática nova na época, a da ‘sociedade’” (id., p. 91). A sociedade serve de resposta à questão liberal. Governa-se pela sociedade ou, mais precisamente, pela vida da sociedade.

Olhando desta maneira, a partir de uma razão governamental, Foucault analisa então o liberalismo contemporâneo e identifica, assim, duas rationalidades “que atuam nos procedimentos através dos quais se dirige a conduta dos homens por meio de uma administração estatal” (id., p. 94), uma de origem européia, o

liberalismo alemão ou ordo-liberalismo (porque divulgado através da revista *Ordo*) e outra de origem estadunidense, o liberalismo da escola de Chicago, convencionalmente referido como neoliberalismo.

Se o ordo-liberalismo não chegou a se opor ao Estado de bem-estar, o mesmo não se pode dizer do neoliberalismo, já que ao contrário do primeiro, que manteve suas técnicas de governo no domínio econômico, o liberalismo estadunidense leva os seus esquemas de análise e os seus critérios de decisão “para domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos. No caso a família e a natalidade ou a delinqüência e a política penal” (id., p. 96) e, pode-se acrescentar, para as políticas sociais e educacionais.

Em nosso país o debate sobre (contra) a racionalidade neoliberal teve, nos anos 80, as teorias críticas como ponto de resistência e, a partir dos anos 90, somaram-se a esta resistência as perspectivas pós-estruturalistas/pós-modernas, sendo que estas últimas, mesmo que não guardem relação de sinônima, têm sido referidas, por alguns autores, como pós-críticas. Não quero dizer que a nomenclatura destas perspectivas não seja importante, porque é, mas apenas que aqui isto não é o mais importante.

Fiz esse pequeno resumo do desenvolvimento do liberalismo porque quero falar da atual Política Nacional de Assistência Social como um dos documentos/discursos que dá sustentação para as práticas pedagógicas no SASE/Vida e cuja racionalidade é a neoliberal. Mas antes ainda de fazer isto (ou já fazendo), considerando que falei da existência de todo um debate que constitui a resistência a esta racionalidade, vou apresentar três posicionamentos pós-estruturalistas a respeito deste tema que dão o que pensar sobre nossas atuais políticas neoliberais.

Liberais e neoliberais [...] têm argumentado que o papel do Estado deve ser mínimo porque ele se opõe à liberdade e ao direito das pessoas de escolher seu próprio projeto. Subjacentes a esse direito estão certos pressupostos sobre a capacidade da pessoa de fazer escolhas racionais, devido ao fato de que ela é um ser autônomo, não está sob controle de outros , e é capaz de determinar seus próprios desejos e as formas legítimas pelas quais eles podem

ser satisfeitos. Foucault acreditava que no século XX isso é uma fachada, um mito, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente (MARSHALL, 2002, p. 22).

Da citação acima destaco a referência que é feita ao Estado mínimo. Alguns autores, como é o caso de Santos (2001), avaliam as reformas do Estado moderno dividindo-as em diferentes fases onde teríamos, como uma primeira fase, o *Estado irreformável* (que se inicia no consenso de Washington e vai até os primeiros anos da década de 90) cuja principal característica, diante da impossibilidade de uma reforma estatal, seria a construção de um Estado mínimo e esta fase seria, então, a *fase áurea do neoliberalismo*.

Querendo ou não, a idéia que acaba sendo passada é a de que a constituição de um Estado mínimo está associada a um neoliberalismo duro e que em uma segunda fase, a que nos encontramos, denominada de *Estado reformável*, teríamos um arrefecimento do neoliberalismo. Assim temos a conclusão de que “a questão do Estado não se resolve pela redução da quantidade de Estado. Resolve-se, sim, pela construção de uma outra qualidade de Estado” partindo agora “da idéia de que o Estado é reformável” (id., p. 249).

Aqui, parece-me que a noção de qualidade funciona como a própria capa do neoliberalismo que é utilizada para ocultar a si próprio. Qualidade acaba sendo definida no texto da Política Nacional de Assistência Social como “maior eficiência”, “eficácia” e “efetividade” no que se refere a identificar o que cabe ser feito a partir desta política e o que cabe a ela apenas fazer como “parceira na execução”; algo possível de ser alcançado através do uso de “novas tecnologias de informação” para o “monitoramento” e “avaliação” de “uma população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência” e “crianças” em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2004).

A conexão entre qualidade e assistência social no texto desta política, aparentemente, é expressa em termos de “sobrelevar a prática do controle social” pela adoção de “um novo estágio, feito de estratégias e determinações que

suplantem política e tecnicamente o passado”, sendo que “esta nova qualidade precisa favorecer um nível maior de precisão”, ajustando-se melhor ao “direito social” e produzindo “políticas de monitoramento e avaliação como táticas de ampliação e de fortificação do campo assistencial”, mas, provavelmente, não da população a que este campo se refere (id).

Com as novas tecnologias que incrementam a monitoração e a avaliação da população coloca-se como objetivo proteger a população que desta política necessita identificando “quem”, “quantos”, “quais e onde estão os brasileiros demandatários de serviços e atenções de assistência social”. Para tanto se vale “da defesa de um certo modo de olhar e quantificar a realidade”, ou seja: uma visão “inovadora” que permite “tornar visíveis aqueles setores da sociedade brasileira tradicionalmente tidos como excluídos das estatísticas” (id.) (o grifo é meu).

Esta visão social é tida também como de “proteção” já que permite identificar os riscos e as vulnerabilidades sociais a que os indivíduos estão expostos. Ela também é tida como “capaz de captar as diferenças sociais” no sentido de que o conhecimento das “circunstâncias e os requisitos sociais circundantes do indivíduo e dele em sua família são determinantes para sua proteção e autonomia”. Deste modo, esta nova visão social se propõe a identificar nas populações não apenas “necessidades” ou “fragilidades” (onde se insere a proteção), mas também “possibilidades” ou “capacidades”, suas “forças” (que deverão ser desenvolvidas em termos de autonomia) (id.).

Fenômeno político com manifestações avassaladoras de âmbito internacional, o neoliberalismo tem apresentado múltiplas faces, as quais, das mais arrojadas às mais moderadas, implicam sempre a perspectiva funesta de um cenário mundial em que ações de qualquer natureza sejam orientadas para o mercado. A educação é parte integrante deste projeto [...]. Marcado por uma retórica de apelo democrático, em cuja semântica e léxico os graves problemas sociais que acometem as nações nesse final de século convertem-se em equações solucionáveis no quadro de uma alquimia pragmática e racional, o neoliberalismo se organiza sobre uma noção de sociedade justa e livre que parece ignorar o mundo de desigualdades crescentes e espetaculares gerado pelo desemprego em massa, a pobreza e a fome (COSTA, 19995, p. 5 e 6).

O apelo democrático, a retórica que faz parecer que se age em nome de um consenso geral, já que o que se quer acaba sendo justamente aquilo que é oferecido, algo sempre justo e que vai trazer maior liberdade aos indivíduos. Tudo vem para o bem de todos, tudo o que se quer é progredir e ao ir nessa direção se reconhece que há problemas. Mas também se reconhece (“todos” reconhecem sempre) que há soluções técnicas para ajudar àqueles que estão na condição de necessitados. E todos os esforços passam a ser focalizados para a ajuda aos necessitados: Onde eles estão? Quem são eles? Quantos eles são? Do que eles precisam?

O problema, como colocado por Fischer (2002) é este: “como e por que lutar contra que nos protege e quer nosso bem? Como e por que duvidar daquele que se dirige a nós e nos investiga, para supostamente servir-nos de uma melhor forma?”.

O projeto neoliberal de educação reafirma o papel privilegiado do/a *expert* – o contraponto do/a intelectual do modernismo – na reestruturação dos sistemas educacionais. Ao deslocar o foco do político para o técnico, o projeto neoliberal de educação coloca no centro da mudança educacional o *expert* em gerência, administração, reengenharia, avaliação, qualidade total. Nisso se contrapondo às vertentes críticas do projeto moderno, o neoliberalismo tende a deslocar o saber local, localizado e específico dos/as docentes sobre os materiais e condições de aprendizagem em favor do saber geral e sistêmico dos especialistas em administração e gerência. A supremacia desse tipo de *expert* tende a instituir novas formas de controle e regulação sobre o trabalho docente, a pedagogia e o currículo (SILVA, 1995, p. 255).

Como espero mostrar neste estudo, a presença dos especialistas no SASE/Vida é marcante. É a partir de seus saberes-poderes que a questão educacional se transforma em uma questão de gerenciamento da criança, para ser mais específico, uma questão de gerenciamento da relação de crianças-comportamento-família.

Um discurso Pedagógico

Por razões que espero esclarecer neste tópico, falar sobre o discurso pedagógico no SASE não se constitui como uma tarefa simples, ao menos no meu caso. Em primeiro lugar porque este discurso não era exatamente parte do meu foco no início deste estudo. Em segundo lugar porque não percebi entre os/as professores/as e estagiários/as do SASE uma preocupação analítica e crítica sobre a proposta pedagógica elegida para aquele programa; ela (a proposta) simplesmente acontece de forma prática e tive de educar meu olhar para poder enxergá-la, o que demandou um tempo de que eu já não dispunha.

Tendo como meta atender crianças de sete a doze anos matriculadas e freqüentando regularmente o Ensino Fundamental, o SASE/Vida define o seu objetivo geral em termos de proporcionar a estas crianças espaço de desenvolvimento biopsicossocial, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas.

Quanto aos objetivos específicos eles estão expressos nos seguintes termos: a) resgatar a auto-estima como função de inclusão social; b) contribuir para o ingresso e permanência na escola; c) estimular a melhoria da qualidade de vida, garantida a cidadania; d) oportunizar acesso a atividades culturais diversificadas, respeitando a cultura da comunidade; e) conhecer, respeitar e valorizar as diferenças dos usuários do Vida Centro Humanístico; f) proporcionar atividades recreativas; g) discutir e promover ações de saúde visando a prevenção e o acesso às mesmas; h) estimular ações que desenvolvam habilidades em grupo, bem como respeitar os pontos de vista diversos (Projeto SASE/Vida, 2005).

Para atingir estas metas e objetivos a metodologia adotada pressupõe ações interdisciplinares em que haja objetivos comuns entre os profissionais e que estes estejam dispostos a rever constantemente as suas ações. Para tanto, espaços coletivos e organizados mensalmente estão previstos para a construção e qualificação da equipe de educadores e do trabalho junto às crianças e seus familiares.

E quanto à proposta pedagógica, foi adotada a “construtivista participativa”. A justificativa para este referencial teórico, no projeto pedagógico do SASE, está descrita da seguinte maneira: “acreditamos que através da construção e da mediação do conhecimento, as crianças e a comunidade se farão mais atuantes e conscientes de seus direitos de cidadãos”.

Mas eu não tive em mãos este documento que trata sobre a proposta pedagógica do SASE durante muito tempo. Inicialmente eu procurei identificar qual seria a concepção pedagógica utilizada no SASE a partir dos próprios professores/as e estagiários/as uma vez que, pelo que pude observar, eles agiam com muita segurança no que faziam, além de haver um clima de extremo compromisso profissional.

As atividades no SASE tanto no setor de Pedagogia quanto no setor de Esportes acontecem segundo uma rotina rigorosa. Os professores e os estagiários costumam ser assíduos, pelo que pude observar eles costumam faltar apenas em casos extremos. Nesse sentido, o de priorizar a assiduidade, eles trabalham com espírito de equipe, já que a falta de um sempre resulta no acúmulo de trabalho para alguém que vai assumir as turmas do professor ou estagiário ausente.

Embora o trabalho deles envolva uma rotina marcada pelas inúmeras situações em que as crianças se comportam de forma violenta ou em desacordo com as regras estabelecidas, eles não costumam desestabilizar-se frente às dificuldades que surgem, ao contrário, agem profissionalmente no exercício de sua autoridade. Há procedimentos que são adotados em cada caso. Isto pode se dar simplesmente chamando a atenção do aluno gritando o seu nome; quando isto não resolve aplica-se algum tipo leve de sanção normalizadora; em casos considerados um pouco mais graves, como uma agressão física ao colega, aumenta-se o peso da sanção normalizadora e, geralmente, o professor ou a professora questiona o comportamento do aluno ou aluna. Nos casos mais graves em que a situação foge ao controle, a criança é encaminhada à coordenação e desta pode ainda ocorrer o encaminhamento para o Setor de Apoio (assistência social, psicologia e psicopedagogia). Algumas destas situações serão exemplificadas e discutidas mais adiante, na seção “As práticas pedagógicas”.

Limitei-me a listar, neste momento, as situações ocorridas em aula, mas ainda há as situações que ocorrem durante os intervalos ou mesmo fora do Vida, mas de qualquer modo tudo é tratado segundo procedimentos, aparentemente, pré-estabelecidos.

No começo desta investigação e no começo do trabalho de campo meu foco estava voltado para a constituição do sujeito nos esportes de luta, e no caso do SASE, então, eu procurei observar as aulas de judô, deixando de lado as demais práticas, mesmo que nunca tenha sido possível ficar completamente indiferente a elas. O judô se constitui pelo seu próprio método de ensino¹¹, daí que eu não estava preocupado com os aspectos pedagógicos comuns a todo o SASE. Minha preocupação era mais no sentido de identificar as técnicas utilizadas pelo professor de judô nas suas aulas e que conduziriam à constituição dos sujeitos. Na verdade,

¹¹ A questão do método no judô pode começar a ser discutida a partir do próprio termo “judô”. Tradicionalmente traduzido como *ju* = suavidade e *dô* = caminho, a palavra judô tem sido interpretada como “caminho da suavidade”. *Dô* foi o termo utilizado pelo *fundador* deste esporte de luta para substituir a expressão *jitsu* (arte). Assim temos o deslocamento de *ju-jitsu* para *judô*, da “arte da suavidade” para o “caminho da suavidade”. E este caminho (*dô*), corresponderia ao sentido de *tao* (caminho) no Taoísmo chinês. Mas tanto *tao* quanto *dô* podem ser traduzidos por modo, método ou doutrina. A questão é: não importando se “caminho”, “modo”, “método” ou “doutrina”, estas expressões estariam carregando, no judô moderno, um sentido das filosofias orientais ou estas palavras foram re-significadas e um novo sentido, o das filosofias modernas, em especial o das filosofias da consciência, estaria fundamentando as práticas pedagógicas no judô?

Se o princípio do *tao*, no Taoísmo, está associado à doutrina da quietude (uma espécie de “cada um por si”), onde prevalece a contemplação e a atitude de não-resistência em relação ao destino, o princípio do *dô* na prática do judô parece não guardar nada que possa estar em correlação ao *tao*, uma vez que o “caminho”, “modo”, “método” ou “doutrina” do judô está fundamentado nas máximas do “máximo de eficiência com o mínimo dispêndio de energia física e mental” e do “progresso e benefícios mútuos”. Há no judô moderno um investimento planejado para a constituição de sujeitos úteis à sociedade com base nos seus princípios filosóficos, ou seja, constrói-se indivíduos que embora se queira autônomos, devem ser assim para que melhor sirvam à sociedade. E isto está longe de um “cada um por si”. Em outro lugar, Perciúncula (2005), discuti sobre a aproximação muito maior da “filosofia” do judô com a filosofia cartesiana, com o pensamento Iluminista e com a lógica liberal do que com as filosofias orientais.

Ao considerarmos que o judô moderno nasce no período da europeização japonesa, na segunda metade do século XIX, é que podemos pensar no quanto esta prática guarda semelhanças com as práticas corporais européias que foram esportivizadas; o judô moderno é a esportivização do antigo *ju-jitsu* e como os demais esportes modernos seu foco foi, desde o início, voltado para o controle da violência física, para a individualização e para a constituição de sujeitos auto-regulados, autônomos, autodisciplinados, em uma palavra: autogovernados.

Para produzir indivíduos desta maneira, há todo um campo de conhecimentos com suas próprias autoridades (na figura do faixa-preta) e com a utilização de tecnologias e técnicas disciplinares para a normalização e o desenvolvimento de seus praticantes. O judô moderno, portanto, não está apartado dos saberes-poderes que emergiram na Europa do século XIX a partir das teorias “psi” em relação à educação; como ainda será discutido neste estudo. No SASE, imaginei que seria possível focalizar apenas na prática do judô em função desta modalidade esportiva ter a sua autonomia em termos metodológicos, mas há nesse lugar um duplo condicionamento: o trabalho dos especialistas (psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais) se sobrepõe ao trabalho dos educadores, no entanto, o trabalho dos especialistas depende de todo um exame prévio dos educadores sobre as crianças. E é esta configuração que marca o Setor de Esporte no Vida.

eu ainda não me dava conta da complexidade que o tema da constituição do sujeito envolve na perspectiva foucaultiana.

O que falei até agora de uma forma geral sobre as práticas pedagógicas no SASE foi o que comecei a observar quando decidi não limitar mais minhas observações somente às aulas de judô. O motivo que me levou a tomar essa decisão eu registrei em minhas anotações de campo da seguinte maneira:

Esta não é a primeira vez que passo por um dos alunos do judô e ele me informa que saiu do judô. Isso já aconteceu no mínimo umas duas vezes quando eu estava na sala dos professores e, da porta da sala, ao me enxergarem, eles me informaram: "Professor, eu saí do judô". Outro menino ao passar por mim perto do refeitório fez a mesma coisa. E agora foi esta aluna. Não é o que eles dizem, mas como eles dizem. Eles falam isso com muita naturalidade, chegam a dizer isso rindo, e quando eu pergunto por que eles saíram a resposta é mais ou menos igual como: "Ah, eu não quero mais", ou "É que agora eu vou fazer futebol, ou ainda "Não sei; porque eu quis". Por que isso acontece com essa freqüência? (Nota de campo)

Eu diria que este foi o meu primeiro estranhamento no campo. E para entender melhor essa situação eu recorri a uma entrevista aberta com uma das professoras do setor de Esporte. Ao questioná-la sobre esse deslocamento das crianças, que eu chamei de uma certa flutuação delas de uma prática para outra, quis saber se isto seria algo planejado ou se era algo que simplesmente acontecia e ela me deu a seguinte resposta a qual ela subdividiu em três partes:

As duas coisas a gente têm que comentar, por exemplo, o enfoque da atividade esportiva dentro do programa SASE é um enfoque mais recreativo, até porque essas crianças são crianças que vêm e permanecem aqui no turno inverso ao da escola, então por muitas horas. Então, já a escola cobra uma coisa mais rígida que é a Educação Física dentro daquela programação exigida pela secretaria. Então nós, a gente procura tornar as atividades mais prazerosas, mais recreativas, deixando com que elas fiquem um pouco mais livres. Então a flutuação é uma coisa que acontece mesmo porque a gente têm um sistema de dois em dois meses, geralmente, a gente deixa em aberto a troca de atividades. Então eles podem trocar, quem está no futsal vai para a recreação, quem está na recreação pode ir para o futsal, ou se a gente têm kimonos

pra emprestar pode ir para o judô. Então a gente dá essa oportunidade deles vivenciarem atividades diferentes. É mais esse enfoque.

A partir desta primeira parte de sua resposta tive parte de minhas dúvidas respondidas: a flutuação das crianças de uma atividade para outras é algo que está previsto em termos de estratégias pedagógicas. Cria-se, assim, espaços de liberdade por onde as crianças circulam. Em um primeiro momento a existência destes espaços de liberdade possíveis pelo uso de atividades lúdico-recreativas, mais prazerosas e, portanto, menos rígidas. O que quando colocado em oposição à escola adquire o sentido de menos disciplinar, pode até, e de fato em muitos casos é, algo passível de ser analisado como o fez Zaluar (1994, p. 83) cujo argumento (anteriormente já citado) retomo logo abaixo.

O adestramento e a técnica corporais não podem tampouco serem associados ao controle dos jovens e a uma disciplina oriunda de relação de poder. Isto porque é próprio do lúdico, como o meio através do qual as culturas ou sistemas simbólicos se criam, ser também um meio eficaz através do qual se aprende a manejar os símbolos e a brincar com eles. Para o ser humano, “entrar na brincadeira” significa entrar no simbólico, ter a capacidade de separar os significados das coisas concretas e manipulá-los em novos arranjos. O brincar, por isso mesmo, é uma atividade básica tanto na socialização de qualquer cultura como na criação ou transformação dela. Como forma de aprendizagem, a brincadeira é o meio mais eficaz de estruturar e, portanto, interiorizar os princípios e regras que limitam, mas também permitem, elaborações infinitas. Sendo a vida um jogo, aprender a jogá-lo é indispensável.

Mas em Foucault a presença de espaços de liberdade não significa a ausência de relações de poder, ao contrário, é a condição necessária para a presença das relações de poder. A partir daí a análise pode seguir por outros caminhos. A questão agora passou a ser outra: nestes espaços de liberdade criados a partir das práticas esportivas e em programas sócio-educativos quais seriam os saberes-poderes que estariam sendo colocados em operação para o governamento de crianças? A segunda parte da resposta que me foi fornecida me deu algumas direções.

Porém acontecem casos de uma criança que não tá aproveitando uma atividade, como a do judô que é mais técnica, que aquela atividade não tá fazendo tanto bem quanto a gente gostaria. São crianças que não estão se sentindo bem na atividade. E às vezes acontece, fora do prazo, essas crianças saírem da atividade, mas daí é uma coisa que a gente avalia individualmente o porquê, por que está saindo. Até tem uma combinação às vezes de crianças que são atendidas pela psicologia, pela psicopedagogia, e junto com as famílias e com a gente, da gente tomar essa decisão, que o melhor pra essa criança é sair da atividade. Porque a criança está com muita dificuldade motora [por exemplo]; então de repente a gente parte pra uma atividade mais fácil pra ela, que é a recreação, e a partir de...até tem um caso agora que acabou de sair por esses motivos, e que a criança mesmo quer sair porque está com muita dificuldade, não está conseguindo ficar nessa atividade. E que já tem a questão de pro ano que vem, quem sabe ele vai amadurecer mais, então ele vai retornar para a atividade. É um caso que é acompanhar, tem acompanhamento terapêutico aqui dentro. Então acontece também isso, mas a gente sempre procura quando é uma atividade mais técnica, judô, fazer essa troca junto com a família, em combinação com a família, com o professor, com a coordenação, pra não ficar uma coisa traumática.

Aqui aparece a questão do não sentir-se bem nas atividades como algo que é identificado pelos professores e encaminhado aos profissionais da psicologia e da psicopedagogia – para, quem sabe, iniciar-se um possível acompanhamento terapêutico. O fato da criança não estar madura para esta ou outra prática implica em saberes sobre o desenvolvimento infantil. A presença de saberes-poderes-psicológicos para o governamento de crianças torna-se evidente neste caso. Também aparece neste momento a articulação entre os profissionais do SASE e a família das crianças. Esta última, a família, aparece na fala desta professora como uma instituição responsável e que deve participar das decisões sobre o que é ou não melhor para a criança em questão. Mas logo a seguir a família aparece representada de outra forma na fala da professora.

E outros casos que têm famílias, essas crianças, que não são comprometidas, que as crianças não trazem o seu kimono, então ficam às vezes seis aulas sem trazer kimono, então a gente chama atenção dessa família e que daí essa criança acaba também perdendo a vontade de participar e acaba pedindo pra trocar. Daí a gente avalia também. Mas essa coisa da flutuação é uma questão

bem de enfoque do trabalho, é pra ser uma atividade bem mais recreativa pra não ficar cansativa pra criança. Até porque geralmente essa criança ou vem da escola ou vai pra escola. Então o nosso objetivo não é trabalhar como uma escola.

Neste último caso o que é ressaltado é a falta de compromisso da família, o que torna necessário e até mesmo justificável que, em nome das crianças e da própria família, os professores e os profissionais “psi” chamem a atenção da família. Quando a professora, em sua fala, faz referência a este “a gente” que pode estar significando as ações dela própria juntamente com os seus colegas do Setor de Esporte, assim como também com os seus colegas do Setor de Apoio, é importante salientar que da perspectiva pós-estruturalista os enunciados discursivos presentes em sua fala não encontram a sua origem na consciência humana desta professora ou de seus colegas. Desta perspectiva não há espaço para os transcendentais, os conceitos como os de Humano, Consciência, Família, Estado, etc., são tomados como exatamente isto, conceitos; criações lingüísticas.

O conceito foucaultiano de posição-de-sujeito expressa a maneira como busquei olhar para os indivíduos e suas ações em meu campo de investigação, ou seja, a partir da não-existência de “um ‘sujeito’ originário transcendental, pré-social e pré-discursivo” (SILVA, 2000, p. 93). Desta maneira, cada um dos indivíduos que trabalha junto ao SASE ocupa uma determinada posição-de-sujeito, os professores de Educação Física são sujeitos dos discursos que constituem o seu próprio campo de atuação, os professores do Setor de Pedagogia são sujeitos dos discursos do campo da Educação e os profissionais das áreas “psi”, incluindo aí os assistentes sociais, são sujeitos dos discursos da psicologia.

Mas os diferentes campos de atuação destes sujeitos podem estar constituídos também por discursos que lhes são comuns, e os sujeitos de alguns discursos podem perfeitamente estar sujeitos a outros discursos presentes ou não em seus campos de atuação. Dois são os discursos dominantes no SASE/Vida: o discurso político neoliberal e o discurso psicológico. Sendo que este último discurso absorveu os significados do discurso pedagógico e o re-significou; e os sujeitos tanto do Setor de Esporte quanto os sujeitos do Setor de Pedagogia demonstram estar interpelados por estes dois discursos que lá dominam.

Ambos os discursos carregam os enunciados da proteção aos indivíduos e grupos e o da autonomia como parte de uma natureza a ser desenvolvida nestes mesmos indivíduos e grupos. Do lado dos saberes-poderes-políticos no interior de uma lógica neoliberal a questão social e educacional é uma questão de gerenciamento e do lado dos saberes-poderes-psicológicos os problemas sociais e educacionais são tomados como uma questão de comportamento a ser desenvolvido. Este par discursivo ainda guarda em comum boa parte de seu repertório teórico como, por exemplo, as noções de Humano, Criança/Infância e Família tomadas em seu sentido transcendental.

Um exemplo da materialização deste par discursivo pode ser dado a partir do investimento destes sobre as crianças; assim, diante da “necessidade” de proteção integral à criança os discursos políticos irão falar de um gerenciamento descentralizado e participativo dando prioridade à precisão de informações que indiquem quais são as mazelas infantis. Já o discurso das “psi” irá se debruçar sobre os comportamentos deste mesmo público infantil mapeado estatisticamente, para gerenciar estes no que eles têm de anormal. A publicação de um texto intitulado “Crianças e adolescentes, o desafio no gerenciamento destes comportamentos hoje” pelo MUSP (Múltiplos Serviços em Psicologia) em sua página na internet é emblemática da relação entre o referido par discursivo.¹²

Ao representar a família como um objeto que ora é responsável em relação às crianças e ora é irresponsável em relação a estas mesmas, a professora entrevistada posicionou-se em relação aos discursos políticos e psicológicos – já que é nestes discursos que a família vem sendo representada desta maneira desde meados do século XVIII (FOUCAULT, 2003d; DONZELLOT, 1980)– que constituem parte dos nossos atuais regimes de verdade transformando-se ela própria em mais um lugar em que estes discursos se acumulam para logo a seguir dispersarem-se. Tal operação só é possível em virtude da significação de família como Família, ou seja, representada no interior de um processo de produção simbólica e discursiva em que se atribui à noção de família um significado natural que irá servir de

¹² O MUSP é um dos dispositivos pedagógicos presentes no SASE/Vida e o texto referido pode ser encontrado em http://www.musp.com.br/index.php?page=noticias&id_noticia=12 - acessado em 16/12/2006.

referência e justificativa para a normalização de toda organização social denominada como sendo uma “família”.

Desta maneira, uma vez imposto o significado de Família este não é mais questionado e serve, assim, para o estabelecimento de inúmeras relações de poder a partir de processos de significação que nas teorizações pós-estruturalistas são referidos como representações sociais.

O conceito de representação na perspectiva pós-estruturalista rejeita “quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica” sendo que a representação é “concebida unicamente em sua dimensão significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material” (SILVA, 2005, p. 90).

Desta forma, as representações remetem a qualquer coisa visível podendo ser um texto escrito, uma fotografia ou uma expressão oral. Nessa direção, a fala das professoras e dos professores neste estudo foram tomadas como expressões orais cuja materialidade consistiu naquilo que foi dito, naquilo que foi exteriorizado em um ato lingüístico e que, por isso mesmo, foi tratado como algo existente do lado de fora e não no interior destes indivíduos; é deste modo que suas falas podem ser e foram consideradas como representações: como significantes no interior de um sistema de signos e passíveis de serem analisados. As falas foram analisadas, não os indivíduos.

As identidades são representadas. As representações que definem a identidade do *aluno-sase* e as representações sobre a sua família não estão isentas de relações de saber-poder. E estes saberes-poderes certamente podem estar localizados, em grande medida, na concepção pedagógica do SASE/Vida, ou seja, nisto que foi definido como construtivismo participativo. Mas o que vem a ser este “construtivismo participativo”?

Eu tentei responder a essa questão. Tentei desmembrar o construtivismo participativo para ver o que havia ali de construtivismo e o que havia de participativo. A referência a um construtivismo estaria relacionada à psicologia de Jean Piaget? Afinal, a ênfase que é dada às “atividades” no SASE poderia estar conectada à

epistemologia genética deste autor, em que o desenvolvimento cognitivo infantil, no plano da ontogênese, se dá através de “construções que empregam, simultaneamente, estruturas mentais e experiência: esta última organizada pelo indivíduo através da sua atividade” (ARÉNILA et al, 2000).

Mas o construtivismo no SASE também não poderia estar associado à psicologia de Vygotsky? As posições marxistas deste último até estariam mais em acordo com o eixo “participativo” do construtivismo do SASE (CASTORINA et al, 2005). E quanto a esse eixo participativo, ele não poderia estar, por exemplo, conectado à pedagogia libertadora de Paulo Freire? Naquilo que esta perspectiva preza em termos do desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos indivíduos e que acaba por levá-los ao agir e refletir de forma participativa conforme a noção do *ato comprometido* freireano? (FREIRE, 2006).

Muitas suposições poderiam ser feitas. Daí que resolvi pegar um “atalho”; decidi que iria pensar essa questão da concepção pedagógica do SASE/Vida somente a partir do meu material empírico. Assim, algum tempo depois que eu já detinha em mãos o projeto pedagógico do SASE/Vida, local onde esta concepção é definida como “construtiva participativa”, me dirigi aos professores e às professoras do SASE/Vida, bem como aos estagiários e às estagiárias dos setores de Esporte e Pedagogia desta instituição (excetuando as coordenadoras destes dois setores) e perguntei a eles e a elas: qual é a concepção pedagógica do SASE?

Para minha surpresa ninguém soube responder a essa questão. Sendo que uma das estagiárias arriscou uma resposta ao dizer:

Ah, uma concepção pedagógica nesse sentido de uma teoria que fundamente as nossas práticas no SASE? Não, não tem nenhuma aqui, assim, que seja tipo, uma regra geral. É que aqui é meio que cada um por si porque o pessoal que trabalha aqui vem de muitos campos diferentes como da Pedagogia, da Educação Física, do Serviço Social, então cada um acaba trabalhando com as suas próprias teorias.

Esta poderia ser apenas a opinião de uma estagiária, a idéia de que no SASE é cada um por si. Mas esta idéia circula também entre alguns dos professores e algumas das professoras. Em uma das entrevistas efetuadas, uma das professoras do Setor de Pedagogia, em tom de desabafo, falou sobre as incertezas e sobre as propostas que levou para serem discutidas em reunião do MUSP (Múltiplos Serviços em Psicologia). Ela assim se expressou:

Não, é que eu propus que, tipo, viesse alguém específico pensar melhor o quem somos, aonde vamos, por que estamos aqui; tentar elaborar um projeto, bem tipo assim: qual é a realidade, de repente, hoje em cima de uma avaliação do MUSP, talvez, de uma avaliação psicológica, eles, acho que teriam, assim, uma capacidade maior de dizer já que aqui é o Vida Centro Humanístico e principalmente humanístico, o quê que nós poderíamos estar trabalhando com essas crianças, se seria isso, se seria o reforço escolar [...]. Então, seria muito interessante se houvesse tipo um repensar do nosso projeto, então com uma avaliação tipo MUSP, que pudesse dizer, de repente: “Olha, essas crianças estão precisando isso”. Sei lá, dar um norte pra nós e pensar conosco o que somos, o que precisamos ser, pra onde vamos e como vamos chegar lá. Porque nossas reuniões aqui no setor também não existem é muito cada um por si, então não tem uma, eu não vejo uma rede trabalhando [...].

Algumas das questões com as quais ela se preocupa como a vontade de definir o “quem somos”, o “aonde vamos” e o “por que estamos aqui” podem ser identificadas com os discursos pedagógico-críticos que “exortam professores e professoras a constantemente e exaustivamente refletirem e examinarem os seus pensamentos e os princípios que pautam o trabalho didático e pedagógico que desenvolvem no cotidiano de suas tarefas” (GARCIA, 2002, p. 156).

Há, portanto, uma preocupação política desta professora ao expressar a sua vontade de estabelecer relações entre as suas tarefas pedagógicas cotidianas (o “quem somos” e o “por que estamos aqui”) com o estabelecimento de um projeto social mais amplo e futuro (o “aonde vamos”). A preocupação com as crianças e o seu desenvolvimento humano e o próprio fato de levar estas questões para serem discutidas em reunião apontam para a posição à qual Garcia (2002) se referiu como sendo a do “mestre pastoral crítico”: sujeitos atentos às carências sociais, capazes

de interpretá-las e responder às demandas sociais a partir de princípios educativos que efetivamente dêem conta, supram estas demandas; sujeitos engajados, comprometidos com a transformação social.

O mestre pastoral crítico move-se, portanto, pelos seus princípios e assumindo condutas exemplares sempre que necessário; age por vocação, por seus ideais, se autogoverna e se auto-regula de acordo com os seus princípios e a sua consciência em defesa de valores como os de democracia, igualdade, liberdade, a defesa dos oprimidos, a autonomia, etc. Em alguma medida os professores e as professoras do SASE/Vida se identificam com esta identidade do mestre pastoral crítico, como parece ser o caso da professora do Setor de Esporte do SASE que descreveu, em entrevista, os motivos pelos quais decidiu construir-se profissionalmente no Vida Centro Humanístico. Disse-me ela:

Quando eu conheci o projeto do Vida eu estava trabalhando na FEBEM, em 1990, e, enquanto FEBEM, eu achava uma estrutura muito fechada, era uma instituição fechada na época, eu até estava na comissão de trabalho para a desinstitucionalização das crianças. E quando eu conheci o Projeto Vida me interessou muito, que é um projeto escrito pelo Salvador Célia, psiquiatra especializado em adolescentes e em crianças, então, que tinha uma visão bem ideal em seu projeto que abrangeia todas as áreas como educação, artes, cultura, esportes; então era uma coisa muito completa – ele tinha, assim, uma coisa idealizada nesse projeto. Um ideal muito forte e isso me atraiu muito porque a FEBEM, na época, era uma coisa frustrante pra mim porque eu não via resultado no trabalho. Eu investia em meu trabalho com dedicação, mas percebia muita coisa: as crianças que saiam de lá com 21 anos, na época, antes da mudança da lei, eram pessoas despreparadas, adolescentes sem cursos, sem condições emocionais para enfrentar o mundo lá fora. Então era muito frustrante pra mim, particularmente, para outras pessoas talvez pudesse não ser, mas para mim era muito frustrante trabalhar na FEBEM. Isso me levou a procurar um outro lugar para trabalhar, mesmo com as vantagens que eu ganhava lá: 40% a mais sobre o salário, tinha promoções e ganhava “atividade penosa”. E mesmo assim, eu não pensei duas vezes quando conheci o Projeto Vida porque vi que era bem aqui que eu queria trabalhar. [...] Então eu decidi que ia fazer esse concurso e que eu iria sair de lá para me realizar como pessoa porque lá, apenas como exemplo, eu via adolescentes saindo de lá que já eram para estar organizados como pessoas adultas e que iam para a prostituição, que não conseguiam se manter em um emprego. E não conseguiam porque a FEBEM prestava um atendimento muito paternalista na época, não preparava elas como pessoas aptas a retornar para a sociedade. Então era a comida, muito boa, muita fartura; então, na minha visão, a FEBEM

não conseguia fazer uma desinstitucionalização, esse trabalho legal. As gurias não conseguiam, as gurias “piravam” quando tinham que sair da FEBEM, ninguém queria sair da FEBEM. Nenhuma pessoa institucionalizada queria sair da FEBEM.

Há na fala da professora acima toda uma vontade política em termos de assumir um compromisso social nas suas relações de trabalho, de prestar assistência às pessoas desamparadas, mas também de contribuir para a sua desinstitucionalização, o que pode ser entendido como um interesse pela formação da autonomia destas pessoas. Ao que parece, esta professora estava preparada para tornar-se sujeito de algum discurso que valorizasse a proteção e a autonomia social.

No campo da Educação Física, mais especificamente, temos as teorias críticas desenvolvidas em abordagens como, por exemplo, a “crítico-emancipatória”, de Elenor Kunz. Nesta concepção o professor de Educação Física, sujeito deste discurso, é aquele que sem desvalorizar a transmissão dos conhecimentos e habilidades vai estar sempre atento e priorizando “a formação para a emancipação, a autonomia e a cidadania” como algo “tão ou mais importante que a formação para o agir competente no âmbito do trabalho” (KUNZ, 2002, p. 15).

Nesta concepção se busca desenvolver sujeitos “críticos”, onde o ser crítico significa “saber questionar”. E isto guarda uma diferença significativa em relação ao indivíduo crítico dos discursos neoliberais onde o ser crítico significa “saber escolher”. Também é preciso considerar que nesta perspectiva crítica, mais do que denunciar as distorções no sistema educacional, procurou-se ainda o desenvolvimento de uma Educação Física crítico-emancipatória em que os professores e professoras tivessem algo em que se apoiar para a realização de suas práticas docentes no seu cotidiano.

Deste modo, na concepção crítico-emancipatória da Educação Física questões que poderiam ser colocadas pelos docentes como, e.g., “o que fazer?” [..], “o que posso fazer? Como realmente posso introduzir elementos de ensino que levem à autonomia, à auto-reflexão ?” (KUNZ, 2002, p. 17), foram consideradas e um conjunto de sugestões didáticas foi elaborado para contribuir com a educação

emancipatória focalizando na “necessidade e possibilidade do aluno desenvolver, através do ensino de movimentos, esporte e jogos, o seu *autoconhecimento ou o conhecimento de si*”¹³ (Id., p. 18).

Ao desenvolver o tema do autoconhecimento, Kunz (2002, p. 18 e 19) optou por não abordar as implicações que o “cuidar de si” tem em relação ao “conhecimento de si” para tão-somente “destacar a importância e a atualidade de trazer este tema [do conhecimento de si] para a Educação Física” e, ao mesmo tempo, oferecer “exemplificações práticas de como desenvolver o ‘conhecimento de si’ pelas atividades de movimentos, esportes e jogos na Educação Física”, procurando, portanto, “conduzir ou pelo menos orientar um processo ao questionamento filosófico do ‘quem sou’”.

Este processo leva em consideração a vida, a vivência e as experiências dos indivíduos, onde vida se refere aos aspectos biológicos do ser humano, a vivência está associada às elaborações e expressões emocionais e as experiências “seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis dessa consciência”. (id, p. 20).

Tais reflexões estão focalizadas para a educação infantil, onde o oferecimento de um “se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (id.) vão além das vantagens motoras obtidas, da formação do hábito para a prática de atividade física, bem como dos aspectos do desenvolvimento psico-social e educacional porque mais do que atingir estes benefícios “o desenvolvimento de movimentos, esportes e jogos para crianças e jovens [proporciona uma] atenção voltada para um maior e melhor *conhecimento de si*”¹⁴ (id., p. 26).

E o ponto ao qual eu queria chegar é que na perspectiva crítico emancipatória da Educação Física o “conhecimento de si” importa na medida em que possibilita aos indivíduos escapar aos investimentos de saberes que lhes são transmitidos e que, no mundo contemporâneo, acabam por ter como efeito o “roubo da coisa mais valiosa que uma criança [...] pode ter: sua liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si própria por seus próprios recursos e condições” (id.).

¹³ Grifos originais.

¹⁴ Grifo original.

Assim, a criança recebe precocemente, muito antes de ela poder se questionar “Quem sou?”, as referências do mundo dos adultos e é treinada para a assimilação e elaboração de informações na velocidade eletrônica, ou seja, sem tempo para refletir. Tem-se, muitas vezes ainda, a ousadia de falar de uma educação para a autonomia. Essas atividades trazem o “signo” da alienação e não da autonomia; toda responsabilidade, toda autonomia, é atribuição de agentes externos. Forma-se no sentido hegeliano, “uma consciência infeliz”, ou seja, uma consciência que coloca seu centro fora de si mesma (id., p. 26 e 27).

A “transformação didático-pedagógica do esporte” que conduz para o conhecimento de si através da prática de jogos e esportes visa cuidar para que os indivíduos não obtenham o conhecimento de si a partir de *referências externas* – onde o esporte de alto rendimento assume, prioritariamente, o papel de significante destas referências. Mas este cuidado, o de garantir às crianças a manutenção dos “seus próprios recursos e condições”, em que medida mesmo ele estaria ocupando alguma posição neutra neste processo? Em que medida não seria este cuidado também uma ação sobre a ação dos indivíduos/crianças?

Mas o que são estes “seus próprios recursos e condições” senão aquilo que é referido como sendo a própria natureza humana em termos de sua consciência e autonomia? Senão a natureza que por ser passível de ser alienada dos indivíduos carece, portanto, de proteção contra a sua alienação e também de ações voltadas para libertar a consciência e desenvolver sua autonomia? E qual é, afinal de contas, a diferença entre a natureza humana das teorias críticas e a natureza humana das teorias “psi”? Por que razão os profissionais dos campos da Educação e da Educação Física vêm sendo capturados, desde o início dos anos 90, pelos discursos “psi” presentes nas abordagens pedagógicas construtivistas senão, talvez, por dividirem com as perspectivas “psi” a mesma natureza humana?

Ao longo das últimas páginas venho tentando supor qual seria a fundamentação teórica para a presença de um certo tipo de construtivismo no meu *locus* de investigação; venho tentando fazer o mesmo em relação à presença de alguns posicionamentos que podem ser tomados como posicionamentos críticos por parte daqueles que lecionam no SASE/Vida. É verdade que não encontrei nenhuma

teoria construtivista por lá, também é verdade que não encontrei nenhuma teoria crítica nesse mesmo lugar.

Mas isto se deu da mesma forma (estranha) que também não encontrei por lá nenhuma escola, nenhum hospital, nenhuma fábrica e nenhum quartel. Essas instituições não estão, efetivamente, naquele lugar. No entanto elas parecem funcionar nesse lugar ainda que desprovidas de suas referências. O mesmo parece acontecer com as teorias construtivistas e críticas, elas não estão, efetivamente, por lá, mas, de alguma maneira, constituem o campo de visibilidades do SASE/Vida.

Então, como analisar as práticas pedagógicas em suas relações de poder-saber quando os saberes parecem estar ausentes no campo de investigação? Ainda bem que não fui o único a passar por esta situação, alguns autores e autoras, dos quais cito aqui Díaz (1999) e Vieira (1999), examinaram essa “dificuldade comum entre os docentes: a crença do que o que dizemos tem origem na nossa liberdade, na nossa autonomia” para enfatizar que “o que o professor diz está situado em um campo de saber, no discurso de uma ordem de saber” (DÍAZ, 1999, p. 20).

O problema está, portanto, em como estes discursos chegam até aos professores e professoras. Eles podem chegar de duas maneiras: através dos textos primários, ou seja, pelo campo da “autoria” (por exemplo: se tivesse sido possível observar no campo algum tipo de evento onde os professores e as professoras tivessem acesso e investigassem ou debatessem o construtivismo ou as teorias críticas a partir da própria produção teórica dos autores destes campos do conhecimento) ou pelo campo do “comentário”, ou seja, quando um texto primário é transformado em um texto secundário, de tal maneira que o discurso primário chega a ser apagado deixando, assim, de ser algo necessário para a sua própria distribuição social.

O comentário como “o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários”, o de construir novos discursos indefinidamente pela reutilização daquilo que lá estava e, ao mesmo tempo “dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*”, ou seja, o comentário permite dizer coisas novas a partir de coisas já ditas anteriormente (FOUCAULT, 2004c, p. 24-5).

O que importa, então, não é tanto identificar exatamente quais “textos primeiros” estão servindo de referência na produção de alguns “comentários”, mas responder algumas questões como as que foram colocadas por Vieira (1999, p. 77), isto é, questionar sobre quais seriam estes “comentários”, esses “textos secundários”? Como chegariam até o professor? Que elementos estariam condicionando a sua produção? Que conceitos eles encerram? A que tipo de práticas pedagógicas eles remetem?

Questões como essas, suponho, podem ajudar a compreender um pouco melhor a maquinaria do SASE; este lugar em que mais do que se fazer uso de um dispositivo pedagógico, o que se prioriza é o uso de diferentes dispositivos pedagógicos como parte de um conjunto de estratégias pedagógicas e contingentes. Assim, em lugar de fazer uma análise interna do construtivismo, em particular o “construtivismo participativo” do SASE/Vida, esta é mais uma análise externa ao construtivismo, no sentido que foi dado por Silva (1993b, p. 10), ou seja, buscando não “atacar os pressupostos internos do construtivismo”, mas em lugar disto procurar “analisar os efeitos políticos e sociais de sua inserção na educação”.

E ao fazer isto de uma perspectiva pós-estruturalista, o construtivismo participativo do SASE/Vida será analisado “como uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais” (SILVA, 1993a, p. 9).

Basicamente, os “comentários”, os “textos secundários” que chegam aos educadores e educadoras do SASE/Vida são discursos que vão focalizar na relação criança-comportamento-família. É claro que estes comentários não se concentram apenas no interior do SASE/Vida, eles estão presentes em muitos lugares como na mídia, só para citar um exemplo. E é preciso, talvez, reconhecer que a própria formação acadêmica dos educadores no que se refere às disciplinas do campo das “psi” e que são cursadas por estes podem contribuir para que eles também teçam seus próprios comentários sobre o desenvolvimento psicológico ou psicomotor das crianças.¹⁵ O que quero dizer é que, aqui, vou focalizar apenas em um dos meios

¹⁵ Só para dar um exemplo do que estou dizendo, no curso de graduação da Escola de Educação Física da UFRGS há as seguintes disciplinas do campo das “psi”: Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Psicologia da Educação: a educação e suas instituições; Psicologia da

através do qual alguns comentários têm chegado aos educadores e educadoras do SASE/Vida, e este meio, este lugar de produção de textos secundários sobre os saberes-poderes-psicológicos tem sido, aparentemente, o MUSP.

O MUSP não fala, até onde pude observar, em “construtivismo participativo”, aliás, por lá ninguém fala desta perspectiva pedagógica. E se pude perceber indícios de algum tipo de construtivismo no SASE/Vida é porque ele funciona nesse lugar praticamente de forma invisível. Não deixa de ser curioso que nas atuais políticas de assistência social onde um dos objetivos para a inclusão social é o de “tornar visíveis [...] os invisíveis” (Brasil, 2004), tenhamos um serviço sócio educativo com uma pedagogia invisível.

Se o construtivismo, seja ele qual for, se configura como um lugar de circulação dos saberes “psi”, foi apenas esta circulação que pude observar, mas sempre associadas a algo que leva a *crer* que estamos diante de uma perspectiva construtivista. Grifei a palavra “*crer*” porque o que percebi entre os educadores e educadoras do SASE/Vida é uma certa crença nas teorias “psi” como solução para os problemas que surgem nas práticas pedagógicas.

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DO MUSP

Construtivismo foi o termo tomado emprestado por Jean Piaget do matemático holandês L. J. Brouwer (ARÉNILA et al, 2000). A psicologia de Piaget, desenvolvida no século XX, constitui um dos principais textos primeiros que tem servido para a possibilidade de produção de “comentários” que irão constituir o construtivismo pedagógico. Mas a história das perspectivas “psi” atravessa-se com as crianças e com a educação desde o século XIX.

Nos séculos XIX e XX “a história da educação de massas [...] se caracteriza [...] por um esforço de controle e regulação, de controle de uma população vista potencialmente como perigosa e de conformação de uma força de trabalho” aos moldes capitalistas (SILVA, 1993, p. 4). Neste período, as teorias “psi”, inicialmente com a expansão do poder psiquiátrico, terão um papel central na educação das massas.

A expansão deste poder se deu a partir da infância, conforme sugeriu Foucault (2006, p. 255) ao afirmar que lhe parecia que “em todo o século XIX foi principalmente a criança o suporte da difusão do poder psiquiátrico; foi muito mais a criança do que o adulto [no caso, o criminoso]”. E ao falar do que ele chamou de “psiquiatrização da infância”, ele apontou o conceito de “normal” como o principal veículo de difusão para o poder psiquiátrico.

A hipótese de Foucault é a de que a psiquiatrização da infância não se deu pelo estabelecimento da criança louca ou pela loucura da infância, mas antes pelos estudos que constituíram o personagem da “criança imbecil” e da “criança idiota” que logo foi chamada de “criança retardada” – em nenhum destes casos configura-se um estado de loucura. E o que vai definir a criança normal, a criança idiota e a criança retardada é o seu grau de desenvolvimento. A noção de desenvolvimento aparece, então, como “uma espécie de norma em relação à qual nos situamos” (FOUCAULT, 2006, p. 263).

[...] o desenvolvimento é um processo que afeta a vida orgânica e a vida psicológica, é uma dimensão ao longo da qual são repartidas as organizações neurológicas ou psicológicas, as funções, os comportamentos, as aquisições. É uma dimensão temporal, e não uma espécie de faculdade ou de qualidade de que seríamos dotados (id.).

Nesta pequena introdução ao tema do MUSP no SASE/Vida, meu objetivo foi o de introduzir as noções de normalidade e de desenvolvimento (tão caras às teorias “psi”) a partir de uma perspectiva histórica. Minha preocupação foi e será ao longo desta seção a de mostrar os profissionais “psi” como sujeitos implicados em relações de poder, já que este profissional somente se institui a partir de sua ação sobre a ação de outros; como sujeitos implicados em produção de verdades, na medida em que, cada vez mais, são os indivíduos que lhes servem de objeto de saber e não mais a “mente”; e, por fim, sua condição de sujeitos implicados com os processos de subjetivação, na medida em que as normas produzidas no interior das teorias “psi” são impostas e devem ser adotadas pelos indivíduos como se fossem as suas próprias.

Até aqui, nesta dissertação, o MUSP apareceu apenas na fala de duas professoras entrevistadas. Na primeira na qual a professora fazia referência ao esvaziamento de recursos humanos do Vida Centro Humanístico e de como o investimento em parcerias, convênios, contratação de estagiários, de terceirizadas foram, enfim, importantes “*pra gente* manter esse atendimento para a comunidade dentro da área social”, sendo que o MUSP surge para cumprir o “importante” papel de substituto dos serviços de psicologia que eram oferecidos por profissionais que eram funcionários do Vida e que saíram com o referido esvaziamento de recursos humanos. Na segunda vez, outra professora propõe que alguém como o MUSP fizesse uma avaliação psicológica que ajudasse a definir o “quem somos”, o “aonde vamos” e o “por que estamos aqui”, bem como para dizer aos docentes “o que [eles poderiam] estar trabalhando com essas crianças”; o MUSP, enfim, como o fornecedor de um “Norte” para o corpo docente do SASE/Vida.

Minha estratégia será a de apresentar o conteúdo de minhas observações de uma das reuniões do MUSP, no segundo semestre de 2006, com os/as professores/as e funcionários/as ligados direta ou indiretamente ao SASE/Vida e, ao mesmo tempo, ir tecendo algumas considerações. Apenas para registrar, o MUSP desenvolve atividades em parceria com o Vida (através de serviços prestados à comunidade, os quais são cobrados) e através de atividades de voluntariado (como as reuniões com os professores e professoras do SASE e das escolas públicas no entorno do Vida).

Início da reunião:

A reunião foi marcada para iniciar às 14H e terminar às 16H. Para que todos pudessem participar, as crianças do turno da tarde do SASE foram liberadas nesse dia. O local destinado para a reunião foi em uma das salas do prédio da administração.

Cheguei um pouco antes do horário marcado e passei no Setor de Pedagogia do SASE para que uma das professoras assinasse o termo de consentimento da entrevista que ela me prestara. Como ela já havia ido para a reunião, segundo me informaram, decidi também me encaminhar para lá. No caminho pude perceber uma certa movimentação das coordenadoras de setor procurando por algumas pessoas e se certificando sobre quem havia confirmado a sua participação na reunião.

A sala, de mais ou menos quarenta metros quadrados ($40m^2$) ficava no segundo andar do prédio. Era um dia bastante quente e o ar condicionado estava ligado. As pessoas foram chegando aos poucos e sentando-se em cadeiras dispostas em círculo. Uma mesa grande atrás deste círculo foi utilizada para largar objetos pessoais dos participantes da reunião e também para a colocação de garrafas com água gelada e copos.

As pessoas foram chegando aos poucos, de modo que a reunião começou por volta das 14H15min. Havia dois representantes do MUSP, sendo que um deles assumiu o papel de condutor da reunião. Ele, inicialmente, lembrou do que havia sido combinado para o encontro: na primeira hora seriam tratados temas gerais do

Vida e, na segunda hora, o que ficou denominado como o “Momento SASE”. Feita esta observação, então, ele sugeriu que as pessoas falassem, que procurassem fazer um balanço geral desde a última reunião e que, então, trouxessem sugestões de temas a serem discutidos nesta reunião.

Após algum silêncio inicial, uma das professoras sugeriu que o MUSP auxiliasse no sentido de definir “quem somos”, “aonde vamos” e “por que estamos aqui”, para que desta maneira eles pudessem trabalhar de forma mais orientada e também que o MUSP auxiliasse em apontar algumas questões em relação às crianças que poderiam ajudar no atendimento a estas como, por exemplo, abordar um pouco sobre as questões das fases do desenvolvimento infantil, e se não seria possível fornecer uma literatura sobre temas como este (sim, é a mesma professora entrevistada anteriormente).

O condutor lembra que isto poderá ser tratado na segunda parte da reunião, mas que, de qualquer forma, eles podem fornecer, sim, alguma literatura sobre este tema do desenvolvimento infantil e lembra que há um artigo na página do MUSP que trata exatamente sobre isto.

-0-0-0-0-0-0-0-

De fato, o tema sobre o desenvolvimento infantil foi tratado na primeira reunião do MUSP, em 2006, com os professores e professoras das escolas públicas da área de abrangência do Vida, bem como com os professores e professoras do SASE/Vida (eu estava presente nessa reunião). E o material trazido para aquela reunião encontra-se na forma de notícia na página do MUSP na internet.¹⁶

A notícia, no alto da página traz a seguinte referência: “Gerenciando o comport. do aluno hoje (Proj. Vida)” e logo abaixo, em letras menores: “Projeto MUSP/Centro Vida”. Logo a seguir está colocado o título: “Crianças e adolescentes, o desafio no gerenciamento destes comportamentos hoje”.

¹⁶ (http://www.musp.com.br/index.php?page=noticias&id_noticia=12 - acessado em 16/12/2006).

O texto inicia com a seguinte justificativa: “O desenvolvimento psicossocial do indivíduo, hoje sofre muitas influências, como: realidade contemporânea, contexto social, a comunicação (mídia), as relações com a própria tecnologia”.

Percebe-se que existe um grande interesse, na comunidade escolar a respeito de assuntos pertinentes ao comportamento e o desenvolvimento infantil e adolescente nas escolas, e que os mesmos sejam tratados por profissionais da área do comportamento. A MUSP, com sua equipe de psicólogos, sensibilizada e em parceria com Centro Vida Humanístico, oferece a comunidade um espaço de informação, reflexão e discussão sobre este tema.

O texto é dirigido para um público alvo específico: “orientadores das escolas da comunidade do Centro Vida Humanístico – Cidade de Porto Alegre/RS”. E tem por objetivo o de se constituir como um espaço de informação, reflexão e discussão sobre o comportamento infanto/juvenil através de uma abordagem de referencial psicológico. Como objetivos específicos ressalta-se o fornecimento de informações sobre o desenvolvimento psicológico em termos de normalidade e de psicopatologias; facilitação das trocas de experiências entre profissionais da área pedagógica; facilitação e estimulação para a prevenção e manutenção da saúde psicológica no ambiente escolar e, por fim, o recolhimento de informações para possíveis projetos e pesquisas futuras.

É sobre as ações dos profissionais da educação que o MUSP investe as suas próprias ações; e isso de forma como se estivessem apenas servindo aos interesses do campo da educação, já que a crise atual do indivíduo acaba justificando as suas ações de profissionais do comportamento e desenvolvimento infantil. Ações estas cujo efeito apresentado é o de facilitar a troca de experiências entre os profissionais da educação, bem como facilitar ações que visem à saúde psicológica dos indivíduos/alunos.

Eles, os especialistas, facilitam, auxiliam, prestam-se, prontificam-se a nos ajudar através do fornecimento de suas informações (verdades) para que os profissionais da educação reflitam (pensem de forma madura e espelhem essas verdades assumindo-as como suas). Refletir para reproduzir em suas práticas

docentes os saberes-poderes-psicológicos. E isto tudo é feito em um espaço de discussão, que podemos entender como um espaço de contenda mesmo, de relações de poder já que as suas verdades não são tão questionáveis assim. Por exemplo, ao falar sobre o desenvolvimento humano em seu noticiário o MUSP coloca que:

O desenvolvimento humano, não apresenta momentos de modificações radicais, a evolução é gradual e contínua. Entretanto, em alguns momentos ocorrerão maiores alterações como, por exemplo, o crescimento físico na infância e na adolescência e mais acentuado e perceptível que na idade adulta, que é um período de maior estabilidade.

Eis o que é o desenvolvimento humano, algo sem modificações radicais e que evolui gradualmente e continuamente, algo que é temporal e previsível, portanto, em termos de sua normalidade, ou seja, qualquer alteração no que ele tem de gradual e contínuo já identifica um certo padrão de anormalidade. Algo que pode ser identificado pelos/as educadores/as e encaminhado aos especialistas para ser diagnosticado e talvez tratado. Isto é verdade, mas é uma verdade que tem cerca de cento e setenta anos, já que começou por volta de 1840 com o *tratamento moral dos idiotas*, de Seguin, como o saber-base para o desenvolvimento da psicologia do retardo mental durante o século XIX (FOUCAULT, 2006).

O que se busca a partir de ações como a de construir uma notícia que é divulgada na internet ou em reuniões com educadores de escolas e outros espaços educativos é mostrar aquilo que é essencial, aquilo que está fora de qualquer questionamento, mesmo que possa haver alguma diferença em termos conceituais, ainda assim há uma natureza do humano que deve ser reconhecida e trabalhada pelos profissionais da educação. E esta natureza, esta verdade indiscutível é prescrita aos profissionais da educação; como se pode notar em mais estes dois excertos da notícia do MUSP:

A diversidade conceitual não deve desviar nossa atenção do que é essencial: conhecer o desenvolvimento normal e suas variações para que se possa oferecer orientações a família no caso de necessidade fazer o encaminhamento para diagnóstico e intervenção o mais precocemente possível.

A criança deverá sempre ser vista como um todo, e em relação com seu ambiente, os pais e a família; é um ser dinâmico, complexo, em constante transformação, que apresenta uma seqüência previsível e regular de crescimento físico e de desenvolvimento neuro-psico-motor.

Os dois excertos acima dizem muito sobre as práticas pedagógicas que observei no SASE/Vida em termos da busca constante pelo desenvolvimento dos alunos-sase em direção a determinados padrões de normalidade e também pela forma como as crianças são visualizadas na relação criança-comportamento-família. Mas eles dizem também sobre o atual estado da educação; uma educação que ao se fundamentar cada vez mais nos saberes-poderes-psicológicos, que se constituem como dispositivos pedagógicos, acaba por realizar um movimento de afastamento do campo da educação em relação às questões sociais, políticas e históricas para uma outra maneira de “educar” que vai priorizar ações profiláticas sobre as experiências subjetivas de crianças e também de educadores.

-0-0-0-0-0-0-0-

Continuação da reunião:

Uma das professoras propõe que as reuniões com o MUSP sejam direcionadas para os estudos de caso. Outra professora concorda. Alguém próximo a mim reclama do calor, diz que o ar condicionado não deve estar funcionando e me pede para que eu sirva-lhe um copo de água. Enquanto sirvo o copo de água o

condutor da reunião fala alguma coisa sobre “verificação da linguagem no manejo com as crianças”; eu não consegui entender.

O grupo agora tenta definir a organização dos encontros MUSP. Uma professora critica o fato de o SASE ter sido dispensado para a reunião e um grande número de professores e estagiários não estarem presentes na reunião. Olho o ambiente e percebo que é verdade, há apenas a coordenadora e um professor do Setor de Esporte, nenhum dos estagiários ou estagiárias deste setor estão presentes. Do Setor de Pedagogia estão presentes a coordenadora, quatro professoras e apenas uma das estagiárias (que são maioria neste setor).

O grupo passa, então, a discutir por que o outro grupo não está presente. Uma professora argumenta que o outro grupo é composto basicamente por estagiários/as, daí que talvez eles não se sintam tão comprometidos com suas atividades no SASE uma vez que eles estão, praticamente, de passagem por ali. Entre outras hipóteses que surgem no grupo, o condutor procura oferecer uma explicação: “Sim, nós temos dois grupos distintos, um que é composto por vocês, que são pessoas que têm participado de forma sistemática em nossas reuniões e o outro grupo que não têm feito isto porque eles ainda não incorporaram a idéia do MUSP. Nosso foco tem que estar no primeiro grupo, é isso que importa”. A estagiária que está ao meu lado me segreda: “Eles estão tomando cerveja lá embaixo”.

Uma das professoras do Setor de Pedagogia conclui que não importa muito se há um outro grupo que não tem participado das reuniões, o que importa é que este grupo continue agindo como multiplicadores das discussões nas reuniões, “nós somos multiplicadores”, disse ela

-0-0-0-0-0-0-0-

Uma das prováveis razões para que o construtivismo pedagógico (qualquer um deles) seja algo difícil de definir pode estar no fato de que ele tenha sido elevado

a uma categoria transcendental. Assim “ninguém sabe muito bem dizer o que ele significa, em que ele consiste, qual seu conteúdo” (CORAZZA, 1995, p. 225), e no caso do SASE/Vida ninguém parece saber nem ao menos da sua existência por lá. Como disse esta mesma autora, é próprio do significado transcendental ser impreciso e ela questiona: “Alguém consegue definir ou conceituar de maneira precisa o que sejam os significados transcendentalis da sociedade ocidental como Deus, a Idéia, o Espírito do Mundo, [...], a Cidadania?”.

Ao se constituir como um transcendental o construtivismo se coloca como um lugar de verdade (a verdade “psi”). “Algo da ordem de um sentimento religioso aparece, promovendo a sacralização do discurso sustentado por aquele transcendente” (id., p. 226).

Na reunião do MUSP em momento algum se cogitou que a ausência do “outro grupo” pudesse ser por uma diferença de concepção teórica, o sentimento por esta ausência era mais da ordem da estupefação, um certo assombro pelo fato dos integrantes do “outro grupo” não se disporem a ir para a reunião para, eu diria, escutar a palavra.

Em *A metáfora religiosa do “caminho construtivista”* Vieira (1999), argumenta que o construtivismo, como nas doutrinas religiosas, cresce pela captura de adeptos. Ora, ao que parece, é justamente porque naquela reunião estariam sendo tratadas algumas verdades inquestionáveis que se pôde tomar os ausentes como indivíduos que “ainda não incorporaram” tais verdades. E, da mesma forma, pode-se entender o porquê dessa posição de “multiplicadores” ser colocada como uma possibilidade de ser assumida pelos educadores e educadoras; algo como uma missão apostólica.

Continuação da reunião:

Assim que eles esquecem um pouco do outro grupo a reunião é retomada. Uma professora diz ter dificuldades no trato com os pais reclamantes, pois eles costumam chegar muito irritados e já saem agredindo-a ao invés de simplesmente falar com ela. O condutor diz que o mais indicado neste caso é a escuta. Escutar sem levar para o lado pessoal e ilustra a sua fala com o exemplo do cachorro: “O cachorro é um animal que quando sente o medo ele ataca. O medo é transmitido pela adrenalina liberada no sangue, que o cachorro sente em forma de moléculas que são transmitidas pelo ar. Com o ser humano é o mesmo processo”.

E ele segue nessa linha de raciocínio, mas agora ilustra com o exemplo de um quarto escuro: “O medo, a informação acalma o medo como o quarto escuro em que há ‘fantasmas’, uma roupa pendurada pode tomar formas fantasmagóricas, mas quando se liga a luz o medo perde o sentido”. E começa a concluir afirmando que “a pessoa se acalma pela endorfina”, dando a entender que é pelo controle do indivíduo sobre as suas (re)ações que ele vai obter sucesso ou insucesso e logo a seguir, ele finaliza dizendo que “repete-se tanto o sucesso quanto o insucesso” e que este é um mecanismo que pode ser alterado.

Uma professora intervém dizendo que gostaria que os colegas apontassem suas falhas de relacionamento. Mas outros professores indagam sobre como lidar com a criança mal-educada. O condutor explica: “A criança é mal-educada por todo um contexto cultural, tu entende isso. Mas entender isso não é sentir. O difícil é escutar a criança agressiva e não se sentir agredido”. E ele continuou falando sobre a importância de se estabelecer nessas relações a distinção entre o intelecto e o sentimento. Devemos agir a partir do intelecto e não do sentimento; com um gesto de mãos ele mostra e reforça a oposição: Intelecto X Sentimento.

O condutor segue explicando a “alma” humana: “Fugimos da dor, do desconforto. Isso é inerente a nós. Queremos ser queridos, reconhecidos”. E conclui dizendo: “O mistério do ser humano é o afeto”.

Uma professora propõe que os professores fossem educados no sentido de conhecer o ser humano, ser formados nesse sentido. Quando ela disse isso procurei observar melhor a expressão de todos/as no ambiente; ninguém parecia discordar disso.

O condutor agora fala de educação e ao final de sua fala revela ao grupo de professores e professoras a “função da educação”: Ampliar as conexões cerebrais.

O grupo mais uma vez reclama de que uma sala não foi disponibilizada para a reunião, uma sala adequada. Que existe, mas por bobagem não foi liberada.

Uma professora coloca a importância de nos conscientizarmos de como somos intuitivos. Isto é o ser humano, diz ela.

O grupo volta a reclamar da sala, está muito quente, alegam. Alguns sugerem que se eleja um representante para solicitar outra sala para a reunião. Uma funcionária presente é indicada por todos, mas ela se nega. Alguém propõe que passemos logo para a sala da direção porque lá o ar-condicionado funciona. Alguns levantam e saem da sala para logo a seguir retornar; uma das professoras fez isso, mas não sem antes pegar sua carteira de cigarros. Isso durou até o final da primeira parte da reunião, quando o condutor olhou para o relógio e informou que a primeira parte da reunião estava encerrada e, de imediato, iniciou a segunda parte da reunião.

-0-0-0-0-0-0-0-

Os educadores e educadoras neste momento da reunião experienciam um processo de subjetivação. Como devo ser para tratar com os pais furiosos? Como devo ser para lidar com os alunos mal-educados? A autoridade do condutor da reunião é total. E ele, com os seus exemplos, foi aos poucos mostrando o caminho para que as educadoras e educadores transformem a si próprios.

Neste momento estava em questão a subjetividade dos educadores e educadoras. Essa questão poderia ser formulada da seguinte maneira: como posso atuar sobre a minha subjetividade e transformá-la, mudar a sua forma para que eu possa mudar também a minha experiência com os pais furiosos e os alunos mal-educados? Como posso, enfim, ser outro/a em minha profissão?

Pais furiosos e crianças mal-educadas fazem parte da vida profissional destas educadoras e educadores. E pensar na relação que elas e eles têm com esses indivíduos em seu dia-a-dia de trabalho, no contexto desta reunião, não é apenas pensar, é antes um exercício de reflexão. Refletir sobre a própria experiência a fim de modificá-la; e modificá-la transformando a própria subjetividade.

Por subjetividade entendo a experiência que temos ao nos relacionarmos com as coisas de nosso tempo; e uma vez que a subjetividade se dá em um tempo histórico, isso significa que o sujeito encontra-se destituído de qualquer origem a priori. Desta forma, a experiência de si não é algo dado, mas histórico e contingente, sendo que esta

não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruza m os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividades nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002, p. 43).

O condutor da reunião, ao responder às questões das educadoras através de seus exemplos materializou algumas verdades sobre os sujeitos e também sobre a educação. Sobre o sujeito ele, com o exemplo do cachorro, procurou, aparentemente, demonstrar o mecanismo das emoções humanas presas ao nosso corpo biológico em termos de nossa produção de adrenalina ou endorfina. Tal controle dos sentimentos se dá via intelecto. Assim os educadores e educadoras devem procurar agir com o seu intelecto, dominando os sentimentos, dominando o mecanismo de nossas emoções.

O conhecimento que está presente aí diz respeito ao corpo humano tomado como parte de uma relação dicotómica como mente e corpo, alma e corpo, razão e emoção, intelecto e sentimento, psicologia e biologia, etc.

Esse pensamento dicotômico, segundo vertentes das teorias pós-críticas, hierarquiza e classifica os dois termos da oposição de modo que um deles – neste caso sempre o pólo oposto ao corpo – se torna o termo privilegiado e o outro sua contrapartida suprimida, subordinada ou negada. Desse modo, o humano que qualifica o ser (diferenciando-o, por exemplo, do ser animal e do ser vegetal) e que o posiciona, inclusive, como o centro do mundo (ou seja, o único ser vivo não só capaz, mas autorizado a agir sobre a natureza e sobre todos os outros seres vivos, para produzir conhecimento e qualificar o seu modo de vida), está localizado, exatamente, fora do corpo ou em tudo que o corpo não é, e que deve ser controlado para manter sua integridade (MEYER e SOARES, 2004, p. 7).

De posse deste tipo de conhecimento as educadoras e os educadores vão poder regular as suas próprias práticas, ou seja, regular as suas relações, neste caso, com os outros – os pais furiosos e as crianças mal-educadas, e.g. – e constituírem, assim, a sua interioridade, a sua subjetividade.

E sobre a educação, uma das verdades que o condutor trouxe aos educadores e educadoras foi a de que “*O mistério do ser humano é o afeto*”. A questão de educar para desenvolver a afetividade já apareceu na fala de uma das professoras entrevistadas neste estudo. Mas como a noção de que fugimos da dor e do desconforto, algo que seria inerente a nós, e que nos faz desejar ser queridos e reconhecidos pode se tornar uma das principais preocupações da educação?

Ao abordar o tema da família liberal avançada Donzelot (1980), discute isto a partir da crise da família, no final do século XIX, com a “passagem de um governo das famílias para um governo através da família” (p. 86). Assim, quando a família deixa de ser um modelo de governo para transformar-se em um mecanismo de governo, transformação em que os saberes pedagógicos e psicológicos estiveram diretamente implicados, já que é com os saberes destas disciplinas, somados aos estudos estatísticos, que a família de “pilar da sociedade, [...] passa a ser, nesses

discursos, o lugar onde ela corre de permanentemente o risco de se desfazer" (p. 196).

Paralelamente à crise da família, cresce o número de conselheiros e psicólogos que não dão conta de atender à demanda "dos filhos desviados, dos casais infelizes, dos incompreendidos, daqueles que procuram um sentido na vida, daquelas a quem não foi ensinado a viver" (id.).

É a partir deste momento que o problema mais importante em relação aos indivíduos de uma família passa a ser o "do investimento afetivo ao nível desse reagrupamento debaixo de um mesmo teto que, por seu próprio poder tende a impedir a autonomia respectiva de seus membros" (id. p. 195). É também a partir deste momento que a família e seus membros passam a ser alvo da proteção estatal, mas "não se trata mais de assegurar proteções discretas, mas sim, de estabelecer vigilâncias diretas" (id., p. 27).

Neste cenário, os conselheiros e os "psi" são os profissionais que surgem para simplesmente "ajudar as pessoas a viverem a sua situação numa conjuntura instável, onde as referências fixas desapareceram e onde o indivíduo sente a necessidade de ser apoiado, mas não dirigido" (id., p. 197). É exatamente este ponto que Donzelot questiona, ou seja, o desenvolvimento da psicologia como solução para a crise da família. "Se identificarmos como um só processo" pergunta ele, "e nem um pouco inocente do ponto de vista político, tanto a emergência da família moderna como a expansão dos organismos 'psi'?" (id.). E finalmente ele desloca a questão circular sobre como solucionar as mazelas da família para perguntar: "do que essa crise da família e essa proliferação dos 'psi' são, conjuntamente, solução?" (id.).

Uma resposta a essa questão, ao menos no campo da educação brasileira, tem sido apontada desde que as perspectivas "psi" começaram a se inserir de vez no campo da pedagogia, ou seja, desde o início dos anos 90. A solução "psi" na pedagogia tem se dado em termos do seu envolvimento "em um processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades" (SILVA, 1993, p. 4).

Ao focalizar no comportamento individual e interpessoal, os discursos “psi” na pedagogia reduzem “o político e o social a uma Psicologia Social, pelo qual a democracia e a política tornam-se sinônimos de relações interpessoais” (id., p. 5). E mesmo ao elidir os aspectos políticos da educação os discursos “psi” pretendem “ser uma teoria abrangente de compreensão da educação e sua prática” (id., p. 7). Na reunião do MUSP este aspecto ficou muito claro no momento em que o condutor da reunião, e psicólogo, ensinou às professoras da Pedagogia e aos professores e professoras da Educação física a “*função da educação: Ampliar as conexões cerebrais*”.

-0-0-0-0-0-0-0-

Segunda parte da reunião: momento SASE

O condutor informa que, conforme o combinado, agora será o “momento SASE” e diz que aqueles dos presentes que não estão ligados ao SASE, se quisessem, poderiam se retirar. Algumas pessoas se retiraram; duas funcionárias que trabalham na biblioteca comunicaram que gostariam de ficar porque embora não estivessem ligadas diretamente ao SASE, elas também acabavam lidando com as crianças deste projeto.

O condutor novamente pede para que as pessoas trouxessem temas que gostariam de discutir nesse momento. Após um breve silêncio uma das professoras diz que está difícil de lidar com a sexualidade exacerbada dos alunos. “Eles citam coisas que vêm um no outro, vão para os banheiros”, disse ela. “O que fazemos? Fazer com que sejam mais crianças? Eles parecem precoces. Não é só um problema do Vida. É de todas as escolas. Como poderíamos ajudá-los?”, questiona.

*Outra professora comenta da questão da mídia, em particular no caso da novela *Rebelde* que é promovida através de figurinhas com mulheres seminuas. O condutor, demonstrando o que me pareceu um pouco de hesitação disse: “Trazer a*

família dessas crianças seria uma idéia hipotética". As professoras argumentam que os pais não vêm a essas reuniões. Outra professora diz que vinham mais antigamente. "É, mas antes a gente dava brindes para os que vinham a essas reuniões", comentou outra professora.

O condutor, então, sugere que as atividades que são dadas para as crianças sejam voltadas mais para o lúdico do que para o adulto. Propõe que se busque resgatar algumas das atividades que tínhamos anos atrás e que canalizavam melhor essa questão da sexualidade.

"Hoje só temos o nosso corpo, ficamos solitários e nos voltamos para si mesmos, o que acaba chegando à masturbação", disse o condutor. E seguiu sugerindo ações como: "Tem que se desenvolver mais projetos como 'Brincar Mais'".

Uma das professoras trouxe o exemplo da roupa: uma menina do SASE foi abusada sexualmente. Ela costumava usar roupas provocantes demais para a sua idade e mesmo depois do abuso ela continuou a vestir-se desse modo. Foi dito a sua mãe: "Tu quer que ela continue sendo abusada? Sim, porque se ela continuar se vestindo assim...".

O condutor insiste em que os educadores têm que trazer mais experiências para resgatar a infância. *"Falar incita, não adianta"*, disse ele. As professoras agora argumentam que, de fato, depois da oficina de sexualidade em que elas falaram sobre a sexualidade eles "ferveram".

Uma das professoras questiona: "O que queremos com as crianças? O que podemos fazer? Como faremos?". O condutor comenta de uma pesquisa realizada pelo MUSP e diz que pode repassar ao grupo. E completa dizendo que "tem que se fazer um levantamento das necessidades e trabalhar com informação para fins de prevenção".

Uma professora reclamou de uma novela em que havia uma personagem jovem que engravidou. "Ela discutia com a mãe apontando o dedo na cara e foi representada de forma positiva pela novela", reclamou. O condutor comentou que "famílias que reprimem ou que são muito liberais acabam incitando o comportamento

erotizado". Assim, conclui ele, "tem que saber 'gerenciar' isso, a relação crianças-comportamento-família".

O condutor recomenda aos presentes o material do site da MUSP, pois lá esses assuntos são tratados, sendo que há um artigo que foi elaborado a partir do Projeto Vida. E informa também que lá tem todas as palestras que foram dadas no Vida.

Uma professora diz que seria bom o MUSP todos os dias no SASE. Algumas professoras sugerem reuniões uma vez por mês como os educadores e uma vez a cada seis meses com as crianças. O condutor concorda e dá por encerrada a reunião.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Embora a concepção construtivista participativa do SASE/Vida seja desconhecida para os/as professores/as e estagiários/as, ainda assim esta perspectiva pedagógica se faz presente em forma de prática discursiva que acaba definindo tanto as arquiteturas do local quanto as práticas dos educadores e educadoras.

Não me foi possível identificar um modelo ou um método construtivista naquele local, mas as ações dos educadores e das educadoras se dão de forma muito semelhante, ainda que eles/as até afirmem que lá, em termos pedagógicos, seja cada um por si. Desta forma, um certo espontaneísmo parece imperar em relação às práticas pedagógicas do SASE/Vida. Os educadores e as educadoras parecem seguir mais um “caminho construtivista”, invisível, por sinal, do que uma concepção pedagógica, conforme discutiu Vieira (1999), ao comparar o construtivismo pedagógico com uma doutrina religiosa.

Esse “caminho” que os educadores e educadoras seguem, mas de forma não tão precisa, que eles sentem como algo individual, gera em alguns deles e delas uma certa dúvida sobre suas ações, como na fala de um dos professores quando se questionou dizendo:

Será que a gente tá fazendo a coisa certa? Mas tá porque embora todas as dificuldades financeiras que a gente têm aqui no Vida, embora todos os problemas administrativos que a gente têm, a gente consegue tocar um barco a dezesseis anos. É uma coisa difícil de acontecer.

A presença construtivista pode ser percebida no SASE/Vida, por exemplo, na forma como as práticas pedagógicas são definidas. Todas as práticas com as crianças são definidas como “atividades”, bem ao modo construtivista. Assim, no Setor de Pedagogia há inúmeras “atividades” como “lanche”, “pátio”, “vídeo”, “praça”,

“oficina pedagógica”, “oficina de papel”, “quadra”, e, no caso dos esportes, a atividade é denominada simplesmente como “esporte”.

Nestas diferentes atividades a preocupação é sempre com o desenvolvimento das crianças. Embora em uma atividade como a de “pátio” possa parecer que as crianças não estejam fazendo nada, é preciso ter em mente que para o construtivismo, de uma forma geral, os indivíduos são capazes de auto-organização que se dá na sua interação com o seu meio, ou seja, são as experiências das crianças com o meio que exigirão delas a utilização de construções mentais (ARÉNILA et al, 2000).

O conhecimento, então, é desenvolvido a partir de estruturas cognitivas que vão “evoluir” de acordo com o aumento do grau de complexidade que o meio exigir da criança (id.). Como os educadores no SASE, ainda que sintam que por lá é “cada um por si” podem estar todos desenvolvendo práticas pedagógicas com um fundamento construtivista? Pela colocação da expressão “atividade” em toda e qualquer prática é parte da resposta. Outra forma de presença do construtivismo se dá na organização das “arquiteturas”.



Ilustração 6: Isto não é uma sala de aula escolar.

Como exemplo da presença do construtivismo pedagógico no SASE, podemos pensar no arranjo das classes nesta sala de aula não-escolar. Elas estão dispostas frente a frente de forma a dar prioridade para a “aprendizagem ativa”. Desta forma, ao não serem colocadas nas tradicionais “fileiras” elas são arranjadas em grupos.

Ainda que nesta formação as crianças sejam levadas a executarem inúmeras “atividades” (experiências) em grupo, elas são constantemente observadas pelas educadoras em termos de seu desenvolvimento individual.

O comportamento individual é o termômetro para medir o desenvolvimento de cada um, seja na sala de aula não-escolar, no pátio, na sala de vídeo, no refeitório, nas atividades esportivas, na praça, etc. O que se faz no SASE/Vida é inclusão social. Logo, é o comportamento moral e social de cada uma das crianças que é, em

grande medida, cobrado. E como a criança é tomada como um “todo”, os/as educadores/as trabalham também com a família destas crianças.

Há um mecanismo que fundamenta as ações pedagógicas dos educadores e que se constitui no termo de contrato que os pais ou responsáveis pelas crianças assinam quando da matrícula destas no SASE. São as “combinações” de que falei antes e que os/as educadores/as chamam de as “regras de boa convivência”. Este mecanismo disciplinar é composto de doze (12) regras:

1. O número de faltas não justificadas é de 05 (cinco) por mês ou 03 (três) consecutivas, a não observação deste item automaticamente acarretará em desligamento do programa;
2. As atividades têm um planejamento com início, meio e fim. Para que seu filho(a) possa aproveitar ao máximo. É importante que ele seja pontual, para isso, terá uma tolerância de 15 (quinze) minutos de atraso no ingresso da atividade;
3. Não é permitido o uso de substâncias psicoativas (cigarros, álcool, drogas, ...) nas dependências da instituição;
4. Não será permitido o porte de objetos cortantes (facas, estiletes, ...) ou qualquer objeto que possa ferir os usuários deste Centro;
5. Não é permitido andar nas dependências do Vida Centro Humanístico com bicicletas, skate, roller ou patinete;;
6. Como todo lugar de atendimento ao público, o Vida Centro Humanístico a comunidade. Caso seu(a) filho(a) estragar algum objeto, ou área física, será responsabilizado pelo ato e pela reposição;
7. Por estarmos em espaço educativo e não violento, não serão toleradas agressões físicas ou verbais aos colegas e funcionários da instituição. Caso ocorra, os pais serão avisados e responsabilizados por tal ato;
8. O deslocamento da criança para a instituição e vice-versa, é de responsabilidade dos pais ou responsáveis, bem como a permanência neste espaço fora dos horários previstos para as atividades;
9. Ao ingressar no Programa seu filho(a), terá atividades esportivas, pedagógicas e lúdicas, que auxiliam no seu desenvolvimento, sendo as mesmas fixas durante o decorrer do ano;

10. O horário de atendimento do Programa é no turno da manhã das 8h às 12h, e no da tarde das 13h às 17h. Fora deste horário, salientamos que não dispomos de educadores para atender às crianças;
11. Tratando-se de um programa educativo, colocamos a necessidade da criança fazer parte do processo de manutenção dos espaços, utilizados por elas (refeitórios, salas, ...), ficando então, autorizadas para essa proposta;
12. Cada criança deverá ser responsável por seus pertences de uso individual (material escolar, mochilas, material de higiene, documentos, ...).

Este conjunto de regras é observado e cobrado aos alunos e seus pais pelos educadores e educadoras. São exigências, normas que devem ser seguidas. Mas o importante a observar é que estas exigências não têm por objetivo apenas a inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais; mais do que isso, o indivíduo “deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas” (ROSE, 1999, p. 43).

Esta aliança que faz com que os objetivos institucionais e sociais sejam tomados pelos indivíduos como sendo os seus próprios objetivos é o que podemos dizer que se dá através de processos de subjetivação. E porque este processo não se dá de forma unilateral, ou seja, ocorre com a ajuda de outros, mas também depende da ação do próprio indivíduo a ser subjetivado, é que se pode afirmar que “as tecnologias da subjetividade existem, pois, numa espécie de relação simbiótica com aquilo que poderíamos chamar de ‘técnicas do eu’” (id.).

Uma definição de *tecnologias do eu* que vou utilizar neste estudo é a que foi dada por Larrosa (1999, p. 64), em que ele diz: “Considerarei como tecnologias do eu toda a prática social que sistematicamente produza auto-reflexão”.

Mas aqui há um ponto que julgo importante considerar. Uma das maiores dificuldades que encontrei foi a de tentar transpor as tecnologias do eu, conforme discutidas por Larrosa (2002), para o campo das práticas esportivas e recreativas da Educação Física, ou seja, ao tentar pensar o “ver-se”, o “expressar-se”, o “narrar-se”,

o “julgar-se” e o “dominar-se” no termos daquilo que eu estava observando no meu local de investigação e, ao mesmo tempo, tentar fazer isto sem que nestas atividades existisse algo previamente planejado, isto é, atividades de educação moral que não possuíam um nome como as que Jorge Larrosa investigou, nomes como “clarificação de valores”, “atividades de auto-expressão”, “discussão de dilemas”, etc.

O que estava disponível para eu observar eram simplesmente as aulas de judô, de futsal, de ginástica rítmica e recreação. Como então analisar as formas de subjetivação sem que houvesse um investimento planejado especificamente para este fim nas aulas de esportes e recreação? A resposta, pelo menos a resposta que encontrei, se deu em termos de analisar a formação moral das crianças no SASE/Vida não segundo as “formas de subjetivação”, mas segundo os “códigos de comportamento”, conforme discutido por Foucault (2003f).

Por “moral” Foucault entende “um conjunto de valores e regras de ações propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos”, podendo ser “a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.” (id. p. 26). Deste modo, um “código moral” é um conjunto de regras e valores prescritivos que são transmitidos de formas complexas. Mas por “moral” Foucault também entende “o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos” (id.), o que compreende a maneira e o grau com que eles se submetem aos princípios de conduta; a maneira como eles obedecem ou resistem às prescrições; e a margem das transgressões possíveis (id.).

Assim, há as regras de conduta; a seguir há a conduta que se pode medir dessa regra e, por fim, há a maneira pela qual os indivíduos devem procurar “conduzir-se”, ou seja, “a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (id., p.27).

O código moral a partir do qual todas as práticas pedagógicas serão investidas sobre as crianças, estabelecendo o seu governo, está presente no documento que eles definem como “as regras de boa convivência” (descritas na página 123 deste estudo).

As “regras de boa convivência” do SASE/Vida definem comportamentos morais de forma negativa; assim, uma série de comportamentos negados tais como “desrespeito aos/as educadores/as”, “brigas”, “desrespeito aos colegas”, “fuga das atividades”, “agressões físicas ou verbais”, “má conduta nas aulas”, “não obedecer às normas”, “falta de freqüência nas atividades”, “dificuldade de relacionamento”; “porte de objetos perigosos”, etc.

Com este conjunto de regras morais é que se chega a fazer com que as crianças não apenas o respeitem e sigam, mas fundamentalmente que elas, a partir dele, ajam sobre si mesmas procurando conhecer-se, controlar-se, colocando-se à prova, aperfeiçoando-se, transformando-se, etc. Não existe, assim, “ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; [...] nem constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’” (id., p. 28).

Desta maneira, “modos de subjetivação” e “códigos morais” não se dissociam, mas nestes últimos “a importância deve ser procurada do lado das instâncias de autoridade que fazem valer esse código, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações” (id., p. 29). Neste modo de construção moral as faltas costumam ser punidas com castigos que visam sempre um lucro social que se refere à própria sujeição dos indivíduos.

No SASE/Vida, o Setor de Pedagogia vê o esporte como uma espécie de moeda forte, já que o principal castigo imposto às crianças é o de impedir-las de praticar esporte. A regra parece ser, parece se dar a partir da lógica do “diga-me o que você quer e eu (te tirarei e) te transformarei. Dê-me (devolva-me) o que eu quero e eu me transformarei”. Ao menos quando isto acontece de forma completa é que se dá um processo de subjetivação.

Em todas as ações dos educadores e das educadoras, seja no Setor de Pedagogia ou no Setor de Esporte, o trabalho dos especialistas se sobrepõe ao trabalho dos profissionais daqueles setores, uma vez que os educadores agem como parte de uma máquina ótica que identificam possíveis casos a serem tratados pelos especialistas (psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais).

Meu objetivo a seguir será o de mostrar como através deste código moral do SASE/Vida, combinado com outras técnicas disciplinares, em especial o exame, a conduta moral das crianças é construída. Foucault (2004, p. 154) define a técnica do exame da seguinte maneira:

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

O exame é o que vai fazer com que as crianças fiquem constantemente em estado de vigilância. E, ao mesmo tempo, elas estarão situadas “numa rede de anotações e escritas, [comprometendo-as] em toda uma quantidade de documentos que [as] captam e [as] fixam” (id., p. 157).

No SASE/Vida o processo de exame das crianças se utiliza da produção de documentos escritos sobre elas. No caso dos educadores e das educadoras este documento é conhecido pelo nome de “Relato”, mas uma das professoras, em entrevista, o definiu de outra forma ao se referir a este tipo de registro como “o relato de mau comportamento”.

Passo a relatar agora alguns destes acontecimentos ocorridos durante as aulas no SASE/Vida, adianto que os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

Em uma aula de futsal, o aluno Xavier não estava respeitando as regras do jogo de futsal, ao ser interpelado pelo professor, Xavier também faltou com o respeito ao professor. Deste acontecimento resultou o seguinte registro:

RELATO

O professor [nome do professor] me encaminhou o aluno Xavier que durante sua atividade tem demonstrado dificuldades quanto às regras. Reclama o tempo todo do jogo, diz que o professor é ladrão e quando hoje foi colocado no banco faltou com respeito ao professor mandando-o “tomar no...”

Conversei com Xavier e o aluno demonstra dificuldades em aceitar as normas de convivência. Dizia que ia para o pátio, que não iria ficar conversando comigo e tornei a colocar para Xavier sobre estas questões de limites e regras.

Considerando que o ano passado ele era um bom aluno e não tinha as mesmas dificuldades, avaliamos que talvez ele esteja com problemas familiares dos quais no momento da conversa, não quis falar, mas colocou que mora com o pai.

Deve ser notado nestes “relatos” como os professores e professoras põem em prática os saberes que dizem sobre a conduta com as famílias das crianças, bem como eles e elas, tomam como regra geral a intervenção dos especialistas no processo educativo destas crianças, uma vez que sabem que cada relato acaba chegando às mãos destes profissionais.

Em uma aula de recreação o aluno Gomes apresentava dificuldade de integrar-se à turma, metia-se em brigas e desrespeitava seus colegas. O seguinte relato diz respeito a este acontecimento:

RELATO

O aluno Gómez apresenta dificuldades de integração na turma. Procura sempre brincar sozinho ou quando a professora consegue integrá-lo acaba brigando e passa reclamando de seus colegas.

Hoje saiu da atividade por se indispor com uma colega, pegou sua mochila e foi para o corredor.

Conversei com ele já várias vezes à respeito das normas de convivência e que ele tem que cumprir o planejamento do SASE (ficar na atividade prevista para sua turma) , sem sair todas as vezes sem autorização da pessoa responsável pela atividade.

O que se observa é que o aluno Gómez fica constantemente chamando a atenção de sua educadora, por este motivo e pelos acima citados, encaminhamos Gómez para uma avaliação com a psicologia.

A partir de agora, vou focalizar nos relatos de um aluno que foi apontado pelos professores como um dos alunos que “se transformou completamente” de uns tempos para cá. Assim, primeiro vou apresentar um dos relatos que foi elaborado em virtude da má conduta deste aluno (antes de sua transformação). O nome do aluno foi substituído por outro fictício.

O relato abaixo foi produzido a partir das observações que as educadoras fizeram do menino Andrez em suas atividades no setor de pedagogia durante o segundo semestre de 2005.

RELATO

O aluno Andrez, tem dificultado o andamento das atividades pedagógicas agindo com ironia, deboche e desrespeito. Atrapalha a concentração dos colegas com conversas indesejáveis, risadinhas e fica o tempo todo batendo nas classes, tumultuando o ambiente. Quando é chamada sua atenção, ignora e demora a obedecer à professora.

Hoje, mais uma vez, o aluno além de bater num colega, que era menor do que ele, ainda achou que estava certo. Chamei sua atenção e ele fez que não estava escutando, debochando o tempo todo.

Acredito que o aluno deva ficar uns dias em casa, para pensar no que está fazendo de errado. Quando voltar, espero que haja uma mudança significativa em seu comportamento.

No Setor de Esporte a conduta de Andrez também foi registrada, como no exemplo abaixo quando ele participava das atividades de futsal.

RELATO

O aluno Andrez durante a atividade do futsal arremessou propositadamente a bola do jogo no rosto de seu colega de aula, Pepe, que reclamou ofendendo com palavrões o Andrez que foi para cima querendo iniciar uma briga. Foi advertido que se brigasse seria retirado do jogo e ficaria assistindo não podendo participar mais da atividade.

O Andrez retirou-se do jogo e ficou reclamando incessantemente dos colegas e do professor.

Este fato tem se repetido toda atividade, onde ele não aceita a forma dos outros colegas e professor.

Sugiro que o aluno seja transferido de atividade.

O momento em que Andrez começa a passar por um processo de transformação coincide quando iniciou as suas atividades no judô. Foi somente quando Andrez desenvolveu a sua vontade pelo judô que foi possível desencadear um processo de subjetivação eficiente sobre ele. Foi o momento em que os educadores, percebendo seu interesse pelas aulas de judô passaram a incluir esta prática como parte dos “castigos” a que Andrez era submetido.

No Setor de Pedagogia quando se queria dominar as atitudes de Andrez era só castigá-lo não permitindo que ele, no horário do esporte, fosse para as aulas e judô. Do lado do Setor de Esporte, diante da má conduta de Andrez no Setor de Pedagogia, o professor de judô, por seu turno, também se encarregava de castigar Andrez. No final do ano de 2005, ele não se comportou de maneira adequada no Setor de Pedagogia e o professor de judô o puniu não permitindo que ele fizesse o exame para a promoção de faixa.

Foi a partir daí que Andrez começou a fazer, também, um esforço pessoal para alterar a sua própria conduta.

Ele passou ver-se e narrar-se de outro modo, passou a querer controlar-se. Queria ser um bom judoca e para ser este outro ele teve, com ajuda de seus professores, ficar mais atento a todos os seus comportamentos que não eram aceitos no espaço do SASE/Vida. Passou a ser o seu próprio juiz.

Em uma ocasião, ele estava jogando bola e xingava seus colegas de forma bastante agressiva, dizendo palavrões. Naquele momento o professor de judô passava pelo local e chamou a sua atenção. E ele disse ao professor algo como: “É, tu não tá vendo que esses caras são uns...”, ao que o professor o repreendeu dizendo: “O que? É assim que tu está falando comigo?”. Na mesma hora Andrez julgou-se e pediu desculpas ao professor dizendo: “Não, não, não. Desculpa professor. Eu não vou mais esquentar com esses caras, vou ficar na minha, não estou mais nem aí com eles”.

Estas são algumas das estruturas básicas das tecnologias do eu discutidas por Larrosa (2002b), o ver-se, o narrar-se, o expressar-se, o julgar-se, por fim, o dominar-se. São tecnologias que são utilizadas para subjetivar os indivíduos fazendo com que estes passem por um processo de conhecimento de si que, paradoxalmente, exige o abandono de si. A construção dos sujeitos a partir dos processos de subjetivação e dos processos que envolvem códigos morais prometem a liberdade para estes, mas o resultado mesmo não é o de tornar os sujeitos mais livres, mas sim mais governáveis.

“ELES VÊM PRA CÁ PARA SE PROTEGER...”?

Quando eu iniciei esta investigação, eu tinha uma idéia do que estaria fazendo, mas tão-logo iniciei o trabalho de campo perdi todas as minhas certezas. Lembro de um dia, ao conversar com o meu amigo e colega Varlei Novaes, que recentemente defendeu sua Dissertação neste mesmo programa de pós-graduação, ele me disse que o seu trabalho sempre seguiu uma mesma direção, a idéia que ele tinha ao começo de seu estudo foi amadurecendo durante o mestrado, mas sem fazer grandes desvios.

Comigo aconteceu exatamente o oposto. Em minha experiência no campo, parece que esteve sempre presente a fala de Geertz (1989), quando ele afirmou sobre a dificuldade de se empreender um esforço qualquer no sentido de se entender, em meio a uma confusão geral, que, diabo, está acontecendo afinal de contas.

Deste modo, iniciei um processo de construção de uma espécie de dissertação-camaleão, que toda hora mudava de “cor” porque eu me via em meio a novas paisagens, tudo parecia mudar de tempos em tempos. Como dar sentido a tudo o que acontecia a minha volta?

Aos poucos comecei a perceber o corpo de algumas palavras carregados com alguns sentidos e aos poucos, também, comecei a perceber o corpo de alguns indivíduos, adultos e crianças, destituídos de qualquer sentido, corpos de ninguém, objetivados, dominados, colocados em atividade pela força do sentido de algumas palavras que, em si, na têm sentido algum.

Fui, então, mapeando alguns enunciados, algumas ferramentas discursivas e, aos poucos algo foi tomando forma. E me parece que é neste ponto que o *estar lá* e o *escrever aqui* mostram-se com toda a sua diferença.

Este texto se refere ao que experienciei no campo, mas ele não é o campo. Procurei fazer um texto que tivesse algum sentido, organizei todo um olhar que pudesse captar relações de poder e que pudesse ser lido e compreendido. E agora

me lembro de uma entrevista que, em dado momento, ao entrevistar Michel Foucault, Gerard Miller observou ele:

Quero dizer: que estas estratégias são bem feitas demais. Não penso que escondam mentiras, mas, de tanto ver as coisas tão bem ordenadas, arranjadas, ao nível local, regional, nacional, durante séculos inteiros, me pergunto: será que não havia um espaço para...a bagunça?

Ao que Foucault respondeu: “Concordo inteiramente”. Imagino que é esse espaço da bagunça com o qual nos defrontamos que acaba sendo justamente o espaço que nos garante a possibilidade de mudanças. Assim, por mais que eu tenha tentado descrever o quanto se busca ordenar, regrar e conduzir a vida dos indivíduos no SASE/Vida, a verdade é que lá se busca sempre ordenar, regrar e conduzir a vida daqueles indivíduos porque até hoje por lá nunca se conseguiu mesmo ordenar, regrar e conduzir os indivíduos da maneira que sempre se sonhou, talvez. Com Foucault aprendi que se há relações de poder é sempre porque há um investimento sobre algo que resiste, que teima em escapar e que assim age por ser algo livre. São professores/as, funcionários/as, estagiários/as e crianças que mesmo em um espaço em que são alvos de poder, ainda assim exercem a sua liberdade. O poder não consegue, portanto, parar a história.

A proteção estatal e a busca do desenvolvimento da autonomia dos indivíduos têm uma história que está no próprio corpo dos indivíduos. Os saberes sobre as noções de desenvolvimento e de normalidade têm servido aos propósitos do estabelecimento de uma constante necessidade de proteção e de individualização dos sujeitos. São propósitos de Governo que sustentam-se em operações de governamento.

Não me cabe fazer previsões ou prescrições sobre aonde isto vai dar ou o que deveríamos fazer para mudar tal situação. Não significa que eu tenha pretendido criticar aquilo que se faz em relação às crianças do SASE/Vida acreditando que não se deva fazer algo. Minha intenção foi a de criticar o que se faz para, a partir de então, possibilitar, talvez, outras possibilidades de ação diferentes

das que estão aí; porque uma coisa me parece certa: o espaço institucional que lá está colocado, antes de ser um lugar em que eles (as crianças) vão para lá para se proteger, é um local em que se busca fazer com que eles se tornem mais governáveis. E isso não é dizer que esta condição seja significada desta maneira pelos indivíduos que lá trabalham. Não, certamente eles significam de outro modo, mas meu objetivo foi, desde o início, o de rachar palavras e coisas para extrair delas os enunciados e as visibilidades, respectivamente.

Buscar novas formas de subjetividade é, portanto, um desafio em nossos dias, maneiras de criarmos a nós mesmos, mais livres. E para fazer isto é necessário que mostremos cada vez mais o quanto espaços tradicionalmente tidos como isentos de relações de poder, como os esportes na sua forma lúdico-recreativa, estão, na verdade, operando todo um jogo que produz subjetividades, classifica-as, diferencia-as, hierarquiza-as, inclui estas socialmente e, por vezes, as exclui.

Muito do que procurei mostrar neste estudo sobre como se dão as práticas de governamento, sobre o uso de dispositivos e tecnologias na produção de determinadas subjetividades, sobre as resistências e as estratégias para contornar estas mesmas resistências foi, para mim, o que posso significar como o início de um aprendizado sobre o quanto a produção social dos indivíduos está imersa em complexas relações de poder que articulam a todo instante as ações dos indivíduos em práticas de governamento e as ações sobre as populações em termos de sua governamentalidade.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed.da UFPR, 2001.
- ARÉNILLA, Louis [et al.]. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **O Alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**; ou a casa de inspeção. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BIEHL, João Guilherme. Prefácio. In: RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**: ensaios de Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. **Resolução nº 145**, de 15 de outubro de 2004 (DOU 28/10/2004).
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos**, n. 21, julho de 1988. p.
- CASTORINA, José Antonio [et al.]. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura**: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A., 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Editorial. **Revista Educação & Realidade**. V. 20, n. 1, p. 5-8, jan/jun 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO. **Verbete vocação**. 32 ed. São Paulo: Globo, 1993.

- DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e ouras formas do governo do eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault:** um pensador do presente. 2 ed. Ver. Ampl. – Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- ELIAS, Norbert. **A busca da excitação.** Lisboa: DIFEL, 1992.
- _____. **O processo civilizador.** v 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- _____. **O processo civilizador.** v 2: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito.** Lisboa: Veja, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar co Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FONSECA, Cláudia [et al.]. **Antropologia, diversidade e direitos humanos:** diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra:** etnografia de relações de gênero e violencia em grupos populares. 2 ed. Porto legre: Editora da UFRGS, 2004b.
- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo:** y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel; ROUANET, Sérgio Paulo; MERQUIOR, José Guilherme. et al. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: a ética e o cuidado de si como prática da liberdade. RJ: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976); tradução de Maria Ermantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: **Coleção Ditos & Escritos, volume IV** – Estratégia, poder-saber; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. Pp. 241-252.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Arrancados por intervenções enérgicas de nossa permanência eufórica na história, pomos as categorias lógicas” a trabalhar. In: **Coleção Ditos & Escritos, volume IV** – Estratégia, poder-saber; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. pp. 81-86.

FOUCAULT, Michel. Entrevista sobre a prisão: o livro e o seu método. In: **Coleção Ditos & Escritos, volume IV** – Estratégia, poder-saber; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c. pp. 159-174.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Coleção Ditos & Escritos, volume IV** – Estratégia, poder-saber; tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003d. pp. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003e.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003f.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2004c.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

JORNAL de MINAS. **Médico gaúcho quer o resgate da cidadania das crianças.** Quarta-feira, 31/05/1989.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 2.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002. pp. 15-52.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da educação pública.** Porto: Afrontamento, 2002.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e juventude pobre:** políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento antropológico.** 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo:** como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10 ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Sociedade e Estado em transformação.** SP: Ed. UNESP, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____ (orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o presidente José Sarney**: o discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

PROJETO Serviço de Atendimento Sócio Educativo – SASSE/Vida, 2005.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Proudhon**: textos escolhidos. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1983.

REVISTA ENSINO. Secretaria da educação do Estado do Rio Grande do Sul. Ano XXIV, n. 171, outubro 1989.

REYNOSO, Carlos. *Presentación*. In.: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James. **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A., 1992.

RIPOLL, Daniela. **Aprender sobre a sua herança já é um começo – ou de como tornar-se geneticamente responsável**. Tese (Doutorado) Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e ouras formas do governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 30-45.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Sociedade e Estado em transformação**. SP: Ed. UNESP, 2001.

SILVA, Thomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Revista Educação & Realidade**, v. 18, n.2, jul/dez 1993. pp. 3-10.

SILVA, Thomaz Tadeu da. Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto”. **Revista Educação & Realidade**, v. 19, n2, jul/dez 1994. pp. 9-17.

SILVA, Thomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Thomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Prefácio. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

STIGGER, Marco Paulo. Homogeneidade ou heterogeneidade do desporto? – da adesão à heterogeneidade à investigação etnográfica. **Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto**, Lisboa, Livros Horizonte, v. XIV, n. 84, pp. 9-16, Julho/agosto 1998.

STIGGER, Marco Paulo. **Desporto, lazer e estilos de vida**: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas nos espaços públicos da cidade do Porto. Tese de Doutorado pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2000.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2002.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado) – Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo José da (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. RJ: Relume Dumará, 2002, p. 19.

WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da política**. 10 ed. SP: Ática, 1998.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Editora Escuta; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da Dissertação de Mestrado intitulada “O Governamento de Crianças no SASE”. Estudo realizado para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema das políticas públicas vem adquirindo ao longo dos últimos anos um espaço cada vez maior entre as produções acadêmicas de diferentes campos investigativos, o que atribui a este tema um caráter transdisciplinar. Tal investimento sobre esta temática se dá, em grande medida, devido a uma troca de ênfase em termos de racionalidade política que atualmente experimentamos. Assim, o presente estudo tem por objetivo questionar sobre como os indivíduos vêm sendo constituídos em programas e projetos alternativos à escola em nossa sociedade atual.

Para ajudar a responder essa questão, você será entrevistado/a pelo próprio autor desta Dissertação, e terá as suas respostas registradas em fita cassete ou em instrumento com tecnologia mp3 player. Posteriormente, os registros serão transcritos para o computador para integrar o texto da referida Dissertação. É importante ressaltar que você não estará sendo avaliado/a, muito menos as suas respostas: você foi selecionado/a como provável participante dessa pesquisa por ser um profissional que atua no setor social. Este trabalho não é de caráter avaliativo.

Caso você não se sinta à vontade com o pesquisador ou ache que este estudo está invadindo, de alguma forma, a sua privacidade, você tem todo o direito de não assinar tal consentimento ou de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua participação como voluntário/a no presente estudo não lhe trará nenhum benefício direto, mas, indiretamente, você poderá estar colaborando para que as políticas públicas sejam colocadas em questão, contribuindo, assim, para que o debate sobre o setor social mantenha-se atualizado e tratado com o devido rigor.

Os registros de voz feitos pelo pesquisador terão os nomes verdadeiros dos voluntários omitidos, sendo que a divulgação dos resultados será feita de forma anônima, isto é, sem a identificação de nenhum dos participantes.

Pelo presente termo, declaro que fui informado/a sobre a presente pesquisa de forma clara e detalhada e tive minhas dúvidas esclarecidas. Os pesquisador responsável pelo estudo, professor Júlio César Bueno Perciúncula, pode ser contatado pelo telefone (51) 3363-1827.

Fui igualmente informado/a da garantia de receber resposta ou esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, da liberdade de não participar do estudo, da segurança do sigilo, do anonimato e do caráter confidencial das informações.

Porto Alegre, _____ de 2006.

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____