



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Davi Cavalcante Roque da Silva

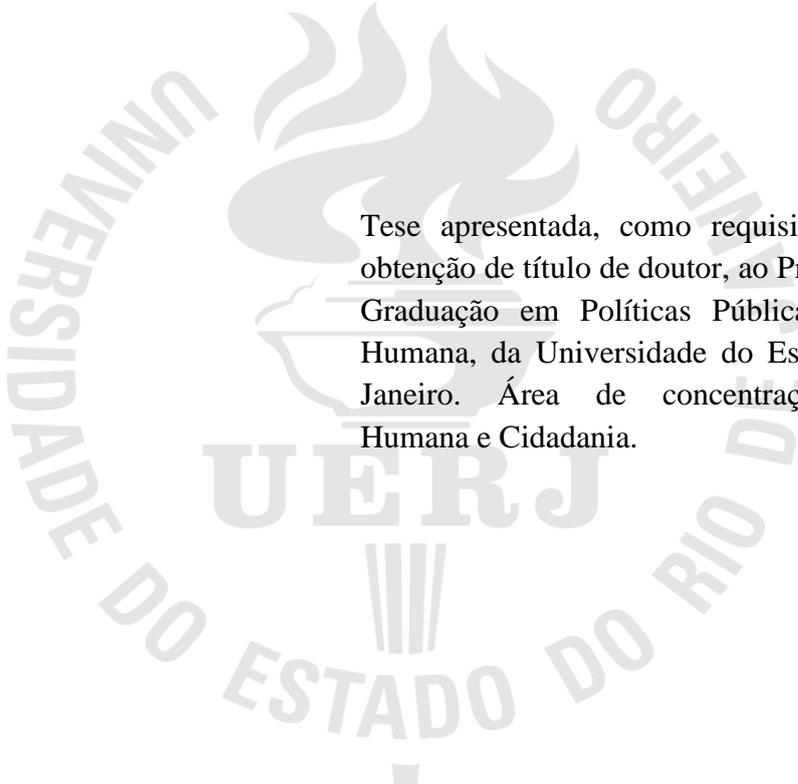
**Ontologia histórica das práticas pedagógicas de Engenheiro Paulo de
Frontin - RJ**

Rio de Janeiro

2018

Davi Cavalcante Roque da Silva

Ontologia histórica das práticas pedagógicas de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof. Dra. Estela Scheinvar

Rio de Janeiro
2018

Davi Cavalcante Roque da Silva

Ontologia histórica das práticas pedagógicas de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 16 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Estela Scheinvar (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Edson Passetti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof. Dra. Leila Maria Torraca de Brito
Intituto de Psicologia – UERJ

Prof. Dr. Marcos José de Araújo Caldas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

Para o aluno interno Sherman (*in memoriam*) e a ‘turma do jazz’

Para Paschoal, Donha, William e Isaiás

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Simone Maria pelo apoio, pela paciência e pela empolgação desde o dia em que fui aprovado para o doutorado. Aos meus filhos Bernardo e Erico, meus grandes companheiros, que estão apostando nesta empreitada e participaram das entrevistas fazendo algumas filmagens de campo. Ao meu pai e melhor amigo Mario Jorge.

Um agradecimento a todos que colaboraram para acontecer esta pesquisa inédita sobre a Escola Rodolfo Fuchs (não existe nenhuma!): ao assistente social Ricardo de Souza Protencio e à pedagoga Nilma Pereira de Almeida, companheiros no trabalho nada fácil nas escolas de EPF entre 2009 e 2012.

A todos os entrevistados da Rodolfo Fuchs, e em especial agradeço ao aluno Cosme Paschoal, pela disponibilidade e interesse em meu trabalho, em me indicar várias outros integrantes do internato-escola, e por compor diversos momentos importantes e cruciais de debates, levantando questões importantes nas entrevistas. Por acreditar e me motivar num momento em que pensei que seria muito difícil avançar com novas entrevistas, após me deparar com várias tentativas, negativas e dificuldades de muitas pessoas em falar sobre as histórias de sofrimento, luta e resistência da escola.

Ao Sr. Mario Moreira, o mais querido professor da ERF, - mais que um professor um pai, - como disse a maioria dos alunos -, que me presenteou gentilmente com o livro esgotado de Jayme Pondé (de 1977) sobre a ERF, no dia da entrevista em Morro Azul.

A todos os estudantes, funcionários e professores companheiros do PPFH e da UERJ nesta jornada de 2014 a 2018.

Aos professores Edson Passetti, Heliana Conde, Leila Brito e Jorge Ramos do Ó, pelas importantíssimas recomendações e críticas na banca de qualificação em 2016, imprescindíveis à organização e ao avançar do trabalho. Ao professor Marcos Caldas por aceitar compor a banca de defesa de tese.

À professora Estela Scheinvar, pelo companheirismo e pela amizade, pelo apoio e pela valorização ao meu trabalho em todos os sentidos. Sem essa parceria e confiança esta tese não teria sido possível.

Ao meu avô paterno Mario Negrini Ribeiro da Silva (*in memoriam*) que nunca conheci (falecido em 1975), e ao meu avô materno Paulo Cerqueira Cavalcante (*in memoriam*), um órfão que resistiu nas ruas e favelas do Rio de Janeiro ainda na sua infância, escapando das guerras civis-militares familiares e latifundiárias do nordeste dos anos de 1930.

Quando você entra em paz com a autoridade

Você se transforma em autoridade.

Jim Morrison

Trabalhando sobre as condições de emergência do sofrimento em momentos precisos, pode-se tentar mostrar sua variedade e mostrar também que o sofrimento não é uma invariante regida pela fatalidade. Há racionalidades no abominável. São racionalidades sempre cambiantes, que é preciso isolar, estudar e fazer surgir de tal forma que possam ser julgadas, criticadas, desencravadas da fatalidade. Uma sociedade que se debruça sobre os mecanismos de racionalidade que organizam seus modos de produção de violência e sofrimento é uma sociedade que faz “existirem” aqueles que a dor aniquila e que pode, se o desejar, encontrar outras formas de racionalidade para pensar de outro modo “a noite da violência que faz o homem se erguer contra o homem” (BOYER, “La vie fraternelle”, *Furor*, n. 27)

Arlette Farge (2015, p. 23)

RESUMO

ROQUE, Davi. *Ontologia histórica das práticas pedagógicas de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ*. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

A presente tese tem como objetivo a análise das práticas de um psicólogo nas escolas de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ, baseada nas relações entre o tempo presente e o passado ressonante das práticas pedagógicas da antiga Escola Rodolfo Fuchs - ERF, um internato-escola técnica da Fundação Abrigo do Cristo Redentor – FACR, criado na Era Vargas e extinto em 1997. O quadro teórico é composto fundamentalmente pelos conceitos de segurança (Foucault, Castel, Gros), tutela (Scheinvar, Zaffaroni, Donzelot), devir (Deleuze; Deleuze&Guattari) e guerra civil (Foucault, Passetti, Pelbart, Alliez&Lazzarato). No que tange à metodologia faz-se uma ontologia histórica do presente de nós mesmos na esteira da proposta de Michel Foucault de conciliar os eixos de pesquisa das relações de saber-poder com os da ética e da liberdade. Dois passos constituíram o método: (1) Os diários de campo do trabalho psicológico e (2) as entrevistas com integrantes da ERF em diversas localidades em bairros da capital e do interior do Rio. Definido como a intensificação da rotatividade de transferências de crianças e jovens entre a ERF e outros internatos, e entre estes e as prisões de adolescentes a partir do convênio de financiamento com a FUNABEM em 1971, temos o marco histórico da entrada do orfanato na Política Nacional para o Bem-Estar do Menor, e no sistema de poder da ditadura de 1964 no Brasil. Divisa a partir da qual se põe em questão uma atitude de modernidade, com o acoplamento dos paradigmas da disciplina (e do confinamento) e o da segurança para se pensar o presente de setorização das políticas públicas de educação, e da égide da medicalização-judicialização como instituições de segurança. Interrogando a multiplicidade dos sentidos de formação humana da Rodolfo Fuchs e a sua alcunha popular de reformatório, explora-se um dispositivo reformatório que nos aponta linhas de um dispositivo pré-crime e de um devir-órfão como paradoxos de ponte e ruptura com o velho internamento (e a disciplina), hoje agonizantes.

Palavras-chave: Ontologia histórica do presente. Segurança. Devir. Educação. Psicologia social. Políticas Públicas. Guerra Civil. Formação Humana.

ABSTRACT

ROQUE, DAVI C. S. *Historical ontology of pedagogical practices of Engenheiro Paulo de Frontin – RJ*. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

The aim of this thesis is to analyze the practices of a psychologist in the schools of Engenheiro Paulo de Frontin - RJ, based on the present - day relationship with the resonant past of the pedagogical practices of the former Rodolfo Fuchs School - ERF, a technical boarding school at the Skelter Foundation of Christ the Redeemer - FACR, created in the Vargas Era and extinguished in 1997. The theoretical framework is basically composed by concepts like safety (Foucault, Castel, Gros), guardianship (Scheinvar, Zaffaroni, Donzelot), becoming (Deleuze, Deleuze & Guattari) and civil war (Foucault, Passetti, Pelbart, Alliez & Lazzarato). As far as the research methodology is concerned, a historical ontology of the present of ourselves is made in the wake of Michel Foucault's proposal to reconcile his axes of research of knowledge-power with that of ethics and freedom. Two steps were the method: (1) The field diaries of psychological work and (2) the interviews with members of the ERF in several localities in neighborhoods of the capital and the interior of Rio. Defined as the intensification of the rotation of transfers of children and young people between the ERF and other boarding schools, and between them and the prisons of adolescents from the financing agreement with FUNABEM in 1971, we have the historical landmark of the orphanage's entry into the National Policy for the Welfare of the Minor, and in the power system of the 1964 dictatorship in Brazil. This is the Borderline by which is called into question one attitude of modernity, by means of coupling of the paradigms of discipline (and confinement) and safety to think the present of sectorization of public education policies, and the aegis of medicalization-judicialization as safety institutions. By questioning Rodolfo Fuchs's multitude of senses of human formation and his popular reformatory nickname, we explore a reformatory device that points us to the lines of a pre-crime device and an orphaned becoming as paradoxes of bridge and rupture with the old internment (and discipline), now agonizing.

Keywords: Historical ontology of present. Safety. Becoming. Education. Social Psychology. Public Policies. Civil War. Human Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHD – I	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Inattentive Type
AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centro Atenção Psicossocial especializado Infanto-juvenil
CDD	Concentration Deficit Disorder
CEF	Caixa Econômica Federal
CF	Constituição Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRIADD	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente
CRIAM	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor
CC	Conselho de Classe
CT	Conselho Tutelar
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DPCA	Delegacia de Polícia para Criança e Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEG	Eletroencefalograma
EJLA	Escola João Luís Alves
EPF	Engenheiro Paulo de Frontin
ERF	Escola Rodolfo Fuchs
FACR	Fundação Abrigo Cristo Redentor
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
FUNABEM	Fundação Nacional para o Bem-estar do Menor.
GPS	Global Positioning System
HBO	Home Box Office
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IML	Instituto Médico Legal
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPS	Instituto Padre Severino

JIJ	Juizado da Infância e Juventude
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
NAEE	Núcleo de Atenção Educacional Especializado (ou Especial)
OE	Orientador/a Educacional
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAI	Programa de Acolhimento Institucional
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PM	Polícia Militar
RP	Reunião Pedagógica
SAFE	Serviço de Atendimento à Família e ao Educando
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SCT	Sluggish Cognitive Tempo
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SOPE	Serviço de Orientação Pedagógica e Educacional
TCL	Transtorno Cognitivo Lento
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDAH –D	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – tipo Desatento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USA	United States of America

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01 - Locomotiva General Electric C-C	15
Foto 02 – 1971: Cerimônia e festa com descerramento do busto de Rodolfo Fuchs.....	30
Foto 03 – Descerramento do busto de Rodolfo Fuchs	148
Figura 1 - Partitura de Tocatta e Fuga em Ré Menor.	225
Figura 2 - Escola de Atenas - <i>Scuola di Atene</i>	227
Foto 04 - Banda marcial da Escola Rodolfo Fuchs.	229

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO ESPAÇOS E DESLOCAMENTOS	14
1	COMO NASCEM OS ANJOS EM UM REFORMATÓRIO?	45
1.1	A instituição escolar do erro	61
1.2	As professoras e as famílias	70
1.3	Dos bilhetes nos cadernos ao conselho tutelar	76
2	IMAGENS DE HOJE E DE UM PASSADO ESQUECIDO: MODULAÇÕES DA DISCIPLINA E DA SEGURANÇA	81
2.1	Paredes, janelas, portas, escadas e grades: geometria espacial-disciplinar	81
2.2	Redes de exame e júri: o pré-crime em sons e olhares	84
2.3	Lógica de disciplina dos lugares especiais	92
2.4	Análise da implicação	102
2.5	O relatório do menino do abrigo e sobre ‘como é a escola hoje’	104
2.5.1	<u>Violência e sexualidade: o menino do abrigo e outras histórias</u>	105
3	ESCOLA RODOLFO FUCHS (1960-1997): DA SUA GUERRA CIVIL E SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA	113
3.1	Disciplina e Escola-prisão	114
3.1.1	<u>Os lugares e suas funcionalidades</u>	114
3.1.2	<u>Quatro Pavilhões: dos menores, médios-menores, médios-maiores e maiores</u>	117
3.2	A guerra civil na Escola Rodolfo Fuchs	122
3.2.1	<u>A “carência na origem” e o sistema de poder da ERF</u>	128
3.2.2	<u>Escola Rodolfo Fuchs: abrigo, oficina (fábrica), quartel, prisão (reformatório) ou colégio interno?</u>	132
3.2.2.1	O número do prisioneiro e a proibição da saída:	133
3.2.2.2	A forma-prisão	134
3.2.2.3	A forma-trabalho (ou forma-oficina/fábrica): a caderneta de trabalho e a caderneta de poupança	134
3.2.2.4	Prevenção (segurança)	140
3.3	A roda dos infratores	147
3.3.1	<u>2.ª rota: Do Juizado de Menores para a ERF</u>	152
3.3.2	<u>3.ª rota: da Escola XV para a ERF</u>	153
3.3.3	<u>4.ª rota: da Escola XV para a Escola Oscar Alencar Araripe.</u>	154

3.3.4	<u>5.^a rota: Da Escola Oscar Araripe (Piedade, zona norte da capital do Rio) para a Cidade dos Meninos (Duque de Caxias, distrito de Lote XV, baixada fluminense)</u>	154
3.3.5	<u>6.^a rota: Da Cidade dos Meninos para a ERF (Sacra Família)</u>	154
3.3.6	<u>7.^a rota: Da ERF para o Instituto Horácio de Lemos (Santa Cruz, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro)</u>	154
3.3.7	<u>8.^a rota: De Santa Cruz para Sacra Família (ERF)</u>	155
3.3.8	<u>9.^a rota: Da ERF para a Cidade dos Meninos ou “O Pente Fino”</u>	155
3.3.9	<u>10.^a rota: Da Arthur Bernardes (Minas Gerais) para a ERF ou dois alunos: Alcides Baseado e Svoboda, esquema binário infrator-ou-obediente</u>	156
3.3.10	<u>11.^a rota: Da ERF para a Escola João Luís Alves</u>	157
3.3.11	<u>12.^a rota: da ERF para o IPS ou para o Instituto Odylo Costa:</u>	159
3.4	O agressivo, o gigante, o bipolar: todos pré-infratores	163
3.4.1	<u>Dificuldades de auto-regulação</u>	163
3.5	Escola-bunker	167
4	A MODERNIDADE DO ENCONTRO DA ESCOLA RODOLFO FUCHS COM A FUNABEM: MEMÓRIA RESSONANTE E ONTOLOGIA DO PRESENTE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN - RJ	169
4.1	Pontes e fronteiras, passado e presente	169
4.2	Memória ressonante e memória dividida	170
4.3	Segurança versus Devir órfão	172
4.4	O analisador dos alunos maiores ou “grandões”	173
4.5	Uma escola do presente: Luta de resistência pela liberdade de ter educação física e brincar na escola	180
4.6	A retórica da autoridade	181
4.7	Reviravolta na governamentalidade	184
5	REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS-1985: ÚLTIMA FRONTEIRA DE UMA ESCOLA-PRISÃO?	186
5.1	A nova democracia?	187
5.2	Os sons da RODOLFO FUCHS	193
5.3	Massacre da Candelária de 23 de julho de 1993	198
6	AS CRIANÇAS DO AMANHÃ	203
6.1	Encaminhamentos do falar de si mesmo em terceira pessoa	209

6.1.1	<u>Relatório 1</u>	210
6.2	Relatório 2	218
6.3	Bastián e a polícia do futuro	221
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>TOCCATA E FUGA EM D (RÉ) MENOR</i>	225
	REFERÊNCIAS	234

INTRODUÇÃO ESPAÇOS E DESLOCAMENTOS

Lá vou eu entre as montanhas, pelo caminho anterior a mim. Passo indiferente pela paisagem insensível à minha passagem. Não escolhi a fonte de que provenho, como não escolhi as escarpas por que desço. Sei que lá vou indo, porque não sei como não ir. Sei dos silêncios e dos sigilos que ligam as pequenas peripécias, peça por peça, à compulsória aventura. Escolhi eu? Nanja¹ que não. Vou recolhendo o que vejo e o que vivo, para conferir no coração.

Otto Lara Resende, *O Braço Direito* (1993, p. 183)

Esta tese ambienta-se em dois “lugares para a história”. Tem o seu campo de intervenção no entrecruzar de dois lugares e dois tempos na mesma cidade: a Escola Rodolfo Fuchs – ERF, integrante da Fundação Abrigo do Cristo Redentor - FACR, na sua existência entre 1960 e 1997, e a rede de seis escolas públicas municipais² (de ensino fundamental, pré-escolar e atenção educacional especializada) no período de 2009 a 2012.

A municipalidade do velho espaço e da nova rede de escolarização é a Engenheiro Paulo de Frontin – EPF do interior do estado do Rio de Janeiro - RJ, situada na região centro-sul fluminense que é histórica e culturalmente reconhecida como a região do Vale do Café, devido às tradições herdadas do período efervescente de produção cafeeira e escravocrata no Brasil conhecido como a República Velha (1889-1930). A ERF localizava-se no distrito rural mais afastado de Sacra Família do Tinguá, enquanto a rede de escolas em seis bairros diferentes mais próximos do centro de cidade.

“- Quando eu volto... Eu volto.” Isaías interrompe suas palavras nas gravações da entrevista em sua casa com alguns segundos de silêncio, se emociona e chora quando se lembra de uma parte de sua história de vida num internato.

Sua mãe, alcoolista, o levou a um bar e lá o deixou. Isaías passou a viver com outros meninos de rua. As crianças na rua trocavam as letras e chamavam os agentes que os recolhiam de “[A]Funda-bem”³. Aos seus olhos isto significava que, se os trens noturnos da

¹ O advérbio ‘Nanja’ significa ‘de forma alguma’, ‘não’, ‘nunca’.

² Nesta tese, são fictícios os nomes de todos os alunos, professores e outros atores sociais das escolas contemporâneas.

³ Este é um trocadilho com as siglas da FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor, organização que será apresentada no capítulo 1.

linha da Central do Brasil os capturassem dormindo ou vagando pela linha férrea, elas seriam levadas a “um lugar muito fundo e escuro”.

É porque a minha mãe tinha um princípio, né, de alcoolismo, e esse negócio todo aí, então eu parava muito no hospital... às vezes... só que no hospital era proibido entrar criança. Aí eu tinha que ir para um reservatório [sic.] lá... Um conservatório [sic.], ficar lá um tempo até ela melhorar para eu poder sair, então isso me estressava muito, quando criança. E a gente vivia praticamente na rua... e até que um dia ela me deixou, e eu tive que viver sozinho. Eu fui parar na FUNA... Eu fui parar na Fundação [do Abrigo Cristo Redentor], e eu cheguei sem uma referência de idade, cheguei sem referência de família, e aí primeiro... E eu fui para o recolhimento, onde ficavam todos os alunos que eles pegavam na rua, passei por uma triagem, e acabei sendo internado na Fundação. (Entrevista ao aluno ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

O recolhimento, a retirada dos corpos das ruas era o maior movimento de migração/deslocamento das crianças e adolescentes como entrada nos internatos-escola ou nas prisões de jovens. Wanderléa⁴ era o apelido dado aos trens-de-carga que chegavam “desapercebidos”, inesperadamente na calada da noite, e vinham recolhendo os “menores” que se espalhavam pelas ferrovias do Rio de Janeiro. E recolhiam a todos que encontrassem pelo caminho. Nas brincadeiras, as crianças diziam: “- Cuidado com a Wandeca! A Wanderléa vai te pegar! [risos]” (Entrevista a ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

Foto 01 - Locomotiva General Electric C-C



Nota: Locomotiva Wandeca (Wanderléa) Fepasa⁵ (SP).

As crianças e jovens que eram recolhidos e internados nos anos de 1970 eram enquadradas na categoria de menores devido ao olhar que define a relação deles com a sua família como deficiente. Um olhar que avalia a deficiência na relação com a família instituída

⁴ Referência à cantora Wanderléa, muito popular na Jovem Guarda dos anos de 1970.

⁵ Modelo General Electric C-C. Disponível em: <http://mestreferroviario.blogspot.com.br/2013/03/ge-5200-e-ge-4400.html> Acesso em 26 mar. 2018.

como “lugar” ou conjunto de forças disciplinares, visando adaptar e integrar à sociedade. Em uma análise na vigência do Código de Menores em 1987, Passetti assinala:

Nem toda criança ou jovem é menor. Menor é aquele que em decorrência da marginalidade social se encontra, de acordo com o Código de Menores, em situação irregular. Esta engendra condições para que ele cometa infrações, condutas anti-sociais que no seu conjunto revelam uma prática delinqüencial. O combate a isso exige uma instituição criada para suprir as deficiências de adaptação decorrentes da vida marginal. (PASSETTI, 1999, p. 37)

Durante a vigência dos códigos de menores, e mesmo nalgumas narrativas conservadoras de hoje: “menor é aquela criança ou jovem que vive na marginalidade social, numa situação irregular” (PASSETTI, 1999, p. 37). O conceito de menor se ergue a partir das exigências de se viver e de se introjetar “um” modelo organizado de família. Ele é forjado nos esforços por demarcar os limites do que é certo ou errado na vida segundo modelos hegemônicos.

Com a finalidade de explicar e enfrentar o problema do menor, são identificadas as causas gerais do aparecimento do fenômeno: a urbanização, a migração interna e o crescimento demográfico, decorrentes do processo de desenvolvimento brasileiro. Acrescentam-se a estas as causas imediatas de marginalização do menor (ou dedução das anteriores): a desagregação familiar, a pobreza e os meios de comunicação de massa. (QUEIROZ (coord.), 1987, pp. 89-90)

Criam-se dicotomias baseadas nas regras morais da submissão às autoridades, da família, da escola, como a única direção possível. Tudo mais, tudo o que foge aos parâmetros, as crianças nas ruas, é “perigoso”, é “irregular”. Se o ser acólito da linha da autoridade/submissão é instituído como o certo, “o errado é o contrário. Esta dicotomia permite que as pessoas acabem pensando que a vida é um modelo e, por isso, deliram”. (PASSETTI, 1999, p. 13) Na esteira da produção delirante do “bom” menino, outra dicotomia que se produz como falso problema é entre o “mundo do menor” e o “mundo do adulto”, porque são interconstitutivos: o do menor é constituído pelo do adulto e vice-versa. “Ser menor é mais do que ter menos de dezoito anos. Aliás, os que são filhos de ‘famílias organizadas’ são crianças e jovens, *menores são os outros.*” (PASSETTI, 1999, p. 23)

Entre 1970 e 1971, quando Isaías (com 3 ou 4 anos de idade) foi recolhido para a Escola XV de Novembro⁶, uma unidade da Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor - FUNABEM, as práticas de recolhimento de crianças da rua se inseriam na política de segurança nacional. O recolhimento era uma tecnologia política de segurança da época.

⁶ Núcleo de internamento da FUNABEM, localizado na época (anos 1970) no bairro de Quintino, zona norte da capital do Rio de Janeiro. O lugar era a sede e ainda a unidade de triagem da federação da FUNABEM, destinada ao cuidado dos “menores” recolhidos das ruas, ou encaminhados por famílias pobres, infratores, em suma, a todos aqueles que por situação de pobreza passavam à guarda do Estado.

Tais práticas preconizadas como as de prevenção do futuro das crianças e da nação como cuidado levavam à sequestração dos corpos em lugares disciplinares de confinamento. Quando fez 7 anos e devido à luta de resistência órfã de Isaías com suas fugas da Escola XV - suas “linhas-de-errância” (DELIGNY, 2015b) -, foi encaminhado aos porões de um colégio interno no interior sul do estado do Rio de Janeiro...

A prisão, procedimento de salvamento. Chave do cofre da sociedade atual. Eu te coloquei na prisão. Você me colocou na prisão. "Você tem que colocá-los sob fechadura e chave." Aprisionar adultos. Isto já se choca com o bom senso daqueles que não estão apenas preocupados em proteger os ornamentos que são colocados no consolo de uma coletivização prematura. A prisão de crianças causa inúmeros abortos sociais muito mais prejudiciais do que o aborto que é considerado um crime. Aqueles que não participam mais desse derramamento de sangue social que alegra o coração, têm o desejo de agir, rir e falar, e antes de morrerem exsanguinados e alienados, resistem. A gangue, o roubo, o crime. (DELIGNY, 2015a, capítulo II, pp. 11-12, tradução livre)

Decerto que a vida nas ruas já se pode colocar como modo de resistência a aprisionamentos (antes de qualquer internação). Qualquer organização de relações sociais pode funcionar “como” uma prisão. Pode existir uma família-prisão e, via-de-regra, viver nas ruas – sem a supervisão direta da família ou de políticas públicas estatais de assistência – pode-se configurar em tática fugaz de liberação do controle familiar. A rua é paradoxo de liberdade e controle, de resistência e aprisionamentos. Em relação aos internatos-escola e reformatórios as ruas assumem força de resistência. Antes de tudo, as crianças e jovens nas ruas atravessam e escapam das instituições da família e desses órgãos de sequestração de seus corpos e movimentos aberrantes.

A prisão subjetiva nas relações nas ruas poder-se-ia dar nas formações de reestratificações, isto é, novas estruturas de poder, com hierarquias, mas que ainda sim se fazem resistências e são “(por)menorizadas” diante do sistema “maior” de poder e em resposta a ele. Na rua, se há modos de se aprisionar, eles passam ao longe do *establishment* composto dos mecanismos políticos de confinamento disciplinar como escolas, internatos-escola e reformatórios, dos mecanismos de segurança, da instituição familiar estatizada, entre outros. A vida na rua começa a ter o deslocamento (que destituem relações de família e de outras instituições para os que escapam delas) e a fuga aprisionados pelo controle dos fluxos da segurança que será aprimorada em redes mais tarde, na dilatação das velhas fronteiras e no intercâmbio de zonas e gentes.

O uso do termo prisão ou reformatório nesta pesquisa explora dois sentidos: (1) como o estabelecimento especializado na punição e correção de indivíduos (no caso do campo em análise adolescentes) que cometeram atos considerados infracionais, e (2) como “instituição”,

conceito que defino como “atividade”, “produção”, no qual “se torna imediatamente problemático, porque tal produção não é algo localizável empiricamente. Poderia ser concebida, nesta linha, como espécie de inconsciente político que institui novas realidades, sempre dividindo, sempre separando.” (RODRIGUES&SOUZA, 1991, p. 34)

Privilegio o uso do segundo sentido, que atravessa as práticas e relações sociais tanto no caso dos orfanatos/internatos-escola do passado, como no das escolas públicas do presente. Neste, a instituição não é equivalente aqui a um lugar em si, nem a uma organização bem definida, mas a movimentos de forças que costumam adquirir formas de saber, sem que estas se tornem suficientes para definir sua composição mais complexa.

Não ponho em questão o reformatório estabelecimento, nem uma análise da sua máquina concreta de punição e penalidade de adolescentes, mas a existência do reformatório como sentido de formação humana (de correção, de controle e de punição) nos tempos de um velho internado (hoje desativado) e das escolas municipais de uma mesma cidade. Nesta tese é medular o uso e análise da atualidade do dispositivo reformatório.

Pertencemos a dispositivos e neles agimos. À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual*. (DELEUZE, 1990, p. 159, grifos do autor, tradução livre)

O reformatório como dispositivo pode-nos fazer perceber a sua instituição como máquina de fazer corrigir, vigiar, punir ou controlar uma população escolar, fazer ver ou escutar as fugas, as linhas de errância, as quebras institucionais. Lanço-me nas ondas de segurança, nas manobras por entre elas, e nas arrebenções possíveis contras as fronteiras e grades que se multiplicam e se expandem pela cidade. “É preciso, portanto, ser um pesquisador paciente e meticuloso;” (PASSETTI, 2015a, p. 87)

procurar as variadas procedências de leis, regulamentos, documentos, práticas, instituições, embates por reformas, propostas de superações, acasos, silêncios e forças em luta sendo atraídas, elevadas, submetidas, compósitas, abandonadas, rebaixadas, exterminadas, enfim, entrar no interior das batalhas para captar o funcionamento de um dispositivo. (PASSETTI, 2015a, p. 87)

Um dispositivo reformatório, como o dispositivo-prisão em Foucault, é máquina óptica de ver sem ser visto, mas não só: há outras linhas de forças advindas dele, que ao mesmo tempo o conduzem e o atravessam. Linhas de segurança, linhas de tutela, linhas de fuga, que não mostram o reformatório ele mesmo, mas a sua história e o seu devir. Com o uso do dispositivo-reformatório, temos múltiplas linhas, múltiplas entradas e saídas espaço-

temporais, através das quais se podem perceber resistências, aprisionamentos, criatividades... "Devemos separar em todo dispositivo as linhas de passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do atual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico". (DELEUZE, 1990, p. 160, tradução livre)

As disciplinas (como sentidos de formação humana) que descrevo como modo de funcionamento da ERF constituem "a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser, e a nossa atualidade desenha-se em controle aberto e contínuo, muito diferente das recentes disciplinas [...]"(DELEUZE, 1990, p. 160, tradução livre) O dispositivo-reformatório é conjunto multilinear, composição de linhas de natureza diferente que não delimitam sistemas homogêneos por conta própria, como sujeito e/ou objeto, e sim traçam processos sempre em desequilíbrio. As linhas de um dispositivo se alternam entre a aproximação e a distância, estão sujeitas a variações de direção quando se quebram, assim como a derivações quando se bifurcam (se reproduzem, se duplicam ou multiplicam). São linhas de sedimentação e de fissura/fratura. (DELEUZE, 1990)

No percurso da tese, por sobre essas linhas do dispositivo-reformatório nos instalamos para pinçar especialmente linhas, máquinas e redes de segurança, e devires, isto é: as linhas de estratificação ou de sedimentação e as linhas de atualização ou de criatividade. Ao atravessar este dispositivo específico em diagonal trabalha-se com estrato e atualidade.

Este trabalho baseia-se nas análises dos entrecruzamentos da memória ressonante de um internato-escola outrora existente na cidade. As problematizações operam aqui como atitude-limite, isto é, têm como ponto de partida e ao mesmo tempo transcorrem os termos da emergência das instituições e tecnologias de segurança no entroncamento do passado e do presente.

Seguindo as linhas de uma ontologia histórica do presente em Foucault (2013), o objetivo desta tese é problematizar as exigências de segurança (leia-se de caráter preventivo dos acontecimentos por excelência, como controle do futuro, do devir) médico-assistenciais e judicializantes como psicólogo nas escolas de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ (no período de setembro de 2009 a março de 2012), como ressonância de Uma história da antiga ERF, baseada especialmente no confronto do atual com exigências de segurança de seu tempo, atualizando aquelas do passado.

Nos termos de Michel Foucault (2013) e ao segui-lo, fazer uma ontologia desta espécie significa pesquisar a própria ressonância da Escola Rodolfo Fuchs pelas vias das intercessões/dissonâncias entre o dispositivo de segurança de ontem e de hoje: significa configurar as relações de poder de uma escola do passado como dispositivo “reformatório”

como uma ferramenta que contribui para uma análise do meu trabalho institucional na rede de escolas do presente. A configuração das instituições de segurança da Rodolfo Fuchs é parte do objetivo como plataforma-e-divisa para a problematização das instituições de segurança na contemporaneidade.

Neste sentido, como passo inicial e baliza de nossa metodologia ontológico-histórica para alcançar o objetivo proposto, buscar-se-ão os sentidos de formação da Escola Rodolfo Fuchs – ERF, na linha da interrogação de: “o que é a ERF?”, e “o que é a ERF como lugar para a problematização de nossa história presente?”

Considera-se a segurança, uma relação central às práticas em questão, uma forma específica de governo da infância e juventude cuja produção dinástica busco historicizar na intercessão entre o tempo da Escola Rodolfo Fuchs (1960-1997) e o pós-ERF no interregno 2009-2012. Este engendrar das instituições de segurança nos dois diferentes regimes de historicidade desponta do interior de seus respectivos mecanismos de controle social sobre as populações assistidas, fundamentalmente.

Caminho da vigência dos internatos como a Rodolfo Fuchs na Era do confinamento (da ênfase na descontinuidade entre os lugares-espacos de cuidado/assistência) ao reino da abertura às redes: Era dos deslocamentos-fluxos, e da continuidade das paredes, tal como limites invisibilizados entre estabelecimentos por força das articulações sócio-técnicas.

O regime de historicidade do presente equivale a um tipo de formação permanente, continuada de um núcleo a outro das políticas públicas de assistência. A lógica do espaço dá vez à do deslocamento. Os fluxos organizam-se a distância e em função do tempo, não do espaço. Nesse, não é preciso estar em cada lugar de formação, mas estando em um lugar, pode-se estar em todos.

Na história passada da Escola(internato) Rodolfo Fuchs, a disciplina e o autoritarismo da clausura em um espaço de internação para crianças e jovens é o que impera em narrativas que remontam ao período de 1960 a 1997. A formação profissional inicial dos educadores e dirigentes das escolas municipais de 2009 a 2012 se deu no trabalho na ERF, e um olhar de objetivação para os alunos e famílias pobres, marcado e baseado na experiência Fuchs, está presente no tratamento dispensado aos alunos do período mais recente estudado.

A escola-internato, entre 1939 a 1970 era denominada Aprendizado Agrícola Sacra Família e pertenceu a dois municípios: (1) de 1939 a 1963 ao distrito homônimo de Vassouras, e (2) desde 1963 passou a integrar a recém-criada municipalidade de Engenheiro

Paulo de Frontin, uma cidade de pequeno⁷ porte na região centro-sul do estado do Rio de Janeiro.

Nesta segunda etapa de sua formação histórica, ela conservou o nome de Aprendizado Agrícola e assumiu o caráter mais forte de um patronato agrícola até certo ponto-limiar, inspirado na missão de formação da população mais pobre para o trabalho e do ajustamento-integrador dela aos estratos sociais e hierárquicos mais inferiores na sociedade.

Inicialmente, o Aprendizado fazia parte do complexo nacional de assistência social do Abrigo do Cristo Redentor, entidade privada de cunho filantrópico e de utilidade pública criada durante o Estado Novo (em 1939). Mais tarde, já com a transformação jurídica da organização geral em fundação, torna-se unidade integrante da Fundação Abrigo do Cristo Redentor – FACR⁸.

Com este entrecruzamento de tempos e lugares, só possível porque vive no olhar do psicólogo que me constituo naquele lugar, almejam-se semelhanças e especialmente rupturas, acontecimentos de um tempo e de outro, entre ERF e escolarização de hoje. E, se considerarmos que uma diferença fundamental da segurança em relação ao sistema jurídico-disciplinar, à soberania e à disciplina, é “não mais a relação com o espaço e o meio, mas a relação do governo com o acontecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 40), pode-se apontar uma primeira analogia, que nos mostra um primeiro acontecimento. O olhar para a criança/adolescente escolarizada (aluna/o) como “órfã”, significando de um modo aqui mais amplo que está desprovida da atenção e cuidados por parte da família, atravessa as fronteiras de Chronos independentemente de o aluno ser interno de um internato do passado, ou de uma escola semi-internato do presente. As tecnologias de segurança e seu escopo populacional (relação com população específica em alvo), sejam caracterizadas pelas penalidades do passado, sejam pelo controle sócio-médico e biológico da vida, e do destino da espécie e do indivíduo, mais forte agora, constituem uma analogia; o objeto ‘existência órfã dos alunos e suas virtualidades’ se modifica em diversos sentidos desde a ERF, mas não se modifica no sentido ou modo de focalizá-lo como “desassistido” em função do contexto e condições de vida de suas famílias pobres.

O aluno pobre “órfão” é um acontecimento, condição de vida considerada por instituições públicas estatais ou filantrópicas como especial e, por isso, necessitada de cuidados assistenciais. O que pode acontecer se não for assistido é o que precipita o

⁷ A cidade tem a população de aproximadamente 15 mil habitantes. Segundo o último censo do IBGE (2010), a população da cidade compreendia 13.521 hab.

⁸ Fundação filantrópica criada por Raphael Levy Miranda nos anos de 1930.

acontecimento e o seu porvir, mobilizando atenção e ações por parte das políticas públicas de escolarização. O risco de sua condição de vida nas ruas ou na pobreza das famílias⁹, e de sua não conformidade/submissão à autoridade (governo do outro) – da família ou dos aparelhos estatais de assistência -, de seu desgoverno e do seu futuro, é a preocupação que motiva a urgência de ser governado (intensivamente) pelo outro.

No contexto de nossa pesquisa, não só a objetivação da infância é trabalhada usando o olhar do psicólogo, como também a possibilidade de uma subjetivação – que é a dobra da objetivação (como formação objetiva que lhes é oferecida) dos alunos na forma de um cuidado e um governo de si mesmos.

Trata-se, deste modo, de uma objetividade-subjetividade como ressonância de tradições datadas da criação da ERF (moldes de governo e cuidado de escola-abrigo-reformatório herdeiros do final dos anos 30), e da evolução e transformações ao longo de sua existência, até as práticas de controle social atual. É o que pretendemos colocar em questão no decorrer do desenvolvimento do trabalho, como pontapé de nossas análises.

Foi possível, nas minhas práticas em psicologia, um recorte da cidade e sua história através da escolarização da vida local, em meio ao trabalho cuidadoso com as crianças e adolescentes e suas famílias, público alvo da política pública da educação municipal.

As exigências estratosféricas do tipo de cuidado ambulatorial-individualizado, em ordem de quantidade e importância dada pela escola: (1) médico psiquiátrico ou neurológico, e (2) psicológico e psicoterápico, para alunos e suas famílias através das unidades escolares, são os expedientes que vão me dar os primeiros indícios e motivar a problematizar os atravessamentos da história passada de um internato-escola como a ERF. Como se constroem daí os meus indicadores de problematização deste encontro de temporalidades?

Esses atendimentos e encaminhamentos buscaram avaliar e tratar na própria escola, ou encaminhar os assuntos educacionais para setores de políticas públicas de saúde. Neste compasso, vê-se a intermediação desnecessária de demandas de atenção não educacionais através da escola, ou seja, daquelas que seriam mais energicamente atendidas e sanadas se

⁹ A condição de vida de crianças e adolescentes nas ruas ou sob o cuidado de famílias pobres não é vista pelas autoridades dos órgãos governamentais (estatais) de assistência como uma situação de liberdade, mas de desgoverno e de desassistência. Fora dos espaços de confinamento ou das redes de assistência, a criança/jovem pobre é considerada oficial e pejorativamente em situação de minoridade, sem poder de decisão, portanto de possibilidade de decidir por si mesma. Os riscos da desassistência existem de fato, e mesmo na vida nas ruas as crianças costumam se integrar a grupos e hierarquias de poder. Integram-se, inclusive, a grupos de criminalidade que representem ameaça e desafiem os sistemas de poder oficiais dos aparelhos de Estado. O risco maior que se pretende prevenir por parte das políticas públicas estatais de assistência ao “menor” é a configuração possível de forças de contra-poder e contra-sociedade (contra os grupos mais poderosos política, cultural e economicamente da sociedade).

tratadas diretamente na política pública de saúde, sem a passagem prolixa pela política pública de educação. O esvaziamento dos atendimentos públicos em saúde tem favorecido uma política visando à sua concentração, da sua oferta e da busca de seus serviços nas próprias escolas e a circular através do campo da educação para alcançar o da saúde, isto no que tange ao cuidado de crianças e adolescentes.

A modulação médica ajustada ao trabalho do psicólogo se refere à maneira como as exigências de controle social da população passam pelo psicólogo como um dos assessores do social ou da problemática social na escola. No entanto, este viés junta-se a um sentido de tutela, e a outro que é o de segurança nas instituições de formação escolares da atualidade.

Neste trabalho, aponto e discuto a tutela no significado tanto de “prática coercitiva voltada para a população pobre, como de uma produção de subjetividade discriminadora presente no contexto social de maneira geral e nas práticas dos especialistas em particular” (SCHEINVAR, 2002, p. 83), quase sempre definida e apoiada em parâmetros legais. A tutela,

essa relação de “proteção” extremamente dúbia também se manifesta no discurso pedagógico - o seu maior fundamento - quando este se sustenta no trabalho perante casos de abandono social ou perante a incapacidade das famílias se manterem coesas por questões oriundas de conflitos econômico-sociais. Assim, os ditos discursos de proteção para os pobres, apontam o trabalho como forma pedagógica de “integração à estrutura dominante”, como se a questão social se circunscrevesse apenas à qualificação profissional. (SCHEINVAR, 2002, p. 89)

De acordo com Zaffaroni (2012), o primeiro sentido acima, o da tutela, é produzido mediante a prática discursiva de sistemas fechados. Estes legitimam o direito de tutela sobre os outros quando são considerados “[...] inferiores estranhos negadores da verdade ou cegos diante dela” (ZAFFARONI, 2012, p.14, tradução livre), através da transmutação de verdades, ou seja, de verdades mostráveis em demonstráveis ou não demonstradas em demonstradas. Verdades religiosas ou de fé são mostráveis mas não precisam ser verificadas ou demonstráveis para funcionar, com efeitos em sociedade, enquanto as de caráter científico devem ser demonstradas, mas apresentam valor relativo uma vez que sua falsidade pode ser comprovada, futuramente, por novos testes, experimentos, com descobertas científicas. A atitude que se tem ao outro é sempre de cura, de cuidado, (*besorgen*, na expressão usada por Zaffaroni), quando se respeita a natureza de cada verdade; a atitude é de tutela quando as verdades se transmutam. (ZAFFARONI, 2012, pp. 14-15)

Tutela-se aquele que é inferior porque não sabe, e enquanto a cura (o cuidado) se exerce preferencialmente pelo diálogo, a tutela se exerce mediante ordens (ou bem por conselhos que rapidamente se convertem em ordens). Em termos mais clássicos, pode-se dizer que a cura ou cuidado (*besorgen*) do outro é um ato de amor ou caridade guiado pela razão que permite reconhecer a essência diferente das

verdades, mas a tutela o priva da guia da razão e o perde em uma monopolização do bem que o permite pretender que faça o bem mediante o mal. (ZAFFARONI, 2012, p. 15, tradução livre)

O conceito de segurança (FOUCAULT, 2008; CASTEL, 2005; GROS, 2012) torna-se fundamental em nosso percurso de análise das relações de poder nas narrativas, do passado da ERF assim como das mais recentes das escolas municipais de ensino fundamental. Logo, são as exigências de um trabalho médico-assistencialista, de caráter autoritário ou tutelar, já que os alunos e famílias, apesar de muitas vezes aceitarem os encaminhamentos da escola, geralmente não dispõem de outras escolhas nem de ambiente democrático de discussão na escola. Este costuma predefinir o que deve fazer a família e, preventivo das condutas atuais, mira na vida futura das crianças e adolescentes.

No que tange à questão da disciplina e da segurança, é apresentada aqui a contribuição de Foucault (2008) e Gros (2012), quando propõem as sociedades de segurança como aquelas que se diferenciam das de disciplina por novos tipos de configuração de governo, estabelecendo nova frente de governamentalidade (FOUCAULT, 2008) sem deixar de coexistir com a primeira. Temos como contraponto ou saídas de resistência às forças de controle dos corpos nas instituições de disciplina-segurança, os devires (DELEUZE, 2011; DELEUZE&GUATTARI, 2012b) e os movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2015).

David Lapoujade (2015) define a filosofia de Deleuze como “lógica irracional dos movimentos aberrantes.” (p.13) Considerando as fugas como espécies de movimento aberrante, questiono: - “Por que a linha de fuga é uma guerra na qual há tanto risco de se sair desfeito, destruído, depois de se ter destruído tudo o que se podia?” (DELEUZE&GUATTARI, 2012a, p.122) Os movimentos aberrantes como os das linhas de fuga: “ameaçam a vida tanto quanto liberam suas potências.” (LAPOUJADE, 2015, p.22) O aberrante, com sua irracionalidade lógica diante da razão do governo da infância pela autoridade de professores, inspetores e diretores, pode fazer ou extrair de um corpo potência perpétua de destruição, apenas, ou a resistência à submissão pode se reverter em criatividade. O segundo caminho era mais difícil de se tornar visível aos olhos do controle da vida na escola, porque as afecções preponderantes eram aquelas da detecção ou busca da infração, o olhar pré-infrator se adiantava aos movimentos aberrantes antes que pudessem ganhar forma, estratificar-se, ou seja: cogitar ou arriscar a expressão mesmo de suas ansiedades, precipitar-se a sair pelo lado de fora das normas de controle e localização dos corpos da escola.

Como enfraquecer e ousar desfazer o governo do outro (a autoridade) como estratégia de governamentalidade? Em meio à égide da heteronomia sobre/entre um indivíduo ou

conjunto de indivíduos, nós a problematizamos quando nos abrimos a redirecioná-la em suas táticas de governamentalidade, potencializando e transformando as “linhas de errância” (DELIGNY, 2015). Do sentido que lhes é atribuído de desgoverno ou infração das regras para as ações criativas e libertárias, questionadoras das relações de poder-saber que nos aprisionam entre redes ou paredes da escolarização.

Para Foucault (2008), a emergência da população é o problema preciso do curso Segurança, Território, População, e uma das características do dispositivo da segurança. Além dela, temos os espaços de segurança que se definem como desafio da circulação na cidade, o tratamento do aleatório, e a sua normalização específica que conta com expedientes da lógica de prevenção inserida em seu tipo de governo. Frédéric Gros (2012), seguindo as análises de Foucault da inflação ou do desbloqueio do sistema jurídico legal e das medidas disciplinares (cuja ênfase é no controle dos corpos individuais e suas forças nos espaços internos de confinamento) que faz funcionar o dispositivo de segurança, nos aponta a contemporaneidade da passagem à biossegurança: “uma segurança que diga respeito a um indivíduo determinado e reconhecido em sua finitude biológica. Onde se verá que os princípios da biossegurança inspiram técnicas sociais de segurança, muito além do mero acompanhamento dos fluxos vitais.” (GROS, 2012, p.173, tradução livre)

Sob os auspícios de biossegurança, para além de sujeitos de direitos tornamo-nos todos ‘espécies em perigo’. No mar idílico dos defensores da prevenção geral, o combate ao terror do inimigo externo do sistema de poder e de uma sociedade oferece o risco de que se produza o terror entre nós. Produz-se em série a afecção do medo extremo do outro, nas coletividades e na dimensão mais subjetiva e pessoal de cada um, de si mesmo em seus sentimentos. Os exageros nas políticas de segurança fazem parecer que se vive uma contagem regressiva para a extinção humana.

A demanda médico-assistencial à psicologia é o modo como a tutela e a segurança se comunicam com o seu exercício profissional no campo de intervenção desta pesquisa. E assim, a linha disciplinar da psicologia e da medicina vai tomando lugar na disciplina escolar, à medida que a torna uma questão de saúde e doença, e de correção/ajuste, adaptação social ou indisciplina dos corpos.

Vê-se a experiência de trabalho nas escolas de Paulo de Frontin como uma máquina do tempo. Nem todos sabem como usá-la, a ela não é facilmente permitido o acesso, nem tão só negado. Foi preciso de alguma forma entrar na Rodolfo Fuchs, para enxergar o seu visor pré-infrator, lógica inserida nas tramas do presente.

As suas forças estiveram adormecidas nalgum tempo, e sua libertação não seria fácil com os mecanismos institucionais de defesa. Falar da ERF e dinâmicas internas não é tarefa fácil para ninguém, sobretudo para quem esteve lá: professor, aluno, diretor, inspetor, isto porque foi uma experiência de sofrimento.

Para mim como psicólogo e pesquisador também não é exercício fácil, o de a experiência indireta em pesquisar histórias de sofrimento, dar suporte, escutar e trabalhar com diferentes e divergentes pontos de vista sobre: “um lugar”, “um orfanato”, “um reformatório”. Minha ousadia é molecularizar através desta pesquisa a experiência coletiva Rodolfo Fuchs. É desinventar o lugar congelado nos fronts intocáveis do bem e o mal. Atrevo-me a destrinchar “uma” história, resgatar o detalhe por entre trincheiras internas, fechadas. Nesta perspectiva, de reencontro da escola com o presente, a questão não é entrar ou sair dela, a sanção ou o exercício, não é entender quem está certo e quem está errado.

Nestas páginas tenho em vista navegar como escrita-recorte, que é a minha própria experiência de repensá-la agora, no uso de sua história com velhos instrumentos de navegação. Uma tecnologia de GPS¹⁰ não nos auxiliaria neste caso, nos indicaria apenas a localização de um lugar em si mesmo, numa perspectiva molar distribuída em sua importância ou desimportância; com o auxílio de um velho astrolábio ou um sextante pode-se medir os ângulos, as distâncias entre a escola como microrreferência e suas referências em termos de políticas públicas, em maior escala presentes tanto em sua dinâmica interna de forças quanto naquelas arquitetadas como exteriores ao seu dia a dia.

Na ERF como nas escolas do presente, as leis que se fazem cumprir contribuem para que as ações cotidianas se consolidem como tarefas apenas e sem pensamento (sem facultar o seu redimensionamento aos agentes das práticas), não uma política que se possa repensar, não como parte de estratégias de poder e as quais se possam inclusive reverter e revogar. Na ERF, a sua prerrogativa de educação moral e visão humanista (traduzida nas políticas pedagógicas

¹⁰ *Global Positioning System*. Mais conhecido pela sigla GPS, equivale em inglês ao Sistema de Posicionamento Global. Desenvolvido em 1973, “O GPS, ou NAVSTAR-GPS é um sistema de radio-navegação desenvolvido pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América - DoD (Department of Defense), visando ser o principal sistema de navegação das forças armadas americana.” (Monico, 2016, p. 3; Id., 2008) A tecnologia determina a posição bi ou tridimensional de um ponto qualquer sobre a superfície terrestre ou bem próxima a ela, pode ser usado 24h por dia em quaisquer condições climáticas, e hoje é aberto a qualquer usuário civil. Cf. João Francisco Galera Monico. *NAVSTAR GPS: Descrição geral*. In: *GNSS: Conceitos Fundamentais. Notas de aulas: Aplicações não convencionais do GNSS. Graduação em Engenharia Cartográfica*. (Apresentação em Microsoft Powerpoint) FCT/UNESP. Março de 2016. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/cartogalera/GNSS_N%E3o_Convenc/GNSS_over.pdf Acesso em: 15 abri. 2018. “A concepção do sistema GPS permite que um usuário, em qualquer local da superfície terrestre, ou próximo a ela, tenha à sua disposição, no mínimo, quatro satélites para serem rastreados. [...] esse número de satélites permite que se realize um posicionamento em tempo real. Para os usuários da área de Geodésia uma característica muito importante da tecnologia GPS, em relação aos métodos de levantamento convencionais, é a não necessidade de intervisibilidade entre as estações.” (Monico, 2008, p. 2)

filantrópicas de seu tempo histórico) fazia-se lei no chão-da-escola, e por isso não dava margem ao desafio, ao questionamento. Suas forças não toleravam um mínimo de debate à ordem interna, do que desafiasse a autoridade de seus dirigentes e funcionários.

Nas questões relativas à segurança, “que tem nas prisões a ponta do iceberg” e nos antigos internatos-escola e nos novos-velhos reformatórios para adolescentes “a densa camada que se desloca pelas águas, fornecendo a população futura das prisões” (PASSETTI, 2002, p. 112), temos que, guardadas as proporções, esta é a mesma relação de complementaridade que se estabelece historicamente (e em menor escala) entre os internatos-escola (abrigo) e as prisões para jovens (os reformatórios propriamente ditos, com escolas em seu interior). Nos intercâmbios entre a ERF e os outros internatos e com os reformatórios a língua franca era a do encaminhamento ou transferência entre unidades pelas vias da punição, da vingança. A passagem do internato-escola para a prisão era uma margem sempre possível, correntezas nunca represadas nem tanto desprezadas; o caminho inverso, a volta do reformatório era quase sempre improvável. Os interstícios das transferências entre os espaços fechados de internação desenhavam o símbolo numérico do infinito na grande escala de circulação em uma cidade.

Os internos em um internato ou reformatório, “legalmente, são considerados adolescentes; socialmente, são menores, infratores, delinquentes. Estão em situação de risco, ameaçados por condições anti-sociais e diversas outras definições consagradas nos códigos e estatutos durante o século XX [...]” (PASSETTI, 2002, p.112)

Inversa e diferentemente das prisões para jovens de ontem, que muitas vezes tinham a escola dentro do reformatório, os internatos como a Rodolfo Fuchs, - inicialmente uma escola agrícola -, tinham o “sentido” de reformatório dentro da escola. O viés reformatório compreende a lógica da punição disciplinar dentro da escola, com fins pedagógicos de correção, e em muitos casos violento.

O pensamento jurídico desde o século XIX procurou caracterizar a infância criminalizada com base na patologia e na irreversível condição dessas crianças que emergiram de setores pauperizados de imigrantes e negros escravos libertos. Na melhor das hipóteses, eram considerados vagabundos para os quais se criaram as escolas agrícolas, com o intuito de, por esse meio, se possível, integrá-los aos setores inferiores da hierarquia social. (PASSETTI, 2002, p. 112)

Quais foram as condições de possibilidade do acesso ao lugar e às suas histórias? Como foi possível a viagem no tempo? O que me permitiu o acesso foi um caminhar. O meu próprio caminhar me levou ao encontro com o reformatório sem ter estado lá. Sem imaginar ainda a influência deste lugar do passado no agora, como a exigência de trabalho em

psicologia ali se tornou tão exagerada em termos da condução punitiva-penal e médico-biológica da vida de alunos e das famílias pobres e controle social da população então escolarizada? Haveria algum visor de pré-determinação daqueles velhos modos de governo no momento, entre 2009 e 2012, e no lugar-rede de escolas municipais?

Em uma cidade emancipada em 1963, o seu passado como distrito de Vassouras, lugar até hoje orgulhosamente conhecido como cidade dos barões, nos remete às heranças das relações autoritárias de império e escravidão. Só não imaginei a viagem temporal a um “reformatório” que se destacaria dentre outras jornadas possíveis para pensar o presente, e se tornaria um alicerce fundamental nos termos desta pesquisa.

Como psicólogo nas escolas pude escutar o lugar ERF como reformatório, FUNABEM, “a” Rodolfo Fuchs, “internato”, mas como entender um lugar de tantas referências por parte dos trabalhadores contemporâneos? Por que o recurso intermitente e ao mesmo tempo recorrente à memória das práticas na ERF pelas equipes escolares, seja através dos que lá trabalharam ou dos que sabiam da sua marca histórica, que data de mais tempo que a existência da própria cidade? Se considerarmos que “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (CUNHA, 2009, p. 31), temos, o lugar que mais tarde saberíamos ter sido um aprendizado agrícola, como um espelho dessa tradição mesmo tendo sido criado no final dos anos 30.

Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou suas marcas persistentes na escola atual, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político.

Na sociedade imperial-escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois polos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do que existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo. (CUNHA, 2009, p. 31)

Jayne Pondé (1977) aponta algumas mudanças de nomes e funções da ERF no excerto abaixo. No tempo em que o livro foi escrito o seu nome já era Escola Rodolfo Fuchs; em 1940 era Aprendizado Agrícola Sacra Família do Tinguá.

A Escola Rodolfo Fuchs, com capacidade para 500 alunos, acha-se situada na localidade de Sacra Família, no município de Vassouras, Estado do Rio de Janeiro. Constituía anteriormente a Fazenda de Sementes Nilo Peçanha e estava sob a administração do Ministério da Agricultura. Sua área é de 3.261.540 metros quadrados.

Passou a pertencer ao Abrigo do Cristo Redentor, doada pelo interventor do Estado do Rio de Janeiro, Comandante Ernani do Amaral Peixoto, por decreto de 20 de junho de 1940, a fim de ser transformada em aprendizado de menores. Integrou-se

ao patrimônio da instituição, pelo decreto federal de 15 de novembro do mesmo ano, e tomou a denominação de Aprendizado Agrícola de Sacra Família, sendo seu primeiro diretor o funcionário Sebastião da Cruz Vilela. (PONDE, 1977, p. 200)

Uma mera formalidade a mudança de nome? Metamorfose de um modo de formação? A luta pelo domínio entre sentidos de formação, com a mudança do nome simbolizando transformações políticas, econômicas, culturais, ou de políticas pedagógicas?

No percurso sinuoso, por rua de terra, de carro à escola, para a segunda entrevista realizada na pesquisa, desta vez a um ex-aluno, este nos fala dos vários nomes que já teve a escola. Professor de música e de artes, e tendo atuado na educação estadual do Rio de Janeiro, foi estudante interno da escola nos anos de 1970. Em 2016, o lugar é um campus avançado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRJ. No dia da entrevista não havia aula, e por isso não passavam ônibus. Não ouvíamos sons lá de dentro, como o silêncio dos tempos de desmonte da ERF que descreveria a psicóloga em nossa primeira entrevista. Já um estudante aponta:

Essa escola teve vários nomes. Já foi Escola Agrícola... Sacra Família do Tinguá... Depois passou a escola a ser... Escola de primeiro grau Rodolfo Fuchs. Quando passou a ter o primeiro grau aqui, aí começou a vir alunos de fora com outras educações, com outra formação, sabe? E aí misturou, veio gente de brinquinho... Gente de cabelo pintado... Mudou para caramba. Está vendo?! A escola está a mesma, a fachada é a mesma. Ah, deixa [o carro] aqui na sombra, mesmo, não vai poder entrar mesmo, não é? Aqui eu passei... [...] cinco anos da minha vida aqui dentro. [...] (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

Apesar das referências aos diferentes nomes, percebemos que para ele havia a valorização da existência de “uma” escola, de um tipo de lugar, um tipo de formação em continuidade. Mesmo que atravessada pela diversidade de nomeações, ou de públicos assistidos em diferentes momentos de sua existência. Na narrativa, o acontecimento da entrada do antigo ensino de 1.º grau (nos anos 1960) amplifica a população de alunos, na medida em que a escola deixa de oferecer só o ensino técnico profissionalizante, e surge uma escola dentro da internato-escola, que passa a atender além dos internos a comunidade de Sacra Família e Morro Azul.

Adiante, uma professora da ERF de 1970 e 1971, aponta que no primeiro ano (1970) o nome era Aprendizado, e no segundo (1971) tornou-se grupo escolar Rodolfo Fuchs, referindo-se à escola de 1.º grau¹¹ que já vinha se formando desde meados dos 60. No mesmo

¹¹ Em 1973, a lei 5692 estabelece uma reforma no ensino brasileiro e organiza os antigos níveis primário, secundário em 1º Grau e o científico em 2º Grau. Mais adiante, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transforma a organização da chamada Educação Básica em Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) e Ensino Médio (antigo 2º Grau).

ano, a escola do antigo primário, o grupo escolar dentro do aprendizado (técnico) agrícola adquire o nome de R. Fuchs. E o lugar todo vem a ser Escola Rodolfo Fuchs.

Davi_ Essa época em que vocês entraram foi quando começaram a trabalhar as professoras do estado?

Prof.^a Helaine_ Foi.

Davi_ Foram as primeiras professoras, [em] 70 e 71?

Prof.^a Helaine_ 70 Foi o ano que eu entrei lá. Fiquei até 71, Fiquei 2 anos. Na época, antigamente, a gente tinha que pegar escolas longe, e vim fazendo... ééé... e tinha... fazia o processo de remoção. De 2 em 2 anos a gente podia remover. Mas o primeiro lugar, a primeira escola, você tinha que escolher onde houvesse vaga.

Davi_ A sua primeira escola foi lá?

Prof.^a Helaine_ Foi lá, a minha primeira escola.

Davi_ foi quando começou a sua formação... [**Helaine_** Isso...] como professora...

Helaine_ Já como efetiva. Eu passei no concurso já entrei como efetiva.

Davi_ o diretor na época... era o Cardozo... ?

Helaine_ O diretor era o seu Cardozo, mas tinha o diretor do Aprendizado no geral. E a diretora do grupo escolar, - era Grupo Escolar Aprendizado Agrícola Sacra Família do Tinguá - no primeiro ano. No segundo, ééé'... passou a ser Grupo Escolar Rodolfo Fuchs. Onde fez essa festa aqui, ó: [mostra a 1.a foto] [de] Descerrar o busto. E essa senhora é a dona Anna Fuchs, que acho que é irmã do Rodolfo Fuchs. (Entrevista à PROF.^a HELAINE, em 24/01/2017)

Foto 02 –1971: Cerimônia e festa com descerramento do busto de Rodolfo Fuchs.



Nota: Foto no pátio de entrada da ERF, Sacra Família, Engenheiro Paulo de Frontin-RJ. Hasteamento da bandeira nacional antes do descerrar do busto de Rodolfo Fuchs. No canto esquerdo está a provedora dos recursos do convênio com a FUNABEM, Sr.^a Margarida Oliveira de Araújo. No canto direito está o busto ainda coberto com a bandeira (e com as inscrições) do ainda Aprendizado Agrícola Sacra Família do Tinguá. (**Arquivo Pessoal de Helaine Maria Machado de Assis, 1970/1971**)

Não obstante a divisão entre o internato e o grupo escolar, na visão de um aluno o lugar todo era uma coisa só. O primeiro aluno que escutamos, em relato acima, descreve a

entrada de novos alunos com outra espécie de formação, o que destoava de uma formação disciplinar em especial. São poucas palavras que anunciam algo mais de uma dinâmica interna da ERF, que ainda não conhecemos neste patamar da pesquisa. Será preciso o avançar com o percurso do trabalho de pesquisa (escutando outros interlocutores) para entendermos os sinos da batalha. E o que é mais importante: como se dão os acontecimentos e quais relações e agentes em jogo, enfim: por quem e quais acontecimentos os sinos tocam?

Como máquina do tempo que se preze, nos ofereceu múltiplos caminhos e bifurcações, até que uma única linha com o passado se torna necessária à nossa tese. O caminho de um psicólogo, seu olhar e sua escuta para as suas próprias práticas em relação aos acontecimentos de uma escola cuja história está esquecida sob a alcunha de reformatório, e é considerada sob muitos aspectos desimportante hoje.

Uma espécie de coronelismo tardio que se arrastava nas relações de produção no serviço público das escolas, um tipo de corporativismo que também se arrasta nas relações de trabalho escolar. O corporativismo quando se torna mais extremo costuma excluir indivíduos e grupos, facções do coletivo organizacional que divergem e não se adaptam às regras ordenadas por políticas de submissão. As tensões e os conflitos cotidianos não costumam se explicitar como expressão particularizada das lutas políticas mais gerais.

Arrisca-se que essas tensões aliavam o velho clientelismo político da República Velha que herdamos no Brasil à gestão corporativa das novas lógicas empresariais, e que renasce condescendente com nossas novas-velhas misérias que se descobrem dia a dia e as quais gerimos, a escravizar cada trabalhador na precariedade de seus vínculos de trabalho fazendo-o querer se tornar o chefe do outro. Todas essas formas-imagens o lugar Paulo de Frontin nos reservara com seu dispositivo máquina-do-tempo. Figurava-se um dispositivo que nos levava para imagens de lugares que não mais estavam ali, era um dispositivo mesmo do tempo.

O retrovisor temporal das escolas. As imagens da cidade eram vistas pelo retrovisor das escolas com seus lugares certos. Os lugares certos contrastavam com a velocidade dos tempos e ritmos contemporâneos da infância.

Os visores da cidade para a nossa história eram os da psicologia na escola, e como profissional de psicologia trabalhava-se com exigências de tratamento da infância, adolescência e família¹². A escola e o trabalho não se incluíam, não se encaminhavam nos assuntos e problemas dirigidos à psicologia, e o primeiro exame é de que não havia nenhum

¹² De acordo com nossa percepção na pesquisa, a infância, a adolescência e a família, a escola as considera instituições destacadas das relações internas da escola, e do assunto educacional escolar, como se não fossem concepções historicamente criadas e recriadas, porquanto outras forças societárias também o tenham feito, pela própria instituição escola.

problema no espaço-tempo da escola, tal como se tudo que procedesse dali de dentro, entre paredes, não se produzisse nem justificasse pelas suas próprias ações ali mesmo, e com a disciplina não tivesse nenhum problema; do contrário, a impressão é a de que o problema é dos que vêm de fora. Há uma luta da escola para manter o seu público cativo fixado dentro de suas paredes, mas sempre com um pé e a metade do corpo do lado de fora, para o caso de o corpo inteiro não se adaptar às suas regras seculares autoritárias de quadros negros e regras monocromáticas, que insistem em cercar a multiplicidade que se espalha.

Não havia encomenda contingente ao trabalho psicológico, mas o seu encargo já estava fixado antes que se pusessem os pés na escola. A senha para a entrada, aceitação e integração à organização escolar era saber operar com os códigos de conduta, para executar tarefas de triagem diagnóstica, cujos encaminhamentos dos alunos/as para fora do seus lugares na escola eram já uma expectativa dos professores, dirigentes educacionais como diretora, vice-diretora, coordenação municipal pedagógica (de supervisão geral, a todas as unidades de ensino) e a gerência maior local, as saídas intermitentes dos alunos para uma escola de atendimento educacional especializado e para outros setores das políticas públicas, eram uma trajetória obrigatória para a boa avaliação do profissional.

Tacitamente, a exigência foi da atenção aos elementos que não têm mais lugar fixo dentro da escola e seus integrantes insistem em puxá-los para dentro. Portanto, há uma seleção entre os elementos bons, cativos, quietos, e os que escapam à média nas avaliações gerais: da aprendizagem, comportamento, saúde escolarizada. Para fazer essa avaliação, a escola conta mais do que nunca com agentes intersetoriais: personagens das políticas públicas de saúde, assistência social e garantia de direitos, especialmente. Configura-se hoje a hibridez geopolítica dos lugares e suas funções públicas de cuidado.

A lógica que impera não é mais a dos cuidados totais dentro das paredes da escola. Enfrentamos uma nova economia política dos corpos e suas forças em relação. As avaliações, encaminhamentos e tratamentos médicos e psicológicos dentro da escola pré-visando os encaminhamentos para as redes intersetoriais, e o acolhimento e cumplicidade imediatos pelos outros setores para com as novas lógicas de operações em rede imperam como nova ordem nas políticas públicas.

A nova ordem de medicalização¹³ (ZOLA, 1972; ILLICH, 1975; SZASZ, 2001; FOUCAULT, 1977, 2010a; CONRAD, 2007; MALACRIDA, 2004; MOYSÉS, 2008) está

¹³ Referimo-nos à contemporaneidade das instituições de medicalização, que acompanha “a nova ordem mundial” do neoliberalismo cujas regras se consolidam com o fim da guerra fria. O regime neoliberal é caracterizado pela desindustrialização e pela privatização de estabelecimentos públicos estatais, pelo controle e

baseada nas terapias medicamentosas como estentoras ou ponta do iceberg das forças de controle social da população através do governo da infância na escola. Como definição sucinta: “A medicalização descreve um processo pelo qual problemas não médicos são definidos e tratados como problemas médicos, em termos de doenças ou transtornos”. (CONRAD, 2007, p. 4)

Tal nova ordem acompanha a nova ordem mundial conhecida pela égide política, econômica e cultural do neoliberalismo que se consolida no Brasil com o período de redemocratização, tendo sido gestada pelos artifícios da soberania e da violência da mais recente ditadura (de 1964) que houve no Brasil. Todo controle social às nossas instituições – sindicatos, organizações operárias e camponesas (as ligas camponesas foram destroçadas, aniquiladas) e estudantis, a repressão aos questionamentos em geral, o controle da família, e das escolas inclusive porque constituem base de formação para os futuros operários, trabalhadores que vão ser os soldados da nação ou do “país do futuro”, que imperou a partir de 1964 garantiu o avanço do neoliberalismo no Brasil, tendo sido ainda a época do clímax da entrada das transnacionais das indústrias farmacêuticas.

O trabalho do psicólogo é inevitavelmente marcado pelas exigências médicas-assistencialistas de produção nas políticas públicas de escolarização, e a ênfase nesta tese no sentido local e da política pública municipal de educação acompanha uma tendência também construída pelos vieses ditatoriais, que é a linha da municipalização das políticas públicas. “No Brasil, a política educacional do período 1964/1985 não assumiu a orientação municipalista que seus pedagogos desejavam, talvez pela obsessão centralizadora do estamento militar que ocupava os altos postos do Estado.” (CUNHA, 2009, p. 411)

A ideia de se transferir para os municípios todos os encargos para com o ensino de 1.º grau não é nova. Já nos anos 20 e 30, quando a Associação Brasileira de Educação era o grande espaço de disputa da hegemonia no campo educacional, mostravam-se aí as excelências das práticas educacionais norte-americanas. Após o fim do Estado Novo (1945) estas ideias voltaram à baila, e novamente com o golpe de Estado de 1964. Ou seja, quando se buscava nos EUA o modelo para a educação brasileira, lembrava-se sempre a municipalização para o ensino de 1.º grau. (CUNHA, 2009, p. 409)

Do lado dos movimentos de luta contra o regime militar, tivemos a defesa da descentralização tributária dos níveis federal e estadual em favor dos municípios, que trouxe em seu bojo a defesa também da municipalização das políticas públicas de saúde e do antigo ensino de 1.º grau. Seus argumentos se apoiavam em estatísticas sobre o custo para

corporativismo dos sindicatos. Nele se destaca a organização de produção da empresa à da indústria, e este molde se estende como tipo de formação contínua por diferentes instituições como os serviços de saúde ou de educação.

empreendimentos municipais serem menores que os estaduais, na alegação de que as pessoas vivem nos municípios e não no estado, ou seja, a evocação de uma realidade mais concreta/relevante do município versus o estado e a União como abstrações, e ainda na maior facilidade que haveria da expressão dos interesses populares, incluindo a fiscalização da execução/administração dos investimentos e projetos locais.

Esse tipo de argumentação pragmática foi ao encontro das doutrinas neoliberais que emergiram justamente com o esgotamento do regime militar, reforçadas com seu sucesso na Europa Ocidental [...] Tais doutrinas defendiam o “Estado mínimo”, isto é, sua retirada do campo econômico e até do social (como da educação e da saúde, na Inglaterra de Margareth Thatcher), enquanto condição para o livre e sadio funcionamento do mercado, que tudo regularia em benefício de todos. Para os neoliberais, a descentralização do Estado (inclusive pela via da municipalização do ensino de 1.º grau) facilitaria o processo de sua minimização. (CUNHA, 2009, p. 412)

Os argumentos e efeitos de ampliação do debate democrático e de melhor distribuição e controle popular local do uso dos recursos financeiros, projetados no período ditatorial pela plataforma municipalista em geral, não se concretizaram na esteira das lutas pela redemocratização do país e do ímpeto coletivo de gestação do novo. O neoliberalismo no Brasil pós-ditadura redireciona o sentido dos ideários de municipalização. Hoje prepondera uma municipalização político-administrativa geral das políticas públicas, mas sem que o movimento seja acompanhado de uma descentralização econômico-tributária.

Vemos, com efeito, uma concentração das políticas públicas de segurança (ou de seguridade, como na CF/1988) social como saúde e assistência social¹⁴, e das de educação fundamental, no plano da gestão local. A municipalização revela-se hoje importante instrumento para a eficácia cirúrgica do controle social sobre a população. Isto, porque a redução e precarização do acesso aos direitos sociais como o trabalho e emprego contribuem para o reacender de nossa herança de relações sociais clientelísticas, mandonistas. Nesta ordem, a atuação de especialistas como o psicólogo também passa a se concentrar e a quase se encerrar nos municípios de pequeno porte (com menos de 20 mil hab., que é a maioria no Brasil em números), tornam-se agora técnicos ou trabalhadores do social, e são convocados a operar com os restos de uma destruição cotidiana de um ensaio (sonho) de bem-estar social: na gestão da pobreza da população em diversos sentidos.

Tornamo-nos, decerto, técnicos da segurança social, mas da segurança de quem? Somos exigidos então como “agentes atuariais” que devem atuar na gestão econômico-populacional localmente, a estudar a questão “da família”, e individualmente na forma de

¹⁴ De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 – CF/1988, as políticas de “seguridade social”, propriamente ditas, se compõem pela saúde, previdência social e assistência social.

“casos”, analisar os “riscos”, atuar no fronte da prevenção da “crises”, a conter pela tecnicidade dos encaminhamentos cuidadosos e burocracias em rede a “perigo”- a iminência da rebelião, e dos futuros crimes, doenças. Não sem incluir no efeito guarda-chuva de seus expedientes o impedir das virtualidades, do que não se sabe efetivamente que irá acontecer, como bem ou mal, dos devires-órfãos, dos movimentos aberrantes apócrifos.

O apócrifo é termo utilizado pela Igreja católica para se referir aos documentos ou obras que não tinham identificação de sua origem, e por isso, não consideradas autênticas. O movimento apócrifo adquire na atualidade o valor do que é falso, suspeito. O sentido de órfão da atenção familiar confere ao aluno pobre, na escola pública, o lugar da suspeição e da superdependência institucional. Como e quando a sua eterna “menoridade” poderá ser autêntica, não ser desfocada em sua potência e luz (não rebatida nas sombras da afirmação de si mesmo do aluno), mesmo que fosse órfão pela perda dos pais?

Os movimentos aberrantes são apócrifos porque vivem sob a tensão/suspensão flutuante da suspeição técnica, nas fronteiras internas de redes cujos agentes devem localizá-los, carimbar sua autenticidade para aderir às grades. Eles não têm nome na rede de codificações, mas poderão adquirir como passaporte para poder circular “livremente” na cidade, como exemplo através de um diagnóstico psicológico ou médico, e retornar à escola para depois de novo alcançar outro elemento/lugar nas séries, amplificadas na rede de cuidados.

Como agentes do poder local, nós “técnicos” somos convocados a tratar do “comportamento concreto” do *homo oeconomicus*: “em outras palavras, uma economia, ou uma análise econômico-política, que integre o momento de produção, que integre o mercado mundial e que integre enfim os comportamentos econômicos da população, produtores e consumidores.” (FOUCAULT, 2008, p. 54)

Problematizar o atual das práticas securitárias de escolarização é “a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos e das representações: definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive.” (FOUCAULT, 2014a, p. 16)

analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam (FOUCAULT, 2014a, p. 17, grifos do autor)

E com “problematização” não queremos dizer uma simples análise, mas construir uma lacuna entre passado e futuro que seja uma abertura para pensar, um corte perspectivista no

presente: modo de pensar o agora e à frente. Nosso planejamento caminha, então, do presente e do futuro ao passado, e em um segundo momento de volta para o presente e futuro (sempre pensando à frente, em perspectiva como criação e potencialidades da existência: nos devires).

O caminho metodológico é o da ontologia do presente (FOUCAULT, 2013), abordagem que congrega uma análise genealógica do poder e das formações de saber na escola em questão, assim como as reverberações de suas forças com a sua discussão em nosso presente. A perspectiva que constrói o presente texto em relação ao que é dito, pensado e feito na/sobre a ERF é “genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método” (FOUCAULT, 2013, p.348), e operada através de uma “ontologia histórica de nós mesmos” (FOUCAULT, 2013, p.347), ela deve responder à nossa série aberta de questões, em três nortes de sistematização: Como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; e como sujeitos morais de nossas ações.

Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. (FOUCAULT, 2013, p. 348)

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (FOUCAULT, 2013, p. 351)

Essa atitude filosófica se insere nesta pesquisa cuja coerência metodológica está na definição questionadora genealógica e arqueológica de práticas entrelaçadas concomitantemente por uma marca tecnológica de racionalidade e por jogos estratégicos de liberdade. (Foucault, 2013) Nosso ritmo de pesquisa ganha coerência teórica quando lançamos luz nas formas singulares através das quais interrogamos as generalidades de nossos vínculos com as coisas, com os outros e conosco.

Nesse sentido, nossa ferramenta de pesquisa nos convoca uma “atitude de modernidade” (FOUCAULT, 2013, p.343), tipo de interrogação em nossas práticas sociais que põe em análise concomitantemente a nossa vinculação com o presente, nossas formas de existência histórica e a formação de si próprio (de cada um entre nós na coletividade que pensamos) como sujeitos autônomos. Entende-se como modernidade aquela proposta por Baudelaire: “exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola.” (BAUDELAIRE, 2010,

p.344) Como força fugidia, transitória, contingente, “a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 2010, p. 35), o presente, “não se tem o direito de desprezá-lo ou de dispensá-lo” (BAUDELAIRE, p.35)

Pensemos o conceito de modernidade como uma passagem marcada por um paradoxo, não somente como um aprimoramento qualitativo do modelo anterior ou sua modernização ou avançar em termos de força ou quantidade de um mesmo lugar-tempo. A noção com que trabalho é muito mais um pivô ou baliza que nos permitiria o surgimento do outro, diferente ou dissidente, a partir do primeiro paradigma instalado em uma sociedade que se pretende analisar e compreender, enfim destrinchá-la em suas formas e percursos de formação histórica para transformá-la. É uma modernidade que se faz com um salto, ao mesmo tempo sobre e contra um sistema de relações e forças, em processo fugidio, em vaivém que pode fazer reverberar uma formação humana e sócio-política nova e divergente.

O primeiro arquivo que acesso é o dos meus diários de campo do período 2009-2012 nas escolas de EPF. Estes se destacam até o exame de qualificação da tese (2016), mas ganham mais intensidade os arquivos FUCHS, com o avançar das entrevistas com ex-integrantes da ERF em 2017. A complexidade de vozes desenterradas do orfanato-escola é elucidativa das relações passado-presente: da ERF com as escolas municipais onde trabalhei.

A escrita do diário (de campo) para mim é uma espécie de escrita doméstica (de si mesmo) no solo selvagem das relações sociais de pesquisa (o pesquisador como estranho em uma terra estranha precisa delimitar o seu momento de singularização, e para isso uma das ferramentas é o diário). Para o pesquisador institucionalista é uma formação de si mesmo em meio às tensões e adversidades do campo de intervenção. “Os funcionamentos do ‘foro íntimo’ (seu próprio pensamento) ou do ‘foro exterior’ (grupos de pesquisa) onde se estabelecem as relações que dão senso à pesquisa são transdutivos.” (HESS, 2009, p.62)

A transdutividade é rica, mas dissociativa. E, se se quiser sair dessa dissociação e não assimilar a pesquisa a um catálogo daquelas que a precederam, é preciso que se faça um uso da transversalidade de circunstâncias e acontecimentos de modo multirreferencial. (HESS, 2009) O momento do diário na pesquisa eu o vejo como “singularização antropológica de um sujeito ou de uma sociedade” (HESS, 2009, p. 86).

Para definir tal acepção, nós devemos distinguir o momento da situação. A situação pausa os diferentes eventos que, falando materialmente, permitiram um advento. Esses eventos são organizados segundo a “Tentativa experimental” (C. Freinet) e criam um contexto cuja origem (por que tal momento, tal pessoa etc.) nos escapa em grande parte, e que podemos somente constatar. A situação é, assim, a resultante de uma série de circunstâncias que ocorrem, emergem, se colocam em lugar delas mesmo, condições cuja origem, o porquê e o futuro nos escapam. É a

“sedimentação” dessa série de situações que, como na encruzilhada de linhas de fuga, cria o momento antropológico. (HESS, 2009, p. 86)

Nos arquivos, importa essa encruzilhada entre as circunstâncias ou “situações” que apontam e as linhas de fuga. Este é o momento fugaz da pesquisa, que nossos dispositivos de análise nos mostram - como *flashes* ou centelhas - entre os processos de educação moral em um internato, as linhas de errância “menores” que pretendem controlar no asilo, e o que o dispositivo FUCHS significa para mim hoje.

A questão do método se refere ao trabalho de caça aos arquivos que apreendemos. São arquivos que não falam por si só, mas que mostram as engrenagens da ERF para que possamos fazer a ontologia do presente. Esta não será uma comparação, mas e sobretudo deve funcionar como corte analítico das práticas contemporâneas nas escolas do período 2009-2012.

Nesta produção trabalho narrativas extraídas do conjunto de 12 entrevistas¹⁵ com 14 ex-integrantes da ERF, das quais foram extraídos temas gerais. Isto se deu após o primeiro nível – o da pesquisa empírica - com coleta de dados do trabalho de campo. Os entrevistados foram (segundo a ordem cronológica dos encontros):

1. Maria Angélica Salgado Ferraz (penúltima psicóloga de 1994 a 1996). 1.ª psicóloga entrevistada, na sua residência em Paracambi, Centro, em 09/05/2015.

2. Cosme Paschoal (aluno de 1970 a 1977). O 1.º aluno entrevistado, em seu projeto social em Sacra Família do Tinguá (distrito de EPF), e nas dependências do pátio e área de entorno externa da ERF em 09/04/2016. Estudou na ERF e em outras unidades da FACR de 1970 a 1977¹⁶. Disse que entrou com 12 anos e saiu com 17 (sem incluir o tempo internado na Cidade dos Meninos e na sede da FACR em Bonsucesso).

3. Donha – Antônio Carlos de Souza (aluno de 1972 a 1984). 2.º aluno entrevistado, na sua residência em Morro Azul, em 17/01/2017. Entrou na ERF com oito anos e saiu com 18¹⁷.

4. Roberto Fernandes de Souza (diretor de 1983 a 1997/2001¹⁸) e Iza (aluna externa nos anos de 1970¹⁹). 1.º diretor entrevistado, na sua residência em Morro Azul, distrito de Engenheiro Paulo de Frontin – RJ, em 17/01/2017.

¹⁵ Todas as entrevistas com ex-integrantes da Escola Rodolfo Fuchs - ERF e o uso de suas imagens e narrativas para fins acadêmicos foram autorizados pelos entrevistados nas gravações em vídeo.

¹⁶ Com intercalações de períodos em outras unidades da FACR como a Cidade dos Meninos em Duque de Caxias (área rural, distrito Lote XV) e a sede de triagem em Bonsucesso (onde estudou na escola técnica Getúlio Vargas).

¹⁷ Tendo passado antes pela FACR sede em Bonsucesso e pela Cidade dos Meninos anteriormente.

¹⁸ O ano de 1997 foi o da saída do último aluno da escola (precisamente em 18 de outubro de 1997, segundo o diretor Roberto) e o de 2001 do efetivo fechamento da unidade.

5. Helaine Maria Machado de Assis²⁰ (professora de 1970 a 1971). 1.^a professora entrevistada na sua residência na cidade de Valença, interior do RJ, em 24/01/2017.

6. William Worhees²¹ (aluno de 1977 a 1987). 3.^o aluno entrevistado, na sua residência no bairro do Flamengo, zona sul da capital do RJ, em 27/01/2017.

7. Isaías Persan – Isaías Pereira da Silva (aluno de 1970 a 1981). 4.^o aluno entrevistado, na sua residência no bairro de Bangu, zona oeste da capital do Rio, em 29/01/2017.

8. Mario Moreira de Freitas²² (mestre da oficina de padaria de 1960 a 1992). 2.^o Professor (do ensino técnico profissionalizante), na praça de Morro Azul em 04/02/2017.

9. Evandro Carlos Silva Luciano²³ (aluno externo de²⁴ 1984 a 1988). 2.^o aluno externo entrevistado, na praça de Morro Azul em 04/02/2017. Trabalhou, mais tarde, durante um 1 ano como guarda terceirizado (sem precisar o período).

10. Wanderley dos Santos da Silva (vice-diretor²⁵ de 1961 a 1962) e Cosme Paschoal. Entrevista na casa do primeiro em 04/02/2017, em Morro Azul.

11. Sonia Altoé²⁶ (psicóloga de 1980 a 1981). 2.^a psicóloga entrevistada, na UERJ, departamento de psicologia jurídica, no bairro do Maracanã, zona norte da capital do Rio de Janeiro, em 09/02/2017.

12. Carlos Henrique de Oliveira (professor em 1994) e Rosa Maria Gomes de Araújo Souza²⁷ (professora de 1984 a 1989). Respectivamente, 3.^o e 4.^o professores entrevistados, na

¹⁹ Período exato não informado. Iza foi uma ex-aluna externa da Escola estadual do antigo 1.^o grau nos anos de 1970, existente dentro da ERF, que teve participação acidental nesta entrevista com o diretor. Ela vinha visitá-lo no dia e quis participar da gravação.

²⁰ Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, residente na cidade de Valença, que teve a sua 1.^a experiência profissional na ERF.

²¹ Nome artístico profissional do ex-aluno, que é *personal trainer* (e foi pioneiro neste trabalho no Brasil, começou a desenvolvê-lo com atores/atrizes da televisão no Rio de Janeiro), ator e roteirista de cinema. Foi roteirista da recente série *Preamar*, da rede HBO de televisão e dirigida por Guillermo Arriaga.

²² Mário foi professor do curso técnico de panificação, aposentou-se em 1991. Esta entrevista foi realizada junto com o aluno Cosme Paschoal, no espaço do coreto da praça de Morro Azul.

²³ Evandro foi aluno externo e mais tarde funcionário da segurança. Desta entrevista também participou Mário e Paschoal.

²⁴ Evandro cursou o antigo ginásio de 1984 a 1988, mais tarde o período de 5.^a a 8.^a séries.

²⁵ O cargo conhecido como de vice-diretor era oficialmente chamado de assistente da direção. Atuou precisamente de 12 de julho de 1961 a 20 de maio de 1992). Sua aposentadoria foi em 13/05/1992. Prestou apoio à direção ainda até 20/05/1992 para a instalação de algumas novas oficinas.

²⁶ Professora adjunta do Instituto de Psicologia da UERJ desde 1992. É possível que tenha sido a 1.^a psicóloga. Foi contratada pela própria FACR e trabalhou por 3 meses na ERF. Sua proposta foi a de um trabalho institucional, em grupo principalmente com trabalhadores (inspetores em foco) e também com os alunos. A integração do profissional de psicologia buscava atender a uma exigência, na época da vigência da FUNABEM, por modificar o tratamento dos inspetores em cuidado de viés “pedagógico”, e atendimentos individuais eram eventuais.

²⁷ Carlos é professor da Secretaria Municipal de Educação de EPF, com o qual tive a oportunidade de trabalhar de 2009 a 2012 em duas escolas da rede. Rosa Maria é professora da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro. Foi também aluna externa, até concluir a antiga 8.^a série e ir cursar a escola normal em Vassouras.

praça Roger Malhardes, próxima à prefeitura de Engenheiro Paulo de Frontin (Centro da cidade) em 09/02/2017. Carlos trabalhou na ERF por 1 ano em 1994. Rosa também foi aluna externa na ERF.

As perguntas gerais que me conduziram às entrevistas foram: (1) A relação/vínculo institucional com a ERF. (2) Como era a sua história antes da internação, e que condições o levaram ao internato? (3) Que tipo de atendimento havia no lugar? (4) Que oficinas e cursos fazia? (5) Os alunos eram chamados por números? (6) Havia o costume de os alunos seguirem carreira militar quando egressos do sistema, para a Base Aérea de Santa Cruz²⁸ e outros possíveis lugares? (7) Como era a relação (do aluno) com os inspetores?/Como estes tratavam a (in)disciplina? (8) Como os horários eram organizados? (9) Percebeu se havia algum tipo de registro das atividades dos alunos, incluindo os atendimentos? Onde poderiam estar arquivados tais registros?; (10) Havia restrição para a saída da escola? (11) Tinha atendimento psicológico, médico ou do serviço social na escola? (12) Os alunos usavam algum tipo de medicação psiquiátrica? (13) Havia encaminhamentos para o Instituto Padre Severino como medida de punição? (14) A ERF recebia alunos da FUNABEM?(15) Havia jovens infratores? (16) Encaminhamentos de outros abrigos da região? Ou como medida protetiva ou punitiva pela Justiça ou pelo antigo “Juizado de Menores”? (17) Como seria pensar a ERF no presente? (18) Indicaria outra pessoa para entrevistarmos? Este montante reúne questões elaboradas preliminarmente às entrevistas propriamente ditas e que também se desenvolveram com o acúmulo de dados histórico-orais.

Todas as perguntas supracitadas foram formuladas por mim e usadas em todas as entrevistas. A maioria delas destacou-se e transformou-se em perguntas-problema à medida que se alinhavavam e confrontavam às questões-índícios que remontavam ao período mais recente (ao do internato-escola) explorado das redes de escolarização, através delas no que tange aos encaminhamentos médicos e judiciais assistencialistas. As respostas dos entrevistados se interligaram, concatenando-se ou conflitando-se, de tal forma que o seu conjunto se tornara fundamental para a formulação geral dos conceitos compoendo a tese.

Os diversos tipos de temas apreendidos corresponderam aos principais questionamentos direcionados aos entrevistados e, num segundo nível, já na organização das falas, coube a seleção dos principais temas e, dentre eles, os analisadores (GUATTARI, 2004; LOURAU,1993; LAPASSADE, 1989), que são acontecimentos que provocam rupturas como

²⁸ Bairro da zona oeste da capital do Rio de Janeiro.

movimentos de análise, o que decompõe formas enrijecidas de funcionar nas coletividades e nos convidam à abertura ao pensamento de nossas ações.

Sobre a perspectiva genealógica que vimos traçando como engrenagem para esta ontologia, desde as entrevistas, previamente planejadas e em seguida também construída na parceria com ex-integrantes do internato, passando pelos temas e os analisadores que se destacaram, temos “um indispensável demorar-se”:

marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender o seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenham papéis distintos; (FOUCAULT, 2000a, p. 15)

Vislumbrar um inventário do retorno dos acontecimentos da ERF, com a descrição e a análise das diferentes cenas nas narrativas da Rodolfo Fuchs. Ousar trabalhar nesta tese para a definição inclusive das regiões de suas lacunas, ocasião em que mesmo eles não aconteceram (FOUCAULT, 2000a). Isto, porque entre a(s) lógica(s) de funcionamento da ERF e o presente não há continuidade-e-ponto-final; há o passado, o presente, e o que mais podemos e ainda não podemos pensar.

O primeiro capítulo, *Como nascem os anjos em um reformatório?*, trata da tutela, primeiro sentido de ligação entre as temporalidades, mas também de rupturas no que nos permite ver as diferenças entre o governo da infância no período da ERF que abarcamos, de 1960 a 1997, e a contemporaneidade da medicalização assistencialista de 2009 a 2012.

Em perspectiva, pensar a conexão de 2009-2012 com os acontecimentos de 1971: o convênio da ERF com a FUNABEM, as marcas e os desdobramentos até o presente. Este é o marco do que será a *tour de force* pela depuração do aluno infrator (que passa a transitar pelo internato a partir do convênio) ou daquele que pudesse ser considerado suspeito de infração (infrator em potencial/pré-infrator), e ao mesmo tempo a batalha pela exclusão do sentido de escola-prisão do lugar ERF. Esta linha de formação invadia um território até então voltado para as engrenagens de formação técnica e essencialmente agrícola para o trabalho. Passa a se chamar de Aprendizado Agrícola Sacra Família a Escola Rodolfo Fuchs.

No capítulo dois, temos imagens da disciplina nas escolas atuais e sua crise na forma de seu desbloqueio/abertura em articulações a outros setores das políticas públicas e participações exigidas à família/comunidade. O problema: a rede de atendimento de proteção e segurança a “especiais” e a percepção da escola pelos meus pacientes.

No capítulo três, destacamos dois analisadores: (1) dos “sentidos de formação”, que se alinha ao conceito de guerra civil e explicitamos nos modos de ser da ERF – escola, abrigo, exército, prisão, fábrica e prevenção, assim como as saídas ou escapes/resistências àquelas forças de controle social dos corpos dos alunos. (2) Outro analisador, que proponho, destacando o sentido da prevenção, é o do mecanismo de seleção e depuração do elemento infrator dentre a população dos estudantes de 7 a 17 anos²⁹ “órfãos pobres” e “abandonados” (“carenciados/infratores”), assistidos pela ERF. A irrupção deste mecanismo de depuração³⁰ e, destacadamente, de segurança é simbolizado com o marco do convênio entre ERF e FUNABEM em 1971 e o descerramento da estátua do busto que ficava na entrada da escola, na frente da sala de disciplina, antessala que era lugar primeiro de recepção dos novos alunos.

As virtualidades como forças de intensidade ou grandezas possíveis do órfão pobre, ou simplesmente devir-órfão, costumavam ser avaliadas na ERF pela tarja preta da suspeição no presente e quanto a seu futuro, dada a sua origem familiar pobre. Ou o futuro de criminalidade associada a um passado de pobreza (que se repetiria), ou seja, sendo previsto pelos olhares da pré-infração e os corpos pobres passíveis/prováveis de se tornarem criminosos rastreados e localizados dentro do espaço de confinamento para a suposta reeducação e readaptação em outros orfanatos ou nos reformatórios. Ou o devir-órfão que não se vê nem ganha consistência nas potencialidades criativas e cuja força é tratada pejorativamente como “questionamento” às ordens.

Trabalho, neste ponto, o paradoxo deste visor depurativo, que quase sempre não tem precisão no discernimento do que pretende controlar no futuro. Problema: pré-crime ou devir? No que deseja aplacar o futuro, intenta bloquear o caminho para o advir do mal, do crime e da desordem possíveis, mas também o das possibilidades potenciais de criação humana. Este é

²⁹ A regra geral da faixa etária atendida na ERF era de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, com a admissão eventual para menos, com entrada de alunos de 6 anos, e para mais, com a permanência em certos períodos de alunos de 18 a 21 anos, devido às dificuldades encontradas de inserção social quando deveriam ser egressos aos 17 e antes de completar 18 anos.

³⁰ O mecanismo de depuração compõe-se do exame multidisciplinar, que é uma característica do modo de governo disciplinar, baseado em técnicas de um espaço específico de confinamento, mas avalio que ele é mais fortemente voltado à segurança. Embora especializado no cuidado interno do lugar como uma fortaleza, um forte de segurança, os “faróis” da unidade de internação ERF buscam cercar e defender suas fronteiras do elemento inimigo, como holofotes iluminam o elemento invasor ou o fugitivo, escrutinam a entrada e buscam articulações nas saídas. Tanto na transferência para outros setores dos alunos avaliados como “infratores”, como no cuidado especial ao egresso, destinado na maioria das vezes às forças armadas. A especialização da ERF era sobretudo no seu próprio espaço interno, suas forças não se especializavam no para além das suas fronteiras. Por isso, os alunos fugidos ou transferidos transitavam em uma trajetória de prolixidade, sem importância para a lógica centrípeta de unidades como a ERF. E, se havia uma rede, de internatos-escola e reformatórios, ela era especializada em cada núcleo de tratamento em si mesmo e descontínuo entre os outros, e não nas articulações entre eles. As transferências entre as unidades de internação era como uma “rotatória”, uma trajetória sem fim, sem propósito em si mesma e que não operava como rede.

mais silencioso e o visor não capta e muito menos rastreia, pelo menos não com este sentido. Ele só é perseguido pelo seu não sentido.

Uma língua órfã não adquire visibilidade nos códigos formais de conduta, e das filiações de origem familiar exigidas como normais pelo senso comum, quando se considera no aluno a sua origem familiar pobre ou a não detecção da origem (aluno sem procedência de família identificada, e aí a sua idade é estimada por exame ósseo). O aluno pobre e das ruas, sem origem determinada, não é autenticado em sua vida e passa a viver sob a suspeição da sociedade e do internato ERF. Seu lugar de desfiliação é uma utopia. O paradoxo é o existente entre o senso comum dos exageros de segurança na suspeição, versus o não sentido dos devires-(órfãos).

Esta depuração é caracterizada pelas frequentes triagem e seleção visando elaboração de avaliação de histórico do aluno infrator. Enérgica diagnose de sua periculosidade com apoio da equipe técnica, e multiplicidade punitiva em meio à qual destacamos a transferência dos alunos da ERF para outras escolas-abrigos de sua mesma rede (FACR), ou entre a ERF e estabelecimentos da FUNABEM. Nesta, ou sendo orfanatos como a Escola XV de Novembro, no bairro de Quintino, zona norte da capital do Rio de Janeiro, ou sendo unidades prisionais com escolas internas próprias, numa palavra os reformatórios oficiais, propriamente ditos, como o IPS – Instituto Padre Severino ou a Escola João Luís Alves, os dois últimos ambos no bairro da Ilha do Governador, também na zona norte da capital do Rio de Janeiro.

No capítulo quatro, o analisador é o da gradação dos corpos, suas extensões, escopos e forças, tendo em foco a expressão dos alunos maiores ou “grandões”, construído na esteira da modernidade do encontro da ERF com a FUNABEM através de convênio de 1971. Essa tecnopolítica de gradação é importante mecanismo disciplinar (movimento centrípeto), que nas suas engrenagens para o controle do espaço/meio interno da ERF, faz funcionar ainda a segurança (movimento centrífugo), cuja montagem precípua visa, então, o acompanhar dos fluxos do que escapa, ou pode escapar à disciplina. Enfim, a segurança que não opera pelas sanções (soberania/tutela) nem pela obrigações/exortação ao exercício (disciplina), e sim trabalha no (interior do) problema do acontecimento como evento aleatório, a compor articulações infindáveis que minimizem os seus efeitos.

No capítulo cinco, pensamos a modernidade da redemocratização pós 1985 e a partir do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. No sexto capítulo, intitulado ‘as crianças do amanhã’, ponho em questão a “educação moral” dos alunos como “homens”, como defendida no sistema complexo de forças da Rodolfo Fuchs, baseada na égide do internamento escolar do passado. O último capítulo explora e

aprofunda, a passagem marcada por paradoxos de semelhança/diferenças do governo da disciplina do tempo do internato-escola ao da segurança atual como paradigma de controle social da população, e sua discussão se estende às considerações finais para a retomada da formação dos bons homens e bons cidadãos na Escola Rodolfo Fuchs como um projeto de prevenção contra o mal futuro.

1 COMO NASCEM OS ANJOS EM UM REFORMATÓRIO?

A morte do reformatório como lugar físico, dos seus tempos ou do seu modelo de “escola-internato”, colégio interno, para as crianças e jovens pobres, faz-nos sublevar contra o passado e o presente. As suas espadas, enferrujadas, já não nos mostram gratuitamente sua dinâmica interna de funcionamento. Apontam, sim, através de nossa experiência num presente de práticas diferentes do confinamento de outrora, a trajetória do lugar Rodolfo Fuchs. A análise das formas de subjetivação da ERF e seus fantasmas em minhas práticas é o que faculta pensar a sua contingência – seja como for - hoje.

Temos que, para além da segurança, outro sentido de formação humana perpassa os dois tempos, e o ressaltamos neste capítulo: é o da tutela nas relações.

O tipo de disciplina vigente na ERF, caracterizada pela clausura dos alunos, com limitações graduadas às suas saídas, ele se esvai com a saída do último aluno em 1997. Embora a disciplina seja o molde de tratamento que prepondera no internato e por isso precise descrevê-la aqui, nesta tese dou o enfoque às práticas instituídas de segurança e tutela nos dois tempos, porque são as forças que ainda permitem um olhar pré-infrator e herdeiro da ERF no presente sobre os alunos e as famílias pobres.

A duração do olhar pré-infrator, apesar da derrocada das forças de confinamento e agora com a disciplina ainda existente mas diluída na acoplagem com a segurança, adquire a desimportância ao controle do corpo pelo espaço interno da escola. A esta desimportância crescente atribuo o encontro histórico da disciplina com a segurança, a “desmultiplicação dos mecanismos disciplinares”, que Ewald (2002) bem define como “passagem da disciplina-bloqueio, inteiramente voltada para funções negativas, romper o mal, suspender o tempo, à disciplina-mecanismo.” (p. 82)

Enquanto os estabelecimentos disciplinares se multiplicam, os respectivos mecanismos têm certa tendência para se desinstitucionalizar, para saírem das fortalezas fechadas onde funcionavam e para circular em estado “livre”. [...] Ubiquidade e libertação das disciplinas que já não se dirigem apenas a quem é punido, ao mal que se quer conter; põem-se ao serviço do bem, do bem para todos, de toda a produção social útil. (EWALD, 2000, p. 82)

A segurança, nós a problematizamos na sua intensidade crescente até as práticas hodiernas como o fator que tenha permitido o não mais existir da disciplina nos moldes de escolas como a ERF. As novas tecnologias políticas da segurança não a anulam; ampliam-na, trabalhando no interior da disciplina para transformá-la, alterar-lhe a morfologia e o sentido

do controle. As forças antes voltadas para o interior não deixam de funcionar, mas perdem cada vez eficácia para o sentido centrífugo da segurança.

Nesta nossa argumentação inicial, desconfiamos que, como um vulcão adormecido, as espadas hoje invisíveis das velhas batalhas da ERF espalham ainda centelhas nos cuidados dos alunos nas escolas abertas. São momentos fugidios que percebi durante o trabalho como psicólogo nas escolas de Paulo de Frontin.

Nosso trabalho se deu em seis do total de 12 escolas públicas municipais à época, no período de setembro de 2009 a março de 2012. As unidades escolares, em sua maioria, atendiam a um público de ensino fundamental, e ao tempo anterior a este, que se convencionou chamar de pré-escolar. Havia uma unidade apenas de ensino pré-escolar (90 alunos), uma escola rural multiseriada com o ensino fundamental do 1.º ao 4.º ano apenas (25 alunos), um centro municipalizado de atenção educacional especial (AEE) (55 alunos), uma escola rural com alunos do 1.º ao 4.º ano, não multiseriada (45 alunos), e por fim, as escolas de maior porte (500 e 350 alunos), atendendo ao público do ensino fundamental e pré-escolar até o nono ano. Toda a população atendida somava um montante aproximado de 1065 alunos.

A Escola Rodolfo Fuchs, por sua vez, no período que estudamos de 1960 e 1997, costumava ter de 450 a 500 alunos matriculados como internos, e 200 alunos matriculados como externos, com os últimos sendo atendidos só pela escola estadual que existia dentro da ERF. A ERF era um internato-escola técnica onde se matriculavam apenas os alunos internados, com estes sendo direcionados ao aprendizado técnico profissionalizante e ao local como moradia. Enquanto tinha uma escola estadual do antigo ensino de 1.ª a 8.ª séries, surgida nos anos de 1960 e funcionando até meados dos anos de 1980, época em que não havia o ensino em Morro Azul e em Sacra Família, e que atendia a todos os alunos: internos e externos.

A ERF teve seu auge durante a vigência dos códigos de menores (de 1927 e de 1979), cuja lógica predominante era a do olhar para a criança de família pobre como objeto da tutela suprema dos órgãos de assistência estatais, sem que se exigisse na Lei a responsabilidade da família no caso das situações de “irregularidade” conduzidas aos internatos-escola, tal como é defendido nas escolas abertas na atualidade do ECA. Confiava-se fortemente nas forças do confinamento nessa época. Para os seus defensores, esses aparelhos bastavam. O governo da família pobre, nas condições avaliadas de irregularidade, era quase sempre desconfiado e descartado, considerado incapaz de resoluções. Mas, na contemporaneidade, na medida em que é mais exigido, não deixa de ser subestimado e preterido.

Com o demonte dos espaços de cuidado à chamada infância irregular nos moldes do confinamento, temos o efeito econômico compensatório de forças (em recursos humanos e financeiros) na redistribuição de responsabilidades, culpas e penalidades, que passa a incluir a família não mais como coadjuvante. Se antes ela era mais excluída do que incluída nas estratégias de governo da infância, na égide securitária preponderante hoje a ordem é a articulação multiplicada da família aos aparelhos das políticas públicas. Linha que sobrerresponsabiliza os familiares por todas as dificuldades de cuidar dos filhos em sociedade no compasso das ações do Estado que se minimizam crescentemente.

Sobretudo, o que definia a lógica tutelar estatal destinada às crianças e jovens oriundos de famílias pobres era a emergência de uma população em “situação irregular” a ser assistida: a dos “menores” (abandonados ou infratores). A eclosão de um sistema de garantias de direitos, representado no Estatuto da Criança e do Adolescente a partir de 1990, preconiza a superação do paradigma menorista, ao propor a insígnia do tratamento, desta vez, da criança e do adolescente como sujeitos de direito.

Apesar da descontinuidade histórica das políticas públicas educacionais acima, o olhar do psicólogo nos dá pistas, como elo temporal possível, da lógica de tratamento/formação que ultrapassa a fronteiras geopolítica e temporal entre as políticas pedagógicas. Isto se dá na medida em que o olhar da psicologia também é objetivado como peça a compor um campo de prevenção, preocupado com o futuro dos alunos acima de tudo. Contudo, a égide de tratamento jurídico e penal, ou seja, - judicializante da vida - da criança e do jovem foi intensificada, seja pelo sistema jurídico ou pelas escolas, seja pelo olhar da psicologia em muitos casos.

Trata-se de um olhar voltado para a pobreza da população atendida. E esta, por sua vez é identificada à questão da desatenção das famílias. Este olhar pré-infrator é intensificado pelo fato de que muitos dos trabalhadores e dirigentes no comando supremo das diretrizes cotidianas das políticas pedagógicas nas escolas municipais, tiveram sua formação profissional prática, ou seja, a sua iniciação profissional trabalhando efetivamente na Escola Rodolfo Fuchs.

É o lugar do psicólogo na escola petrificado num encargo psicoterapêutico individualizado a alunos e pais somente, que nos oferece um retrovisor para a história presente da educação da cidade. Aproximam-se dele as imagens retorcidas, embaçadas, de uma cidade sem o passado da Rodolfo Fuchs.

Os nomes, os sons e as imagens da antiga escola-reformatório foram se modificando no tempo e no espaço. Sua ética de funcionamento como escola, (um colégio-interno) não foi

oficial, própria, nem especialmente um aparelho punitivo, mas de funcionamento fechado dentro de paredes. Sua disciplina confinadora de ontem, como modelo apresenta fronteiras translúcidas, desbloqueando-se na vigência das redes. Mas como os restos de seu passado sobreviveram entre nós, inseridos nas práticas técnicas do presente?

Nesta parte da tese, vamos observar como surgiram os primeiros indícios da presença ainda de seu ponto de vista marcadamente seletivo do bem e do mal entre os alunos internados na Rodolfo Fuchs, isto é, de suas estratégias de poder que se descortinam como preventivas na atualidade das narrativas da reunião pedagógica que apresentamos à frente.

Como eram as práticas disciplinares e de segurança da ERF e como reverberam inseridas com suas lógicas de funcionamento, se atualizando nas instituições de segurança na escolarização no período de 2009 a 2012 em que eu trabalhei?

O tipo de tratamento dispensado ao aluno, à sua família e à condição em geral de pobreza, ao baixo poder aquisitivo do público atendido nos dois tempos que analisamos, nos aponta indicadores de problematização da segurança sobre a população de ontem, do reformatório, e das instituições securitárias de formas médicas, jurídicas e de tutela direcionadas ao público contemporâneo escolarizado.

Colocamos em evidência a segurança e seus excessos como a necessidade que grupos e pessoas têm de controlar a liberdade de pensamento e decisão de outros, dispondo para isso de tecnologias políticas e poder econômico. Com o intuito de usufruir de mais-poder nas relações de produção, organizam e reorganizam máquinas tecnopolíticas e sociais de tutela quando decretam a incapacidade do público escolar pobre.

O lugar da pobreza institui o erro no cuidado familiar à criança, ao aluno, e serve de forja da justificativa da proteção acentuada da infância escolarizada. Tal instituição se instaura e opera como um julgamento da vida, de suas condições socioeconômicas e de sua postura junto à escola, à revelia da interferência da família e dos problemas que vivenciam fora e independentemente do controle escolar. Em suma, o lugar da pobreza, no olhar da escola pública, institui o sentido de órfão na vida dos alunos pobres, devido à desvalorização do(s) modo(s) de governo familiar.

A construção do conceito devir-órfão se confunde com a genealogia que empreendemos das tecnologias de segurança da Escola Rodolfo Fuchs, no distrito de Sacra Família do Tinguá de Engenheiro Paulo de Frontin, estado do Rio de Janeiro. E, decerto, também não pensaria no devir-órfão sem que tivesse trabalhado nas escolas de nível fundamental daquela cidade, rede cujas tramas se entrelaçavam com outros setores públicos locais.

Com a pesquisa de doutorado, aprofunda-se a compreensão das marcas do antigo “reformatório” da cidade. Durante o trabalho nas escolas e até nas entrevistas com os ex-alunos e funcionários, houve acesso só às nuances do reformatório. Ele tinha se extinguido em seu espaço físico, sua existência não era revelada em detalhes, as informações eram muito dispersas, aleatórias, fortuitas. Tinham-se pistas de que uma lógica “reformatória” naquela cidade – herdeira da ERF - poderia estar fortalecendo práticas exageradas de controle da vida de alunos e famílias, mediada pela jurisdição médica das condutas (a gerenciar uma rede auxiliar-correcional de trabalhadores do social), como tática mais capilarizada, ampliada mas cirúrgica no seu reformular.

A questão é: como a ERF pode ter lençóis que deságuam em nossas pontas do presente de escolarização? É seguindo o Michel Foucault de Segurança, Território, População que analisamos como uma economia geral de poder da Rodolfo Fuchs foi se tornando da ordem da segurança, de modo tão específico, no período que analisamos: entre 1960 e 1997, na (sub)sociedade específica do reformatório, e nas sociedades que interseccionavam com seus espaços-tempos: dos alunos externos, da população em geral de Paulo de Frontin e da capital do Rio com o contingente de alunos recebidos e transferidos, destacadamente.

Como escrever uma ontologia do presente a partir das histórias das escolas da cidade? Já pesquiso aquele lugar através das escolas desde 2009 sem saber que formalizaria uma pesquisa. Foi preciso transformar o trabalho psicológico em pesquisa, como forma de pensar no que estava fazendo, na minha própria atividade, para além do que me era exigido.

O que se investiga não é o tempo exato em que a ERF existiu, não é o passado, mas a sua duração: o seu corpo social e político deve ser exumado para a análise do presente, um dispositivo para o avanço decisivo-resolutivo em meio às batalhas de nossas próprias práticas atuais, em uma confluência de temporalidades e rupturas. Com esta proposta, esconjuramos as dicotomias passado-presente-futuro, não sem considerar uma análise das rupturas que nos conduzem.

Os relatórios falam. Na primeira entrevista com ex-integrantes da ERF, a sua penúltima psicóloga nos mostra que existiu no “reformatório” uma produção de relatórios de suspeição, avaliação e prevenção geral das condutas dos seus alunos internos, cuja lógica de depuração seguia o sentido da reprovação das condutas e do encaminhamento de transferência para outra escola de “menores abandonados” ou escola de “infratores”.

Na lógica de produção de relatórios de depuração do elemento infrator, o rastreamento deste esteve associado ao medo dos dirigentes aos efeitos possíveis (o risco e o perigo advindos) da condição de escassez total de cuidados na história pregressa dos internos. Eles

eram oriundos de famílias pobres de recursos materiais, cuidados e atenção, e por isso são para eles exemplo do negativo, da falta, suspiros emblemáticos desta escassez de recursos e forças, da pobreza enfim, ou não tinham mesmo família.

Outro sentido para uma lógica de depuração dos alunos estava nas precauções contra o contágio possível de uma epidemia infratora e da rebelião. A organização do internato temia a desordem disciplinar, como ebulição de forças dos corpos órfãos, principalmente dos mais velhos para os mais jovens, dos grandões (ou maiores, de tamanho e idade, e da extensão e alcance de suas forças físicas e mentais) para os menores. Dos que já entravam “maiores”, adolescentes na ERF e não aceitavam tão facilmente a moldagem dos seus corpos pelas regras institucionais locais da ERF.

Tocam as badaladas da batalha da ERF pela sua identidade de escola-internato, contra o sentido de formação de escola de infratores e contra o sentido de formação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, isto porque a primeira tinha como prerrogativa a assistência de abrigo, escola e formação para o trabalho a um público dos alunos considerados “menores carentes” apenas, numa classificação que se destacava e se opunha à de “menores infratores”; a segunda os assistia como em unidades de abrigos-escola ou em outras de escolas-prisão, as quais, respectivamente, se propunham a atender de modo diferenciado aos menores abandonados, nas primeiras, e aos infratores, nas segundas. Na forma do convênio firmado entre FACR e FUNABEM pelo governo federal, a FUNABEM reformará a ERF e utilizar-se-á, daí, da sua estrutura inicial de ensino técnico, e inclusive será mantido o corpo de funcionários da FACR que conservará esforços pela manutenção do tipo de formação do antigo aprendizado agrícola. Temos, com o marco do convênio, as tensões entre um ideário de formação que se quer voltado apenas para o aluno pobre e abandonado e outro destinado ao infrator formam um conflito fundamental que se arrastará até fim da ERF.

No período de vigência do sistema da FUNABEM, notadamente vingava dentre a sociedade brasileira o senso comum de que internatos-escola ou os reformatórios propriamente ditos eram lugares ambos para o cuidado de “infratores”. Acrescenta-se a essa asserção o fato de que a gerência da FUNABEM se sobrepunha, em poder e apoio político e econômico de que dispunha durante o período de exceção de 1964, às forças da antiga FACR e suas escolas-abrigo. Nesta linha de raciocínio, o senso comum não depreende esforços para discernir entre o aluno só desamparado e o infrator. E a FUNABEM, apesar de não lidar só com reformatórios, mas também com internatos, não media esforços para o expediente de práticas correccionais e punitivas.

Nesta peleja, que vai se dar até o fim da escola em 1997 (data da saída do último aluno) e o fechamento dos portões em 2001, há trabalhadores da ERF que lutam por conservar o antigo ideário de formação para trabalho, herdado dos anos de 1930, na forma de uma escola técnica agrícola interna (que nos anos de 1970 passa a ter cursos industriais também), e que vão, inclusive nesta linha de raciocínio de preservação, lutar para expulsar os infratores do lugar.

A Rodolfo Fuchs acolhia crianças e jovens de todas as idades, entre 7 e 17 anos, e alguns entrevistados contam que era possível receberem crianças com 6 anos, e conviviam também com jovens de 18 a 21, muitas vezes porque não obtiam modo de vida e sobrevivência fora da escola na idade limite para sair.

Marca-se aqui a exigência que as sociedades fazem a si mesmas pela atenção especial que deve ser dispensada aos corpos órfãos-pobres por aquilo que representam e inspiram em nós. Em sociedades dominadas pela moral cristã como a nossa, há o predomínio da valorização do órfão pobre pela falta, pelo não-ser devido ao déficit de cuidados. A existência em negativo por essência então deve ser direcionada pela caridade religiosa, pela filantropia de instituições católicas como a FACR e pela ERF. A sua vida só pode ser aceita segundo regras especiais, daí a sua inclusão nos órgãos de assistência social³¹ como a ERF, por uma inclusão exclusiva, codificadora, que busca anular ou frear os seus devires.

Memória ressonante. A memória da ERF ressoa sob o discurso mítico do lugar como um reformatório. A memória da “escola” subsiste na forma do seu mito em passagens ainda restantes no registro oral da população frontinense, com destaque para as falas dos ex-funcionários que encontrei nas escolas entre 2009 e 2012.

Os sons e os alçapões da Rodolfo Fuchs ainda reverberam. Na sua arquitetura, que foi sendo construída e reconstruída por diferentes gerações desde 1939, havia alguns alçapões. Alguns poderiam dar acessos a ambientes, espaços restritos, negados, controlados, como a despensa da cozinha, que podia ser tomada de assalto por uma escotilha para pegar algum doce.

São pequenos alçapões, escotilhas, que nada nos mostram a princípio, não nos permitem ver o que está do outro lado, que nos revelam armadilhas até mesmo, na medida em que deslizam os corpos por sobre, por baixo, ou ao lado nas malhas do poder, mas são

³¹ As instituições de internação como a ERF e a FUNABEM tinham objetivo de oferecer cuidado total estatal à infância e juventude abandonada, em lugares que confluíam serviços públicos de escolarização, formação técnica (para o trabalho, visando o futuro do interno, momento em que será egresso), de saúde com psicólogos, médicos, enfermeiros e odontólogos que atendiam na própria unidade, e da política pública assistência social, esta basicamente na forma da busca e acolhimento dos menores desvalidos nas ruas, por faltas ou entregues pela vontade das famílias pobres, e no trabalho de reinserção possível nas famílias existentes.

instrumentos de orientação para uma saída ou resolução, ou podem servir para atravessarmos dimensões.

Segurança, reformatório, escolarização. Nas escolas de ensino fundamental de engenheiro Paulo de Frontin, tivemos indicadores de que o tempo atual que vivemos é o da chamada biossegurança (GROS, 2012). “Nós daremos aqui a esse termo uma significação determinada: o conjunto dos dispositivos de proteção, controle e regulação do indivíduo considerado sob o aspecto de sua finitude biológica.” (GROS, 2012, pp. 174-175, tradução livre)

O último princípio da segurança inspira mecanismos, dispositivos, técnicas de proteção do núcleo vital do indivíduo. Esta garantia dos fluxos vitais compreende três dimensões: proteção, controle e regulação. Esses três conceitos desenharam o volume do que será chamado aqui "biossegurança". O termo não é novo e já recebeu vários usos. Tem-se chamado Biossegurança ao princípio de prevenção contra os riscos associados à introdução de espécies geneticamente modificadas (Protocolo de Cartagena assinado na ONU Em 1998, Defesa da Biodiversidade). Este termo também poderia significar uma nova área de Defesa Nacional: o conjunto de estratégias a serem adotadas na perspectiva de um ataque terrorista biológico (caso de antraz nos Estados Unidos em 2002). Este termo pode ser usado novamente para se referir ao conjunto de técnicas de identificação e rastreamento do indivíduo (passaporte e visto biométricos), ou ainda para cobrir o campo da segurança sanitária alimentar, por exemplo, no contexto de mobilizações antivirais. (GROS, 2012, 174, tradução livre)

Os encaminhamentos técnicos exageradamente replicados à área médica, psicológica clínica, aliados ao “cercamento elástico” da família e alunos com a atenção e cuidados sócio-assistenciais e de garantias de direitos – com recurso à força coercitiva do judiciário – têm sido uma prática de gestão dos fluxos intersetoriais por dentro e por fora das unidades escolares. A plasticidade ou elasticidade (flexibilidade) dos novos cercamentos da família é um molde que se anuncia e vem buscando novos usos e encaminhamentos das forças e déficits de atenção familiares para com os alunos, cuja nova ordem é trabalhar as forças da família e do aluno por meio de articulações infundáveis pelas políticas públicas de controle da vida das frações menos favorecidas da população local. O que ocorre nesta lógica é uma preservação dos espaços disciplinares, mas não como os dos antigos internatos-escola: o sentido é o dos semi-internatos, e o estar lá matriculado e estudando vem se tornando um dever mais do que um direito; o não estar nas escolas se torna, por sua vez, motivo para a punição das famílias, muitas vezes com o objetivo tecnoburocrático da correção, sem esforços por compreensão da complexidade de processos que levam às ausências, e até mesmo ao abandono dos estudos pelos alunos: a culpa e a punição têm recaído mais facilmente na família pobre.

Na história da Escola Rodolfo Fuchs (1960-1997) que analisamos, a meta do sistema de poder vigente àquela época era o cercamento em espaços de confinamento/internato para disciplinar os corpos, e impedir os fluxos dos alunos na irrupção de seus movimentos de rebelião, seja através da fuga, seja da indisciplina, ou ainda, pela violência por parte deles contra a instituição e entre os próprios internos.

As mudanças ocorridas na passagem de nossa ditadura militar mais recente ao processo de redemocratização pareciam nos anunciar a libertação dos moldes anteriores, mas está a revelar uma nova forma de controle da população, na qual se ergue uma estatização dos fluxos. Vemos o deslocamento das forças de controle e vigilância de dentro dos espaços interiores para as relações exteriores, isto é, por entre os interstícios dos espaços disciplinares semiabertos (regime de externato).

Se antes uma missão era impedir a fuga com as transferências dos internatos, - mas sem uma regulação continuada do próprio movimento de fuga, através dos expedientes de transferências entre escolas, na fase atual das sociedades de segurança, vigora a ordem centrífuga de controle social da população: a do deixar fazer (*laissez faire*) circuitos cada vez mais complexos crescerem e se desenvolverem. E no interior deles, acompanhando sua organização crescente em fluxos e redes, a normalização securitária não sucede nem supera definitivamente, a força centrípeta da disciplina do internato-escola Rodolfo Fuchs, que se concentrava na organização e controle de indivíduos e seus corpos usando espaço de internação. Os mecanismos da segurança tendem a desdobrá-la invertendo-lhe o sentido antes de fora para dentro (para a distribuição e ágil localização dos corpos no espaço-tempo interno da ERF), planificar-lhe as técnicas (com cálculos de probabilidades, técnicas estatísticas) para mirar no cuidado ao aleatório, amplificá-la (a disciplina) segundo a emergência contínua da realidade da população, e da premência do governo dos acontecimentos.

Chamamos de sociedade de segurança àquela na qual “há efetivamente uma economia geral de poder que tenha a forma [de] ou que, em todo caso, seja dominada pela tecnologia de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.15), sendo o que a diferencia fundamentalmente seja das sanções/proibições da lei/soberania, seja das obrigações/exortações disciplinares, (1) a relação de governo com o acontecimento, e (2) a função de ampliar os mecanismos de controle e governo, em suma, de contrariamente à disciplina não encerrar nem concentrar, mas deixar fazer, permitir o *laissez-faire*.

Sendo assim, a ênfase da segurança é no cavalgar do próprio fluxo, mesmo que isso valha as dificuldades de se cavalgar os novos ritmos e velocidades, a sua dispersão e “hiperatividade”. As instituições de segurança que tomam os corpos-em-fluxos vão mais

rápido que os próprios movimentos dos corpos. Os objetivos das tecnologias de segurança não é o bloqueio ou impedimento direto de ações, do que fazer e do que se pode fazer, mas apoiar-se na realidade do fenômeno fazendo-o funcionar com relação a outros elementos do real, de certo modo enfraquecendo-o ou anulando-o.

Os diagnósticos e encaminhamentos para fora dos espaços disciplinares da escola regular almejam, com sua velocidade de articulações em rede, se antecipar aos acontecimentos gerais: mover ações psicoterapêutico-preventivas que possam prever as crises, problemas, tensões menores e conflitos, antes que aconteçam na ou passem pela escola. E quando o incêndio ocorre, a gestão do futuro busca compreender os motivos pelos quais o erro ou problema se deu. Qual medida terapêutica não teria sido investida contra as indisciplinas, desadaptações, as desordens ou intempéries do futuro?

O desbloqueio da disciplina na modulação em rede apela à segurança. Seu objetivo é prever e prevenir conflitos e crises antes que se manifestem. Antes que se tornem visíveis, os conflitos costumam ser rastreados por educadores e corpo técnico da escola, com base em probabilísticas, em estatísticas, sobre o cotidiano e o histórico de vida do aluno e de sua família.

Nos últimos 20 anos (1997-2017) - tempo pós-Rodolfo Fuchs como modelo de escola para pobres, e pós-código de menores como sistema jurídico – os novos sentidos de formação lançam mão, exponencialmente, da mediação nas relações entre trabalhadores e trabalhadores-comunidade (alunos e famílias) por especialismos e a distância. Cria-se uma rede virtualizada, de distanciamento e congelamento das relações, dos afetos entre professores e demais trabalhadores da escola, de um lado, e o público atendido de alunos e pais, de outro. Já que pouco se discute ou quer discutir no interior das unidades de ensino, ao passo que apesar de tentativas de intercessão das famílias nos assuntos escolares, quase sempre quando ocorre a conversa se faz através de um mediador das tensões, como orientador educacional, psicólogo ou assistente social. O professor é alijado dos debates, e a nova ordem é a da resolução dos conflitos de dentro para fora da escola, na esteira de encaminhamentos a especialistas.

A saída do domínio de rede está no desamarrar dos corpos de articulações que se organizam, crescentemente, como coletividade forçada. Para tanto, torna-se imprescindível compreender o sentido de estatização dos lugares de rede, pois eles vêm se tornando espaços “mais abertos” de controle, vigilância, e de mais tarefas/encargos para o trabalhador do social ou “técnico”. As práticas que se vangloriam do seu caráter interdisciplinar e intersetorial não

significam necessariamente garantia de abertura de novos espaços democráticos para o diálogo entre trabalhadores, e entre estes e os dirigentes e coordenadores de setor.

O nosso questionamento das redes de medicalização, tendo a escola fundamental o foco no corpo do aluno como pedra de toque das articulações, - um corpo sempre reprovado pelas circunstâncias dos métodos de avaliação – é que nos incluiu como especialistas nas tramas de segurança.

Exponho aqui o corpo do aluno como dispositivo de todas as ações de avaliação, um corpo negado nas suas paradas possíveis, paragens, fluxos mais lentos, nas suas reduções dos ritmos exigidos pelo outro, que precisa sempre ser dirigido nos vaivéns das articulações de cuidado das políticas públicas. Por outro lado, a lentidão e a imaginação estão também em vias de justificar o envio dos corpos considerados mais lentos – como um problema de ritmo³² que pode exigir novos rótulos de transtornos médico-psicológicos - para outros espaços fora da escola.

Na atualidade, centenas de artigos têm-se produzido em torno do *Sluggish Cognitive Tempo*, um novo protótipo tecnológico para o controle sociomédico e psicológico dos tempos cognitivos lentos de pensar, aprender e imaginar da infância e adolescência. Um dos sintomas que compõe a sua nosografia em construção é o de déficit ou falta de cognição ou déficit cognitivo, como aponta Russell A. Barkley (2001), médico e psicólogo responsável por inúmeras pesquisas e ensaios visando à prospecção de dados “empíricos” que evidenciem as patologias ou transtornos de TDAH – Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade. O mesmo autor sugere que o termo *Sluggish Cognitive Tempo* seja substituído por Concentration Deficit Disorder (CDD), que em português seria Transtorno de Deficit de Concentração (TDC). [...] (ROQUE, 2016, p. 39).

Se na época da primazia das instituições de internações nos abrigos-escolas a ordem era travar os fluxos, na era da biossegurança torna-se justamente o contrário: as políticas de segurança vão encapsular como a um fio de alta tensão as correntes de fluxos e seus emaranhados, vão se esforçar incessantemente por mapear os seus cursos, e até mesmo suas dispersões. Estes são os nossos novos indicadores de que a segurança irá promover o controle em novas batalhas, novas guerras de fraturas.

As críticas que fez o psicólogo atingiram o espaço-tempo de tarefas já pré-determinado para este profissional nas escolas da cidade. Os questionamentos que fez lhe colocam como objeto das instituições ali em fluxo com a escolarização de Frontin. Os

³² Sluggish Cognitive Tempo (SCT) ou Tempo Cognitivo Lento (TCL). Protótipo de transtorno mental associado à aprendizagem e ao tempo cognitivo e à imaginação considerados lentos, cuja síndrome se propõe emergindo de uma associação com o subtipo de TDAH marcado pelos sintomas de desatenção, o chamado TDAH-D – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – tipo desatento (ou no original em inglês ADHD-I – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder - Inattentive type*, com estudos recentes em desenvolvimento por pesquisadores em psicologia e psiquiatria (recentemente, nos USA, Inglaterra e Espanha), como Barkley (2001), Hinshaw(2001), e Capdevila-Brophy, Artigas-Pallarés & Obiols-LLadrach (2006).

relatórios exigidos para fixar os corpos dos alunos na escola e na rede não eram apenas tarefas de avaliação “do” aluno, mas das atividades de um profissional. Neste momento é que verificamos que a subjetividade do profissional de psicologia é direcionada pelo instituído das práticas sociais com ênfase na psicoterapia individual com o aluno e a família.

Não queremos dizer, com isso, que fazer atendimentos em grupos significaria necessariamente atitude através da qual acessaríamos a coletividade, e que nos facilitaria a visibilidade e a crítica para uma maioria de professores. A forma-grupo não nos dá uma garantia deste tipo, mesmo porque estamos desde sempre em grupos sem que os organizemos, fracionando-os em grupos menores para o trabalho, em grupos focais para a resolução de conflitos.

É na medida em que a minha própria atividade profissional é capturada que sou acessado pelo devir-órfão, mais do que eu o pudesse acessar. São as intensidades de um devir-órfão que me alcançam. Como profissional de psicologia, sou mais um numa coletividade tomado em minha tecnicidade pelas forças que me objetivam ali na escola. Fui, também, objetivado no lugar do pré-infrator, porque meus questionamentos à ordem das tarefas profissionais me transportaram para o passado que se quer esquecer, de um suposto reformatório.

Neste instante, o passado deixa de existir para dar lugar ao presente apenas. O devir-órfão significa que não há distinção entre as fraturas do tempo: sem passado nem futuro, apenas devir. O devir-órfão não está localizado em uma história passada, mas vaga até nós em nossa contemporaneidade com o espírito de reformatório da Rodolfo Fuchs.

A minha análise de implicação acontece quando a desvalorização ou desqualificação das forças pensantes autônomas do aluno e da família se duplicam na mesma visão atribuída a mim como profissional. Desempenhei um papel nas tramas que apresento com mais de uma interpretação possível.

Sou psicólogo e fui também “aluno” durante o trabalho naquelas escolas entre 2009 e 2012. Isto, ao olhar de diretores e secretária de educação para a minha ação de contrariar as normas esperadas, o trabalho prescrito. Esta é a ambiguidade do seu lugar nas escolas. Fora interpretado como “infrator” às normas antecedentes para o lugar de atuação do psicólogo pelos profissionais e dirigentes que ainda conservavam em si – devido à experiência da ERF - e transmitiam aos outros, uma visão ali predominante sobre os alunos, que era a de uma infância desvalida. Por este motivo, começamos por analisar o sentido da tutela dos corpos não-esclarecidos (“menores”) que se perpetua.

O devir-órfão é da ordem da aliança, não da filiação. O devir é uma potência de ser outro. Forças do devir são intensidades cujo motor é a potência da utopia. E o governo da segurança sufoca os devires pelo que eles existem de acontecimento, de aleatório, de disperso, de invisível. O devir é posto sob a categoria de risco porque não é identificado, autenticado e autorizado pela autoridade do outro. A desfiliação e a então abertura a outras alianças possíveis, são consideradas ameaças pela segurança. A desfiliação significa estar fora do controle da família, ou dos aparelhos de políticas públicas estatais como a ERF ou as escolas municipais contemporâneas.

O status social do psicólogo na organização de rede escolar era o de uma menoridade nas escalas hierárquicas de poder, como “técnico” ou “especialista” subordinado às diretoras e à secretaria de educação. Assim, minhas atitudes e decisões não eram finais, definitivas, estas eram as das chefias: a relação era desigual.

Como o devir-órfão e a segurança me encontraram? Não era da cidade, vinha da capital, migrado para o interior, e o meu modo de trabalhar não era conhecido na cidade.

Isto não só porque as escolas eram públicas e a população atendida das classes pobres, havia no nosso ver uma superposição do espírito de governo da infância da Rodolfo Fuchs entre nós. Esta asserção não foi definitiva de 2009 a 2016, apenas ganhou consistência e adquiriu certeza em mim com as entrevistas que realizei com os ex-integrantes do internato.

As primeiras análises surgem com as conversações em uma reunião pedagógica, entre psicólogo, psicopedagogo, orientadores pedagógico e educacional, e mais três professoras. A discussão se inicia com a memória de um ex-aluno da ERF evocada pela professora X. Um primeiro movimento, dentro de uma reunião formal de trabalho interdisciplinar na unidade de ensino de maior porte (ou de maior contingente populacional de alunos matriculados), implicando em comparações diretas e explícitas entre o passado quase esquecido do internato-escola Rodolfo Fuchs e a atualidade da escolarização em Paulo de Frontin. As narrativas começam com a lembrança de uma professora sobre o Robson, aluno que viveu no internato, e no entanto se formou um engenheiro. No seu avançar das falas, a recordação inicial do ex-aluno da ERF é que dá o pontapé para a discussão entre o bem e o mal, ou o certo e o errado no governo da conduta na escola do presente.

Outros movimentos, não menos relevantes à nossa investigação, se evidenciaram em conversas em encontros informais, também por declaração oral de professores das escolas de agora e que tiveram formação na ERF. As impressões da escola de ontem se deram a partir da experiência da cada um, enfim, sobre o seu próprio trabalho, sobre o caráter de reformatório da escola-internato, os moldes de cuidado e governo que eram dispensados aos internos.

Os relatórios, práticas provenientes da gestão escolar dos tempos do reformatório, ressoam ao serem muitos dos ex-trabalhadores da escola-reformatório os atuais trabalhadores e gestores do ensino fundamental no governo municipal.

Temos que a Rodolfo Fuchs foi uma escola particular e filantrópica da chamada FACR – Fundação Abrigo do Cristo Redentor. Na cidade de Paulo de Frontin, escolas desempenham até hoje um papel muito importante como instrumentos das estratégias de governo da população local. Tal relevância pode estar relacionada ao histórico de existência da ERF, cuja vigência contava dos anos de 1939 a 1997. O último diretor da escola, atuante em período crucial da escola: 1983 - 1997, Roberto, nos confidencia: “- Lembro como se fosse hoje, o dia em que saiu o último aluno: 18 de outubro de 1997” (diário de campo, Morro Azul, entrevista de 09. 05. 2016). O período foi crucial porque o lugar enfrentou transição do período da ditadura civil-militar para a chamada democratização pós-1985 e com as mudanças políticas propostas por diversos grupos em torno do advento da constituição federal de 1988 – CF/1988; entre outros efeitos, tivemos o desmonte de lugares de internação como a ERF entre 1993-1997, como será analisado no capítulo 5, época do seu desmantelamento e de todo o sistema federal de assistência da FUNABEM e FACR. A partir daí, são criados planos de assistência para dar conta da vida dos egressos.

Não são apenas os moldes médicos a modular minhas práticas que denunciam os corpos-fantasma do velho asilo de crianças e adolescentes, mas as exigências de formulações de relatórios infundáveis de suspeição do corpo social escolar, de prospecção (ou rastreamento) e prevenção do mal³³ entre os alunos de cada escola da municipalidade. A avaliação dos alunos envolve automaticamente a avaliação do educador. São relatórios de segurança em uma guerra cotidiana, relatórios de defesa, abrigos de segurança de cada um: indivíduo ou grupo em disputa de poder na escola.

As novas e múltiplas fraturas culturais ultrapassam aquelas do mundo bipolarizado da guerra fria. Após 1989, passa a vigorar a chamada nova ordem mundial com o neoliberalismo. No Brasil, o período ditatorial, a certa altura, já prepara o terreno³⁴ para a sua consolidação a

³³ O mal-estar do aluno na escola em termos de desempenho intelectual (nas provas), comportamental (ou disciplinar), e de saúde mental (psicológico/psiquiátrico).

³⁴ A criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do Seguro-Desemprego são medidas institucionais que (na contramão da fundação de e investimentos crescentes a inúmeros órgãos estatais até meados dos anos 70: como o BNH – Banco Nacional de Habitação, entre outros) preparam terreno para a hegemonia neoliberalista no Brasil, e que apesar de visarem à seguridade social, a sua legislação nos anos 70 acaba com a antiga estabilidade no emprego para o trabalhador que alcançasse 10 anos de vínculo. Considera-se um artifício que abre caminho para as forças de precarização das relações de trabalho e que facilitará as futuras demissões que acontecerão dos fins dos anos de 1980 e dos anos de 1990 em diante: com as políticas de privatização dos órgãos e empresas públicas e subsequente demissão em massa de trabalhadores.

partir dos anos de 1990. Não é mais preciso, a partir de 1980, procurar, capitular ou destruir o inimigo comunista do sistema de poder. Suas organizações mais avançadas já estavam a esta ora enfraquecidas pelas perseguições, torturas, desaparecimentos e assassinatos, e portanto desmobilizadas da luta revolucionária e da resistência ao regime ditatorial³⁵. Por que a estratégia de lugares de poder como a ERF se desmontava e não era mais necessária naquele momento?

A luta pelos direitos das crianças e adolescentes nos internatos e reformatórios foi uma razão. Outra foi a de que os espaços de confinamento atingiram seu limite de viabilidade econômica. Não convinham mais aos interesses de privatização do capital nacional e internacional.

Vivenciamos a injeção de recursos econômicos e humanos na ERF através da política nacional de cuidado dos menores durante a ditadura – a FUNABEM –, mas que se demonstrou provisória. Toda a ordem de repressão ditatorial precisou de lugares de confinamento como prisões para presos políticos, reformatórios, escolas-internatos-reformatórios, manicômios para a assistência de outros tipos de movimentos anormais/aberrantes, controle estatal dos sindicatos por dentro, enfim, todo artifício que coubesse ao sufocamento das rebeliões e das pré-rebeliões que se dispusessem não apenas contra o sistema de rapina por si só, mas contra o que ele estava construindo e pretendia fixar depois.

As instituições confinadoras (de todo tipo) de controle dos corpos rebeldes foram úteis durante a ditadura para a consecução dos seus objetivos quanto ao enfraquecimento de qualquer subversão e dissensão que pudesse ameaçar a estratégia maior de desnacionalização e privatização da economia, isto é, da consolidação dos fins do entreguismo de nossa produção social, econômica, científica, cultural aos domínios internacionais, principalmente estadunidense.

O uso de medicamentos e da ordem médica como pilar disciplinar fundamental para o confinamento não adentra e não se articula como regra com os internatos, escolas-internatos e

³⁵ Podemos citar, a exemplo, o incidente do Massacre da Lapa, no qual os principais dirigentes do PC do B foram assassinados a tiros. Este partido organizou o maior exemplo de resistência à ditadura de 64, que foi a guerrilha do Araguaia. A chacina da Lapa aconteceu em dezembro de 1976, durante reunião do Comitê Central do partido, e a direção da única organização estruturada àquela altura foi destruída. Este foi um acontecimento que “[...] mudou de fato o futuro do PC do B, permitindo que a própria existência da luta interna fosse negada ao conjunto do partido por um período ainda mais longo, enquanto a direção remanescente se recompunha e procurava eliminar os vestígios das posições críticas que cresciam no Comitê Central (CC) trancadas a sete chaves. Isso explica em parte a resistência do PCdoB ainda hoje em tratar da Lapa.[...]” (Pomar, 2006, p. 10) Ver Pedro Estevam da Rocha Pomar. (2006) *Massacre da Lapa. Como o Exército liquidou o Comitê Central do PC do B, São Paulo 1976*. Ed. Fundação Perseu Abramo.

prisões para jovens (da rede da FUNABEM e da FACR³⁶) antes da nova ordem mundial (neoliberalista) vigorar no Brasil. De 1964 até o fim dos anos de 1980, o que mantinha os alunos e infratores controlados ainda era a disciplina e a soberania da violência aos corpos: enfim, eram as forças e a estética de cada espaço.

O uso dos medicamentos, a avaliação e rotulação médica nos espaços de internação de crianças e adolescentes em geral como aqueles (salientando-se aqui aqueles para a internação de adolescentes infratores, considerados de maior risco à sociedade fluminense, no estado do Rio de Janeiro conhecidos oficialmente como socioeducativos) vão se afirmar como prática industrial/em massa no Brasil na articulação saúde-escola tão somente nos anos de 1990 e 2000. A entrada das grandes empresas multinacionais farmacêuticas é nos anos 1970, mas como parte integrante do controle social da disciplina e da agitação de alunos escolarizados, internados ou não, será empregada mais tarde.

A herança ERF é a prevenção pela contenção física ou médica - repressão explícita – cuja soberania é expressa nas subjetividades punitivas consolidadas, naturalizadas e cristalizadas. Mantém-se a lógica de violência e confinamento com forças adormecidas mas compensadas na intensidade das proporções das novas redes de articulações intersetoriais – com a justiça, conselho tutelar e outros setores de garantias de direitos, saúde, assistência social, entre outros na cidade, prepostos da nova política de coerções. A violência física é substituída por novas formas de punição. Seja pelo excesso de moralidades exigidas às famílias, seja pela perseguição política psicológica do elemento mau ou infrator ou pré-infrator entre pais e filhos inseridos em suas políticas públicas de controle e na economia dos corpos.

Em Eng.º Paulo de Frontin, suas redes compõem uma linha molar na produção de subjetividades punitivas, cuja referência repressiva da ERF é naturalizada entre os trabalhadores. A molaridade de escolarização contemporânea se forjou sem a revisão crítica dos exercícios repressivos do passado que é sua herança contínua: seus ossos e músculos estatizados.

³⁶ Na entrevista com a psicóloga Sônia Altoé, ela afirma que em toda a rede de unidades da FACR (ela trabalhou em todas as sete do estado do Rio, incluindo a ERF, como descreve em seu livro *Infâncias Perdidas*) não havia a prática institucionalizada e generalizada do uso de medicamentos (a prática médica em geral era feita com visitas periódicas de clínicos gerais e encaminhamentos para hospitais nas emergências para a repressão como há hoje para fins de contenção de rebeliões em estabelecimentos do DEGASE no Rio de Janeiro. Na atualidade, é comum a prescrição de remédios anticonvulsivantes como Gadernal para os líderes das rebeliões rastreados. Sônia lembra que num estabelecimento em que trabalhou, fora da FACR, o Educandário Santos Dumont para meninas, utilizavam-se medicações psiquiátricas para o controle das forças de agressividade/sexualidade da população atendida.

Esta estratégia gestada durante a ditadura operou moldagens que naturalizaram e cristalizaram as subjetividades punitivas no presente, através de todas as nossas instituições e lugares de voz e discussão, nos locais de trabalho: nas fábricas e empresas, nas famílias, nas escolas, nos internatos-escola, nos reformatórios propriamente ditos, nas universidades, nos espaços “democráticos” e “representativos” de decisão política como o legislativo, até hoje dominado e amplificado pela lógica partidária e eleitoreira em todos os níveis: municipais, estaduais e federais, cuja multiplicação de partidos não vem garantindo necessariamente espaços livres e abertos à discussão, à tolerância aos modos diferentes, divergentes, aos debates políticos transformadores.

1.1 A instituição escolar do erro

Os relatórios em questão não tratam unicamente de medicalizar e podem operar independentemente das formas médicas, embora na maioria dos casos funcionem com a sua acoplagem, em especial no endereçamento ao campo interdisciplinar da psicologia e intersetorial da saúde dentro da escola. A recíproca não é verdadeira no que tange à medicalização, que quase sempre aparece na escola acoplada a forças cujo sentido é o da correção, do medo e da culpa, tensões que se fazem necessárias à manutenção das grades hierárquicas.

Temos em seus bojos inseridas diversas outras lógicas a serviço da disciplinarização dos corpos nas escolas, e para além das formas médicas destacamos a elas acopladas à forma da tecnopolítica da culpa a ajustar os corpos gerais, o corpus da escola e suas forças e relações de poder. O medo e então a culpa no campo da escolarização das condutas e da vida são, como afecções entre os corpos que se tensionam, condições fundamentais para a garantia das hierarquizações das condutas. Os corpos que ousam escapar à lógica encarnada do medo-culpa e suas amarras relatoriais serão tratados como os bruxos de antigamente, ou até mesmo como hereges, todos sujeitos a penas diversificadas.

Verificamos o grande tabu da cultura escolar que é o medo não dito de que se exprima a (in)capacidade do professor. Esta afecção pode ainda se estender às demais forças de autoridade na escola. Seu alcance inclui o psicólogo quando exerce o papel do especialista nas relações de hierarquia, lugar este quase impossível de não ser exercido, especialmente se não for desafiado, desobedecido.

Falamos destes afetos, que se isolam em cada indivíduo e seu corpo como sentimentos que se arriscam a parecer egoístas em sua busca, detecção e expressão possíveis, porque são

eles que nos assolam. Mesmo em nosso encargo e tarefa de especialista. Como falar do que nos assusta, então, especialmente porque tais afecções costumam ter a sua eloquência desconsiderada como interessante ou necessária para o funcionamento dos grupos, e neste sentido é deslocada para a esfera sentimental individualista, mascarando-se o seu sentido e a importância de sua expressão política?

O afeto do medo e da culpa funciona como máquina de rotação, ou seja: tanto na incorporação do medo de ser sobre-responsabilizado na relação de cada um consigo mesmo, como na atribuição a outrem da culpa pelo fracasso. Essa discussão aqui é ressaltada porque - como já apontado acima - o seu escopo me alcança como psicólogo que sou e costumo estar inserido nas engrenagens institucionais da escola. O medo da culpabilização pelo fracasso ou reprovação me implica inclusive na garantia da manutenção da ordem de submissão na organização do trabalho escolar.

Como escrever sobre nossas próprias práticas de trabalho apreciando as armadilhas que nos entavam a passagem do lugar isolado do manifesto para o plano empírico? Não há como ganhar forças potentes a não ser na plataforma de construção de narrativas de encaixe entre nós, das formulações e posicionamentos concomitantemente para conosco e no coletivo que nos facultem a invenção de formas de juntos encontrarmos o foco, ou os focos. Esta nova política narrativa nós a podemos conseguir através da tessitura de interesses, balizas que nos auxiliem, instrumentalizem a superar o ângulo da autoapreciação isolacionista dos medos e da culpabilização para todos, dentre outros afectos que possam nos enfraquecer o ânimo e o entusiasmo em nossa superfície de potência.

Refiro-me ao mal quando queremos expressar as faltas ou déficits nas competências escolares, atribuídos ao corpo do aluno e suas expressões que são enquadradas na compressão da normalização escolar. Temos o problema do sucesso e do insucesso na escolarização como um fator de preocupação para todos: família e escola, e que engendra toda uma tecnopolítica de culpabilizações nos espaços escolarizados. Mais ainda, se considerarmos que nas escolas públicas brasileiras a maior parte da população atendida corresponde a grupos menos favorecidos economicamente, deparamo-nos, então, com a formação histórica de uma gerência da pobreza e da miséria educacional escolar na cidade.

No sentido do medicalizar, os problemas no campo escolar são quase sempre transformados em doenças ou transtornos, alicerçados em uma suposta causa biológica, genética, química ou física da família dos alunos-pacientes da escola pública. Mesmo o domínio extenso e perspicaz dos diagnósticos psicológicos e suas lógicas já bem enraizadas nas sociedades para o entendimento não escapam às linhas das causas únicas medico-

genéticas, instituídas e petrificadas que são nos espaços de ensino. Esta é a forma como os encaminhamentos de alunos geralmente chegam ao psicólogo, na forma da chamada medicalização: através da quais problemas não-médicos são tornados médicos. Antes ainda, as linhas do medicalizar atuam como fortes núcleos de controle social de populações, mesmo através dos atendimentos ambulatoriais individualizados na educação ou saúde.

Em uma mensagem deixada com a diretora adjunta de uma escola, a professora “visando trabalhar de forma que melhor atenda” ao aluno (do quarto ano de escolaridade) solicita uma reunião com a equipe técnica escolar. A regente da turma pede uma reunião para que juntos, equipe técnica, direção e coordenação pedagógica “possam traçar estratégias”, “aproveitar a oportunidade para [a equipe técnica e pedagógica] poderem lhe passar “o histórico do aluno”, “detalhando-me a documentação que consta na pasta do aluno, dentre a qual uma declaração médica” (DIÁRIO DE CAMPO, 15.02.2012). Trata-se aqui de um primeiro indicador qualitativo de que os prontuários médicos vão sendo exigidos como base para os atos pedagógicos possíveis no repertório do professor do magistério. Nesta ordem das coisas, é preciso medicalizar para incluir. A instituição escola se identifica deste modo com a instituição hospital em que o prontuário deve servir a uma equipe de trabalho para lhe subsidiar decisões terapêuticas. As dificuldades que significam o insucesso dos alunos para a sociedade resvalam para o campo da loucura, entendido este como o lugar do que extravasa aos códigos de linguagens normais na escola que costumam conduzir o corpo de alunos ao sucesso.

Preocupada com os resultados escolares do aluno, e mesmo mantendo o contato diário direto com a equipe, a professora tensiona uma cobrança de atitude à equipe Safe (Serviço de Atendimento à Família e Educando) ao endereçar-lhe um chamado que passou antes pelas vistas da direção da escola. Ela estava se desculpando por não ter garantido o sucesso do estudante na aprendizagem, e o que parece uma busca de parceria ou auxílio soa como uma transferência da culpa, ou do deslocamento da direção do culpabilizar, um desvio nas rotas de endereçamento sujeito-objeto na política de culpabilizações. E, por isso, relatórios-encaminhamentos como esse são a forja de documentos de prevenção contra uma possível suspeição futura.

Os relatórios dos alunos se configuram como um relatório híbrido com a avaliação do professor, porque quando se confecciona um documento sobre um aluno, a mostrar suas faltas, dificuldades ou problemas na escola, o professor escreve a sua defesa quanto aos resultados em reprovação. Todos são suspeitos, mas ninguém quer ser reprovado ou punido, e a política de suspeição não é posta em questão no cotidiano das práticas escolares.

A reunião pedagógica que se segue nos levou a uma discussão sobre a produção do controle social sobre as famílias pobres. Mas, como se inicia o percurso das correlações entre as escolas de EPF e a escola-internato ERF? Falamos de relatórios de medicalização, que são indicadores de relações de tutela na escolarização local em estudo.

Segundo Castel (1991), “a piedade indica o lugar da lei lá onde a lei não pode se manifestar sob sua forma própria. Ela é o *analogon* da lei, sua metáfora, seu suplemento. Suplemento e suplente.” (p. 45) A compaixão, para com a população pobre, de cujas famílias e filhos escolarizados falamos, embasa a atitude filantrópica para suprir em relação a estes “desafortunados” as lacunas da lei, “ela instaura, com aqueles que escapam ao legalismo, uma nova relação que não é mais de reciprocidade formal e sim de subordinação regulamentada. *Uma relação de tutela.*” (CASTEL, 1991, p. 45, grifos do autor)

Donzelot (1986) define a formação histórica do complexo tutelar:

“lá onde elas não são respeitadas [as práticas de normalização dos aparelhos de Estado], lá onde são acompanhadas de pobreza e, portanto, de uma imoralidade suposta, a suspensão do poder patriarcal permitirá o estabelecimento de um processo de *tutelarização* que alia os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral. Processo de *redução* da autonomia familiar, portanto, facilitado pelo surgimento, nesse final do século XIX, de toda uma série de passarelas e conexões entre a Assistência Pública, a justiça de menores, a medicina e a psiquiatria. Reunindo-se, dessa maneira, no tema da prevenção, as atividades, outrora separadas, da assistência e da repressão, e o recolhimento dos sem-família com o dos insubmissos à família, retira-se desta a antiga posição de interlocutor, inverte-se a relação de convivência entre ela e o Estado para torná-la um campo de intervenção direta, uma terra de missão. (DONZELOT, 1986, pp. 84-85)

A tutelarização social ocorrerá em fins do século XIX na forma de enorme campanha sanitária e moral para as classes pobres, através de dupla linha conjugada pela confluência dos órgãos públicos estatais e da iniciativa privada em prol da tutela da família pobre.

[...] a iniciativa privada, que se desenvolvera para limitar o papel do Estado pode [...] colocar-se a seu serviço, com sua experiência da gestão dos pobres, para submeter as normas a uma tutela econômica ou, então, controlar a gestão econômica das famílias pobres em nome dessas normas que elas raramente respeitam. (DONZELOT, 1986, p. 85)

Na atualidade de nosso campo empírico de intervenção, quando a disciplina perde forças para a segurança, vemos a vigência de uma parceria desta com o autoritarismo das relações de proteção que, como governo das condutas, leva à submissão dos alunos e famílias.

O discurso da repressão está sempre presente no terrorismo com que são referidos os jovens de maneira geral, mas sobretudo os pobres e na prática institucional violenta e exploradora, justificada pela necessidade de sua correção. O crime sempre aparece como componente da vida dos pobres e, sob este argumento, as leis se pautam no discurso da “prevenção”, colocando-se como uma forma de ampará-los (apoiando-se nas receitas higienistas que são disseminadas com enorme penetração) e fazendo de

suas vidas um potencial de crime. As leis, as normas não visam apenas punir os acontecimentos definidos como irregulares, mas sobretudo, conter as possibilidades de que eles ocorram. (SCHEINVAR, 2002, p. 87)

Uma aliança da segurança com a tutela se processa no interior dos mecanismos da penalidade, ou sob a ordem do direito e dos julgamentos, e também dos mecanismos sob a ordem da medicina, cuja diretriz é modificar biologicamente o destino da espécie humana. Se não há mais a mesma força da autoridade dos educadores e dirigentes como na época de esplendor disciplinar da Escola Rodolfo Fuchs, por sua vez a disciplina da escola atual faz agir a tutela sobre a família através do recurso à articulação em rede com os agentes de segurança do Conselho Tutelar. Estes vão atuar na família buscando prevenir e corrigir, para que os mesmos supostos descuidos com relação aos alunos (avaliados assim pela escola e apoio de especialistas) não mais aconteçam.

O que está em jogo na discussão que se segue é a questão da possibilidade do sucesso na educação escolar. Este primeiro excerto na reunião pedagógica – RP de 29/03/2011, na escola de nível fundamental de maior número de alunos em estudo, narra pequena história de um ex-aluno da Escola Rodolfo Fuchs, Robson, que na avaliação da professora X alcançou o sucesso apesar de sua formação em um lugar conhecido como “internato”, no distrito de Sacra Família.

Professora X: - (...) Natal, ah! Agradecendo... Quando leu essa história me fez lembrar o Robson. O nome dele era Robson. E ele era grato a todas as professoras, sempre ligava, mandava carta... e graças a Deus chegou a ser um engenheiro. Sorte, não é? Não somente sorte... – o fator sorte. Ele era um menino, - vamos dizer -, entre muitos, educado. Um menino bom, não é? E associou a sorte também, não é? Não foi ludibriado, não é? Ainda mais em um internato.

Psicólogo: Você trabalhou em que época lá?

Professora X: Eu comecei lá... em 88 que eu trabalhei lá.

Psicólogo: - Você dizia que eram adolescentes?!

Professora X: - Adolescentes!

Orientadora Educacional: - E era aqui mesmo na cidade?

Professora X: - Em Sacra Família. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

Professoras reivindicam gratidão ao seu trabalho, e a comparação que fazem da atualidade escolar de Frontin com o passado dos modos de cuidados dispensados à infância e juventude da Escola Rodolfo Fuchs estabelece fronteira entre gratidão e (in)gratidão. Alunos internos como o Robson são evocados em suas condutas respeitadoras das professoras porque lhes agradeciam os cuidados e atenções.

Tornou-se um engenheiro, e não contou apenas com o “fator sorte”, porque segundo a professora ele era um menino bom, e assim não poderia ser ludibriado pela realidade do espaço com o caráter das relações baseadas em “relatórios”. No entanto, ousamos pensar: - como nascem os anjos em um reformatório? Anjos nascem e também morrem. Mas como

sobreviveriam em um lugar como a Escola Rodolfo Fuchs: uma escola com vieses de casa de correção?

As narrativas da ex-professora da ERF (nos anos 80) na reunião pedagógica não nos revela, ainda, muitos aspectos no que tange às dinâmicas de relações internas e externas do internato-escola. O que se pode ver por ora são alguns indicativos de uma história dentro da história. Pistas dos modos de subjetivação e estratégias de poder em antigo reformatório como lógica inserida na atualidade das escolas de ensino fundamental públicas? É o que estamos a investigar.

O que é a Escola Rodolfo Fuchs? Por que pensarmos a sua história por entre nossas práticas escolares de hoje? Como se dá a modernidade da ERF no presente de nós mesmos, considerando modernidade (BAUDELAIRE, FOUCAULT) como atitude ou situação-limite que nos põe a questionar nossas práticas contemporâneas?

De alguma forma, um método geral do internato ressoou em indícios através de minhas práticas. Mesmo que como um esboço de certeza, o devir-órfão atravessou meu trabalho nas escolas da cidade.

Infeliz daquele que estuda no passado outra coisa que não a arte pura, a lógica, o método geral. De tanto deixar-se impregnar por ele, acaba perdendo a memória do presente e abdicando do valor e dos privilégios propiciados pela circunstância, pois quase toda a nossa originalidade provém da marca que o tempo imprime às nossas sensações. (BAUDELAIRE, 2010, p. 38)

O fato é que o presente me conduziu ao passado, portanto não posso abrir mão das circunstâncias em que me envolvi por meio de minhas próprias práticas psicológicas. A “arte pura” do devir-órfão é um dos modos de subjetivação Fuchs. A governamentalidade na ERF se articula ao devir, e no controle enfraquece as intensidades órfãs. A educação moral cristã de homens faz parte do método geral da ERF, foi uma força dominante, mais forte, mas não a única. Como era o método geral, lógica de estratégias e de resistências?

Pode-se argumentar ainda se as questões ou limites que as suas instituições suscitavam, quando o lugar existia, ainda são as mesmas ou, se as atuais se aproximam daquelas. Ou ainda: o que um lugar como a ERF nos deixa como herança para a nossa história, e como nos poderia subsidiar em nossa empreitada por uma ontologia do presente de nós mesmos?

Vejo nas falas apresentadas abaixo que o sucesso futuro do aluno está condicionado ao direcionamento da família. Estabelece-se, logo, uma relação entre família e sucesso no aprender na escola e para a vida profissional, já que toda discussão é catapultada pela fala inicial da professora X sobre o aluno Robson que era um interno na ERF. Segundo ela, ele era

bom e não foi ludibriado pelas forças do reformatório. Ele era bom e contou com a sorte de não ser ludibriado. Assim sendo, temos indícios de que na maioria das histórias individuais, o que acontecia era o ludibriar. Contudo, o que aconteceu com aqueles que foram ludibriados, com os que eram bons e foram ludibriados, desafortunados no percurso de vida e aprendizagem institucional? Houve alguém que se enganou, fez-se mau e veio a se tornar bom? Enfim, como nascem e morrem os anjos em um reformatório? O meu interesse neste trabalho é o de me aprofundar na complexidade de vozes da história deste orfanato, que ressoam no presente das escolas de EPF.

A desimportância da história deste velho orfanato nos dá indicadores de problematização no atual: como ela nos proporcionaria ainda um estudo dos limites de nós mesmos? Decerto, torna-se desimportante pensar a existência da ERF no presente pelo que ela incomoda ainda. Por isso não se percebe a sua presença como devir (órfão) – pelas questões que ainda pode nos abrir -, e sim como memória ou passado de vida separado, distante, tão somente. Quais são as fontes ou os focos do ludibriar dos corpos que estiveram no lugar Rodolfo Fuchs para a história de nós mesmos?

Todas as falas que apresentamos a seguir são então guiadas pelas linhas que puxamos da escola Rodolfo Fuchs e os caminhos que levavam aqueles alunos-internos ao sucesso ou não. Podemos ver como os profissionais transduzem nas suas diversas falas a questão inicial apresentada pela professora X para a contemporaneidade de suas percepções, afetos e ações no magistério, tendo como elo entre passado e presente a atenção da família. Essa questão é a do menino bom e a do menino ludibriado (mau) e da cruzada pela moralidade empreendida pela ERF, isto é, das condições históricas da determinação bem e do mal no internato e de seus destinos.

A professora sopra alguns indícios da política do bem e do mal da escola, que serão analisados a partir do capítulo três. Ela anuncia uma temática que percorrerá toda a tese, mas que na época em que trabalhei não sabia com clareza. Só sabia é que de alguma forma os fantasmas do internato ainda rondavam a vida escolar da cidade, e poderia ser importante voltar a pensá-la no presente para esclarecer alguns exageros que atravessavam minhas práticas.

O problema da falta da família na vida das crianças em um internato é estendido para as análises dos déficits pedagógicos atuais na vida dos alunos das escolas de ensino fundamental da cidade. Uma cidade que não tem orfanato não teria a mesma força tutelar como Frontin nas suas tradições pedagógicas, que acolhia os internos da FUNABEM e da FACR. Ela é como uma cidade órfã, a terra do nunca de Peter Pan de James Barrie.

Orientadora educacional: - É o que eu sempre digo: ninguém está aqui por acaso. Se Deus deu essa oportunidade para nós, nós temos que fazer a diferença sim, não é verdade? De repente, um aluno ali, aquele que está péssimo, horrível, nervoso... Então! Cabe a nós fazer a diferença. Nós temos que ter um olhar ali diferenciado para ele, porque na verdade ele precisa de ajuda. Vocês concordam?

Psicopedagoga: - Se o professor não se chegar ao aluno, o aluno não se chega ao professor. Porque a criança não sabe se expressar, umas ficam quietas demais, outras agressivas, não é? Então nós é que temos de botar eles em ação, porque nem sempre... Na maioria das vezes nós não temos o apoio da família, porque a família na maioria das vezes não consegue. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

A ideia do não saber da criança e da família – como exposto na narrativa psicopedagógica – é uma noção que abre espaço à interferência especialista em geral, da pedagogia, da psicologia, da psicanálise, do serviço social, liderados quase sempre pelo poder médico. No entanto, mesmo quando a comunidade atendida pela escola pública demonstra saber, há margem para o julgamento especialista que o desqualifica como erro, oposição ou questionamento impertinente porque desafiador da ordem da escola, devido ao status de pobreza real ou atribuído à população.

Desde a invenção da escola moderna, disciplinar, até o seu aprimoramento na contemporaneidade, o lugar instituído do não saber da criança nas organizações de educação, na família e nas sociedades forja o estatuto da menoridade da criança e do aluno, no sentido da não existência de autonomia em suas vidas ou de um status social permanente da criança e adolescente, da infância enfim como objeto de direitos de quem está à sua volta.

O não saber se expressar da infância e adolescência na escola pública se produz no compasso de um olhar disciplinar diante de uma infância cujos corpos precisariam, na ótica tutelar, ser teleguiados, atraídos para o caminho bom. Evitando assim serem ludibriados pelos elementos maus, cujos (des)governos são mantidos pelas ruas, contagiados pelos outros (maiores ou adolescentes mais velhos em foco) corpos que não se submetem pela disciplina.

A ideia de que a criança não sabe, ainda hoje, está calcada no referencial histórico dos esforços pela separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, nas transformações que levaram à invenção da infância. Um dos efeitos deste percurso, que vêm alterando a visão preponderante sobre a criança desde fins do século XIX, é a instituição de uma menoridade que se atribui a um suposto não saber das crianças, devido à sua relação de dependência dos adultos.

A criança, considerada como tábula rasa a ser preenchida em seu destino pelos outros da família ou da escola, ou a instituição de sua menoridade intelectual e moral, é uma concepção que se ergue com a chamada modernidade (no sentido da idade moderna, na transição política-social-cultural-filosófica da idade média para o capitalismo) como necessária para a formação de uma divisa entre o campo infantil e o do adulto.

O discurso de vulgarização na escola sobre o não saber da criança traduz uma égide de cuidado e preocupação com a formação necessária e segura para se tornar um adulto, um sentimento enraizado na família e na escola, da imaturidade de seus corpos e almas. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos”. (ARIÈS, 1986, p. 277)

Ariès (1986) assinala que a escola como a conhecemos hoje, a “escola vigiada”, que ajudou a criar a “família moderna” surge ainda no século XVII, na oposição ao tipo de cuidado oferecido à criança e adolescente na idade média, anteriormente. A preocupação das famílias e sociedade com a vida da criança, nesta época de mortalidades exorbitantes de crianças, foi o que catapultou a invenção da noção de infância e da ideia de educação. Neste sentido, a escola disciplinar, vigiada, será fundamental na infiltração nos e na transformação dos velhos hábitos de governo e cuidado da criança por parte da família medieval.

A civilização medieval havia esquecido a *Paideia* dos antigos, e ainda ignorava a organização dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação.

Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a psicanálise, a pediatria, a psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. (ARIÈS, 1986, p. 276)

Seguindo Philippe Ariès, assinalamos hoje a dependência do sucesso de um sistema educacional de relações de poder, junto da expectativa de uma sociedade local como a de Frontin, e do conjunto das famílias quanto ao futuro de suas crianças, como gênese da instituição escolar do erro. Roland Barthes (2013) chama “discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.” (p. 12)

A sorte e o erro-engano, dispor da sorte ou do “ludibriar”, é este ponto de batalha moral entre bem e mal, que desdobramos das narrativas apresentadas pela OE e pela psicopedagoga. O olhar de um psicólogo como trabalhador da educação, une as tramas de vida do orfanato às tramas atuais do presente de nossas práticas escolares que polícia o perigo, o bem e o mal do orfanato-escola para o presente de suas práticas escolares.

Práticas não discursivas e discursivas, o olhar e o não olhar da fala, enfim, as relações de poder na escola ao mesmo tempo escopo e linguagem nos remontam às práticas da ERF. São os relatórios audiovisuais de segurança de hoje que renovam e arrastam a língua do passado de suas práticas. Enxergamos o desafio da possibilidade de desobedecer às regras exageradas de segurança na escola de hoje ou na ERF, considerando o poder como estratégia,

não localizado em um só lugar como o dos aparelhos oficiais de Estado, mas em diversos pontos concomitantemente. “A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, [...] Esse objeto em que se inscreve o poder [...] é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.” (BARTHES, 2013, pp. 12-13)

O aluno de família pobre, público por excelência da escola pública, é entendido como desamparado, abandonado, e a escola estaria destinada a preencher este vácuo de atenções e cuidados. Estes, nas codificações que se nos apresentam, devem ser direcionados pelo outro. Perpetua-se, com efeito, a regra pétrea de um governo da infância em nome da heteronomia, do direcionar da criança pelo outro, seja esse outro a família, a escola, a sociedade; e se as regras de conduta só se fazem pelo outro, como única voz autorizada, o que impera é a língua franca da tutela.

1.2 As professoras e as famílias

Algumas professoras das escolas municipais tiveram, como as duas que estiveram presentes na nossa RP, as suas primeiras práticas no reformatório da cidade. A secretária de educação à época da pesquisa – 2009-2012 – foi diretora de ensino na ERF nos anos de 1980, a diretora adjunta da unidade de ensino infantil, a diretora do Núcleo de atenção educacional especializado ou especial (NAEE), e a nova diretora da escola de maior contingente de alunos a partir de 2012 tinham sido também professoras. Uma psicóloga do município que trabalhava – no período de 2009 a 2012 - readaptada na secretaria da escola com maior população de alunos, em que trabalhei, e que foi a nossa primeira entrevistada, ele foi a penúltima psicóloga a atuar na ERF, e no período de sua desinstituição e fechamento: trata-se da última fase do internato, em que a escola de 1.^a à 8.^a antigas séries se municipalizou e, por isso, passou a contar com professores da própria cidade, e que mais tarde passariam a integrar o corpo docente da rede municipal de ensino fundamental e a rede estadual.

As famílias, ao mesmo tempo em que são solicitadas como fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, são culpabilizadas pelo (in)sucesso na escola. O engano, o erro, é atribuído às forças da família, seja por não educar antes ou independentemente do espaço-tempo escolarizado, seja por não se mostrar presente nos eventos propostos para encontros família-escola³⁷ ou não comparecer quando é convocada.

³⁷ Neste ponto, é importante nos reportarmos à proposta do evento/encontro continuado sugerido como “escola de pais”. Os encontros entre escola e família geralmente ocorrem nos chamados tempos letivos, tempos que

As sugestões de temas para os encontros do projeto Escola de Pais, proposto para o ano de 2012, foram: “respeito ao próximo”; “quem são os PAIS de hoje e de ontem”; “o que queremos dos filhos e o que eles podem ser”; “Bullying”; “valores humanos - ética”; “limites e responsabilidades em tempos modernos”; “desenvolvimento moral”; “habilidades sociais”; “mudanças culturais”; “os conflitos da adolescência”; “elogio do jeito certo”, e “as relações entre a família, a escola e a aprendizagem”. A nova direção autoavaliava-se como enérgica na tomada de decisões diante dos problemas e episódios conflituosos em geral na escola, e outros que costumam surgir na escola, referentes às questões de inclusão social, dificuldades de aprendizagem, e necessidade de atendimento educacional especializado. Sentia-se confiante no trato com a (in)disciplina e a agressividade dos alunos, isto é, referindo-se aos alunos considerados mais “agressivos”, porque tinha dado aula na FUNABEM [Disse ela referindo-se à ERF como unidade da FUNABEM].

Nas escolas, em geral, as tomadas de decisões em meio a conflitos tomam corpo nos encaminhamentos dos alunos para atendimentos psicológicos, para psicólogo ou outro profissional fora da escola, ou para o centro de atendimento especializado. O sentido da resposta ao conflito era quase sempre o de enviar os corpos agitados ou que estejam envolvidos em algum problema na escola (como entre pais e professores) para atendimentos intersetoriais em rede, geralmente na articulação com as políticas de saúde, de assistência social ou de garantias de direitos.

Esses encaminhamentos automáticos também eram acompanhados da conjugação de dirigentes e educadores em torno do argumento questionando se um “técnico”, psicólogo ou outro integrante de equipe técnica já acompanhava o aluno em foco, em lógica ultra-

precisam compor a carga horária anual de atividades do magistério quando se constata a falta de dias para cumprir com os dias letivos definidos em lei. Já a “Escola de Pais: os desafios do educar” foi uma proposta da nova diretora da escola de maior porte no início de 2012.

Proposta pela nova diretora, que tinha sido professora na Rodolfo Fuchs, estabelece o seguinte argumento como “JUSTIFICATIVA: Cada pessoa recebe, durante a infância, no convívio com os pais, influências que podem direcionar a sua vida. Com as influências educativas que recebeu, pode ter, quando adulto, resultados excelentes ou ruins! Por isso, são decisivas para a vida da criança, as orientações que recebem no lar. A sociedade está necessitando urgentemente que os pais eduquem com firmeza os seus filhos, permanecendo atentos e perseverantes numa educação baseada no conhecimento e na informação.

A criança precisa sentir-se amada. Junto com o amor, tem que vir também a segurança, a firmeza, a vontade de acertar dos pais. Na primeira infância é formado o caráter e a personalidade da criança. A criança precisa da convivência com os pais, precisa de bons exemplos, de uma referência segura para buscar e trilhar seu próprio caminho de forma tranquila e feliz. Os pais podem compreender muito os próprios filhos aprendendo a se relacionar com eles. Precisam também adquirir os conhecimentos básicos do relacionamento com os filhos, aprender a linguagem deles. Portanto, é fundamental que os pais estabeleçam as bases sobras quais apoiarão a educação dos filhos. Essas bases serão os alicerces das novas casas a ser construídas. Cada casa poderá ter o próprio estilo de vida e arquitetura, mas sem alicerce qualquer ventania ou temporal poderá derrubá-la. Diante de tal necessidade, o Projeto Escola de Pais trará aos pais uma opção de esclarecimentos e informações que tem como finalidade o auxílio para lidar com as adversidades e agregar valores à educação de seus filhos.” (PROJETO ESCOLA DE PAIS)

preventivista, a supor que um atendimento psicológico poderia prever a “raiz” do problema, na maioria das vezes “plantada”, encerrada no corpo familiar, antever um conflito (ou discussão, divergência, impasse, entendidos como tal) antes que aconteça e assim evitá-lo. Não importando para a segurança quem está certo ou errado entre as partes em batalha embora essa dinâmica seja prevalescente, o que está no cerne de suas práticas é o trabalhar no interior do próprio conflito, relacionando-o com outros elementos da realidade escolar (numa palavra, os especialistas) para minimizar sua potência de rebelião. Curiosamente, segundo esta racionalidade de prevenção, a causa parece já ser sabida e calculada, e se explodiu alguma tensão maior é porque a medida terapêutica também já calculada não foi aplicada. Em suma, se houve algum distúrbio na normalidade do dia-a-dia algum tipo de atendimento técnico deveria ter-se antecipado na detecção do risco e do perigo que estivesse por vir, para que se atenuassem suas forças ou não viesse a acontecer. A expectativa é do enfraquecimento dos ‘incêndios letivos’ na fonte, por isso a mediação técnica deve atuar no seio da família, com a tarefa de desarticulá-la da possibilidade do diálogo e do debate na própria escola, visando *a posteriori* readaptá-la na exclusão inclusiva [da escola] em outros setores nas redes locais de seguridade social.

De acordo com os códigos morais de conduta na escola, para fora das sombras da família considerada deficitária de atenções, o aluno tem de ser guiado às luzes, “das trevas para o esclarecimento” e precisa “renascer” na escola. Isto, porque nela ele é reprovado por sua origem familiar, esta é a marca inicial do mal e do erro identificada pela visão de educação moral religiosa da ERF, como o número 666 (Como versa na Bíblia Sagrada) do anticristo impresso no corpo (e muitas vezes a marca do mal na origem era a única que existia, quando não se identificava a família do aluno).

Como se estabelecem as origens e as fronteiras do bem e do mal no aluno na visão do magistério, em escola ou reformatório, já que os sentidos se confundem em nosso estudo entre dois tempos e dois lugares? Na ERF, quais são os modos de produção do mal que exigem cuidado educacional-corretivo e quais os modos de condução-formação do eu para a bondade?

Professora Y³⁸: - Mas a gente também não pode entrar dando moleza para aquele aluno; você tem que chegar, mostrar o limite, não é? Até onde ele pode ir, para depois você chegar através da conversa, conquistar aquele, e levá-lo para o lado bom.

- O Paulo está muito difícil. Mas hoje eu achei engraçado: ontem ele me respondeu. Primeiro, ele respondeu ao inspetor José toda vida, eu fiquei espantada: - Olha aí como você fala com ele; aí ele veio, pá! Em mim também. Aí eu peguei, briguei

³⁸ Ex-professora de ERF (uma segunda prof.^a Y interlocutora na RP).

com ele, fui para casa de cara feia com ele. Chegou hoje ele perguntou para mim: - Dona, eu vim pedir desculpa. A senhora não mereceu o que eu fiz ontem com a senhora. A senhora me desculpa? (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

A professora se refere à “resposta” do aluno, que na verdade é um discurso grosseiro por parte dele. Uma professora experiente como ela agiu de forma a suportar a resposta-grosseira e a que o aluno criasse condições de pensar sobre a própria atitude. Torna-se importante a experiência numa escola como a ERF, diante de tensões existentes na atualidade das práticas do magistério, e é neste sentido que ela é valorizada no período entre 2009 e 2012: a sua habilidade exposta de suportar a agressividade do aluno diante de sua “resposta” foi incisiva no sentido de um diálogo de forças que o levasse a repensar sua fala. E se desculpar.

Nas conversas o aluno do velho reformatório, ele parece o mesmo da escola atual, ou seja: se a escola Rodolfo Fuchs tinha ainda o sentido de reformatório em suas práticas, pode ser que as escolas contemporâneas apresentem também tal sentido. Na medida em que a escola se reserva assertivas como a da professora Y, sobre o direcionar dos meninos para o lado bom, ela adquire um caráter reformatório das almas (perdidas) dos alunos. Mais do que um sentido formativo ou de formação, esta escola pretende, como missão, reformar os corpos, para torná-los obedientes. Para a sua consecução, é preciso que sejam educados e agradeçam os cuidados que lhes são dispensados pelas professoras, as quais, aderindo ao corpo escolar, funcionam como substitutas das famílias deficitárias. Por que os alunos órfãos devem agradecer os cuidados que recebem? Haveria alguma correlação entre a gratidão esperada e a bondade planejada?

Não importa o lado, o que nos interessa é a produção do mal que deve ser reformado no corpo e na alma dos internos da ERF e nos alunos da escola regular; o modo como se constituiu um ideário de formação e reformação do eu dos internos na ERF e na escola municipal hodierna. A preocupação maior nas duas unidades (do passado e do presente) parece ser com os maus, corpos que ludibriam outros com a contaminação de sua força/ímpeto rebelde contra a submissão ou o que era a expectativa da bondade naquele lugar. Definia-se desde a ERF a regra de um moralismo que se baseava na diferença entre o aluno interno submisso e o rebelde. Uma economia de poder que se dá pela disciplinarização dos corpos dos alunos procede por sob a justificativa de uma moral ou um moralismo, de acordo com o qual o bom é o aluno submisso e o mal é o que subverte as regras, que desafia e se rebela à normalização dos corpos.

Decerto, requer atenção especial a produção social de relatórios de proteção contra possíveis acusações na forma de queixas das famílias. Os relatórios falados de desculpa e culpa também nos revelam as centelhas de uma batalha silenciosa entre professor e aluno e, por extensão, entre professor e família.

Professora Y: - Eu fiquei espantada, porque até então ele nunca fez isso. É um processo árduo. E um trabalho muito demorado [de se] reconhecer [...]

- Eu conversei com a minha mãe e ela falou que eu não posso fazer isso com a senhora. Então, eu vim pedir desculpa à senhora; a senhora me desculpa?, - disse o aluno.

Professora Y:- Aí eu fiquei boba: não era assim; não é, professora X? Sempre achou que estava certo em tudo.

Professora X: - É, é verdade.

Professora Y: É todo mundo, não é, gente?

Orientadora Educacional: Ontem, uma menina de 14 anos virou para mim e disse: - Nossa, como você é chata! - Eu fico feliz de ouvir isso, porque eu sou chata e porque eu quero o melhor para você. Agora, se você me falasse que eu sou boazinha... Chega com 14 anos no 5º ano, não é possível! (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

Dizer que uma orientadora ou professora é “boazinha” e, com este discurso, erigir para ela o lugar monopolizado do bem, pode ser a pior coisa do mundo para o docente e para todos por extensão, especialmente em um contexto escolar de fortes dificuldades que levam à chamada “distorção série-idade” ou atraso, e à reprovação com repetição do ano letivo pelo aluno. Ser bom, para o professor no contexto da discussão com a aluna acima, pode significar ser condescendente com os problemas e dificuldades que enfrentam alunos e professores nas escolas públicas. Quando o que os estudantes mais precisam é da firmeza crítica no olhar do professor.

Do contrário, ser “chata” ou ‘má’, assim como o aposto a ser ‘boa’ na relação com a aluna, pode equivaler a ser incisiva, contundente e responsável pela produção coletiva da reprovação, na que todos são responsáveis e a que a aluna é convocada a compor. Na verdade, os sinos da batalha não tocam por uma pessoa só. No momento em que a educadora é considerada “chata” na visão da aluna, ela está mesmo chamando-a a se responsabilizar, a sair de uma suposta menoridade que costuma ser atribuída a ela e à sua família pela escola.

Não há possibilidade de construção de autonomia por parte do estudante, se a voz e a decisão na resolução de problemas continuarem a se personificar e se concentrar na figura da família ou no professor. A orientadora, quando profere que é chata porque quer o melhor para a estudante, está lutando contra as correntes, amarras mesmo quotidianas das dinâmicas de condescendência na escola, não só na relação professor-aluno mas como máquina giratória e de rotatividade da aprovação ou reprovação, da verdade ou erro, da verdade ou da culpa, enfim, ética da produção – individualizada - de competências para todos.

Os relatórios escritos de aprovação e reprovação dos alunos e os relatórios ditos sobre as conversas professor-família entram na esteira das preocupações com o controle organizacional das comunicações na escola através do registro compulsivo e de procedimentos e acontecimentos, por meio de todo tipo de instrumento, da pasta do aluno na secretaria, passando pelos livros de ocorrência, e destes aos exames e avaliações e julgamentos informais.

O controle do microcosmo dos relatórios ditos e escritos é uma forma de controle populacional, e para além dos mecanismos de disciplina com as medidas de prevenção chegamos às instituições de segurança. Assim sendo, a palavra de ordem tem sido *relatar para prevenir* na escolarização. Mas a que servem as funções de prevenção e segurança da prova na forma de relatórios judiciosos? Parece que todos se previnem e se protegem, são muitos os pontos de partida, não há um único sujeito disparador de forças de prevenção e suspeição, mas não se sabe bem do quê, ou contra o quê. Somos todos suspeitos.

A segurança proporcionada pelas instituições a ela destinada cedeu lugar ao sistema de segurança por monitoramentos, privatizações de proteção a exércitos, polícias de variedades repressivas e sociais, incógnitas ou visíveis (com preponderância destas), instituindo um sistema de visibilidades jamais alcançado pelo panóptico: o sistema funciona porque cada um também se transforma em polícia do outro. (PASSETTI, 2011, p. 71)

“Trata-se de uma nova conformação ética em que está em jogo melhorar, aperfeiçoar, confessar, mas, acima de tudo, ser tolerante com o que não desabona a diligência e a piedade”. (PASSETTI, 2011, p. 71) No excerto que se segue da RP, a OE tenta apaziguar as tensões já anunciadas entre professores e alunos, e entre professores e famílias dos alunos, ao apontar o “descaso” dos alunos com os deveres de casa. A rotação da culpabilidade gira para o descaso do aluno para com as suas tarefas, para as suas condutas de desordem, e é quando nos interrogamos a respeito dos sentidos da prevenção, e logicamente da segurança. A escolarização quer garantir a segurança para quem? Sua missão seria garantir e proteger o sucesso da sociedade assistida? De fato, na cidade de Frontin as escolas municipais desempenham um papel importante no controle populacional. O contrato social tácito estabelecido entre a secretaria municipal de educação inclui compromissos tecnopolítico-eleitorais com a clientela formada pelas famílias dos alunos.

Orientadora Educacional: - Olha só, gente, queria falar de um assunto, que está deixando os professores muito preocupados com os alunos. Tem aluno no quinto, no sexto ano. Eu até passei essa semana para dar uma olhadinha: não estão escrevendo direto: não tem pontuação, não tem nada! Aí, o que a gente observa: esses cadernos que têm varias matérias [...] Língua portuguesa: aí a gente pensa: professor de língua portuguesa é que tem que estar olhando isso, mas numa aula de ciências, se a gente

observa aquelas escritas todas juntas, tudo uma coisa totalmente [sic]... Desorganizado... Aí, eu queria fazer uma pergunta: vocês olham o modo como eles escrevem?! Vocês fazem uma avaliação da letra?! E sabe o que eu observei também? Um grande descaso dos alunos com deveres de casa [...], vocês concordam?

Professora Y: - Olha o que aconteceu: A Jussara. Ela falou assim para mim: “O professor Ricardo se queixou com a OE que eu não estava fazendo nada.” Mas ela não faz só na sala do Ricardo, não; na minha também não: ela conversa muito, e por isso eu tenho sempre que puxar ela e botar perto de mim.

“- Aí a dona [OE][...] pegou o meu caderno e fez um bilhete”, - disse a aluna. - Acho que foi você...

“- Ai, eu cheguei morrendo de medo, achando que a minha mãe vinha brigar comigo; sabe o que a minha mãe fez, Dona [professora] Y?! Ela pediu para eu avisar que ela não vai à escola não, que ela não tem tempo!”

Professora Y: - Você vai fazer o quê? (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

1.3 Dos bilhetes nos cadernos ao conselho tutelar.

A confecção de relatórios-bilhetes nos cadernos dos alunos é uma forma de proteção dos professores contra as famílias. Os bilhetes nos servem aqui como analisadores das relações de culpabilidade, medo e ameaça, que vêm assumindo a forma de relatórios ditos e escritos.

O analisador é “acontecimento, indivíduo, prática ou dispositivo que revela, em seu próprio funcionamento, o impensado de uma estrutura social (tanto a não conformidade como o instituído como a natureza deste mesmo instituído).” (RODRIGUES&SOUZA, 1991, p. 39) O bilhete é dispositivo que analisa a produção dos relatórios majoritários e de prevenção geral na escola. Os relatórios garantem a manutenção da ordem organizacional. Estaria entre as metas dos relatórios-bilhetes a garantia do sucesso do estudante?

O que seria o “sucesso” do estudante? Seria este de fato a meta dos esforços organizacionais e institucionais? Se há preocupação do corpo docente com o bom desempenho do estudante, que tipo de desempenho seria esse? Haveria algo diferente que se quer garantir?

Professora Z: - Aí, o que você conclui? Adianta você ficar se estressando igual eu [sic] também escrevo no caderno dela e a mãe achou que nós estamos erradas? O que vamos fazer?

Orientadora Educacional:

- Essa é a pergunta: o que vamos fazer numa situação assim, em que a própria família até reforça?

Professora Y:

- ... As coisas erradas!

OE: - ...Que as coisas fiquem dessa maneira! Eu observei um cinismo muito grande quando eu conversei com ela e a Isabel. (...) E aí, o que aconteceu: eu tive que mudar a minha postura... E eu falei para ela: Olha, eu não saio da minha cidade [vizinha a EPF] para vir aqui assistir uma situação dessas, não. Vocês podem mudar esse jeito. Aí, deram uma parada. Porque estava uma situação assim até de deboche:

uma olhando para a outra e rindo: “Ah, eu não estou nem aí para nada.” “E aí, nós não vamos fazer mesmo... [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

A psicopedagoga pergunta do bilhete, preocupada com os problemas assinalados pelos professores e buscando dar uma solução técnica para eles. O medo da culpa que pode ser atribuída a um professor pela reprovação ou mau-desempenho do aluno numa política pública de escolarização que quer garantir aprovações automáticas de alunos sem que estes possam e tenham os recursos para aprender é a plataforma do que está implicado na produção relatorial que acompanhamos, agora se destacando pelo encaminhamento de bilhetes à família devido ao seu suposto descaso, sua suposta desatenção em termos educacionais formais.

Se os pais faltam em comparecer ao chamado da escola, a orientadora educacional dá como saída o encaminhamento da família ao conselho tutelar. Este é um relatório escrito escola-CT cujo assunto é a família em seus déficits de atenção às dificuldades de seu filho com a apreensão dos conteúdos formais escolares.

A conduta desordeira das famílias é o foco dos relatórios, na medida em que os alunos não podem ser responsabilizados nem culpados pelo não sucesso educacional-escolar. Se existe um contrato social entre família e escola, entre a família-população e o Estado-condutor da escolarização de seus filhos, ele é desigual por sustentar-se na tutela das forças do escolarizar nas mãos das forças estatais: professores, trabalhadores sociais, dirigentes do ensino.

Professora Y: - E, tem mais: é a maioria. A maioria está com um descaso muito grande, assim: “eu não estou nem aí para nada!”.

- Nós não estamos aqui só para conversa; nós queremos ajudar. Quando a gente chama um pai ou uma mãe não é para ter uma resposta dessa. Mas o que acontece, os pais faltam, o que a menina vai fazer? Vai ficar cada vez pior. Ela não está nem aí para nada!

- Mãe, por favor! Preciso de sua presença em qualquer horário, (porque não é só você que pode receber essa mãe; é qualquer funcionário dessa escola, em qualquer horário). Se você não estiver em disponibilidade na parte da manhã, venha na parte da tarde! Venha, a escola funciona das 7 até às 16h e 30 min, não é?! Vem num desses horários! Eu que falei para ela: - Mas você tem mãe, filhinha! A sua mãe não pode fazer isso, não. Isso daí... A sua mãe não está acompanhando você. Se a tua mãe não quer que você tenha sucesso na escola, - ainda falei isso para ela, a sua mãe tem que te acompanhar. A sua mãe não está certa! Não dei moleza, mas também não poderia brigar; ela não tem nada a ver com isso; a mãe que é culpada de tudo! Agora eu pergunto: será que vale a pena chamar essa mãe aqui?!

Professora Z: - Manda o bilhete e guarda aí... Pelo menos houve insistência.

OE: - E aí, o que eu falo: esgotados os recursos da escola, nós vamos fazer o quê: Acionar o conselho tutelar!

Professora Y: - É isso aí!

Psicólogo: - Mas por que o conselho tutelar? Ela está falando em relação à aluna conversar e ela não fazer nada na aula, não é isso? Olha só! Não somos nós que temos que lidar com isso na escola?! O que o conselho tem a ver com isso? (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

Se os bilhetes não funcionam, o que resta é o acionar do conselho tutelar, encaminhamento que é uma forma mais incisiva de punir a família porque não está presente na escola, queixa explicitada quase sempre no lamento pelo déficit do auxílio ou acompanhamento dos pais no sentido da instrução dos estudantes. Isto, se considerarmos que antes da existência do conselho tutelar era mais comum a relação direta da escola ou da família com o fórum local, o comissariado da infância e adolescência, o ministério público, ou até mesmo a delegacia de polícia. Ou seja, a prática punitiva não emerge com o CT.

Antes do advento conselho tutelar, era mais comum este tipo de encaminhamento de alunos, e de pais e alunos diretamente aos órgãos da polícia e da justiça quando conflitos não se conseguiam dirimir com as famílias, ou quando não se tinha acesso aos pais. Contudo, mesmo em tempos de conselho tutelar, há situações em que se preconizam encaminhamentos diretos à justiça e polícia, como num episódio na escola no qual um aluno levou um celular de uma colega em sua mochila para casa. A equipe técnica é solicitada a permanecer na escola para além do expediente porque a diretora tinha chamado à escola a comissária da infância e adolescência e o conselho tutelar para a discussão do caso e consubstanciar tomadas de decisões. A comissária diz: “- que me desculpem o assistente social e psicólogo presentes, mas se houve uma infração o aluno deve sim ser encaminhado à delegacia de polícia.” No fim das contas, o aluno se desculpou na escola, disse que houve uma brincadeira entre os alunos, estava brincando com o celular, e porque a colega havia esquecido o objeto ele havia levado para casa por segurança visando devolvê-lo depois à aluna.

Formam-se relatórios para punir, mas a escola se isenta da culpa na medida de suas articulações em formação de rede. O encaminhamento da família ao CT nos dá pista deste pedido de desculpas por parte da escola. Uma desculpa por não ser capaz de garantir isoladamente o sucesso dos seus alunos?

Se a família não vem à escola se desculpar por suas ausências de atenção, se poucos alunos como o que mencionamos acima “respondendo” à professora se desculpam por “não estar nem aí para nada”, chega a hora em que alguma parte envolvida nos processos de ensino-aprendizagem precisa se desculpar. E esta vez é a da escola, que se pronuncia quanto a tudo o que foi possível fazer pelo aluno, e com isso amplia as grades políticas da culpa com as articulações intersetoriais de fora, no espaço da cidade. O relatório tem os mesmos efeitos de uma confissão, do aluno e de todos (quase sempre sobre o aluno), sem ter a sua forma.

OE: - Gente, o conselho tutelar quer conversar com a mãe. [todos falam ao mesmo tempo: burburinhos]

Professor W: - Se o aluno faz alguma coisa ele é punido; se nós professores fazemos alguma coisa tem punição. Agora, os pais não ajudam em nada e não tem punição?!

Psicopedagoga: - E a situação do bilhete?! Um bilhete, até isso também... Mas as meninas, não só as duas... A gente sabe que... A maioria...

OE: - É um descaso...

Psicopedagoga: - Acontece o seguinte: Que você faça um outro [sic] bilhete aqui para o professor, a mãe, todo mundo. Se a mãe vai criar um descaso em relação àquilo, aquilo vai estar colado no caderno do aluno e no seu caderno, entendeu? Porque se isso se virar mais tarde, a gente tem o quê: Um documento comprovado de que a escola está correndo atrás, a família que não quer saber! (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

O carrossel de relatórios se assemelha aos velhos inquéritos: na ordem coletiva que se instalam fixam o corpo do aluno ao seu centro e giram em torno dele, do mesmo lugar apesar das articulações em rede. Os relatórios buscam controlar e vigiar a dissipação dos corpos dos alunos e vão enquadrá-los, sobrepor à sua existência e em foco aos seus devires(órfãos) (o seu futuro) a responsabilidade por si mesmos e pelo seu futuro.

Partir desta questão: o governo pela verdade.

Queria ressituar a análise do desenvolvimento da confissão penal na história mais geral do que poderíamos chamar “tecnologias do sujeito”, e me refiro às técnicas mediante as quais o indivíduo se vê induzido, seja por si, seja com a ajuda ou sob a direção do outro, a transformar-se e modificar sua relação consigo mesmo. Em suma, as análises que começo a fazer têm por objeto o estudo da confissão na prática penal, enquanto esta integra regimes de veridicção e tecnologias do sujeito. (FOUCAULT, 2014b, p.33)

Essa exigência de responsabilidade se fará operacional na medida do dizer da verdade sobre si mesmo pelo aluno. E essa exortação da verdade como um ato livre do aluno é uma prática de confissão. Esses relatórios dos alunos como pré-delinquentes seguem a lógica da função da confissão na justiça da escola.

Um dicionário francês disse que a confissão é a declaração escrita ou oral mediante a qual um reconhece ter dito ou feito algo. E agrega como exemplo a confissão de uma falta. Me parece que podemos conservar o marco geral desta definição, segundo a qual, na confissão, aquele que fala afirma algo acerca de si mesmo. Mas nem bem avançamos um pouco, a definição já não parece suficiente. Por um lado, diz muito pouco do ato mesmo da confissão. Declarar – mesmo que seja solenemente, mesmo que seja ritualmente – que se tenha feito ou dito algo não basta para constituir uma confissão. Posso declarar que exerço tal ou qual ofício, e isso não será uma confissão. Posso reconhecer publicamente umas palavras que tenho pronunciado, e isso não será forçosamente uma confissão. Deveríamos então nos referir ao conteúdo da declaração, à natureza da coisa afirmada, como o exemplo do dicionário sugere? A declaração da profissão será uma confissão se sou traficante de drogas. Ou bem, reconhecer uma coisa que tiver dito será uma confissão para mim se a coisa dita é uma mentira. Mas, agora pedimos muito e damos uma definição muito estreita. Depois de tudo, posso ter que confessar minha idade ou confessar o meu amor, uma enfermidade, um sofrimento. Em síntese, a confissão é mais que uma mera declaração, mas é outra coisa que a declaração de uma falta cometida pelo sujeito falante. (FOUCAULT, 2014b, pp. 24-25)

Os relatórios de suspeição respondem e formalizam a preocupação hiperbólica da escola do presente com o porvir da agressividade/violência e da sexualidade dos corpos em meio ao risco da mistura/afecções dos corpos; alguma relação com as práticas e relatórios da Rodolfo Fuchs? Se há alguma relação, a diferença estaria em que na ERF os relatórios de avaliação poderiam fazer emigrar o interno sem volta para outro internato-escola ou prisão de adolescentes, e nas escolas municipais de EPF promovem o emigrar e o imigrar(de volta) do aluno articulando os corpos em rede.

A confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Entretanto, ela se transformou consideravelmente. Durante muito tempo permaneceu solidamente engastada na prática da penitência. Mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, que são consignados, transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados. (FOUCAULT, 2010b, p.72)

A entrada do CT como juiz da relação família – escola ao olhar da OE não tem sentido de punição, tal como se evidencia quando diz que o órgão apenas conversará com a família. Vemos, com isso, que a interferência do conselho nos assuntos educacionais tornou-se normal no cotidiano de desafios escolares. Entre os profissionais da RP não se veem problemas no seu intermédio de tensões e conflitos entre os atores sociais da escola.

Nesta tese, ousamos configurar e analisar a sobreprodução dos relatórios de pré-criminalização das condutas escolares, tendo o aluno como a pedra de toque para as múltiplas e multidirecionais ações de disciplina, segurança e tutela nas escolas que estudamos. Logo, a preocupação e as ansiedades com possibilidade do ‘não sucesso e a consequência direta do caminho mau e pré-infrator’ dos alunos gera a preocupação com os riscos de avaliação negativa dos professores, e também das famílias. Como os relatórios das escolas atuais nos conduzem à prospecção dos relatórios-fósseis da ERF? O que era necessário para conduzir as almas ao sucesso na Rodolfo Fuchs?

2 IMAGENS DE HOJE E DE UM PASSADO ESQUECIDO: MODULAÇÕES DA DISCIPLINA E DA SEGURANÇA

2.1 Paredes, janelas, portas, escadas e grades: geometria espacial-disciplinar

Apresentamos a configuração das instituições de disciplina a partir do olhar do aluno, em desenhos que alunos fizeram nos atendimentos psicológicos em grupo comigo nos anos de 2010 e 2011. Que imagens das escolas no presente de 2009-2012 poderiam ultrapassar as fronteiras das narrativas dos encaminhamentos médicos e psicológicos como parte do controle político nas escolas?

Objetivando um deslocamento da encomenda de atendimentos individuais aos alunos, que se produziam quase sempre como um pedido disciplinar, de coerção e de correção, pelos professores, inspetores, diretoras e coordenadoras à psicologia, pus em prática a organização dos atendimentos em grupo às crianças e adolescentes.

Mesmo que os desenhos das crianças exibam visões do confinamento da escola (e não só tais características, como também o que se apresenta ao seu redor, como outros elementos em sua vida), nos diversos aspectos de suas grades, expressam a vontade e o prazer de estar e viver ali de alguma forma. É preciso falar das grades para que se possa ultrapassá-las; e quem mais ousa falar delas?

Estas eram práticas silenciosas e de sons abafados que não ganhavam consistência nas grandes-tramas. O que ousava soar nos encontros em grupo como reunião pedagógica, conselho de classe (CC), encontros escola-família, discussões na equipe técnica (psicólogo, assistente social e psicopedagogo) e entre esta e a equipe pedagógica (orientador pedagógico, educacional, supervisão e secretariado escolar, coordenadores de turno), costumava ser sufocado como o foco de um incêndio difícil de se administrar ou contornar. Se houvesse uma disciplina de pirotecnia, todos tirariam zero ou nota muito baixa na prova. Por outro lado, pais de alunos entendiam bem do ofício porque muitos trabalhavam nas fábricas de fogos da cidade.

Os estudantes desenhavam grades, mas desenhavam a liberdade por fora dos espaços que se fechavam na escola para a sua potência criativa. Desenhavam portas, janelas, escadas para o céu, mas dispositivos para o nunca, para a terra do nunca crescer e voar de modo a ultrapassar suas condições de minoridade estatizada (estagnada e despotencializada nas políticas públicas educacionais). Isto é o que parece por estarem as portas (para sair), e janelas (para voar) e acessos às escadas para subir, sempre fechadas nas obras que descreveremos.

A menoridade em questão não é valorizada por suas qualidades e suas potencialidades criativas. O aluno é ainda visto como “menor”, traduzindo-se esta concepção na forma da sua situação de “irregularidade” na vida, quer dizer, de erro/falta/pobreza com relação às condições consideradas normais de inserção na vida familiar e sócio-econômica (status do menor abandonado), ou jurídico-disciplinar (status do menor infrator). E da desqualificação do “menor” pela lógica dos déficits (da falta ou do erro) de forças de autoafirmação, decisão, argumentação, diante da autoridade dos maiores.

Pude perceber que os grupos na escola com os professores e outros profissionais, com professores e pais, com alunos e professores, tinham a grande chance de se tornarem uma reunião. O grupo e suas possibilidades se tornam um lugar para a (re)distribuição de responsabilidades e culpabilizações, cobranças de tarefas em geral, também tempo de informes gerais disciplinares, e onde predomina um modo consolidado de ver a escola com grades de hierarquizações e punição que se reforçam.

O grupo e suas virtualidades se tornam moribundos quando assumem o caráter de uma reunião. Neste sentido, o grupo super-hierarquiza as relações de trabalho, isto porque pode operar como dispositivo de controle das relações de força na medida em que reafirma as desigualdades já existentes e conhecidas na organização entre os diversos grupos e indivíduos.

As atividades de conversa e desenho com as crianças e adolescentes, que realizei nos anos de 2010 e 2011, em diversas classes/séries/turmas de alunos de ensino infantil e fundamental, se tornavam então passaporte para outras visões, outras imagens possíveis da escola, relatórios dissonantes das tarefas múltiplas de medicalização e tutela.

Essas imagens aconteceram e nos mostram como em um retrovisor no carro-chefe da escola. Isto se dá porque a versão das crianças fica para trás pela força das narrativas oficiais dos adultos, dirigentes ou trabalhadores ou famílias. Mesmo que os desenhos denotem as forças das grades que aprisionam os corpos infantis, pormenorizados, mesmo assim são o seu autêntico ponto de vista.

Destaca-se o espaço da escola como instituição de fechamento ou sequestro dos corpos de uns grupos populacionais assistidos e contidos pelo lugar e suas forças de disciplina. As narrativas nos encontros eram de escolas geométricas: com partes quadradas e triangulares para formar os telhados, mas coloridas, como num primeiro desenho. Outras são da escola como navegações flutuantes ou ônibus espaciais em um segundo desenho. Alguns desenhos destacam as escolas por partes como janelas, portas, e grades.

Num terceiro desenho temos a escola-porta-e-grades, pois que o aluno apresenta uma escola espaço-físico apenas com três portas com as cores azul, vermelha e verde: “ESCOLA

1”, “SALA 1”, “SALA 2”, “SALA 3”, em uma visão tricromática de suas entradas (fechadas). As portas estão sempre fechadas e o arco-íris e sua diversidade maior de cores estão acima de todos.

No quarto desenho: uma flor, uma escada, uma janela em branco (em aberto) e duas janelas-grades (fechadas) que flutuam. Decerto uma porta e uma janela estão abertas do lado de fora; a vida está do lado de dentro onde a criança pisa na grama com árvores em volta. Nessas duas últimas expressões, as grades, janelas, portas e escadas estão no ar, flutuando. No quinto desenho, a escola é menor, está abaixo e inclinada (com uma linha ao lado mas ondulada põe a figura da escola em movimento para a esquerda, fazendo-a soar como uma pipa com rabiola, em fuga para o oeste), enquanto as formas de grades estão acima e soltas, desprendidas do prédio central da escola. No sexto, as grades, janelas e portas estão a céu aberto, ocas lançadas no espaço aberto e ao ar livre, enquanto o espaço de fora é que está enquadrado e incluindo a aluna. O espaço fechado é o espaço de fora onde está o aluno; o espaço de dentro da escola é vazio neste desenho e ao mesmo tempo é composto de portas, janelas, escadas, flores e outras figuras.

No último desenho temos caixas-cubos que flutuam, dois alunos jogam capoeira fora do espaço da escola; os quadrados-portas ou janelas estão acima, no morro, também fora da escola. O prédio-corpo da escola está virado/inclinado para o caminho oposto ao dos corpos dos alunos que brincam, dão cambalhotas, jogam um ao outro para o alto, voam e fazem piruetas no ar, mas em sentido contrário. Neste desenho, as grades estão mais distantes e inspiram outros movimentos pelo contraste e ritmo das cores.

As crianças não explicitam as articulações cujo caráter institucional se aproxima mais das sociedades de segurança que extrapolam o caráter do controle interno dos corpos e forças em grades de todo tipo: físicas da arquitetura com paredes e organização dos quadrantes das escolas, das relações de poder hierarquizadas. Elas priorizam a escola como lugar fechado. Fora da escola não é a escola. A escola existe pelo seu espaço e forças internas de ordem disciplinar.

Num desenho, a porta de escola se abre e engole os corpos dos alunos, que não podem sair da escola durante o turno letivo, a não ser com a presença dos responsáveis legais. Mesmo assim, há um limite para a saída: faltas de mais de 75% podem acarretar sua reprovação. Sendo assim, o caráter da escola de sequestro temporária dos corpos é irrevogável.

2.2 Redes de exame e júri: o pré-crime em sons e olhares

As práticas de medicalização e judicialização na escolarização extravasam as paredes e as máquinas de produção de diagnósticos individuais de alunos. Apontam-nos pistas da sua produção nas tensões do trabalho e nas políticas públicas internas e intersetoriais na cidade. Como se entra nas grades escolares da cidade?

A nosografia como reconfiguração patológica do corpo do aluno é a senha para múltiplas entradas e saídas nos espaços disciplinares. A regra fundamental é a de que se deve sair para entrar. É uma norma o aluno precisar ser carimbado com diagnósticos do campo da saúde e prescrição de encaminhamento se quiser voar momentaneamente por sobre a caixa de ressonância da escola.

A clausura, na geometria plana (quadrados) e espacial (cubos) das escolas apresentadas nos desenhos é fortificada com a preponderância da lei dos mais fortes das autoridades da escola. Numa visão tridimensional dos vários quadrados desenhados, os prédios escolares imaginados são como cubos áudio-visuais: retratam a função de caixa de ressonâncias cujas imagens e sons (palavras, e intensidades sonoras como na expressão dos estudantes autistas, entre outras expressões possíveis) cruzam sentidos (históricos) de ontem e de hoje, e sonoridades diversas, consonantes, divergentes, dissonantes.

Há olhares do passado, do presente e do futuro, que aí se misturam e se confundem. Visões do Passado e presente se fundem como se fosse uma coisa só: tornam-se puro devir, embora não sejam reconhecidos como tal. A duração ERF- escolas do presente não é vista como abertura de possibilidades, mas como vácuos, vazios a serem preenchidos pela autoridades pedagógicas e pelas políticas prescritas e códigos de conduta para alunos, pais e professores.

Através dos olhares do presente para as crianças e adolescentes só se vê refração temporal (Uma separação radical ou mudança de nível ou substância do período do Código de Menores para o ECA, marcada pelo fim da ERF), não se vê ligação entre o passado e o presente, entre ERF e a escola municipal de EPF pós-Rodolfo Fuchs.

Os gerentes de ensino como diretor de ensino, coordenações, professor e orientadores e supervisores do campo da pedagogia é que têm a palavra final num lugar sem discussão e onde só há prescrição e previsões. O que foge ao que está prescrito não ganha consistência nas tramas, tende a ser sufocado e desaparecer nas grades de vozes ressonantes.

Temos olhares e sonoridades. Temos os olhares de suspeição e pré-infração que se concentram substancialmente no corpo do estudante, mas podem se direcionar a outros atores

sociais na escola. Estes olhares fazem parte dos modos de subjetivação judicializantes, que atravessam a e não começam na Rodolfo Fuchs, contudo não cessam por ela a política de triangulação dos olhares de júri.

Os sons do exame na ERF se alternam de acordo com os períodos de existência: regulam o volume e a qualidade do som conforme o seu auge ou sua derrocada, e o silêncio *post-mortem*. Nas unidades de ensino atuais de EPF, a reverberação sonora ainda é intensa, ensurdecadora. Mas a compressão dos sentidos e potencialidades de resolutividade independente de problemas e de invenção impõe a estereofonia nas relações, ou seja, a modulação binária baseada na rotina da avaliação, do exame, da ética de aprovação/reprovação.

O que passa pela psicologia na escola passa quase sempre pelas exigências médicas. O psicólogo é o ‘médico da escola’, executa tarefas que o médico não faz porque não seria lucrativo atuar o dia inteiro em uma ou mais escolas públicas. Em suma, a vinculação médica de que a psicologia dispõe é uma faca de dois gumes: lhe confere lugar e poder, mas corresponde ainda a uma economia para o trabalho médico. É uma forma de a medicina social ampliar seu saber, colonizar e redefinir seu escopo com novos territórios de afecção. Transmitem, assim, suas forças por procuração para outros doutores ou semidoutores.

A medicalização é a ponta do presente que nos leva à história do reformatório Rodolfo Fuchs. Não só a lógica da medicalização, mas ela é componente obrigatório das exigências ao trabalho do psicólogo na escola, junto das outras linhas a acompanham no sentido do controle da família pobre.

A medicalização é uma modernização do controle social, mas não dispensa o semi-confinamento microfísico nem a tutela judicializante dos corpos de alunos que nos fazem alcançar a família e então a população que é escolarizada. O campo dominante das tarefas na escola alcançam já as famílias, quando para o recebimento de um benefício como o Bolsa-Família³⁹ lhes é exigido a pesagem dos filhos até os 6 anos (ou com menos de 7 anos), das

³⁹ O Bolsa-Família é um programa social de caráter emergencial, criado em outubro de 2003, que se diz voltado ao combate à pobreza e à desigualdade social no Brasil. É dotado de três eixos principais: (1) complemento da renda (no qual as famílias assistidas recebem mensalmente quantia transferida diretamente do governo federal), (2) acesso a direitos (onde é cobrado das famílias o cumprimento de compromissos/condicionalidades, com os supostos objetivos de reforçar o acesso à saúde, à educação e à assistência social, de quebrar com ciclos de pobreza, de garantir inclusão social) e (3) articulação com outras ações (onde o programa é capaz de articular vários níveis de políticas sociais, visando o “desenvolvimento” das famílias e a superação das condições de pobreza). Cf. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Bolsa-Família: *O que é*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> Acesso em: 19 abril. 2018.

gestantes e mulheres de 14 a 44 anos⁴⁰, e a frequência mínima às escola. As políticas públicas estão amarradas não para o bem-estar e o direito de acesso aos alunos, mas como meio de controlar a vida da família inserida na população escolarizada da cidade.

O programa Bolsa-Família é um mecanismo de segurança, na medida em que um dos seus eixos principais é a articulação de setores múltiplos das políticas públicas locais, nos termos da prevenção geral e inclusive da tutela sobre a população mais pobre, através de sanções quando não se cumprem as condicionalidades por parte das famílias assistidas pelo programa.

Trata-se de uma tecnologia política de segurança, de responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social - MDS (portanto um programa das políticas públicas de assistência social) e de execução financeira da Caixa Econômica Federal - CEF, mas a relação com a escola se torna fundamental para a sua execução cotidiana e local. Isto ocorre porque a escola se torna importante componente das redes de segurança como controle social sobre a população, na medida em que a frequência dos alunos à escola é obrigatória (ao passo que as políticas de saúde e assistência social são obrigatórias na oferta dos atendimentos, mas não na sua procura e na sua frequência pela população), e na esteira inclui a responsabilidade das famílias. Se houver faltas consideráveis das crianças, a escola pode comunicar as políticas de assistência social na figura dos CRAS e CREAS⁴¹, e de garantias de direitos na figura do conselho tutelar que visitará e acionará a família, e na permanência das faltas o setor responsável pelo benefício na secretaria municipal de assistência social, e aí o MDS e a CEF, poderão ser acionados para a sua suspensão. A escola de ensino fundamental comuta todas outras políticas de assistência na missão de segurança e tutela, e a rede geral de segurança descentralizada (municipalizada) requer a produção sóciotécnica de relatórios de todos os seus elementos-parte.

São produzidos nas escolas em estudo tipos de relatórios que entrecruzam passado e futuro da vida do aluno os aprisionando num eterno presente,— mas um tempo presente sem saída, não perspectivista, que pressupõe o presente não como lacuna aberta à problematização mas como lacuna que funciona apenas como intervalo ou reticências sem que se pense ou diagonalize a história.

⁴⁰ A pesagem de mulheres, adolescentes do sexo feminino e gestantes é condicionalidade às famílias beneficiárias do Bolsa Família e o critério quanto à faixa etária deste público costuma se diversificar de acordo com a localidade/município: de 0 a 42 anos, 0 a 44 anos, 0 a 60 anos, entre outros.

⁴¹ Centro de Referência da Assistência Social e Centro de Referência Especializado de Assistência Social, respectivamente.

Parto com minhas análises da produção sócio-política de relatórios de previdência, cuja meta é a tutela das famílias pobres e assistidas pela escola municipal pública (de nível fundamental). A previsão e o alcance do relatório é o da avaliação de problemas e conflitos envolvendo aluno e família com o fim de algum tipo de ‘transferência provisória’ ou articulação momentânea, contínua ou intermitente do corpo do estudante entrelaçado nas teias das redes de serviços/políticas públicas na cidade.

Como seria a relação entre as práticas contemporâneas médico-assistenciais e tutelares da infância e as práticas de um velho reformatório como a Escola Rodolfo Fuchs – ERF?

Falo do sentido da tutela dos corpos pobres e miseráveis que passam pela escola pública, produzida pela condescendente avaliação geral da linha deficitária de atenção e recursos de saber (educacionais), psicológicos e sociais por parte das famílias menos favorecidas economicamente, e cuja vida é reduzida de possibilidades e instituída na pobreza/miséria como famílias pobres em vários sentidos que a impossibilitam de interferir na educação dos filhos. Essa presunção por parte da escola pública ora analisada garante um tipo de visor sobre a infância que precisa ser sua usuária, ou seja, esta é a garantia do eterno déficit (falta) de possibilidades em vários sentidos na existência da criança ou do adolescente pobres assistidos pela escola pública.

Assim, escola pública em semi-internatos cumpre, de modos mais diluídos devido às articulações com outros setores públicos, ainda uma diretriz de assistência social aos ditos carentes generalizados entre a população. O risco da instabilidade dos corpos pobres, considerados ameaçadores em potencial da ordem estabelecida por grupos dominantes, está na possibilidade dos questionamentos, das doenças, da rebelião, movimentos que desafiam o sistema de poder como ameaça inimiga.

A condição de vida de pobreza em vários sentidos, incluindo a pobreza das interferências nas decisões políticas, e os efeitos possíveis de desajustes nas desigualdades instituídas, constitui motivo maior de preocupação entre os grupos hegemônicos nas tensões de poder. A pobreza da população (e a conjugação de menos-poder das classes pobres com o menos-saber) é imprescindível para manter a situação de mais-poder daqueles grupos, ou seja: de deterem maior poderio econômico e político, de estarem à frente, líderes da economia política da gestão nas políticas públicas e tomada de decisões diante dos demais. Inclui-se nesses processos a retenção ou proteção exacerbada das informações, que dificulta iniciativa

nas discussões e decisões, e, neste sentido, o acesso e o controle da informação tornam-se tecnoburocráticos⁴² e tutelares.

Discuto a tutela só como sentido do governo da infância de hoje, mas como continuum da mesma tutela na história do reformatório; a mesma tutela dirigida a outro objeto: aos alunos não mais internados como no reformatório. Trata-se da tutela direcionada ao caráter e às forças desmerecidas da pobreza e aos riscos da sua condição de desalinhamento. Mas, não é só isso, haja vista que diversos trabalhadores e gestores (ou dirigentes) que atuaram na Escola Rodolfo Fuchs na sua fase final, - marcada pela passagem da escola antes estadual dentro do internato à gerência do município (o internato não foi municipalizado, mas sim a escola que também atendia a alunos externos das comunidades de Sacra Família e Morro Azul) - conservavam, enfim, a tal lógica de tutela dos corpos, antes internados prioritariamente, com todas as atenções voltadas para o interior do espaço de confinamento, como se não houvesse vida fora dali, e com até mesmo os atendimentos médicos, odontológicos e do serviço social sendo feitos entre paredes. Os alunos só eram encaminhados em última análise e em casos mais graves, como para hospitais. Não havia o costume ou a cultura do trabalho de articulação por fora das paredes nas redes: a primazia era a foco no interior do espaço de confinamento, fechado.

Os relatórios exigidos definiam-se pela cobrança, no presente e diante de tensões e conflitos escola-família ou professor-aluno, de ações previdenciárias que deveriam ter sido operadas pela equipe técnica num tempo anterior/passado, objetivando que os conflitos não viessem acontecer. A equipe técnica deveria agir com forças policiais para impedir o evento ou movimento aberrante antes que ele acontecesse.

O movimento aberrante “deve ser assassinado no berço”. Dissidência, dissonância, questionamentos de toda ordem têm quase sempre o corpo do aluno como dispositivo de resolução, e requer que os especialistas do social se utilizem de exames médicos de imagens de eletroencefalograma – EEG, nos moldes do judiciário. Em suma, são as principais características deste tipo de segurança: (1) a antecipação no tempo para impedir conflitos, aplacar o estopim do aleatório, (2) a infância/ adolescência como peça fundamental na investigação, (3) exame cerebral médico e (4) técnicas de júri ou julgamento.

⁴² Tecnoburocracia. “Antes de mais nada, a tecnocracia implica um poder exercido primordialmente no domínio econômico, nas condições gerais de produção, na indústria e no comércio especialmente, em nível do Estado e da grande empresa que se explicita no crescente monopólio da organização e da decisão por um grupo relativamente pequeno de homens de formação técnica, que aceitam a disciplina hierárquica, rígida ou flexível, e que, na maior parte das vezes, se situam sob a autoridade de um chefe. Da economia, esse poder tende a se estender às demais esferas da vida social, como à política, à cultura, etc.” (BILLY apud MOTTA, 1986)

A modulação judiciária como instituição de segurança tem a ver com a busca do(s) culpado(s) pelo(s) erro(s) em meio aos problemas, sobretudo aqueles inesperados, que não se conseguem prever ou controlar. São como incêndios ou acontecimentos, ocorrências incendiárias da ordem segura e prevista. Esta ordem vigente de julgamento vai configurando relações bipolarizadas no trabalho da escola. Uma rotatividade de expedientes de julgamento que executa a inclusão exclusiva dos corpos infratores das boas regras (instituídas como as melhores para todos sem a visibilidade das diferenças e divergências), das consideradas boas formas de condutas. Tal equalização dos sentidos das forças, nas lógicas hegemônicas de formação, é o que lança nas sombras e na escuridão a existência de outros modos de existência, sem necessariamente discernir em seu escopo/visor o que é “erro” do que é potência de criação nas trincheiras. Modos esses que ficam sem holofotes nas contradições construídas como eternas, sem resolução, saída ou transformação possível, porque não se aprofundam os debates. Ou invisíveis nos seus paradoxos: coexistência de submissão e criatividade, das políticas de segurança e das fugas dos devires, nos embates de sentidos de formação e de vida.

Diferentes lógicas de tratamento focado no aluno, na criança, no adolescente, no pobre, “órfão” porque adjetivado como desprovido da atenção da família, “infrator” ou “pré-infrator”, no presente de nossas práticas, como no passado das forças de reformatório na história de uma cidade. O passado mais complexo de uma escola adormece sob a alcunha emblemática do reformatório.

Chama-se triangulação da vida escolarizada, porque estabelece formação de dois indivíduos ao menos, ou mais, sempre que constituam uma maioria que se consubstancia entre si contra ideias, pensamentos, ações, de outras pessoas ou grupos que avaliam e instituem para o papel negativo nas relações de culpabilidade, para a personificação do erro.

Este tipo de arranjo dos grupos na escola segue as características de um tribunal, em que um juiz (ou um dirigente, ou qualquer um que vista essa máscara na escola), para afirmar e atribuir com certeza a culpa, requer um corpo de agentes necessário à fixação da culpa no corpo do acusado: advogados de acusação, e de defesa, grupo de júri popular, um escrivão que irá registrar os autos-narrativas do julgar, essencialmente.

Contudo, previamente à configuração de qualquer corpo de agentes da prevenção, há produções subjetivas e históricas que se encarnam nas práticas do presente. Não se trata, portanto, só de um regime factual quando se experimentam modos de subjetivação penal e judicializante.

Este artifício técnico dos relatórios pré-crime (DICK, 2012; SPIELBERG, 2002), no meu ver, se configura tipo particular e local de instituição de segurança, que busca controlar o acontecimento ou incêndio aos bons costumes e boas formas pretendidas como normalidade/constância ou extinção total das tensões nas relações sociais escolarizadas, situações aleatórias envolvendo a população atendida pela política pública de educação local, tal como uma polícia do futuro para aqueles corpos atendidos por seu governo e cuidado. O corpo do aluno porque está semi-internado na escola é peça inexorável na máquina de contenção da agitação e condutas desordeiras dos corpos no futuro.

Dou a este tipo de relatório de segurança o nome de relatório pré-crime, baseado no autor de O Relatório Minoritário Phillip K. Dick (2012) (conto originalmente escrito em 1956). Com o recurso a esta alegoria do pré-crime fundo uma relação entre o tempo passado da Escola Rodolfo Fuchs e o tempo presente da rede de escolas de ensino fundamental. Não objetivo tecer relação de causalidade entre o pré-crime e as práticas pedagógicas nas escolas nas que trabalhei. Faço aparecer os exageros das práticas – quase sempre escondidos, subjacentes e desfocados – engendrados sob modos moralistas e de subjetivação que forjam sujeitos da submissão aos códigos de conduta escolarizados.

Os sujeitos práticos ou técnicos, agentes da escolarização, preveem o futuro do aluno como uma repetição compulsiva (de erros compulsivos se não corridos de fora, pelo outro, pela moral como regra e ordem heteronômicas) e patológica do passado como a origem (da família) pobre de atenção deficitária/deficiente. O vice-diretor entrevistado diz que alguns alunos que chegavam à ERF tinham “deficiências na origem”. O presente, o agora, é nesta esteira prensado nas suas virtualidades entre as barreiras do passado e do futuro.

O sentido mais explícito de polícia do futuro está na relação que se produz na escola entre o acompanhamento técnico do psicólogo e os conflitos possíveis. Como se faz a arte de se comparar o incomparável? Sou psicólogo, logo sou exigido como especialista em “previsão de tempestades”, tal como um meteorologista social. Sou chamado a prever conflitos cuja responsabilidade é quase sempre atribuída às famílias. O atendimento psicológico aos alunos é associado ao controle sobre os pais, tal como armadura cotidiana numa guerra em que a família é “adversária”. Pressupõe-se que, se atendêssemos os alunos e as famílias, evitaríamos conflitos. Mas como evitar o que ainda não existiu?

Meu encargo nas escolas é o de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, rastrear a localização das tensões e aterrissar no tempo certo. Os ecos de enunciação de tensões escola-família aos dirigentes (à coordenação de equipe, direção da escola ou à secretaria de educação) reverberam na resposta-pergunta, de tom interrogatório: “- O aluno é acompanhado

pela equipe técnica?” Como em *Minority Report*, a equipe técnica é convocada a prever os conflitos do futuro e impedi-los. O descompasso com a ideia de Dick está em que a sofisticada tecnologia pretendida para que se alcance a prevenção geral a partir da escola se choca com nossos velhos radares. O método estratégico disciplinar-tutelar da escola é mais antiquado, dispomos de ferramentas enferrujadas para a segurança de hoje. As paredes carcomidas começam a ruir, mas nossas redes de atenção em políticas públicas ainda são precárias.

A ideia Dickiana do pré-crime se coaduna à ideia de uma prevenção geral. Uma diferença está na proposta do conceito dentro do campo da ficção científica futurista, dotada da lógica da hipérbole e do absurdo. As tecnologias empregadas no conto e no filme formam sobreposição de elementos que confirmarão o acontecimento de um crime. Na polícia técnica do futuro da divisão pré-crime, três jovens paranormais têm o cérebro acoplado a computadores para a emissão de imagens de crimes que ainda não aconteceram. Um grupo de três juristas precisa confirmar o veredicto com o nome do assassino. Os técnicos policiais devem se antecipar ao acontecimento, ao evento futuro, rastreando e chegando até o local da ação. Mesmo com a contenção de quem cometeria o delito, diante do seu não acontecimento ele resta só como hipótese, uma possibilidade.

O relatório pré-crime era o relatório da maioria dos pré-cognitivos (“precogs”), de dois dos três, enquanto o relatório minoritário era escondido e descartado. Este último era de imagens dissonantes do futuro, de uma realidade alternativa e divergente à da exposta pela maioria dos pré-cogs, por um terceiro no grupo.

O conceito é criado por ele em um conto escrito em meio ao período histórico da guerra fria, que no Brasil é marcado pela perseguição, rastreamento e depuração de elementos infratores porque subversivos/inimigos do sistema capitalista, lógica marcadamente existente de caça aos inimigos do sistema repressor ditador pós-1964. E Phillip Dick não se distancia tanto de nosso período específico, pois pensa na concepção do pré-crime no mesmo contexto de política internacional bipolarizada entre USA-URSS, mas em outro país, época em que era perseguido pela política norte-americana McCarthista de “Caça às Bruxas” por ter sido integrante do Partido Comunista.

A lógica pré-crime é o que une e nos evidencia rupturas entre o passado do reformatório e o presente da escola fundamental de Paulo de Frontin. O Passado é o da violência e do confinamento prioritário dos corpos “pobres”, “órfãos” ou “desvalidos”, caracterizada pelos altos dispêndios financeiros estatais; o presente é o da punição mais insidiosa, mais eficaz porque mais econômica no controle dos corpos e no controle dos

recursos humanos e financeiros, e que dispõe de rede de serviços médicos e de garantias de direitos extrajudiciários como o conselho tutelar, aliados à tutela no espaço interno escolar.

A questão é que o relatório de segurança específico - o pré-crime - no contexto presente da escolarização de Frontin é o relatório que conserva a lógica do reformatório-Escola Rodolfo Fuchs, inserida substancialmente como forma de objetivação e subjetivação em quaisquer que sejam os sentidos da formação – como formas médicas, tutelares judiciárias, assistencialistas sociais - na ponta do trabalho do psicólogo.

Faz-se nesta tese um uso do termo e conceito pré-crime que não idêntico ao conto e nem ao filme de 2002, mas se trata de um uso diferente, alegórico: deslocamos a textualidade geral da polícia técnica pré-crime na sociedade, como é dado originalmente, para o tipo de polícia tática sócio-técnica, voltada para o controle das famílias, através das operações de proteção à infância escolarizada. Construo uma alegoria para a assembleia de duas temporalidades, o seu agora.

2.3 Lógica de disciplina dos lugares especiais

A disciplina, na medida em que distribui e organiza os comportamentos gerais, está aliada à tutela da vida e a novas articulações com outros setores públicos para manter sua máquina de produção de aprovações. Uma lógica do encaminhamento dos corpos indóceis para lugares especiais ainda é preponderante nas escolas abertas ou semi-internatos.

No Brasil, houve a tradição, mais forte em outras épocas, mas que se arrasta até fins dos anos 80, da ideia de ameaça de por em “colégio interno” (internato) meninos ou meninas desafiadores da ordem em família/sociedade: os mais corpulentos (se esses corpos ameaçam a autoridade dos pais, da escola, da vizinhança, ou em qualquer escala da sociedade), os mais agitados, ou mais fugidios, independentemente do tamanho e dimensões corporais. A imagem dos “grandões” é a que temos em destaque no campo empírico desta pesquisa, e cuja conotação pudemos inventariar, seja, em primeiro lugar, dentro das narrativas dos ex-integrantes da ERF, ou numa atualização posterior do termo nas escolas municipais de hoje e na cidade.

Não recusamos a possibilidade de as crianças mais quietas, consideradas as mais quietas, como o “tímido”, serem alvo de avaliações psicológicas, psicanalíticas e psiquiátricas (e neurológicas), que evocassem a necessidade de tratamento em internato. Os corpulentos, só encabeçarão a mira dos maiores (e mais intensivos) cuidados, da ameaça de ser levado a um internato, se esse(s) corpo(s) não forem “bons”, “bonzinhos”, ou seja, se não ameaçarem a

disciplina e a autoridade, como a expectativa de controle e submissão por parte dos pais, da escola, da sociedade em geral. Só assim eles se aproximariam do conceito de grandão do nosso inventário-recorte da vida disciplinar na Rodolfo Fuchs.

Havia o encaminhamento de crianças e adolescentes para os colégios internos de qualquer tipo, para os considerados “deficientes mentais”, ou para os “marginais”, “delinquentes”, considerados “desajustados” de comportamento, ou para os “órfãos pobres”. A regra mais geral entre os diferentes tipos de internatos era a de que o público assistido era, na maioria dos casos, oriundo de famílias pobres.

A expressão dos grandões mostra-se mais emblemática. No entanto, o “perigo” estava localizado nas forças dos que pudessem ser ágeis o bastante para contornar, ludibriar a disciplina da Fuchs. Imaginamos que só os menos corpulentos poderiam atravessar os alçapões do internato, como saída temporária do enquadramento quotidiano. A simbologia e a expressão física do grandão salienta-se no sentido do poder da (in)disciplina dos corpos, um contrapoder na medida em que pode enterrar o interesse instituído do controle disciplinar específico da ERF, com o enquadramento dos corpos em turnos de aprendizagem e contraturnos de oficinas de trabalho, e nos alojamentos ou pavilhões divididos por idades.

A escola especial, por seu turno, também tem tradição como internato ou semi-internato de hoje como lugar de clausura dos corpos, eivados pelo menos-saber devido a problemas de saúde graves. A lógica da internação manicomial, historicamente, costumava abarcar os acometidos por transtornos mentais graves e os que não podiam ir para a escola especial por conta de sua agressividade. Na atualidade de nossas escolas, não é menos comum como lógica nesse tipo de assistência, a não ser em ordem qualitativa, e em espaços semi-internos como nos centros de atenção psicossocial, em que indivíduos diagnosticados em rótulos de deficiências de origem neurológicas-cognitivas são tratados em clínica para os chamados transtornos psicológicos/psiquiátrico, porque a sua força física, agressividade e periculosidade não costumam ser suportadas ou toleradas em ambientes de escolas de ensino especializado, cuja clientela também é composta por alunos de idades diversas, por adultos, e inclusive de menos idade, como crianças e adolescentes

O colégio interno, e o reformatório (nas relações de progressão com o primeiro na medida dos encaminhamentos entre os dois), se misturam com o manicômio na lógica geral do confinamento dos corpos agitados, mas têm público específico: crianças e adolescentes órfãos e pobres abandonados e infratores têm matrícula garantida e quase obrigatória com os subsídios do Estado.

A exigência da produção exagerada dos diagnósticos e encaminhamentos para setores de políticas públicas fora da disciplina da escola: precipuamente à saúde, ao conselho tutelar e ao núcleo de atenção educacional especializada – lugar híbrido formado de profissionais da saúde como da educação, e o caráter tutelar na relação com as famílias pressupondo o encaminhamento sem questionamentos ou discussões sobre o sentido único da resolução dos problemas na escola em outros espaços fora dela.

Não há discussão sobre o que é a inclusão, e sobre que motivos levavam ao sentido de “inclusão” que afastava os alunos da escola regular ao encaminhá-lo a uma escola-clínica.

No meu percurso de trabalho institucional, esses excessos nos encaminhamentos dos alunos para outros setores assistenciais na cidadela, e destacadamente aqueles que os retiravam de seu lugar disciplinar na escola para o ponto longínquo do núcleo de atenção educacional especializado (em bairro distante) é que me fizeram pensar para além das escolas, no reformatório.

O caminho que levava ao NAEE, distante cerca de 10 Km do Centro da cidade, era o mesmo que levava ao sanatório de Mendes, chamado assim mas localizado em endereço de Paulo de Frontin embora muito próximo de Mendes, hoje desativado.

Paulo de Frontin é cercada historicamente de instituições disciplinares manicomiais, como os sanatórios de Mendes, a clínica dr.Eiras e da Cascata em Paracambi, que encarceravam os corpos que precisavam docilizar e tornar úteis de algum modo, cuja missão era integrar os corpos adoecidos psiquicamente à sua máquina de produção privada e filantrópica. Durante o seu domínio político e econômico, que entra em crise nos anos de 1980, nos hospícios ou hospitais psiquiátricos internavam-se indivíduos considerados desajustados de todo tipo. Internava-se tanto a pessoa em situação de sofrimento psíquico, com diagnóstico psiquiátrico de transtorno mental específico como aquela acometida pelas chamadas deficiências neurológicas ou doenças cuja etiologias eram efetivamente físico-neurológicas, medidas pelo “atraso”, sempre que a perspectiva era a do desenvolvimento intelectual e psicomotor.

No último dia de trabalho no NAEE atendi o Dave (24 anos), acometido de paralisia cerebral (desde o nascimento) que lhe provocou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Fazia uso de cadeira de rodas e estudava apenas no núcleo especializado, não frequentava o ensino regular. O motivo de ter-me solicitado a escuta era a vontade de sair da casa da família, devido a tensões no relacionamento com os pais e a irmã.

Disse a ele que era preciso buscar apoio para que se movimentasse mais em ações fora de casa. Dave me responde que quer então fazer curso de pintura. Como eu não sabia para

onde encaminhá-lo para fazer o curso, perguntei à estagiária de educação física - uma moradora da cidade -, que prontamente sugeriu as oficinas do centro de atenção psicossocial – CAPS, dizendo que lá havia pintura.

Confunde-se aqui o público do NAAE com aquele específico de um equipamento da política de saúde mental, confunde-se a deficiência físico-neurológica com o transtorno (doença) mental e, logicamente, associam-se os lugares da APAE e do hospício no olhar da população.

Na conversa com a estagiária expliquei que a abordagem do CAPS tinha preceitos e fins terapêuticos; Dave poderia fazer o curso de pintura oferecido pela sala de cinema Cláudio McDowell que ficava dentro da antiga estação ferroviária do centro, e para isso o problema era apenas a acessibilidade ao lugar, que tinha escadas altas, turnos de aulas para criança e para até 18 anos.

Até hoje não é difícil encontrarmos pacientes semi-internados em um centro de atenção psicossocial, mas diagnosticados com problemas de saúde neurológicos. Conflitos e reações extremas e desmedidas de agressividade de que não tem o autocontrole ou maturidade emocional são geralmente as motivações para a resolução através da sua inclusão no CAPS, que explora o sentido do lugar como abrigo e assistência social.

O núcleo de atenção educacional especializado era conhecido vulgarmente na cidade como APAE ou hospício, e por isto os alunos que o frequentavam eram chamados de malucos ou doentes mentais pela população local: por colegas na escola quando frequentavam a escola regular e a especializada, pelas famílias que não aceitavam a matrícula de seus filhos quando sugerida pela equipe técnica ou outros agentes escolares.

Não há na atualidade uma superação total do modelo de internação como inclusão social, seja nos antigos manicômios seja nos reformatórios. Mais importante na história da escolarização de EPF do que os hospícios nas suas fronteiras com outras cidades foi o reformatório que existiu dentro da cidade de 15 mil habitantes. Como exemplo está o hospital psiquiátrico dr. Eiras, significou com seus 2500 leitos entre os anos 70 e 80 em uma cidade de 40 mil pessoas (atualmente), como Paracambi (ou seja, quando tinha mais leitos, e a população era menor). Esses lugares oferecem importância econômica, política e cultural para a história da cidade onde se localizaram.

Percebe-se a potência ancestral remanescente dos órfãos do velho abrigo de segurança que existiu nos confins da cidade: a Escola Rodolfo Fuchs - ERF. Como se dizia que os internos circulavam eventual e fugazmente pelas ruas da municipalidade, temos ideia do

sentido de prisão ou reformatório no lugar. Nesta linha, estimamos que a saída da “escola” e a circulação livre em deslocamento pela cidade ocorressem com permissão de suas autoridades.

Poderiam as sombras de uma **resistência órfã** ressoar por entre as linhas das práticas atuais nas escolas, como modo de subjetivação potente, produção subjetiva viva que as consubstancia no olhar de professoras, diretoras, e demais pessoas que viveram ou não em meio à população local a experiência histórica da ERF?

No período de 2009 a 2012, os dados eram superficiais sobre a ERF: os jovens eram “órfãos e infratores”, eram encaminhados pela Fundação para o Bem-Estar do Menor – FUNABEM, os internos eram meninos pobres e negros, o contingente máximo de 500 alunos, havia violência por parte de funcionários e criminalização por parte da população em geral.

A situação geopolítica de exclusão do NAEE e os encaminhamentos em massa de alunos com dificuldades de aprendizagem desde a alfabetização, no meu ver, fazia o perseverar dos fantasmas históricos. Não através do afastamento do convívio com família e sociedade, mas da segregação intermitente dos corpos em dificuldade de aprender. A tutela se evidencia no fato de não haver escolha sobre o tipo de tratamento ou escolarização para o estudante ou sua família poderia ter, devido a sua condição de minoridade sócio-econômica.

O núcleo especializado não tinha nenhuma relação direta com o Instituto Raul de Camargo, a antiga colônia de férias que recebia órfãos do educandário Romão Duarte⁴³, a não ser estar localizado no mesmo prédio que servia a uma escola da colônia (que foi também estadualizada antes de ser municipalizada) e em fazenda da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Na fazenda, numa outra casa ao lado da escola havia as inscrições “pavilhão Marina Camargo” e era lugar que servia de alojamento/dormitório para as crianças que vinham do orfanato da capital e cujas professoras e cuidadoras eram freiras. Alguns ex-alunos do instituto R. Camargo (desativado), hoje adultos, residem nos velhos pavilhões com suas famílias ainda atualmente.

No tocante à Rodolfo Fuchs, quem eram os seus alunos, vindo de outras cidades encaminhados para o colégio interno?

⁴³ O Educandário Romão de Mattos Duarte é órgão da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, localizado à rua Paulo XI, 60, Rio de Janeiro (capital), foi aberto em 1738. Segundo dados de seu sítio eletrônico no Facebook, trata-se hoje de “abrigo que cuida de crianças de 0 a 6 anos destituída do poder familiar, aguardando recolocação ou para adoção. A casa conta com cerca de 50 crianças internas e 150 com o funcionamento da creche durante a semana, auxiliando as famílias do bairro.” (Cf. FACEBOOK Educandário Romão Duarte. https://www.facebook.com/pg/romaoduarte/about/?ref=page_internal acesso em: 28 jan 2018) O estabelecimento é conhecido por se utilizar do instrumento (de origem europeia e medieval) da Roda dos Expostos.

Quem eram os trabalhadores que os conduziam e que formas de encaminhamentos aconteciam como cuidado interno-intensivo, e também para fora do lugar correccional de “menores”, que se pretendia abrigo?

Se a ERF era uma “escola” e integrava uma fundação que se pretendia um abrigo (do Cristo Redentor) para menores desamparados, por que seus alunos eram considerados infratores?

A Escola Rodolfo Fuchs também recebia crianças oriundas primeiramente do Educandário Romão Duarte, que passavam pela Escola XV (centro de triagem da FUNABEM), pela Cidade dos Meninos ou pela sede (triagem) da FACR em Bonsucesso, todas essas que acolhiam crianças com menos de 6 e 7 anos, até serem enviados ao internato de Sacra Família.

Davi_ Então tinha uma organização de acordo com as idades, é de menores, médios menores, médios maiores, e maiores, né? E aí o senhor falou que entravam os alunos de acordo com certas dificuldades, com “certo retardo de aprendizado, um atraso...”

Roberto_ Não, não, o... Para definir com maior clareza para você, o nosso garoto era o garoto denominado carente, à vista do código de menores. O que é uma criança carente? Uma criança com deficiência na sua origem⁴⁴. Ou não tem pai, não tem mãe, ou o pai e a mãe não têm condição de subsistência na família de forma adequada, era encaminhada para uma instituição do governo. Esse garoto... A situação era geralmente precária. É, Não havia muita perspectiva da instituição de retornar esse garoto pro núcleo familiar, apesar de a tentativa/busca ser essas.

Davi_ E havia alunos que tinham famílias, mas as famílias não tinham condições [R_ “carenciadas, exatamente.], e elas próprias que encaminhavam – as famílias?

Roberto_ ...Que encaminhavam. Aí tem alguns mecanismos, além do Juizado de Menores, a fundação Romão Duarte em Botafogo, você já deve ter ouvido falar, [que era um orfanato, um abrigo...] um orfanato, exatamente, um abrigo, pegava criança na rua [E encaminhavam para vocês, também?].

Roberto_ Também. Tinha toda uma burocracia de sistema que dependia da faixa etária. Porque com esse engajamento da FUNABEM o leque de instituições, ele abriu muito.

Davi_ Como assim?

Roberto_ O leque de opções de instituições. Escolas.

Davi_ Que encaminhavam?

Roberto_ Não, que recebiam, porque tinha Caxambu, Viçosa, eram unidades da FUNABEM, que também captavam garotos carentes.

Davi_ Entendi. Quando se criou esse convênio.

Roberto_ Quando se criou nós passamos a fazer parte desse grupão, digamos. Não passou a ser só a fundação abrigo do Cristo Redentor.

Davi_ Entendi. A Fundação Abrigo do Cristo Redentor integrou, fez um convênio com a...

Roberto_ Isso. Com a FUNABEM, que era no atendimento do menor a maior instituição nacional, né? Fundação Nacional do Bem-estar do Menor. [...] (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

Na Romão Duarte, o bebê passava pelo mecanismo da Roda dos Expostos (ou dos Enjeitados), espécie de tambor ou portinhola giratória, em forma de cilindro oco embutido numa janela, construída de tal forma que quem expunha a criança não podia ser visto por

⁴⁴ Definição de criança carente: trata-se de uma criança considerada com deficiência na origem.

quem a recebia (do outro lado da parede, de dentro do espaço de caridade). Esta linguagem, da criança exposta ou enjeitada, era a utilizada desde que o instrumento foi criado em Portugal – na Santa Casa de Misericórdia de Lisboa - em 1498, e durante sua vigência, época na qual se referia à criança que era abandonada aos cuidados dos estabelecimentos católicos de caridade. A roda foi criada e costumava ser usada nos espaços das Santas Casas de Misericórdia, uma instituição de origem portuguesa que existe até hoje no Brasil, e o Educandário Romão Duarte lhe é parte integrante.

Davi_ Eu faço essa pergunta por conta daquela questão inicial, inserida na pesquisa da tese, quanto aos sentidos atribuídos à escola, inclusive o de reformatório, apesar de que não era.

Então, eu vim conversando com uma psicóloga, que foi a Angélica, - ela foi a penúltima psicóloga a trabalhar lá -, e ela me disse, e ela colocou para mim que existiam esses encaminhamentos para a FUNABEM, para as chamadas escolas de infratores. Você falou bastante assim, mas eu queria entender como que é essa dinâmica.

William_ Eu vou te falar... Na boa: A escola de infratores era a João Luís Alves. Infratores. [É a que se destacava?!] É, de infratores. João Luís Alves. E, Antigamente, se chamava a FUNABEM de SAM⁴⁵, né? [De SAM?!] É, de SAM. “O cara é de SAM/ Você veio do SAM.” A FUNABEM veio depois, no [governo] Lacerda. [Veio na ditadura, né? De 64.] É, do Lacerda, assim. Aí, então: Era chamada de SAM. E, eu vou te falar: não sei o que que tinha de infratores lá. Sacou? Não era infratores; era, a maioria vinha da Roda, da Praça XV, tinha lá no.... Na parte lá de bebê. Era muito bebê.

Tinha um outro núcleo aqui, no Flamengo, chamado Fundação Romão Duarte⁴⁶, que foi muita criança daqui pra lá também. Que infrator?! Como é que eu ia ser infrator com 4 anos, sacou? A maioria vinha, e saía da... [Roda?] com quatro e ia pra FUNABEM [depois de ter passado na] da Romão Duarte, que vinha lá do lixo... Essa relação com criança é muito nova, cara.

Davi_ Lixo?!

William_ É. Ali na Praça XV tinha a roda, ná? Você já ouviu falar. A roda é a que você botava e rodava, assim, e... [expressão com as mãos como se deixasse o bebê/fosse embora]

Davi_ Ainda existia, essa roda, naquela época?

William_ É, existia. Existia, naquela época. [É a roda dos expostos?!]

É ali na Praça XV, do lado ali, não tem um hospital ali. Tinha um hospital; Tem ainda. [E colocavam o bebê ali...] É, e pronto: e aí você virava, a outra pessoa do outro lado pegava lá, levava para o hospital e tal, vinha muita gente dali, daqui [da] Romão Duarte, - Tenho vários amigos que vieram daqui da Romão Duarte – Eu lembro do Hilário, que veio da “Fundação” Romão Duarte, e nunca teve mãe nem pai.

Davi_ Os bebês iam pra onde?

William_ Ou iam pra lá, para a Fundação Abrigo do Cristo Redentor, que tinha um berçário lá também, ali em Bonsucesso, e... ou iam lá pra FUNABEM. Lá na FUNABEM tinha um hospital, que era cheio de bebê abandonado. [Em Quintino?!] É, lá em cima, lá no alto. Se você vem de Cascadura pra cá, pro Centro. A primeira

⁴⁵ Serviço de Assistência ao Menor – SAM, criado em 1942, no período do Estado Novo (1937-1945), foi uma entidade federal de atenção do “menor”. O seu tipo de atendimento visava o “menor” considerado em “situação irregular”, e definia dois tipos desta situação, geralmente atribuídos aos filhos de famílias pobres: menor autor de ato infracional e menor carente e abandonado, e os respectivos tipos de atendimentos que lhe eram destinados: (1) internatos caracterizados como reformatórios ou casas de correção e (2) patronatos agrícolas e escola de aprendizagem de ofícios urbanos.

⁴⁶ Podemos cogitar como possível o encaminhamento do Instituto Raul Camargo – colônia de férias em espaço da Santa Casa, e onde se encontra hoje a escola especial municipalizada NAEE – para a Rodolfo Fuchs.

parte ali, o primeiro portão que tu vê, do lado direito ali tinha uma ala lá que só tinha bebê, bebê pra caralho, sacou?

Me desculpe o palavreado, mas tinha um monte, sacou? Meio... Esse papo de infrator é tipo assim... É quase igual a hoje, né: - Hoje tu sai na rua, tu vê quatro nêgo junto é arrastão, né? Você num quer nem saber se, ah, É... Você não quer nem saber, pô, cara, são quatro meninos sem camisa...

... Estão vindo da praia... ainda mais aqui. Aqui no Flamengo, tu vê quatro caras atravessando ali: - Ih rapá, arrastão, cara, tudo é arrastão. Acho que nessa época aí tinha essa história de infrator. Eu troco a palavra infrator por vítima. Vítima. Vítima mesmo. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES em 27/01/2017)

Sendo assim, o ex-diretor Roberto e o ex-aluno William apontam uma primeira rota de encaminhamento dos alunos órfãos, pobres e abandonados, à luz dos códigos de menores em situação “irregular”. Mesmo com esta sendo considerada à época uma situação irregular não de infração, o abandono ou a vida nas ruas já era considerada uma espécie de movimento aberrante.

Ainda nos referimos a relatórios quando argumentamos: como se organizava (coletivamente) a produção dos relatórios de segurança (de prevenção) no cotidiano micropolítico da ERF? Qual/is tipo/s de ator social a escola-internato quis produzir sob a influência do ideário de formação pedagógico-disciplinar para o trabalho, herdeiro da Era Vargas e mais destacadamente do Estado Novo, nas relações que se estabelecem entre 1960 e 1997, entre a FACR e a FUNABEM a partir de 1971 e na redemocratização pós-1985?

Assim sendo, o período estudado é entre 1960 e 1997, que engloba efetivamente a época em que a ERF se chama Aprendizado Agrícola Sacra Família e passa a pertencer à cidade de Paulo de Frontin, cidade que se emancipa de Vassouras a 4 de outubro de 1963. Veremos mais adiante como os ideais e esforços de formação para o trabalho dos anos de 1930 não terminarão, serão conservados pelas forças de um grupo de trabalhadores da ERF apesar das fronteiras que conhecerão.

Nossa primeira entrevista lança pistas fundamentais sobre a genealogia do sentido de reformatório para a Rodolfo Fuchs. Sobre o caráter disciplinar da ERF a penúltima psicóloga do internato conta que a escola atendia crianças e jovens de oito a dezoito anos de idade, e que no período de sua atuação, do final de 1994 a 1996, até um ano antes da saída do último aluno a 18 de outubro de 1997, e cinco anos do fechamento do espaço físico ao ano de 2001 (segundo o ex-diretor Roberto), ela trabalhou como a psicóloga dos alunos e orientadora pedagógica dos professores. (Entrevista à ex-psicóloga Maria Angélica, em 09/05/2015)

No período 1994-1996, em que ela atuou, havia o interesse econômico-político da prefeitura pela municipalização do espaço, ao mesmo tempo em que a psicóloga trabalhou em parceria com a promotoria de justiça do fórum de Engenheiro Paulo de Frontin no delineamento de um plano de atendimento para os alunos no processo de saída do internato.

Segundo ela, o trabalho era supervisionado pela Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – FCBIA⁴⁷, através de encontros na região centro-sul fluminense, um deles tendo sido sediado no hotel Caluje (situado em área limítrofe Mendes-EPF).

Profissionais das cidades das redondezas participaram dos encontros promovidos pela supervisão da FCBIA, interessados em contribuir com o processo de desinstitucionalização do público outrora assistido pela ERF e com o encaminhamento com relação aos que ainda viviam e estudavam no lugar que se pretendia dismantelar.

O que fazer com os estudantes internos?

A psicóloga enfatiza que a ERF não era um reformatório e seus alunos não eram infratores. E quando perguntada sobre a visão da população de Frontin sobre os “menores” e o sentido de reformatório que lhe informamos ter escutado enquanto trabalhávamos nas escolas municipais através de profissionais da ERF, diz que em seu tempo de atuação os meninos encaminhados à escola eram todos de antemão órfãos desamparados. No entanto, é possível que se tornassem “infratores depois” e que passassem a ser encaminhados para o Instituto Padre Severino – IPS⁴⁸, um presídio para adolescentes na capital, na Ilha do Governador.

Explica que os motivos para os encaminhamentos se davam desde os atos de indisciplina mais simples e menos ofensivos como xingar a professora a situação mais graves de abuso sexual entre alunos.

O método de punição de transferência para uma prisão de crianças e jovens incluía, na máquina de produção, a atuação da diretora de ensino da escola estadual dentro do internato (e que atendia aos alunos internos e aos externos da comunidade de Morro Azul e Sacra Família). Tal diretora, que ocupou o cargo de diretora de ensino na escola de 1.º grau na ERF, depois diretora da escola Joaquim Mendes de Morro Azul (após a dissolução do internato), mais tarde se tornaria a secretária de educação do município.

⁴⁷ Em 1990, com a elaboração do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, a FUNABEM foi instinta e foi criada e FCBIA, uma fundação pública federal responsável pela execução das medidas sócioeducativas naquela época, com a missão de coordenar, normatizar e formular políticas (assessorando e repassando verbas), já que execução seria feita por estados e municípios, seguindo a estratégia de descentralização prevista pelo ECA. A FCBIA era uma fundação vinculada ao Ministério do Bem-Estar Social e tinha como missão coordenar a política de proteção às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. A instituição prestou cooperação técnica e financeira a milhares de organizações governamentais e não governamentais de todas as regiões do país e apoiou a implantação dos conselhos estaduais e municipais e dos conselhos tutelares.

⁴⁸ O instituto Padre Severino – IPS foi um reformatório localizado no bairro da Ilha do Governador, zona norte do Rio de Janeiro, “foi criado em 1954 e hoje caracteriza-se como unidade de atendimento direto ao adolescente do sexo masculino a quem se atribui prática de ato infracional. Recebe adolescentes encaminhados pela Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA) e pelos Juizados da Infância e Juventude (JIJ). Serve como instituição de triagem, até que os adolescentes recebam o resultado da audiência com o juiz, num prazo máximo (segundo a lei) de 45 dias. Era capaz de absorver uma demanda de até 150 adolescentes; no entanto, possuía habitualmente 200 ou mais internos, sujeitos a precárias condições de vida.” (OLIVEIRA&ASSIS, 1999, p. 833)

A justificativa para o método punitivo generalizado na ERF era a de que “se currar alguém aqui, vai ser currado lá (no Padre Severino) também”. Num dos caminhos possíveis, mas não o único, a comunicação da infração era dada do corpo docente à diretora de ensino (da escola estadual dentro do internato), e a partir daí ao diretor geral do internato-escola, que solicitava um estudo social acompanhado de equipe técnica, com psicólogo, assistente social, área disciplinar, que avaliaria o histórico, o desempenho nos estudos, disciplina e trabalho, e então a possibilidade da transferência na rede de escolas-abrigo da FACR e escolas-abrigo e reformatórios da FUNABEM.

A antiga professora e depois diretora da escola estadual da ERF conservava a prática de direcionar os alunos indisciplinados, entre eles os que desferiam palavrões e obscenidades às professoras ao diretor Seu Cardozo. Este ex-diretor, por sua vez, era quem os encaminhava para o IPS na capital como medida disciplinar-punitiva. Nessa trajetória de encaminhamentos em vez de corrigidos, “por que não retornariam os alunos com mais raiva ainda e descontando tudo nas educadoras?”–, questiona a profissional de psicologia.

A trama dos encaminhamentos de entradas e saída do espaço de confinamento escolar, que se caracteriza durante os anos de 1990 pelos encaminhamentos por parte da FUNABEM e também de outros abrigos da região centro-sul para a ERF, e de lá para o Padre Severino eventualmente, extravasa o sentido único da Rodolfo Fuchs como abrigo ou orfanato-escola ao considerarmos que as penalidades atribuídas às indisciplinas de crianças e adolescentes os levavam a uma prisão para menores infratores.

Logo, o sentido de reformatório existia por força da rede híbrida de escolas-abrigo e escolas-prisão, pela segurança marcada pela prevenção e proteção contra a invasão de “infratores” considerados perigosos num lugar cuja bandeira, segundo os funcionários da FACR, deveria ser o da disciplina para o trabalho, por sua vez marcado pela “vulnerabilidade” dos corpos.

O que gerava o valor de reformatório eram as suas políticas pedagógicas de segurança e prevenção, suspeição dos corpos de alunos internados, e não só a sua disciplina. E o que essa primeira entrevista nos revela é a formação de uma rede de prevenção contra o elemento inimigo dos sistemas de encarceramento como a Escola Rodolfo Fuchs.

A ênfase ainda era pelas paredes e não pelas redes de proteção. Não havia vida fora da Rodolfo Fuchs. Uma instituição que sempre se bastou por seus esforços e forças internas para sobreviver em sua missão de conservar e disciplinar os corpos órfãos com disciplina militar e prisional para o trabalho não sabia mais como existir no período em que atuou a psicóloga da primeira entrevista. Os sons davam lugar ao oco.

Do seu fim para o começo, da primeira entrevista à frente temos uma lógica que perseguimos para compreender a composição dessa rede de guerra contra os infratores. E, neste momento da pesquisa, em 2015, não a entendemos em sua complexidade. A penúltima psicóloga nos fala de uma linha de encaminhamentos entre o internato escola ERF e um efetivo reformatório que era o famigerado IPS. Inclui trabalhadores e dirigentes em cujas funções executam tarefas envolvidas naquele esboço de rede de proteção e segurança associado aos discursos de periculosidade, de vulnerabilidade, do mal e do bem, do infrator e do abandonado. Mas o que haveria se retrocedêssemos mais no tempo, ou mesmo se aprofundássemos sobre a época de desinstitucionalização da ERF?

2.4 Análise da implicação

O tratamento dispensado aos alunos e às famílias pelo pessoal das escolas e a política pública local de escolarização causava-me mal-estar. Constatou-se a infância e a juventude marcadas a ferro em sua existência em negativo. Reclama-se da família, diz-se da sua importância na união com os professores como imprescindível ao alcance do sucesso na escola e na vida, no entanto não há confiança entre as partes em jogo, escola e família, pois ambas guardam um punhal entremeando seus acordos, seus contratos cotidianos.

Eu cursei o atual ensino fundamental e médio em escolas da iniciativa privada, e por isso tem certeza de que a experiência de trabalho na escola pública lhe valeu a afecção do espanto, no deparar-se com o modo como as crianças e adolescentes costumam ser tratados. Como incapazes de mudar o seu destino de pobreza, de miséria em muitos aspectos, e vendo tais situações materiais como definidoras de limites pedagógicos e de modos de vida. O que se vê nas escolas é a produção e gestão de misérias, de (im)possibilidades na vida dos estudantes.

Psicólogo: - Olha só, eu estudei a minha vida inteira numa escola particular, em comparação, até o antigo segundo grau, todo mundo sempre conversou e fez bagunça na sala, em várias séries, e ninguém chamou meus pais por causa disso. Por que na escola pública existe - e só um apontamento que eu faço, não é uma culpabilização de ninguém - mas é uma política instituída nas escolas em geral, principalmente nas públicas.

Por que essa compulsão em chamar os pais por qualquer coisa? Eu vejo que isso não acontece em uma escola só! Na maioria das vezes acontece com as famílias pobres. Na escola particular, não se chama o pai por qualquer coisa. (burburinhos; todos falam ao mesmo tempo)

OE: - Mas olha só...

Professoras: - Mas eu acho... E outra coisa, gente: Os pais acham que podem na escola particular cobrar porque eles estão pagando... (...) e pagam caro... [burburinhos, em uníssono, falam ao mesmo tempo, alto]

Psicólogo: - Mas as crianças... (burburinhos)

Professora Y: - Não acho correta! E outra coisa, Davi, essa palavra que você falou... não é correta! Não é qualquer coisa. A escola tem que caminhar junto com a família. Se não existir união, não existe um aluno bem sucedido.

- E eu não estou falando de todos os alunos, mas têm alunos que precisam disso! Precisam de presença da família, e a família tem que estar na escola. Por isso que existe aquele “família na escola”; não funciona legal: eu acho que a família tem que estar junto. E isso é necessário! E os pais têm que parar com isso! E reunião de responsáveis, de pais?! Os pais deveriam estar presentes. Eu sempre trabalhei fora, eu dava meus pulos, eu sempre estava lá na reunião dos filhos.

- O que você observa aqui: você está dando aula, aí ele fica assim: - Fulana, deixa eu beber água? Por quê? Eles querem saber se os pais estão aqui. Eles gostam, eles gostam! E eles não têm a presença dos pais; muitos dos que não estão aqui não é porque não trabalham, não... Eu sei, porque eu tive um aluno no ano passado que ele falou assim: - Eu perdi a hora ontem, Dona Y. Por que você perdeu a hora ontem? Ah, a minha mãe acorda meio-dia. A filha almoça aqui (a Sharlene), então ele não deve também... Não sei o que ela faz em casa, se come..., quais são os hábitos, [...], o que faz e o que não faz, então o pai quase não tem responsabilidade; ele tem que ser chamado sim. Eu acho que se colocasse aí o... Como que você chamou? [...] [o conselho tutelar] (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

Pode-se chamar o conselho tutelar em circunstâncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, nas violências e negligências provocadas inclusive pelas famílias, mas o que podemos pensar sobre o encaminhamento ao CT porque os pais não comparecem à escola e são considerados desatentos aos assuntos escolares? Qual a lógica de tais relatórios de prevenção? Questionamos o porquê de as práticas pedagógicas escolares dependerem da família, e pensamos em como caminha tal relação de produção social e política de relatórios (exames dos corpos e forças individualizados), e como se forma o viés de coerção em que se sustentam.

Não se está questionando, portanto, a legitimidade de propostas e políticas que, de fato, ofereçam condições de suporte para as mudanças que se fazem necessárias. Todavia, compreende-se que tais ações, para serem de fato preventivas, devem ocorrer antes das questões serem judicializadas, cabendo, então, ao Poder Executivo o desenvolvimento de políticas que, minimamente, promovam a garantia dos direitos sociais a toda a população. Políticas públicas que não se ancorem na lógica punitiva, mas que busquem, por exemplo, reconhecer e amparar pais e educadores no desempenho de suas funções educacionais, tornando-os aliados, e não suspeitos ou culpados. Afinal, parafraseando Brito (2014), se a escola e a família são umas das principais instâncias responsáveis pela socialização de crianças e adolescentes, que efeitos produzirão a crescente judicialização das relações e dos conflitos pessoais nesses espaços? (OLIVEIRA&BRITO, 2016, pp. 169-170)

É pelo viés da norma médica que os encaminhamentos em geral chegam à psicologia, contudo é a lógica tutelar associada à de prevenção da infância que nos oferece neste estudo a possibilidade da ligação dos modos de conduzir a vida escolar atuais com aqueles do passado esquecido da ERF.

Professora Y: - [...] O conselho tutelar! E se conversasse com ela, se parasse o carro lá e chamasse: - olha, o que está acontecendo? A escola mandou aqui... Toma um susto e acorda para a realidade, não é? [falas em uníssono]

OE: - E outra coisa, olha só: O meu trabalho é com as crianças e com as famílias; se eu não tomo uma atitude e deixo essa menina como ela está, eu chamo a mãe, a mãe não aparece... No final eu vou responder. E aí, e o seu trabalho? Se não precisa, para que o orientador educacional dentro da escola? É complicado!

Psicólogo: - Eu acho que você tem razão em chamar... Tem momentos em que é necessário. Mas, não é verdade que existe certa compulsão, mesmo assim? Certo movimento de chamar os pais (de um modo geral, não estou falando do caso específico em que você chamou. Você tem razão em chamar, há momentos em que realmente se chega ao absurdo: em que só o professor não dá conta. São muitos alunos.), uma política de chamar e chamar e chamar os pais, principalmente nas escolas públicas?! É verdade ou não é?

OE: - Mas ô Davi... [burburinhos, discussão, falam ao mesmo tempo. Incompreensível]

Professora Y: - A realidade nossa é diferente da escola particular. Muito diferente! Quando ele não bota no bolso [Referindo-se à escola que recebe a mensalidade], ele não está nem aí. “Ainda bem que o meu filho está lá: se ele for reprovado, tem mais um ano. É mais um ano que ele vai ter nessa escola.” Não está nem aí. Eles não querem saber.

Psicólogo: - Eles falaram isso?

Professora Y: - Não, a gente [é que fala], porque é a nossa realidade! Eles não querem saber se o filho deles aprendeu ou não! Ele só quer que não fique reprovado [...] [incompreensível] E que não fique em casa. Se não paga, ele não está nem aí, nem aí! [Burburinhos]

Psicopedagoga: - [...] Querem jogar a responsabilidade toda para o professor! “Vocês é que recebem salário... Vocês e...”

Professora: “E se vira...” Nós falamos de um pai de aluno, na verdade foi ele que colocou. E quando o professor falou que queria pedir ajuda, ele disse: ué!

OE: - E essa é a nossa realidade... Ano passado... Eu lembro até hoje... Um sábado... Uma criança e um pai. Um filho falou: amanhã tem sábado letivo! “- Eu hein, eles estão pensando que a gente não tem o que fazer, amanhã é sábado! [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

2.5 O relatório do menino do abrigo e sobre ‘como é a escola hoje’

Vemos que as demandas das escolas costumam girar em torno das dificuldades de aprendizagem (saber) e indisciplina (poder), mas as questões que deixam a maioria “de cabelos em pé” são um entrelace de temas que dizem respeito (1) ao saber e falar dos alunos sobre a sexualidade em geral e a sua própria sexualidade na própria escola, e (2) ao poder nas forças de agressividade e violência, e sua expressão (em conotações) nas condutas de alunos/as, mas aos alunos destacadamente.

A reunião pedagógica se encerra com um pedido da OP de um relatório sobre “o aluno do abrigo” e a exposição pela mesma de um vídeo sobre o tema da violência de alunos contra professores como característica marcante e problema da “escola de hoje”.

Enquanto se tenta bloquear, disciplinar ou reduzir o acesso à informação sobre sexualidade na escola e ao diálogo sobre a violência, o resultado não raro tem sido o tiro sair pela culatra: os alunos falam sobre o assunto de qualquer jeito. E quando essa expressão não é

prevista nem inserida nos seus espaços e horários formais de tarefas de organização escolar, a questão é tratada como risco e perigo à normalidade e ao “bom” andamento da disciplina.

As narrativas dos alunos sobre sexualidade e episódios de violência e mais agressividade como brigas e palavrões, sobretudo, são enquadradas na forma de rótulos, em relatórios queixosos sobre a “agitação”, “agressividade”, “sexualidade exacerbada”, descrevendo conversas fora-de-hora na salas, ou palavrões e agressões (brigas). Suas forças e energias são desperdiçadas e não acolhidas quando tocam no ponto da sexualidade. O ambiente educacional não acolhe a liberação de energias extraordinárias por parte dos estudantes, quando a iniciativa do próprio aluno é questionadora e criativa, e não condiz/não acompanha, ou não provém de iniciativa das autoridades da escola. Assim, o resultado da não permissão à criança para explorar espaços e sentidos/valores diversos no processo de aprendizagem são efeitos compensatórios como a produção de cadernos secretos com questionários sobre sexualidade e relacionamentos amorosos, elaborados por adolescentes em duas de nossas escolas de ensino fundamental. Outro efeito foi o desenho de órgãos sexuais femininos e masculinos por alunos em uma aula.

2.5.1 Violência e sexualidade: o menino do abrigo e outras histórias

Uma orientadora educacional relata em reunião que "o pessoal do abrigo esteve aqui, a psicóloga e a assistente social [também] vieram na segunda-feira porque o [aluno] Pedro agarrou a Pamela. Passou a mão no traseiro, e disse que ela era fácil, que “dá para qualquer um” [sic.]. Depois descobriram que a menina foi quem pediu.”

Houve um registro no livro de comunicações⁴⁹ SOPE-SAFE de alguns encaminhamentos por parte da OP e OE para a equipe técnica SAFE – serviço de apoio à família e educando, entre eles uma reclamação feita pelos pais do aluno da turma 801, Gabriel: “sua família pede solução quanto às brigas com o aluno Pedro”. (Diário de campo, de 28/02/2011)

Durante estudo de “casos” entre as duas equipes é discutido o episódio em que Pedro (17 anos), morador do abrigo da cidade, tinha proferido palavrões a três meninos da 1.ª série B (de idade entre 6/7 anos), a Paulo e a mais dois que estudaram na escola pré-escolar a ano passado. Entre os presentes na reunião, falou-se que ele trata os meninos como se fossem da

⁴⁹ Livro de comunicações entre serviço de orientação pedagógica e educacional – SOPE e a equipe técnica SAFE formada de 2 psicólogos, 2 psicopedagogos e 1 assistente social.

mesma idade. Quando um aluno falou que ele era “da macumba”, Pedro caçoou dele e saiu correndo, e diante disso o pai de Paulo veio visitar a escola para saber do ocorrido.

OP: - Nós recebemos um memorando do abrigo⁵⁰ pedindo um relatório do Pedrinho. Aí, eu peço aos professores que são... do Pedro... para fazer um parecer, [...] alguma coisa...

Professora Y: Do oitavo ano?!

OP: - Aí, pode passar para a gente. A maioria dos professores do oitavo ano não estava presente.

Psicopedagoga: Eu quero apenas entregar um texto, e eu espero que em casa vocês deem uma lidinha.

Psicólogo: - Vai acabar já?

OP: - Olha só, gente! Eu vou passar um vídeo aqui, do Globo Repórter, não sei se alguém viu. Eu acho interessante a gente assistir, porque fala exatamente do que a gente trabalhou aqui. [...] Como é a escola hoje. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

O histórico de vida de Pedro, inventariado no seu encontro com a escola, intensifica preocupações com o fato de ter sido encaminhado pelo Programa de Acolhimento Municipal para a inclusão em uma turma com alunos com menos idade que ele. A moradia em um abrigo, um passado de sofrimento e violência em família, são fatores que se acrescentam à sua idade, tamanho (altura), às suas grandezas corporais serem maiores que as da maioria dos alunos da turma do 8.º ano. Como controlar o imprevisto desse encontro em descompasso de forças e corpos? Preocupação parecida havia quanto à matrícula de alunas adolescentes grávidas em turmas cuja maioria era de alunos de menos idade, e os efeitos de influência possíveis, logicamente, sobre o tema da sexualidade.

No caso de Pedro, sua história peculiar nos traz à cena em conjunto os dois fatores, da agressividade e sexualidade ao se relacionar com alunos mais novos em sua turma, que são impulsionados também pela questão de o sexo-gênero masculino ser culturalmente mais vinculado à violência/agressividade. O maior número de diagnósticos de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, por exemplo, nas escolas de nossa pesquisa, costuma ser feito em meninos.

O relatório requerido aos professores para o PAI assume um posicionamento de suspeição do aluno, devido à moradia no abrigo e ao histórico de problemas com a família que o outorgaram a viver no lugar, ou seja, com série de “deficiências de atenção” ao adolescente que o conduziram através da Justiça à medida de proteção através do PAI. Porque o relatório a não ser com o princípio de proteção sobreposta pela suspeição? Visam a proteção de quem? Os expedientes de relatórios são articulados entre os setores para a repartição da culpa por

⁵⁰ A orientadora pedagógica pede relatório do aluno Pedro, que mora em um abrigo – programa de acolhimento institucional (PAI) – local aos seus professores presentes na RP.

algum incidente aleatório, que possa recair sobre qualquer uma das partes que cuidam, abrigam, protegem: escola ou abrigo, e para a proteção de si mesmos.

Reza a lenda que Pedro já tinha sido, anteriormente, encaminhado para o Instituto Padre Severino⁵¹, não necessariamente por uma medida “socioeducativa”, expressão técnica a qual substitui - a partir do ECA - a punição no caso de infração penal, que pode chegar ao encarceramento do jovem considerado infrator. O termo se consolida como efeito das batalhas por retirar a questão da assistência à infância e adolescência da justiça e da “irregularidade” para a “educação” e a “integração”, na redemocratização pós-1985.

Ele tinha os relatórios no seu histórico, no fórum, no PAI, na escola. A escola e muitos na cidadela de EPF (talvez os colegas e as suas famílias) sabiam. Mas, desta vez o abrigamento se deu no sentido da proteção mesmo, e buscando seguir à risca as diretrizes de municipalização e regionalização das políticas públicas de garantias de direitos. E, mesmo assim, na escola Pedro vive na imagem do “menino do abrigo”, ou do aluno abrigado no viés pejorativo e de alerta quanto aos riscos de seu histórico passado e do “caso” em questão.

Os riscos ainda eram o da mistura dos corpos, imagem herdeira da Rodolfo Fuchs, mas no que concerne ao medo da mistura, atualizada mais próxima da segurança do que da sequestração disciplinar dos corpos. No que concerne ainda à imagem do adolescente “pré-delinquente” (na expressão de Donzelot) ou pré-infrator no presente – o limiar da irregularidade entre abandonado e infrator dos códigos de menores – ou no futuro do fio tênue entre pobreza e delinquência/crime que ainda, e quase sempre, se reputa às famílias pobres.

Os corpos não podem mais ser concentrados em uns mesmos núcleos, ou em um mesmo lugar-núcleo, vindos de todas as partes (cidades, bairros do estado do Rio), e sim devem ser regionalizados, mais descentralizados-localizados e desfederalizados.

Os relatórios são mecanismos que viajam no tempo, elos na formação histórica de saber entre o passado e o presente, e o entroncamento das governamentalizações das práticas: soberania, disciplina, segurança. Este mecanismo tecnoburocrático avança no tempo e nos faz voltar às suas células embrionárias, ao seu começo.

Como interação entre a família e o aparato técnico da administração pública municipal, os relatórios como os de Pedro têm, no interior de seu mecanismo disciplinar-

⁵¹ O IPS – Instituto Padre Severino estava a esta época, entre 2011 e 2012, sendo desconfigurado para atender às novas perspectivas do SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo. Partes do seu prédio estavam sendo demolidas para dar lugar ao Centro de Sócioeducação Dom Bosco.

securitário, ascendência lógica das cartas régias ou *lettres de cachet* (Infamous Letters⁵² ou cartas de infâmia/dos infames):

Os documentos parecem indicar a existência de um momento crítico nas relações criança-pai; uma fase na vida da família quando o recurso à *lettre de cachet* se tornou mais frequente, a quando, nos conflitos com sua descendência, os pais estiveram mais dispostos a apelar para a autoridade do poder administrativo. [...] (Farge & Foucault, capítulo2, p. 1)

Honra, para as famílias, e ordem pública, para a administração, constituíram dois métodos para chegarem ao mesmo resultado: o estabelecimento da regulação permanente do comportamento dos indivíduos, e particularmente das juventudes turbulentas, através de mecanismos que operavam nos interstícios dos aparelhos do sistema de justiça, maquinaria que da perspectiva do Estado era pesada, incerta, e, além disso, cuja relativa independência às vezes a levava a ser recalcitrante; maquinaria que do ponto de vista dos pais era perigosa, custosa, e frequentemente desonrosa. Nós podemos ver o procedimento da *lettre des cachet* como uma interação e ajustamento entre essas duas preocupações.

As famílias solicitavam o encarceramento de um filho ou filha que ameaçava trazer desonra sobre elas se o sistema de justiça fosse alguma vez intervir. No sentido de tornar tangível essa ameaça de desonra, elas descreviam todos os transtornos que fizeram a eventualidade parecer provável. Então a administração da polícia investigaria e julgaria com relação ao que a boa ordem e a tranquilidade de uma vizinhança ou de uma cidade exigiam.

Finalmente, o encarceramento era obtido na intersecção desses dois requisitos, a honra das famílias era aí reconhecida como uma necessidade de ordem pública. A lei dos parentes, a família como a origem da autoridade não judicial sobre as crianças, mesmo se elas já não fossem menores, seria validada pelo poder público, na medida em que o sentido interno de honra coincidia com as regras da ordem coletiva. (FARGE&FOUCAULT, capítulo 2, pp. 35-37)

Embora na pesquisa de Farge e Foucault (2016) as *Lettres de Cachet* sirvam para aprisionar adolescentes na Bastilha do século XVIII -, e os autores apresentam cartas dos anos de 1728 e 1758 -, elas são tecnologia política precursora dos novos métodos punitivos de confinamento que se consolidarão no século XIX, e cuja lógica de controle panóptico inserir-se-á em nossas práticas atuais.

O esmagamento-cercamento multifacetário das forças de Pedro nos mostra os *esqueletos no armário* na escola pública contemporânea de EPF. O exagero dos relatórios sobre Pedro liberta o reformatório-fantasma cuja lógica se insere nos códigos de comportamento de sua rede de atendimentos setorizados. Os relatórios não autenticam a existência contínua da guerra cotidiana na escola. Tudo é arquitetado com assinaturas, carimbos e documentos para frear o crime do futuro, de forma a esconder e falsear uma guerra que já existem aqui e agora e está em alta velocidade e se expandindo nos expoentes

⁵² Na publicação em inglês do livro, publicado originalmente em francês: *Les Désordre Familles: Lettres de Cachet des Archives de La Bastille au XVIIIe Siècle*, de Arlette Farge e Michel Foucault, Copyright Gallimard/Julliard, 1982 e 2014.

quadráticos multiplicados (a base é sempre 2 na multiplicação em rede). A ameaça à ordem na escola está-se colocando no inimigo exterior e no futuro.

Do contrário, os relatores se munem de artefatos numa guerra de prevenção, contra os conflitos e infrações que possam ocorrer hoje, e contra o futuro criminoso dos alunos que se deve combater.

Afinal, Pedro desde que foi retirado de sua família estava para ser “protegido”. Porque morava em um abrigo (hoje um estabelecimento-núcleo do programa de acolhimento institucional), - não em uma prisão de jovens -, mas seu corpo virou dispositivo tático de um teatro “bélico” de operações de todos contra todos. Em que momento o jogo vira para que ele se torne ao mesmo tempo objeto e baliza das tensões em torno da ameaça infratora. Não é Pedro e sua história pré-abrigamento e pré-matrícula escolar que determinam as ações preventivas nesta guerra infinita, nem mesmo os setores atuais de assistência como o CT; seu encontro com a escola desperta os fantasmas do reformatório. Há um *continuum* de uma ameaça fantasma do passado ao futuro. Hoje o trabalho de formação humana dentro da escola de EPF é só dispositivo para as batalhas de fora dos núcleos ou espaços de dentro, em rede. Antes na era da ERF a briga se dava no interior dos núcleos de confinamento contra o inimigo de fora, contra uma emergência possível - dentre a população internada e não internada - de novos acólitos da subversão ao regime de poder da época.

No som do vídeo do programa Profissão Repórter da Rede Globo ecoa entre os que estavam na reunião pedagógica:

“A diretora é agredida, e a escola fecha”;

“Professores afastados por depressão (...)”; e

“No Profissão-repórter de hoje: Tensão entre alunos e professores”. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/03/2011)

A necessidade de um relatório produzido pelos professores para o PAI se configura como uma prontidão armada em rede para que os atores sociais envolvidos em sua proteção e ensino se protejam contra o risco de “o menino do abrigo” estar em uma sala de aula regular. Quem assumiria o risco? A escola aceitaria a sua matrícula se não fosse encaminhado pelo PAI?

Pedro está sob suspeita. Temos um efeito reformatório (que também acontece na escola) aqui não no sentido de uma prisão, mas a penalidade se estabelece na prontidão dos artefatos construídos em rede, no exemplo PAI – escola, e eventualmente PAI – CT – escola – Justiça. O espectro reformatório de que se trata é o do “retorno temporal da punição” na forma

de uma suspeição, articulada com a emergência do devir-órfão e devir-infrator na duração da ERF à escola pública municipal de Pedro, quando um aluno é cercado por uma rede de cuidados intersetoriais. Dos órgãos de justiça, pois o abrigo deve relatórios ao comissariado da infância e adolescente (já que Pedro não seria afastado da família e internado sem uma decisão judicial); do conselho tutelar, porque as reclamações da escola envolvendo o aluno em conflitos feitas por familiares ou escola costumam chegar até o órgão.

Não se trata do sentido reformatório de um aparelho punitivo por si só, tendo a punição com premissa oficial e sua especialização, cuja função seria a de “não apagar um crime, mas evitar que recomece.” (FOUCAULT, 2008, p. 104) Trabalhando com a história de Pedro na precipitação das tramas, temos também “dispositivos voltados para o futuro”, mas não para “bloquear a repetição do delito”, o qual não aconteceu de fato; trabalha-se na transformação de culpados virtuais entre nós. Neste caso, do “menino do abrigo”, tal como era chamado na escola, a segurança age, como sempre, como governo dos acontecimentos: “cozinhando” faíscas de conflitos dentro da escola, ou o futuro do aluno.

O encontro da RP termina com o vídeo. O que dá liga às temporalidades na batalha dos relatórios é a tutela do aluno com família ou sem família. Este é o sentido da ERF que perpassa a contemporaneidade como formação histórica, e cujo objeto será o devir-órfão. Tanto as forças de tutela da ERF como as das escolas atuais de EPF se dirigem tendo como figura-objeto o devir-órfão. Tentam cercá-lo e controlá-lo de todos os lados.

A “tensão entre alunos e professores” é exposta no vídeo e é relacionada à falência da disciplina escolar hoje. A disciplina da escola perde poder para os direitos dos alunos que se tornam exigências de mais competências para todos os envolvidos (esta também tem sido um tipo de queixa recorrente entre professores e família). O exercício da prática política mostra-se individualizante e competitivo para todos, quando os professores procedem como senhores dos alunos, na medida em que a escola exige a participação mas institui como sua verdade o não saber da família do aluno. Nesta guerra sem fim entre família e escola, o saber da escola avança sempre na contramão do saber da família, ou seja: em contradição com o suposto senão da família pobre, esta quase sempre ser focada como incapaz pela escola pública de reger a boa conduta dos filhos. Como superar tal “transtorno bipolar coletivo”⁵³ dos humores na escola, esquema binário-adversário de guerra que impregna suas relações?

⁵³ Este uso da expressão bipolar se desloca do sentido nosológico psiquiátrico-psicológico para o campo estratégico de forças que se exprime no esquema binário das microrrelações sociais da escola. Este formato que ganha consistência na realidade incorpórea (quero dizer, das tensões entre os indivíduos) tem produção quase sempre direcionada pela culpa (relações judicializantes, herdeiras de uma moral religiosa católica, baseada nas

“[...] Cenas de intolerância se repetem em todos os espaços da escola e, quando discutidos os incômodos, estes se corporificam em figuras pessoais de alunos, professores ou funcionários.” (SCHEINVAR, 2009, pp. 226-227) Essa guerra das competências nas relações se estende às famílias, quando são chamadas a responder desnecessária e exageradamente pelas condutas consideradas desordeiras dos alunos na escola. Neste momento, não ganham consistência quaisquer debates em torno dos diferentes pontos de vista acerca dos problemas escolares; só entram em cena os discursos e encaminhamentos nos termos da individualização das responsabilidades, a dinâmica binária de quem detém a verdade e quem detém o erro, como em uma sessão de júri.

A discussão da racionalidade política hoje obriga a deter-se no pensamento neoliberal, em um pensamento hegemônico que defende a liberdade da iniciativa privada e do mercado como valor supremo, sem entrar na discussão do caráter público das relações. Para tanto, há de se questionar não se as empresas/entidades atendem ao público, mas qual a relação política que as constitui. É a partir dessa premissa que se estabelece o debate com a área social e, nomeadamente, com o ECA. Alegar *a priori* a privatização é defender a concepção tecnocrática (pretensa despolitização) da empresa (sobretudo a partir da ideia de competência) que só tem contribuído para a afirmação do corporativismo [...] (SCHEINVAR, 2009, pp. 228-229)

O professor não é chamado a participar, participa como coadjuvante em roteiros já programados, ou mesmo não participa deliberadamente, das cartilhas, programas e políticas pedagógicas que executa, mas em que momento ele desafia o império do trabalho prescrito e deste modo a obediência exigida?

As tensões provocadas pelos alunos são atribuídas pela escola aos déficits de atenção familiares. Mas as relações heteronômicas de trabalho no magistério, a que ponto têm sido questionadas pelos próprios trabalhadores no viés autoritário que herdamos e lhes suprime a voz, as decisões, os sons e a dissonância?

Vemos que o cerne dos conflitos tem sido deslocado do campo do trabalho para a ponta do iceberg entre professor e a família como clientela empresarial. Esta linha tem trajetória erguida no sentido neoliberal de transformar a atividade de trabalho em serviço. Linha paralela se afirma com a guerra civil em que as responsabilidades coletivas são transformadas numa máquina judiciária e rotatória de culpa e da vitimização. Pedro permanece aprisionado em presente de proteção, isso é o que seu passado de déficits de cuidados em história familiar lhe garantirá até sair da escola, ou até adquirir sua “maioridade” e por sua própria decisão sair da escola. É prisioneiro de um passado e de um futuro provável.

E, neste compasso da guerra de proteção de todos contra todos, vamo-nos tornando a todos e a qualquer um suspeitos na escola de crimes perfeitos, mas como crimes ditos perfeitos podem deixar suspeitos?

3 ESCOLA RODOLFO FUCHS (1960-1997): DA SUA GUERRA CIVIL E SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Qualquer governo é melhor que a ausência de governo. O despotismo, por pior que seja, é preferível ao mal maior da anarquia, da violência civil generalizada e do medo permanente da morte violenta.

Thomas Hobbes, Leviatã

E pode-se dizer que a força da ideologia anarquista está ligada à persistência e ao rigor dessa consciência e dessa prática ilegalista na classe operária – persistência e rigor que nem a legalidade parlamentar nem a legalidade sindical conseguiram absorver.

Michel Foucault, A sociedade punitiva

O presente capítulo objetiva o estudo da forma de “guerra civil” (FOUCAULT, 2015) existente na ERF e alguns de seus propósitos de formação humana direcionada aos garotos órfãos, abandonados e pobres de que almejava cuidar. Interessa colocar em análise como tais funcionamentos nos atravessam hoje nas práticas de governo da infância/adolescência que experienciamos, e por em evidência a nossa própria atitude (ética) envolvida na sua produção.

Consideramos a guerra civil como concepção positiva e central, como ponto de partida para as análises nesta parte da tese. Foucault (2015) dialoga com os outros autores, como Hobbes e Rousseau, que trabalharam o tema em negativo ou exceção às regras de estruturação coletiva estabelecida por pacto social, e define a guerra civil como

matriz de todas as lutas pelo poder, de todas as estratégias de poder e, por conseguinte, também a matriz de todas as lutas a propósito do poder e contra ele. É a matriz geral que possibilitará compreender a instauração e o funcionamento de determinada estratégia da penalidade: a reclusão. (pp. 14-15)

Na análise das relações de poder na ERF, seguimos o método de Foucault quando trabalhamos a instituição da escola como espaço disciplinar de reclusão. Qual era a sua guerra civil interna permanente? E quais eram as táticas opostas do poder no internato?

A existência da ERF, antes do interno, foi uma tática de guerra. As condições de vida das crianças e jovens nas ruas eram avaliadas como ameaça ao sistema de poder no regime civil-militar de 1964 a 1985. Nas ruas, os ditos menores não dispunham de plena liberdade,

mas se posicionavam à margem do tipo de governo e de autoridade oficiais das políticas públicas, dos modos de cuidado aos ditos irregulares previstos em lei.

Fora dos equipamentos de assistência estatais, eles poderiam se aglutinar e submeter a outras formas de governo/autoridade, com as quais pudessem compor forças mais desafiadoras da administração estatal.

3.1 **Disciplina e Escola-prisão.**

3.1.1 Os lugares e suas funcionalidades

Caminhemos pelos lugares principais da escola e suas funcionalidades, e com isso poderemos entender como se organizava a distribuição dos corpos. Fomos com o primeiro aluno que entrevistamos à ERF, e observamos do pátio em frente à sua entrada, a distância, as subdivisões no prédio, cujas denominações, de salas e espaços de organização de trabalho/formação, eram apresentados por nosso anfitrião em nossa máquina do tempo.

Paschoal aponta para o que parecia ser um púlpito de onde falava o diretor para os alunos. Não era um púlpito. Era a base – de superfície de mármore inclinada - onde estava posto o busto de chumbo (estátua jacente) de Rodolfo Fuchs em épocas anteriores, e fora retirado com a inauguração do IFRJ no prédio. A efígie ficava posicionada na frente da porta principal do prédio.

Mais o quê... Aqui embaixo ficava a sala de á... então, a sala de estar. As pessoas quando chegavam ficavam aqui. Chamavam [de] sala de disciplina, e/onde ficava o chefe de disciplina. Um chegava e sentava ali para chamar o aluno. Chamar o preso, chamar o presidiário. É como fosse assim, chamava o preso. Aí..., eu quero chamar o aluno tal. Eu quero uma... Aí [eu] sentava ali e esperava ele chamar o aluno. (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

A sala de disciplina localizava-se na área central da escola, depois do pátio logo após a entrada [pelo portão e guarita], e também era conhecida como “sala de estar”, segundo o ex-aluno entrevistado, expressão que, aparentemente, nos remete não a um lugar para se esperar o cadafalso, mas a um espaço aprazível e convidativo de casa de família.

Configurava-se como a primeira fronteira ou subdivisão interna a que o aluno recém-chegado tinha acesso no espaço da R. Fuchs. A partir daquele contato, ele era encaminhado a um processo de triagem, que incluía a análise do seu histórico de procedência, seja por transferência de outro estabelecimento de abrigo, seja por determinação judicial devido

à destituição do chamado à época “pátrio poder”⁵⁴ [hoje, substituído pela expressão do “poder familiar”], como primeira internação. Os alunos já internos também eram encaminhados para a sala de disciplina pelos inspetores devido aos atos em geral considerados desordeiros ou de indisciplina pela instituição, o que significava não cumprir com as tarefas, e com os horários, na rotina cotidiana.

Em suma, nesta sala-vestíbulo, o “prisoneiro” infante permanecia provisoriamente aguardando a avaliação pelo chefe de disciplina, primeiro funcionário com que tinha contato. Exame preambular este que irá rastrear, burocraticamente, a sua procedência. Este inventário se faz por iniciativa do assistente do diretor e outros funcionários, secretária/o, entre outros que atuam na secretaria da escola⁵⁵, tendo acesso aos documentos dos alunos, no escrutínio do relatório escrito que transitou do outro internato ou instituição diversa de que fora trazido.

Lá em cima, no 2.º andar da estrutura, e à esquerda da sala de disciplina, o auditório. Localizados no andar de baixo, mais ao fundo e à esquerda da sala de disciplina: a barbearia e, depois, ao lado o quarto dos hóspedes: para o pessoal que visitava a unidade, a exemplo, os chamados provedores do centro de triagem [e sede] da FACR em Bonsucesso. Sua função era visitar e inspecionar as operacionalidades das unidades da Fundação.

Ricardo⁵⁶ _ Quem costumava vir de fora, aqui? **Paschoal**_ É... Os diretores que chamavam de provedores. Não é? Esse nome antigo [...] era assim mesmo...Tinha a equipe da FUNABEM que vinha para cá para olhar, fiscalizar, não é? E ficavam alojados aqui. (Entrevista ao ALUNO PASCHOAL, em 09/04/2016)

Olhando para a entrada da escola, a parte do refeitório, prédio em separado, fazia ângulo reto à esquerda com o prédio principal. Ao lado esquerdo da sala de disciplina e abaixo do auditório apontava-se para o alojamento dos menores, galpão com centenas de camas para crianças de 6 a 11 anos, também chamado “pavilhão dos menores”.

⁵⁴ A expressão do “pátrio poder”, seguindo os termos do Código Civil de 2002, foi incorporada pela Lei n.º 12.010, de 3-8-2009, a chamada “Lei Nacional de Adoção”, “Lei de Adoção”, e “Lei de Convivência Familiar e Comunitária”, que altera o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. A Lei de Adoção “dispõe sobre adoção; altera as Leis n.ºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências.” (Cf. BRASIL. Lei 12.010 de 3 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm Acesso em 22 jun. 2018). A “lei de adoção” traz inovações ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente a partir do seu artigo 155, seção II: “Da perda e da Suspensão do Poder familiar” (Cf. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. – 7.ª Ed. – Brasília : Câmara de Deputados, Edições Câmara, 2010.) A expressão “poder familiar” é alterada no ECA a partir de parágrafo acrescido pela Lei 12.010 no seu art. 21.

⁵⁵ O cargo oficial era o de assistente de diretor, mas era apelidado de vice-diretor.

⁵⁶ Assistente social integrante da equipe técnica das escolas de EPF de 2010 a 2012, que participou de algumas entrevistas.

Paschoal_ “Aqui na frente [Paschoal aponta para um prédio separado na lateral esquerda e à frente do prédio central]. Aqui na frente era o refeitório. Ainda é o refeitório do pessoal, ainda. [do IFRJ]. Refeitório...” (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

No 2.º andar, vê-se ainda o saguão, uma parte central entre dois lados do prédio, ao alto e à direita do saguão o departamento médico, também chamado de enfermaria; no 1.º andar, no canto extremo à direita tinha a sala da administração, que era onde as assistentes sociais atendiam. Ao dar entrada na ERF, após o atendimento pelo chefe de disciplina, o garoto era encaminhado ao atendimento pelo serviço social. Portanto, este era o segundo funcionário com quem o aluno, geralmente, tinha contato.

Em geral, os atendimentos aos alunos internos eram prestados no interior da Rodolfo Fuchs. Raramente, eles eram deslocados do foco fechado de atenções para outros espaços de cuidado das políticas públicas. Os funcionários que mantinham contato mais próximo com os alunos eram os contratados pela própria Fundação (FACR), os que trabalharam na escola contratados pela FUNABEM (a partir dos anos 70), os professores que nunca tiveram em nossa pesquisa vínculo direto com a FACR, mas eram da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, inicialmente, e depois cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Eng.º Paulo de Frontin (ambos também através de convênios, dado o caráter filantrópico da FACR).

Os deslocamentos de alunos para atendimentos em outros espaços fora da ERF só aconteciam sob circunstâncias especiais, como no caso de doença contagiosa, ou mais grave, que exigiam cuidado específico hospitalar ou mais intensivo de algum modo, e que não pudesse ser tratada pelo médico ou dentista de plantão da escola.

Davi_ E como eram esses atendimentos assim, essas consultas com a psicóloga? Eram constantes essas avaliações?

Isaías_ Era. Era constante. Nós tínhamos é...tanto o... todo o tratamento, vamos dizer assim, todo atendimento: dentário, médico, com o psicólogo, era agendado. Então, vamos dizer assim: médico. De quinze em quinze dias, ia um doutor para ver se aquelas pessoas estavam doentes. Então tinha todo um programa. Entendeu? Então, por exemplo, eu tive lá a hepatite. Eu tive que esperar tantos dias para poder o doutor me atender. Quando ele me atendeu, só eu fui dispensado para o hospital. Entende? Então, lá tinha assim tipo a questão da... Já até faleceu... lá gente com meningite, né?

Davi_ Já faleceu gente lá?

Isaías_ É ... Com meningite. Então, Quando do falecimento desse rapaz então, teve que reunir todo mundo do colégio, geral, fazer chamada para saber se estava todo mundo ali. E para vacinar todo mundo. E a vacina era aquela pistola ainda, né? Era na pistola.

Davi_ É mesmo?

Isaías_ Era. Colocava o líquido lá e... tchi, tchi, tchi, tchi, tchi..., era igual gado. (Entrevista ao aluno ISAIÁS PERSAN, em 29/01/2017)

3.1.2 Quatro Pavilhões: dos menores, médios-menores, médios-maiores e maiores

A estrutura dos pavilhões vinha a ser a dos dormitórios dos alunos internos. Acolhiam de 100 a 120 alunos, e eram quatro divididos por faixa etária das crianças e adolescentes, sendo assim: (1) no pavilhão dos “menores” ou dos “pequenos” tinham idade de 6 a 11 anos, (2) os médio-menores de 12 a 14 anos, (3) os médios-maiores de 15 a 16 anos, e (4) os “maiores” de 17 a 18 anos, os que se aproximavam de se tornar egressos da escola.

Davi_ A gente podia conversar um pouco sobre a estrutura organizacional da escola. Como é que eram aquelas organizações... Tinha os médios, os lugares dos médios, não é? Tinha toda uma separação de lugares, de hierarquias, pros estudantes, por idade, não é isso?

Paschoal_ Organização... Dentro da escola?! Isso, isso, tinha um... Chamavam de pavilhão. Pavilhão eram os alojamentos. Tinha o dos maiores, não me lembro mais agora qual era a faixa etária dos maiores. E tinha a...o.. Aí pega de baixo pra cima: Dos pequenos, médios, dos médios um pouquinho maiores, e os maiores. Agora eu não me lembro mais da faixa etária. Eu sei que... a primeira... Eu já entrei já com 12 anos, eu entrei já nos médios.

Tinha o pequeno, que era de 6 parece, de 6 a 12 anos, até quase 11 anos, aí vinha a minha faixa etária, aí depois tinha o médio, o médio um pouquinho maior, e tinha o maior/os maiores, “os grandões”, já com alunos que estavam saindo para as forças armadas, com 17 anos, 18. (Entrevista ao ALUNO COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

O quantitativo de adolescentes nos dá mostra de sua série ser mais segmentada do que a do primeiro grupo, dos menores. A partir dos 12 anos, as faixas de idade inseridas nos respectivos pavilhões são mais curtas. Haveria uma preocupação mais intensiva com o contato entre os adolescentes? Dentre as regras de convivência, Paschoal afirma taxativo que “os maiores não podiam se misturar com os menores.”

Segundo o ex-aluno Isaías, o toque, o contato físico na Escola era algo muito difícil. Os afectos ou a questão das tensões entre os corpos eram complicados demais, pois se tinha que demonstrar incólume, o mais forte, o mais durão possível. A vida no lugar seguia o esquema permanente, uma postura coletiva segundo a qual “todos se esbarravam ou evitavam se esbarrar”, e quando acontecia de um encostar, tocar ou esbarrar no outro, “- você tinha que logo perguntar: qual foi? Qual é o problema?”

Isaías reporta-se a uma aula de expressão corporal que teve no Parque Lage, no início de sua formação como artista plástico, quando uma professora propôs um tipo de vivência corporal coletiva, pedindo para que na próxima aula ninguém estivesse usando perfume ou xampu. A experiência foi do toque entre os alunos, do sentir o corpo e a exploração dos sentidos na ocasião, que para ele foi inteiramente nova, catártica e emocionante.

Como uma pequena cidade ou sociedade punitiva, os sinais das indisciplinas ou infrações eram expostos, espalhados pelo espaço. Os que cometiam furtos tinham a cabeça raspada. Enquanto os alunos que fugiam tinham a cabeça raspada e pintada de vermelha, para servir de exemplo para os demais. Como uma proposta dos reformadores dos métodos de penalidade no século XIX - a da cidade punitiva que não vingou como modelo -, os sinais da adequação da pena/punição ao delito é exibido. A distribuição dos corpos nas diferentes subdivisões na arquitetura da escola, nos lugares certos, para o exercício da tarefa neste mesmo lugar, é um mecanismo da disciplina que permite a localização do interno nas coordenadas exatas do horário, lugar e tarefa que deve estar cumprindo. Método usado também para a visibilidade e destacamento das indisciplinas. Com o objetivo de localizar e identificar o aluno havia ainda o mecanismo da numeração de cada peça de roupa dele e de sua cama no pavilhão em que dormia.

Colocar números nas peças de roupa era um mecanismo disciplina para garantir a organização do trabalho nas oficinas e a identificação correta do corpo do aluno a ser punido pelas indisciplinas. Era um modo de regular a distribuição das roupas, a organização dos pavilhões, e uma tecnologia disciplinar para otimizar a distribuição dos castigos. Essa matemática dos corpos vinha a ser um artifício técnico-administrativo que deveria facilitar a precisão na execução das penalidades, e evitar o erro na punição. Até aqui nada há de tão substancial nesta arte da numeração, que nos sirva para definir com exatidão a escola-prisão como sentido de formação da ERF. Escolas semi-internatos, de todo tipo: particular ou pública, costumam identificar os alunos por números.

Na universidade, temos nosso número de matrícula por necessidades de organização administrativa, para o registro de diplomas, enfim, uma medida de cunho burocrático. Mas, há diferença no uso do número quando se vive em um internato, a tecnologia passa a se tornar menos burocrática do que um traço da medida disciplinar vestindo o corpo do aluno. Talvez houvesse preocupação constante de não se confundir, misturar, ou trocar os números, e por conseguinte um aluno pudesse ser identificado por outro número e, em seguida, punido injustamente no lugar de outro que cometera a infração.

Davi_ Uma questão: eu sempre ouvi, nas escolas aqui em Paulo de Frontin, e o Paschoal, o ex-aluno, também comentou isso... Os alunos eram chamados por números? Como é que era isso?

Donha_ O Paschoal... Ele era da banda de música...

Donha_ Cada aluno tinha um número. Não, não era chamado por número. Cada aluno tinha um número interno, mas era chamado pelo nome. O meu nome não era é claro..., é claro, eu tinha apelido: Donha. Mas só que o número era de identificação. O primeiro pavilhão, dos menores, eram uns 100 alunos, cada um tinha um número fixo. Enquanto era internado. Se aquele... o número dez foi embora, quando vinha

outro aluno, o número dez passava para outro aluno. Mas era número “fica”, era numeração fixa. Entendeu? Eu não lembro o meu número. Eu não lembro, não sei se era 102, 106. Mas a numeração era fixa, mas era chamado pelo nome, não era chamado pelo número, não. Era chamado pelo nome. Antônio Carlos era Antônio Carlos, Roberto era Roberto. O número era para identificar, porque era muita roupa para lavar, e a roupa também tinha que ser numerada. Porque um tinha o corpo, um era mais gordo, o outro mais magro. E a roupa, para não... Na hora de distribuir a roupa, já pensou? A cama também era numerada, porque se não um dormia na cama do outro. Já pensou: eu tenho minha cama número dez lá, eu estou de castigo, eu chego lá o cara está dormindo na minha cama; eu vou dormir no chão? Aconteceu muito isso, né? Entendeu? (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

O ex-aluno Donha nos conta que o último pavilhão em que esteve alojado tinha o nome de “Comandante Amaral Peixoto⁵⁷”, nome do interventor do Estado do Rio de Janeiro, que em 1940 outorgou a doação da antiga fazenda e as primeiras obras para dar lugar à escola. Ele nos mostra a placa que indicava o pavilhão na ERF, e que encontrou no lixo, próximo à escola, saudosamente relembrando de sua experiência e da importância do lugar para si.

Donha_ Ali, quando ele foi diretor lá, ela funcionou como ensino profissionalizante, uma instituição com 450 alunos. Tinha uma média de 100, 110, 120 alunos em cada dormitório. E era por faixa etária de idade, de o menor... [...]

Davi_ Cada dormitório...

Donha_ Cada dormitório com uma faixa de 100, 110 alunos, do menorzinho ao maior....

Davi_ Eu vi uma foto de um dormitório no espaço lá do Facebook, dos ex-alunos... e ele era coletivo, com várias...

Donha_ Coletivo, com beliche, com uma média de 100 camas...ou seja: 50 beliches, e 60 beliches... (Entrevista ao ALUNO DONHA, em 17/01/2017)

Davi_ Tudo num mesmo galpão, assim, não é?

Donha_ Inclusive, é até interessante: podia cortar aí [fala de interromper a gravação par apanhar a placa com nome do pavilhão, nos fundos da sua casa], que eu tenho, eu trouxe uma lembrança de lá. Que depois que aquilo acabou, que eu... Eu trouxe uma placa, - que está escrito ali que é um dos pavilhões do qual eu era aluno. Aí eu guardei como lembrança e está ali. O pavilhão: Pavilhão... Comandante Amaral Peixoto, eu vou tirar ali, está pendurado lá. Entendeu? Era um dos pavilhões, do qual eu fui aluno. [...]

Donha_ Se você quiser mostrar é interessante, é uma relíquia, né? [...]

Donha_ Pode filmar. Se você quiser tirar também... [foto]

Donha_ É, era do pavilhão do qual eu era aluno. Que cada pavilhão tinha um nome. Geralmente, eles homenageavam alguma autoridade da época. O pavilhão dos menores tinha um nome, o pavilhão dos médios menores tinha um, e dos médios maiores tinha outro nome, que no caso ali, esse pavilhão acho que era o pavilhão dos maiores, que era um pavilhão... um galpão grande, com 50, 60 beliches cada pavilhão, e cada um tinha um nome. Entendeu? (Entrevista ao ALUNO DONHA, em 17/01/2017)

Donha_ ... Jogada [Fala da placa do pavilhão que nos mostra] no lixo, que vira e mexe vem uns alunos que vêm me visitar, - porque eu recebo muitos ex-alunos aqui -, e muitos vêm com família, com criança e querem ir lá visitar. Por ser uma outra [sic!] escola agora, com outros fins, você só pode entrar lá com autorização. Não é mais o... é..., a instituição é totalmente diferente... o fim que ela se dá hoje como instituição. E às vezes ele me vem aqui e pega... eu vou lá ver e visitar. E antes de

⁵⁷ Assim estava escrito na placa do pavilhão dos maiores, referindo-se ao Comandante Ernani do Amaral Peixoto.

virar escola técnica, o..., que é o instituto hoje, ele estava abandonado, estava degradado, e aquela placa eu peguei como lembrança, e guardei aqui em casa.

Davi_ Comandante... [...]

Donha_ Comandante Amaral Peixoto. Era chamado pavilhão. Cada pavilhão era...Tinha uma média de 100, 110 alunos. Pavilhão dos menores: aí tinha um nome. Eu não me lembro dos nomes.

Davi_ Eram 4 pavilhões?

Donha_ Eram 4 pavilhões, que tinham uma média no total de 450 aluno internos. E os alunos externos eram aqui da comunidade que estudavam, mas vinham embora, não ficavam lá. (Entrevista ao ALUNO DONHA, em 17/01/2017)

Considerava-se indisciplina não participar das atividades: não ir para a escola, não ir para as oficinas, bagunçar na sala de aula. Ou seja: não estudar, não trabalhar, não ter “bom” comportamento. Na rotina, era exigido acordar às 5h para a alvorada (termo militar), às 6h, preparação que se daria para o exercício da ordem unida⁵⁸, na manhã cantar no pátio da entrada da escola, frente ao diretor e funcionários da disciplina, o hino da bandeira. “Na Ordem Unida, para transmitir sua vontade à tropa, o comandante poderá empregar a voz, o gesto, a corneta (clarim) e/ou apito.” (1-9. COMANDOS E MEIOS DE COMANDO apud BRASIL, 2000, pp. 1-10) Um ex-aluno relata o uso do apito pelos inspetores como transmissão de comando às “tropas” da Rodolfo Fuchs:

Davi_ E sobre o apito? Que você falou: às vezes vocês estavam na hora do recreio (é, isso...), isso também compunha o que era a ordem unida? Também fazia parte, de apitarem e as pessoas fazerem aquela formação?! [Falo da formação em coluna para escutar o diretor e deslocar-se para as tarefas cotidianas]

Isaías_ Isso, porque aí você estava brincando, jogando bola, assim, né? É... num momento livre.... aí o inspetor dava um apito, todo mundo parava, e ele explicava: que a turma que ia trabalhar de tarde tinha que fazer uma fila. E a turma que ia pra sala de aula de tarde ia fazer outra fila.

E ele falava: em ordem crescente, em ordem decrescente, né? E ele apitava, e todo mundo corria formav... fazia formatura. né? Para cantar o hino, ir para a sala de aula, e a gente ia direto pro, pra questão do trabalho, nós tínhamos que trabalhar na parte da tarde. Quem estudava de manhã, trabalhava de tarde; E quem estudava de tarde, trabalhava de manhã.

Davi_ Você lembra quanto tempo [...] de trabalho que vocês tinham que cumprir? A jornada?!

Isaías_ A jornada?! A gente trabalhava de... de 7 horas... eraa de 7 a ... 11 horas. Porque meio-dia era almoço...

Davi_ Aí, as aulas eram à tarde?!

Isaías_ Aí, a aula era à tarde; meio-dia era almoço. Aí começava uma hora a aula, e ia até as seis, né?

Davi_ Está certo, então?

Isaías_ Está joia, então (Entrevista ao aluno ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

⁵⁸ Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO. “1-3. CONCEITO BÁSICO DA ORDEM UNIDA - A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar. Deve ser considerada, por todos os participantes – instrutores e instruendos, comandantes e executantes – como um significativo esforço para demonstrar a própria disciplina militar, isto é, a situação de ordem e obediência que se estabelece voluntariamente entre militares, em vista da necessidade de eficiência na guerra.”

A escola convencional na ERF atendia por sua vez tanto os alunos internos como os alunos externos, estes que não moravam nem eram assistidos pelo colégio em maior escala, pelo colégio-interno. Havia alunos da comunidade de Morro Azul e Sacra Família que frequentavam alguns tipos de oficina profissionalizante do internato, contudo não era uma regra, nem obrigatório como para os internados.

Donha_ É, encerrou essa grade curricular de alunos externos estudando lá na Rodolfo Fuchs. Eram os tais dos alunos externos, que estudavam lá. A quarta a oitava série só tinha lá, então os alunos daqui da comunidade de Morro Azul e Sacra Família, iam estudar no aprendizado, lá na Rodolfo Fuchs. Que aí chamavam de aluno externo. O interno era o abrigado, era o que era internado. Esse externo era o que estudava e ia embora. Ensino convencional!

Davi_ E eles estudavam na mesma turma?

Donha_ Mesma turma, sala de aula normal, comum, os alunos das series iniciais...

Davi_ Tanto os internos como os externos...?

Donha_ Como os externos... Era misturado, era sala de aula. Eram 30 alunos – Tinha a média de 10, 15 internos, 20 externos, porque a oitava só tinha lá, você tinha que fazer a oitava série lá. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

As professoras da secretaria de educação do estado vinham de outras cidades da região, mais distantes de Frontin como Valença e Vassouras, e contavam com a possibilidade da moradia durante a semana no alojamento de professoras. Ao lado da república docente que se localizava em frente da entrada (do outro lado da rua), tinha também as casas para uso do diretor – a casa de maior porte -, uma para o assistente da direção e outra para o chefe de disciplina.

Davi_ Eram [...] aquelas casas do lado direito, e do outro lado da rua?!

Donha_ Aquelas casas ali, paralelas ali... Isso. Ali tinha umas casas das professoras, que elas moravam juntas, tipo uma republica. Ficavam 7, 8 professoras ali, mas todas cedidas pelo estado. Como elas tinham dificuldades de locomoção, não tinha condução para vir dar aula todo dia, elas ficavam. A instituição mantinha essa casa para elas. Entendeu? Aí... As que não podiam ir embora todo dia, ficavam aí. De segunda a sexta, e iam embora na sexta. Vinham na segunda e iam embora na sexta. Mas todas elas eram professoras do estado. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

Helaine_ Mas era muito bom lá. Muito bom mesmo. A gente faz amizade com uma turma boa. É uma experiência, né, porque você as... é a primeira vez em que você sai de casa para ir para outra casa, com pessoas totalmente diferentes.

Davi_ Bom, e a uma cidade que não é tão próxima assim.

Helaine_ Pois é, as mais antigas orientavam as mais novas, e a casa que a gente tinha, que a gente morava, era tudo divididinho: uma tinha que varrer o quintal, a outra tinha que lavar o banheiro, a outra tinha que recolher o lixo, cada uma... cada semana uma fazia uma coisa.

Davi_ E a casa, ficavam as treze na mesma casa?

Helaine_ As treze. Duas...

Davi_ Tinha que ser organizado mesmo...

Helaine_ Três em cada quarto. Era divertido: a gente juntava, conversavam... Acontecia casos engraçados. A filha d.... A Ana Lúcia é lá de Juparanã. Aí, Ela chegou lá uma semana e falou: - “Gente, minha mãe casou!” Aí contou pra gente como é que foi, ta ta ta. Passou. Quando foi na semana seguinte ela chegou lá: -

“Gente, meu padrasto morreu!” [risos] Nós morremos de rir. Ficou uma semana casada só, a mãe dela, coitada... (Entrevista à professora HELAINE, em 24/01/2017)

A escola-internato passa por reformulações em sua política com a ditadura de 1964, advindas do convênio com a FUNABEM. “Em consequência da grave situação financeira em que se encontrava a instituição em 1968, o estabelecimento apresentava aspecto de decadência e dava deficiente assistência. Nova orientação, posteriormente, determinou uma transformação surpreendente” (PONDÉ, 1977, pp. 200-202):

A Escola teve suas instalações remodeladas, fazendo-se novos melhoramentos. Não posso furtar-me ao prazer de citar aqui as palavras com que o Professor Otacílio Araújo, com muita justiça, em excelente trabalho, refere-se às citadas modificações: “De fato, em 1969, quando D. Margarida Oliveira Araújo, a atual provedora, assumiu a direção da instituição, o panorama era bem diferente do que se apresenta hoje. A crise financeira que vinha solapando, há alguns anos, a estrutura patrimonial e administrativa, obrigou a paralisação de todas as construções, inclusive a conservação de seus imóveis. A Escola Rodolfo Fuchs, com suas obras inacabadas e a falta de conservação das instalações, espelhava uma imagem negativa para um estabelecimento de ensino. [...]” (PONDÉ, 1977, p.202)

A partir do surgimento do convênio no início dos anos de 1970, como se configuram o(s) ideário(s) de formação dos alunos? Que tecnologias educacionais seus agentes usavam no cotidiano de suas práticas de cuidado na emergência de uma população específica de menores abandonados, mas também composta dos menores infratores, e como ressoa a sua memória viva como situação-limite e ultrapassagem possível no presente de nós mesmos?

Seguimos Foucault, quando nesta pesquisa buscamos diagonalizar a atualidade pela história. Tal é a concatenação de sentidos de existência entre a educação pública municipal de P. de Frontin e a antiga R. Fuchs. Esta não existe mais em seu território, seus espaços físicos não mais se povoam pelas mesmas forças políticas, mas como o internato-escola teria se desterritorializado num desbloqueio/abertura técnica de suas forças de disciplina e segurança? Como seus fantasmas históricos-políticos estariam inseridos nas práticas atuais na educação fundamental da cidade?

3.2 A guerra civil na Escola Rodolfo Fuchs

O conceito de guerra civil (FOUCAULT, 2015; PASSETTI, 2015b; ALLIEZ&LAZZARATO, 2016; PELBART, 2017) vem inspirando discussões mais atuais em torno de seu uso teórico e alcance prático em pesquisa-intervenção, que se inserem nas análises que se seguem das tensões internas na ERF.

Uma guerra civil na ERF trata-se de uma guerra de formações humanas, cujos olhares de governo têm a criança e o jovem abandonado como objetos de sua tutela e de suas forças gerais. Dentre os diversos sentidos que apresento, a forma-prisão e a forma-salário se destacam apesar de o lugar se classificar formalmente (desde a sua criação) como uma instituição de formação escolar.

A guerra civil é pensada por Foucault (2015) como uma inversão ao uso por parte de Hobbes. No primeiro, ela passa a não ser mais exceção, mas é considerada em existência perene e estável nas sociedades. A guerra civil para Foucault está sempre presente, não aparece tão somente como ameaça inimiga (do lado de fora) à soberania: às forças organizadas do Estado representacional proposto por Hobbes para substituir o corpo soberano do rei pelo corpo societário que comporá o organismo complexo do Leviatã.

Segundo Foucault, a guerra civil não é só o que quer desinstituir o *status quo*, mas o que subjaz às forças condensadas-compressoras do que chamamos de Estado. A guerra civil é a composição de forças e contra-forças, sendo o Estado e a soberania relações que tentam de modo peremptório congelá-las nas suas fugas, nas suas dissipações rotineiras.

Na realidade, graças à arte criamos esse grande Leviatã a que chamamos República ou Estado (em latim, Civitas), que nada mais é que um homem artificial, bem mais alto e robusto que o natural, e que foi instituído para sua proteção e defesa; nele a soberania é uma alma artificial que dá vida e movimento a todo o corpo. (HOBBS, 2014, p.21)

Hobbes (2014) descreve o poder da Justiça, na forma dos magistrados e outros oficiais de justiça, como os ligamentos artificiais da máquina (do corpo político gigante do Leviatã como ser artificial, uma cópia em grande escala do corpo humano), e o mecanismo reprovatório e binário de recompensa-castigo “[...] (mediante os quais cada ligamento e cada membro vinculado à sede da soberania é induzido a executar seu dever) são [como] os nervos” (p.21).

A riqueza e abundância de seus membros particulares funcionam como sua potência, a “segurança do povo” ou *salus populi* como o objetivo, os conselheiros-informantes como a memória, e a equidade e leis respectivamente como razão e vontade artificiais. Depois de definir os fins de proteção e defesa na composição do Leviatã, Hobbes (2014) denota o risco da guerra civil como possibilidade de sua derrocada: “a concórdia é a saúde; a sedição, a enfermidade; a guerra civil, a morte” (p.21)

Foucault (2015), por sua vez, põe a guerra civil no cerne das análises dos sistemas penais, na medida em que estudar as táticas penais nos deve servir como degrau à compreensão das estratégias de poder. Para o autor, “[...] a guerra civil é o estado permanente

a partir do qual é possível e é preciso compreender diversas dessas táticas de luta, entre as quais os sistemas penais são precisamente um exemplo privilegiado”. (p. 13) Este é o motivo pelo qual precisar e discutir aqui os sentidos da formação humana na Rodolfo Fuchs nos parece fundamental.

Nesta linha, é a guerra civil na sua relação com a penalidade em Foucault (2015) que nos interessa substancialmente, tendo a figura do criminoso identificado ao inimigo público como comutador de todas as suas ações de cuidado em educação moral, e em um internato como a ERF.

No reiterar de sua recusa da análise do poder por meio da chave unicamente econômica, Foucault (1999) retoma o problema da guerra civil e revê o que vai chamar de “hipótese Nietzsche”, na qual “o fundamento da relação de poder é o enfrentamento belicoso das forças” (p.24). Neste momento, o autor argumenta: “[...] em que medida o esquema binário da guerra, da luta, do enfrentamento das forças, pode ser efetivamente identificado como fundamento da sociedade civil, a um só tempo o princípio e o motor do exercício do poder político?” (FOUCAULT, 1999, p. 26)

É mesmo exatamente da guerra que se deve falar para analisar o funcionamento do poder? São válidas as noções de “tática”, de “estratégia”, de “relação de força”? Em que medida o são? O poder, pura e simplesmente, é uma guerra continuada por meios que não as armas ou as batalhas?

Sob o tema agora tornado corrente [...] de que o poder tem a incumbência de defender a sociedade, deve-se ou não entender que a sociedade em sua estrutura política é organizada de maneira que alguns possam se defender contra os outros, ou defender sua dominação contra a revolta dos outros, ou simplesmente ainda, defender sua vitória e perenizá-la na sujeição? (FOUCAULT, 1999, p. 26)

Foucault passa a discutir a guerra ou luta de raças como a matriz de todas as guerras. Pelbart (2017) assinala o deslocamento efetuado por Foucault nesse momento (em 1976) em que ele teria abandonado a hipótese Nietzsche: “O Estado entra em cena novamente, em favor de uma espécie de pacificação mais mortífera do que nunca” (informação verbal)⁵⁹.

O último analisa a “guerra do capital” como a que usa a paz e a transforma em uma espécie de guerra para todos. Porém, na sua visão este uso da paz pela política do capital é uma embromação, porque não intenta a guerra diretamente, dissimula as suas metas estratégicas. Hoje, os sentidos de guerra e paz se transmutam reciprocamente nos fluxos de alta velocidade da comunicação binária computacional, que alcançam a população por meio da lógica de virtualização das relações sociais. Alliez & Lazzarato (2016), por sua vez,

⁵⁹ III Colóquio Internacional Michel Foucault, mesa-redonda com Peter Pal Pelbart, realizada na UFF, campus Gragoatá, Niterói, no dia 24/11/2017, das 14h às 16h 30min. Vídeo disponível em: www.infancia-juventude.uerj.br.

retomam o conceito de guerra civil na inversão/invenção feita por Foucault a partir de Hobbes, explorando outros sentidos na contemporaneidade: o de “guerra de subjetivação” e o da “guerra contra a população”. “O capitalismo e o liberalismo carregam as guerras em seus seios como as nuvens carregam as tempestades” (p.13, tradução livre).

Segundo Pelbart, na série dentre os cursos de Foucault que vai da Sociedade de Segurança até a tematização do liberalismo, algo de crucial se altera na concepção de poder em Foucault. Para ele, há uma mudança não só do método, mas ainda do objeto de análise: “em O Nascimento da Biopolítica, a questão da guerra desaparece totalmente como matriz do poder em exercício, mas não desaparece, ao contrário aparece, a análise do capitalismo.” (PELBART, 2017, informação verbal)

Essa é a matriz de toda a ideia de guerra. A guerra de raças. Não é racismo, ainda. Ela tem mais um caráter histórico-político. É somente no século XIX que essa guerra vai ganhar um cunho biológico, quando ela for apropriada pelos Estados, e vai virar um racismo de Estado, que vai desembocar no nazismo. [...] Mas o que parece interessar a Foucault [...] é que tal discurso da guerra de raças se dá prioritariamente numa forma binária.

E ao analisar textos contra o absolutismo monárquico na Inglaterra, ele diz: “era a primeira vez que um esquema binário não era simplesmente uma maneira de articular uma queixa, uma reivindicação, constatar um perigo”.

(PELBART, 2017, informação verbal)

No III Colóquio Michel Foucault, Peter Pal Pélbart (2017) diz que os motivos do tal deslocamento na pesquisa de Foucault merece investigação mais aprofundada, e que pretende apenas apontar, no decorrer dos cursos dos anos subsequentes ao curso Em defesa da sociedade de 1976, uma passagem do discurso da batalha para o discurso do governo e da governamentalidade. De fato, a governamentalidade, como exposta a partir do Segurança, Território, População, possibilita ao seu autor um desbloqueio de sua caixa de ferramentas cujo último foco tinha sido o da discussão sobre as estratégias de poder (sem qualquer abandono das formações históricas de saber), expressão esta que denota por si só inserção dos termos da guerra nas relações do poder.

O desbloqueio de seu método e objeto de pesquisa será mais percebido na medida da reviravolta da própria governamentalidade, que propõem mais explicitamente em 1982, com a Hermenêutica do Sujeito. Neste período, a reviravolta consiste na proposta de reversibilidade da governamentalidade, predominante como governo do outro, na forma das práticas de si ou de subjetivação. Foucault discute a possibilidade da desinvenção desta forma hegemônica de governo dos homens, sustentada no esquema estratégico binário, explícito na divisão entre sujeito e objeto de direitos. A formação humana de sujeito-objeto é instituída, nos termos da eclosão das ciências humanas nas sociedades ocidentais, desde o século XIX.

É evidente que se se continuasse a estudar o poder à luz das análises político-institucionais ou das definições jurídicas do sujeito, as questões relacionadas com a liberdade seriam sempre colocadas em termos de aquisição e de perda de direitos. Isto é: numa posição de exterioridade relativamente à realidade do poder. [...] na medida em que faz valer a *liberdade do sujeito*, é que a noção de governamentalidade descobre a matéria da ética no epicentro de todas as relações sociais. Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque, exactamente, se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autónomos. (Ó, 2003, p. 35, grifos do autor)

Temos em Ó (2007) que o tríptico dos sistemas de conhecimento, as modalidades de poder e as relações do eu consigo próprio que sequenciam a pesquisa de Foucault facultam-nos o desenvolvimento de um novo olhar tríptico, desta vez lançado sobre a coisa educativa. Como a hipótese de um vaivém permanente, “foi o termo governamentalidade que, aliado à expressão ‘tecnologias do eu’, surgiria como um pivô e um ponto de condensação do conceito de suas reflexões anteriores”. (Ó, 2007, p.1)

No tempo do meu trabalho institucional nas escolas de EPF, aparentemente o sentido de formação era um só, de um lugar de correção, na expressão “reformatório” geralmente atribuída à ERF; uma referência como escola não ganhava corpo nas narrativas antes de nossas entrevistas. A marca do seu passado como prisão de crianças e jovens ganha consistência hoje, depois do seu fechamento, quando não dispomos mais da possibilidade direta de pesquisar a escola. A referência essencialista da instituição como espaço de correção, tem eficácia como um selo imperial que reduz a complexidade histórica de vozes e pontos de vista acerca de sua/s formação/ões: a guerra interna dos sentidos de formação de que falamos. Estamos por derreter a cera do selo. Descortinamos os pobres Anais da História, para abrir campo às nuances, ao mais detalhista, insidioso das relações na ERF, mas não menos aos acontecimentos. Fazemos aparecer, do nosso presente, algumas centelhas das velhas espadas.

Os sentidos de formação de abrigar (proteger), educar, trabalhar, vigiar e punir, militarizar, seguem a lógica das instituições de disciplina e punição, a linha da ortopedia moral: modo de controle técnico pelos professores, diretores, chefes de disciplina, assistentes sociais, entre outros, que costumavam agir como inspetores das virtualidades dos corpos, considerados anormais quando escapam à disciplina. No entanto, apresentamos um único sentido de formação que transversaliza a todos, mas segundo outra diretiva lógica: a da prevenção. No internato, constatam-se esforços históricos pela depuração entre a condição do garoto ou menor abandonado/carente e o garoto ou menor infrator, já que lidavam com ambos. A relação com os garotos infratores era uma constante no tipo de cuidado existente em

espaços de internamento como os da FACR – Fundação Abrigo do Cristo Redentor e da FUNABEM – Fundação para o Bem-Estar do Menor.

Classificamos tal sentido giratório de depuração ou seleção do elemento infrator como uma instituição que nos encaminha, com seu expediente preventivo, da disciplina à segurança. Então, como definir a guerra de prevenção na Rodolfo Fuchs? Mais à frente, na discussão, tecemos análises-pistas através das narrativas de dois alunos e de um diretor, apresentando a configuração da máquina geral disciplinar acoplada à de transferência rotativa de alunos.

A rotatividade era expressa em contingente de alunos que era deslocado constantemente, de unidade de internação para outra, como uma regra de avaliação das condutas. Havia série de alunos que, mediante avaliação institucional anual, e intersetorial interna a cada unidade de internação: entre a ERF/FACR, as escolas-internato da FUNABEM e as escolas propriamente de infratores ou reformatórios.

O período da ERF de 1971-1985 alcança os píncaros da guerra de segurança interna e externa em seu regime de historicidade, contudo suas tecnopolíticas de segurança eram ainda embrionárias porque dependentes da lógica de sequestração dos corpos da população assistida (do controle pelo confinamento). A céu aberto, a política que existiu foi a do recolhimento das crianças/adolescentes das ruas.

A rede federal da FUNABEM e as diferentes políticas públicas de assistência à criança e ao adolescente eram ainda muito fechadas em seus núcleos, descontínuas entre si nas políticas de articulação entre os setores. No nível administrativo municipal das cidades mesmo, não havia qualquer programa de setorização articulada, e a população costumava ser assistida nas instituições asilares. Qualquer iniciativa de prevenção estava colada fortemente nas práticas disciplinares de sequestração: ela seguia o paradigma de uma espécie de quarentena, como nos períodos endêmicos de tuberculose nos anos 1950 em que indivíduos contaminados deveriam ser isolados.

A ERF era ainda um ensaio da segurança a céu aberto no compasso de seus olhares internos-convergentes. Reservavam “olhares de retina”, uma visão direta de prontidão para a (in)disciplina, e o que escapavam à ordem interna recebia como última sanção a transferência. A atenção da ERF era demasiadamente focada, nos seus assuntos internos, a sua percepção geral era displicente para com os movimentos mais desfocados. Nas escolas como a R. Fuchs, a segurança era míope, seus olhares centrais, voltados para os núcleos fechados, tinham dificuldades de enxergar a distância.

Nessa guerra civil e de subjetivação, por sua vez os alunos é que desenvolviam a destreza de olhares periféricos. Seus corpos e forças estavam sempre preparados para o que

estivesse para acontecer. O olhar periférico voltava-se para a possibilidade do ataque do outro ou do contra-ataque como defesa da agressão.

William_ Cara, eu particularmente, eu vou te falar uma coisa: eu nunca relaxei na escola. Não era uma... Eu era 24 horas no ar, assim. Sacou? Tanto é que até hoje eu tenho insônia, sacou? Mas aí tu trabalha com o poder criativo, que te facilita muito... a insônia... porque até hoje eu tenho insônia. Eu não consigo assim, eu sei exatamente quem está passando lá atrás, porque eu tenho **um olhar periférico** até hoje muito bom.

William_ Isso aí até me ajudou no esporte. Mas, de olhares periféricos, de ver quem está chegando, e essa coisa toda de cheiro, isso daí tudo eu aprendi na escola, e as forças armadas isso daí foi aperfeiçoado, mas [Precisava ficar bem alerta...] Bem alerta... O cheiro do cara que urina na cama, que há a possibilidade de ele trocar o teu colchão, o cara que te olha meio combinando com o outro para quando você se distrair ele roubar a tua carne. Entendeu? Tinha... (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017, grifos meus)

Os olhares diretos e convergentes, de retina, dos funcionários do sistema de poder ERF, de um lado, e uns olhares periféricos, dos cantos dos olhos, são campos adversários na guerra civil no internato. Os primeiros, focados aos extremos, na disciplina e no confinamento contra a fuga, os questionamentos da ordem, numa palavra, contra as linhas de errância que transbordam as forças de coesão de uma população. Descrevo uma guerra no seio da população mesma, uma guerra civil contra a própria população da Rodolfo Fuchs, formada de alunos especialmente, e também de uns funcionários e quaisquer outros viventes que desafiassem a moralidade e as regras de submissão como linha mestra que alinhavava todos os sentidos de formação humana do lugar.

3.2.1 A “carência na origem” e o sistema de poder da ERF

A preocupação maior, entre os dirigentes entrevistados da ERF, era com o risco da passagem entre a situação de rua e de abandono que viviam os meninos, que também era vista como risco para o ilegalismo uma vez que os garotos já eram taxados como infratores por viverem nas ruas, e da passagem dos ilegalismos menores aos ilegalismos maiores porque mais graves. Esta discussão caminha no sentido da que Foucault (2015) propõe na forma das diferenças, e das separações-aproximações entre o ilegalismo de dissipação, considerado pouco ofensivo, e o ilegalismo de depredação, este considerado sim uma ameaça. Trata-se de fazer, visando a evitar uma disseminação, uma propagação da infração à ordem, a oposição necessária e urgente da oposição entre o ladrão e o preguiçoso.

Na verdade, por trás desse esforço de separação e junção, havia uma realidade que era outra e complexa. Por um lado, um fortalecimento recíproco de tais ilegalismos: quanto mais dissipadas e móveis as massas, menos elas se fixam em pontos precisos

do aparato de produção e mais são tentadas a passar à depredação. (FOUCAULT, 2015, p. 174)

A situação de vida na rua é o que encontra ressonâncias com o que Foucault define como dissipação, o que põe o menino/jovem no limite da infração como forma de sobreviver no submundo das cidades. O seu modo de vida já é enquadrado num ilegalismo aos olhos do outro lado. A vida do garoto de rua ou “carenciado na origem⁶⁰” já é compreendida - por um viés compressor da sua existência -, como uma anomalia ou aberração às condições consideradas normais de se viver.

Como infrações, temos na escola o roubo, o furto, a fuga, que se coadunam às forças de depredação do espaço e de suas normas, do lugar e de seus braços institucionais de controle em seus funcionários, regras e horários, enfim, seus métodos e metas (missão/fim) de existência e formação do eu do outro. Cercear e exagerar o cuidado/governo sobre a mobilidade anárquica dos internados – sem governo e sem família, sem passado e sem futuro – é o que os incita aos movimentos infratores. A emergência na população assistida dos devires-órfãos é o que precisa ser controlado. O modo de frear os movimentos aberrantes, quer dizer, forças que dificilmente ganham consistência nas tramas graças ao não sentido da rebeldia e (in)submissão ou desobediência dos alunos em meio ao controle de sua circulação dentro do internato.

Se o sistema de recompensas e punições não era suficiente para garantir a ordem e a submissão, o recurso seguinte era o das transferências para outros abrigos-escola ou escolas de infratores, como medida de punição. O interno era transferido quando era encaminhado da ERF para outra unidade da FACR. O deslocamento de unidade só era definida como expulsão quando ia para unidades da FUNABEM: “Expulso ele não teria ido para outra unidade. Expulso ele não teria ido para outra unidade nossa; ele teria ido direto para a FUNABEM, então.” (Entrevista ao vice-diretor WANDERLEY e ao aluno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017) Nesta entrevista, o aluno Paschoal diz que tinha 17 anos e poderia ter ficado na ERF, só que foi “expulso a bem da disciplina” para outra escola da FACR, a Cidade dos

⁶⁰ Diz-se com essa expressão do garoto e suas relações de carência com a família. Trata-se da noção de menor abandonado, que desde o primeiro código de menores (1927), é diferenciada da noção de menor infrator. Durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) a luta por separação entre o abandonado e o infrator encontrava lugar na diretriz de que o primeiro deveria ser cuidado pelos patronatos agrícolas ou nas escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, enquanto os segundos nos reformatórios do SAM – Serviço de Assistência ao Menor. De acordo com Nascimento (2016), “durante 63 anos a legislação para a infância e adolescência brasileira chamou-se Código de Menores. Embora seja assim genericamente titulado, como texto de lei ele possui duas versões: Código de Menores Mello Matos, de 1927, e Código de Menores de 1979, sancionado durante a ditadura militar. O Código de 1927 sustenta um discurso preventivo, a partir do trinômio assistência, prevenção e proteção. No entanto, a prática será punitiva com fins corretivos. O Código de 1979 faz poucas alterações ao texto anterior. O destaque é que define o menor como sujeito em situação irregular e, portanto, objeto de medidas a serem aplicadas pelo Estado. [...]” (p. 69)

Meninos⁶¹, devido a um entrave. Outro aluno, William, afirma que não havia perigo de ser expulso na escola, era “transferido”, para a prisão de jovens Escola João Luís Alves, por exemplo:

William_ Chegava. Sempre chegava. Sempre tinha um moleque lá que falava e tal, bá bá bá, meio... eu até lembro de um garoto que tinha na minha época, mas eu não sei se foi por causa disso assim que, eu não sei o que que houve, assim. Um dos casos mais tristes que eu passei na escola foi esse, que eu acho que o cara foi brigar, bateu num desses meus amiguinhos dos dez, e a gente foi em cima dele, e ele foi deu um empurrão, e ele bateu com a cabeça, morreu. Entendeu? Acho que aquilo não ficou muito resolvido. Foi por causa do empurrão, e tal, mas aquilo ali foi uma das coisas que me chocaram bastante.

Davi_ E alguém foi punido por isso? Expulso, não?

William_ Não, ninguém foi punido, nem... [**Davi_** Expulso, não?] Não. Ninguém foi expulso. Não tinha o perigo, como alguém ser expulso, assim... meio... [**D_** Era transferido...] É, ia para o João Luís Alves, [faz movimento negativo com o rosto...]. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Em que sistema(s) de poder a escola-internato Rodolfo Fuchs funcionava? Temos esta pergunta que é importante para entendermos os sentidos da sua guerra civil e das ilegalidades. O lugar foi criado no começo da II Guerra Mundial, e apresenta o seu auge com a internalização das lógicas de outra guerra no Brasil: a guerra fria. O período que destacamos nesta pesquisa é precisamente o da escola durante o tempo de ditadura civil-militar (1964-1985) – que é a logicamente a inserção da guerra fria em nosso cotidiano: com as instituições de confinamento como base da atenção às carências populacionais e os movimentos de abertura política e, inclusive, dos lugares de confinamento: de todo tipo de hospício, com foco nos definidos como de loucos ou de menores.

18. A Guerra fria é socialização e capitalização intensivas da subsunção real da sociedade e da população na economia de guerra da primeira metade do século XX. Ela constitui uma passagem fundamental para a formação da máquina de guerra do Capital, que não se apropria do Estado e da guerra sem subordinar o "saber" ao seu processo. A Guerra fria vai ampliar a produção local de inovações tecnológicas e científicas incentivadas pelas guerras totais. Praticamente todas as tecnologias contemporâneas, e notadamente as cibernéticas, as tecnologias computacionais e informáticas são, diretamente ou indiretamente, os frutos da guerra total redirecionados pela Guerra fria. (ALLIEZ&LAZZARATO, 2016, pp. 24-25, tradução livre)

Decerto, o orfanato ERF combatia um tipo de inimigo, que era não só o interno avaliado infrator como também o infrator do futuro ou possível. Foucault não abandonou a questão da guerra civil, assim como nós também não diante do círculo sagrado que se forma entre a guerra civil e o poder em torno da criança ou adolescente internado, de seus

⁶¹ Esta unidade da FACR ficava no distrito rural de Lote XV, no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense.

movimentos aberrantes nessa guerra, e como guerra permanente com os seus devires órfãos ou infratores.

Felizmente, há uma nota [de Foucault] de 1982 que indica um [...] cruzamento possível entre essas duas perspectivas [a da guerra e a do governo dos homens]: pois, se a relação de poder se dá agora (depois de 1976) entre governante e governado, enquanto que antigamente [...] se dava entre adversários, é claro que o governado sempre pode se tornar um adversário, ainda mais ao supor neles, como o faz Foucault, a liberdade, o reconhecimento dele como um sujeito de ação. (PELBART, 2017, informação verbal)

“O fato de que um pode se revirar no outro apenas indica a que ponto, - e agora nós vamos salvar Foucault -, a dimensão da estratégia não desapareceu do horizonte de Foucault” (PELBART, 2017, informação verbal). Na guerra civil Fuchsiana, as autoridades do internato-escola temiam que os alunos pudessem se revirar em adversários, tendo em vista a possibilidade de se tornarem eles também novas autoridades ou desafiam o próprio governo específico da autoridade na ERF.

Aponto então uma guerra contra e (inoculada) dentre uma população de crianças e adolescentes e suas intensidades de vida como devires, uma guerra contra essa população atendida na ERF e contra o seu futuro. “Nós vivemos no tempo da subjetivação das guerras civis” (ALLIEZ&LAZZARATO, 2016, p. 13, tradução livre). A ERF já era um equipamento assistencial da guerra civil-militar e de objetivação contra o inimigo do sistema de poder no regime de 1964, projetada mesmo antes da internação de qualquer um que vivia nas ruas ou na pobreza de suas famílias. Seu nível operacional de poder era a moldagem das almas dos alunos, na medida em que os corpos sem governo poderiam se virar contra o sistema.

No entanto, se houve uma guerra civil voltada para o interior de sua população atendida, é esta que problematizo neste capítulo. Explícito a seguir os meandros dessa guerra contra uma população e ao mesmo tempo gestada como modos de subjetivação no interior dela e nos entreolhares (em percepções, afecções e ações) dos corpos de alunos, dirigentes e funcionários, essencialmente.

Antítese das guerras industriais do século 20, o novo paradigma é definido como uma “guerra no interior da população”. Este conceito que, no texto, inspira um improvável “humanismo militar”, nós o tornamos nosso ao fazê-lo retornar a seu sentido na origem e no terreno real de guerras do capital, e ao reinscrever a “guerra no interior da população” no plural das nossas guerras. A população e o campo de batalha dentro do que se exercem as operações contrainsurrecionais de todos os gêneros, que são simultaneamente, e de um jeito indiscernível, militares e não militares, porque é assim que elas são portadoras da nova identidade de “guerras sangrentas” e “guerras sem sangue”. (ALLIEZ&LAZZARATO, 2016, pp. 27-28, tradução livre)

A guerra de subjetivação na Rodolfo Fuchs foi engendrada por meio de sua missão de formação educacional moral (católica) e concomitantemente militar e não militar, que acolhia uma multiplicidade de forças e sentidos de formação do eu dos alunos. Suas tecnologias políticas diversas visavam uma “formação de homens”, transformar crianças em homens-cidadãos, linha esta que incluiu as batalhas em torno das formas e técnicas de governo do outro do interno para a submissão e a conformidade, assim como a corrosão desta formação de conformidade ao sistema autoritário da época da escola, nos termos dos questionamentos da ordem, das fugas, das infrações, brigas e conflitos de todo tipo. Todas as forças que se podem enquadrar na categoria de infração mesma, da suspeição, e do pré-crime dispositivo da prevenção geral que arrasta a menoridade da ERF ao nosso presente de escolarização.

3.2.2 Escola Rodolfo Fuchs: abrigo, oficina (fábrica), quartel, prisão (reformatório) ou colégio interno?

Entre os projetos políticos de formação, nos quais vivem contracenando diferentes tecnologias de poder e governo: soberanas, disciplinares, securitárias, vemos diversos sentidos que foram identificados com o desenvolvimento das entrevistas. O sentido de abrigo, como o da proteção aos “carenciados”, posiciona, esquadrinha os alunos internos nas grades disciplinares, mobilizando os corpos para as séries de exercícios, os explorando (re-imputando) e consolidando-lhe o status de “fraqueza moral” recalcitrante, em função de seu histórico de déficit da atenção/cuidados de família. Inversamente proporcional à atribuição da fraqueza aos corpos órfãos/pobres internados (e uso de tal valorização e exortação da dependência dos corpos como justificativa e premissa para o funcionamento do abrigo) e à diminuição das forças de autonomia, ou da sua possibilidade dentro internato, mantém-se e cresce o direcionamento de forças à submissão.

Temos o projeto de preparação para o teatro de operações bélico: treino e disciplina para a guerra; prisional ou de reformatório, com práticas de punição às infrações que comutam guerra e correção; da educação escolarizada, típico dos colégios internos; e ainda a forma do trabalho na forma do turno obrigatório que os alunos tinham para aprender e produzir nas oficinas. Deste modo, haveria um propósito mais fundamental de formação? Um que se destaque dentre os acima referidos?

As análises das práticas apresentam, como o seu valor mais apurado, o de uma *escola-abrigo-de-segurança*, que poderia ser melhor ressaltado pela proposta de nomeação como uma *escola-bunker*, onde todos os acolhidos ali dentro deveriam ser protegidos da ameaça

inimiga da sociedade em geral e daquela subsociedade educacional - formada pela ERF/FACR e suas interconexões com a FUNABEM na política voltada ao dito menor -, na ótica da guerra fria mundial.

A missão principal da organização não é só prender, não é só escolarizar, não é só militarizar, não é só proteger. Não é só disciplinarizar nem fazer trabalhar. Há algo mais em suas metas mais complexas. Sendo assim, o que a diferencia das definições de escola, mas ainda da de reformatório? Qual é o seu caráter, afinal?

Assinalamos a seguir narrativas de entrevistados esmiuçando em (1) o sentido de prisão e trabalho, (2) o de militarização e (3) o de prevenção da entrada e “contágio” do menor infrator entre os puramente abandonados:

3.2.2.1 O número do prisioneiro e a proibição da saída:

- Prisioneiro número 140

Davi_ Na roupa? A roupa tinha um número?

Isaías_ Tinha. Toda roupa tinha.

_ Em cada peça, assim?

Isaías_ Em cada peça: sapato, camisa... calça...

_ Você se lembra qual era o seu número?

Isaías_ Olha, o meu número , **eu tinha o 140... Foi 140...** O último. O meu último.

[...] **Isaías_** Não, não. Porque você quando chegava no colégio, você recebia uma ficha... Você já recebia um número. Ó, a partir de hoje: você! O seu número é esse aqui: 111. Então, 111, é isso. E assim, assim, assim. E desde aí tem um dia tal, dia tal, dia tal. Por exemplo: Lá tinha casos em que o cara chegava no colégio... Porque você tinha que trabalhar. Entendeu? Você tinha uma escala. De trabalho. [Uma jornada, né?] É. Então, n/essa escala estava lá, éee... faxina: fulano, fulano, fulano, fulano,[etc.] (Entrevista realizada ao ALUNO ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017, grifos meus)

- Prisioneiro número 61

William_ Aí eu cheguei lá na FUNABEM, assim na... esses primeiros dias eu me lembro bem, assim. Quando eu cheguei na FUNABEM⁶², estava todo mundo lá de Joelho, e tal. Deu alguma merda assim, eu cheguei no final do dia já fui participando da... do...

Davi_ Da missa!

Prisioneiro número 61:

William_ Não. De Joelho de castigo, cara. Eu já fui participando ali do *métier* e tal. [Você entrou no castigo, já?] É, me tiraram minha roupa, botaram no saco, a roupa que eu estava. Aí já botaram uma roupa, meio que me deram toalha, cobertor, travesseiro, e aí falaram o número que eu ia ser, que eu lembro até hoje: o meu número era 61. [risos] E foi por muito tempo 61. [Davi: Até na Rodolfo Fuchs, 61?!] Até lá na Rodolfo fuchs era 61 também. (Entrevista ao ALUNO WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017, grifos meus)

⁶² Assim como Isaías, a porta de entrada de William também é um núcleo da FUNABEM, a Escola XV, que era o centro de triagem, para depois ser enviado à ERF.

3.2.2.2 A forma-prisão

Roberto_ Ficou claro quanto às sanções? Quer dizer: o garoto, vamos falar em teoria: ele não podia sair da escola. Finais de semana, alguns privilegiados por prêmio de conduta, por comportamento, e que já tivesse uma idade, poderia vir na comunidade – nós chamávamos de comunidade de Morro Azul e de Sacra família -, desde que atendendo as regras pré-estabelecidas, ou seja, horário de retorno, horário de saída. (entrevista realizada ao DIRETOR ROBERTO, em 17/01/2017)

Davi_ Existia uma política de encaminhar os alunos, como medida disciplinar, para... para o...inst..... [**Paschoal_** ... Padre Severino, isso, tinha aqui, sim! [Fala *pari passu*, antes de me ouvir] Instituto padre Severino... Como era essa história?

Paschoal_ O aluno rebelde, violento, entendeu? O Aluno que queria bater no professor... no inspetor. Vinha com faca, armado. Esses.... iam pra lá, pro padre Severino. Mas, a briguinta entre nós, que a gente brig... Eu briguei muito aqui, eu briguei muito... pra aaah, se defender, né? A lei de sobrevivência. Pô, Aqui na verdade era um... Era quase um presídio. Eu, pra mim, não é um presídio? [risos] (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

O número do aluno, gravado em cada peça de roupa, funcionava com mecanismo disciplinar que facilitava a identificação do aluno, que precisava ser localizado e identificado no cumprimento das tarefas diárias. A numeração dos corpos servia não só a uma organização e fiscalização das ações dos alunos no espaço (como trabalho), mas também a uma economia da punição. O número nos remete daí duplamente à forma-trabalho e à forma-prisão no internato. Um ícone aparentemente o número onipresente nas subdivisões de corpos e lugares, mas um *modus operandi*, isto é, de se fazer e de se organizar esta economia. Para facilitar a distribuição e localização imediata dos corpos já operada pelo cronograma de tarefas na ERF, enfim, para a dupla economia do corpo e da punição.

3.2.2.3 A forma-trabalho (ou forma-oficina/fábrica): a caderneta de trabalho e a caderneta de poupança

Vivem na Fundação cerca de 2.100 pessoas, trabalhando nas oficinas e nos campos, instruindo-se, em uma palavra, vivendo. Parte do produto do seu trabalho beneficia a própria Fundação, parte é recolhida na Caixa Econômica, à disposição do abrigado. Os meios de subsistência são vários e, entre eles, destacamos a campanha de esmolas, feita periodicamente pela Fundação, que confia na Providência para levar avante a obra iniciada com tanta fé e amor. (PONDÉ, 1977, p. 38)

De acordo com o excerto acima de uma carta assinada pelo Vaticano: “*Citá Vaticano – Sabato, 22 Gennaio, 1949*”, os estudantes-operários/agricultores da ERF tinham uma poupança na Caixa Econômica Federal – CEF, cujos valores provinham dos recursos de seu próprio trabalho.

O jornal *L'Observatore Romano*, da Santa Sé envia ao fundador do Abrigo do Cristo Redentor Levy Miranda, uma matéria intitulada: “A Fundação Cristo Redentor no Brasil”, por intermédio do Exmo. Sr. Ministro das Relações Exteriores”, por ofício com data de 7 de fevereiro de 1949.

Além da prática agrícola das oficinas de aprendizagem e trabalho, que era cuidar da horta, tinha que se cuidar dos coelhos, dos porcos, faziam leite, ordenhavam vacas. Faziam lingüiça para vender ao pessoal das redondezas e para o próprio consumo na Escola. Ao ser questionado sobre o destino do dinheiro das vendas, um aluno responde: “- bom, aí eu não sei o que é que faziam com esse dinheiro... né? Entendeu? Mas eu acho... eu acho... tenho pra mim que era “revestido” [sic!] aqui pro colégio, né? Eu acho.” (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016 grifos meus)

Os alunos da ERF tinham uma “caderneta de trabalho” e uma caderneta de poupança. Na época de funcionamento da ERF, adolescentes (a exemplo, com 12 anos pelo menos) tinham o trabalho como aprendizes registrados em “carteira” ou caderneta de trabalho. Os adolescentes da Rodolfo Fuchs tinham como caderneta de trabalho a avaliação dos seus tempos (individuais) de produção, o seu histórico dentro do conjunto tríplico de avaliações a que era submetido. O tempo: uma medição da produção e da humanidade (ao mesmo tempo, marcador da política econômica e da economia da pena) no modelo de educação moral da Rodolfo Fuchs.

O tempo de trabalho do aluno na forma da “participação” nas oficinas e serviços gerais na ERF era anotado, e mais tarde contou para efeitos de aposentadoria dos alunos junto ao INSS. Isto devido ao seu vínculo com a FUNABEM.

E outra coisa também que eu acho que vale entrar, que eu só fui saber depois. Que o... Que todo aluno internado, ou seja, abrigado, o governo federal tinha uma poupança de meio-salário mínimo, não sei se você tomou conhecimento disso. Que isso aí é gravíssimo. Que a gente, que só fomos tomar conhecimento depois de maior. Que depois quando você está na polícia militar, quando você vai pegar seus documentos. Eu tive que pegar uma certidão de tempo de aluno para contar na PM, no serviço público. E eu vim saber que nós tínhamos uma poupança, - que todo aluno abrigado, que é chamado de abrigado – que era escola de menor carente – é... o governo tinha uma poupança, se ela tinha um registro na FUNABEM [...], que era uma poupança de meio salário mínimo por aluno. Quando ele completasse a maioria ele tinha o direito de pegar essa poupança para iniciar a vida dele, fora porque ele... por não ter pai e mãe. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

As cadernetas de trabalho e de poupança (das caixas econômicas), do século XIX, época em que foram inventadas, ao contemporâneo, vêm funcionando como forma de controle e enquadramento moral. “[...] o controle pela poupança a partir de 1818: a poupança

funcionava como um enquadramento moral, um jogo de recompensas e punições perpétuas para a existência dos indivíduos.” (FOUCAULT, 2015, p. 177)

Portar uma caderneta significa uma garantia de moralidade, de correção, de lisura, de não ser enquadrado como pré-infrator, ou seja, na complementaridade da forma-prisão à forma-trabalho. E não era muito diferente numa Rodolfo Fuchs em que o interno deveria ter boas avaliações em participação no trabalho nas oficinas e no trabalho nos serviços gerais; se tivesse notas ruins poderia até mesmo ser transferido de unidade, caso também não obtivesse sucesso, notas mínimas, em mais um dos três pontos de avaliação. “Portanto, percebe-se que no próprio interior dos mecanismos econômicos se introduzia toda uma série de jogos de recompensas e punições, um jogo de penalidades que era infrajudiciário.” (FOUCAULT, 2015, p.177)

Em suma, se não trabalhasse, a vida institucional do estudante poderia estar sob suspeição. Porque a forma-fábrica era inventada como lógica oposta à lógica punitiva e à forma-prisão no internato, e fora dele na sociedade em geral (durante a ditadura de 64 o indivíduo que não portasse carteira de trabalho ou qualquer tipo de identidade nas ruas estava suspeito, e poderia ser até mesmo conduzido a uma delegacia). Se os corpos não se adaptassem às tarefas – se os alunos não fizessem o trabalho – o órfão pobre representava o risco iminente de virar infrator.

Deste modo, o interno vivia constantemente sob suspeição e correndo o risco de perder a moradia fixa no lugar que para muitos dos internos era como uma (ou a única) família. Os depósitos nas suas cadernetas de poupança da Caixa Econômica eles recebiam porque trabalhavam.

Não acredito que, para analisar a função de sequestração na sociedade capitalista, seja preciso restringir-se às formas espacialmente isoladas de sequestração; as caixas econômicas e de previdência, para retomar o exemplo de Muller, eram instâncias de controle tanto quanto as creches e os asilos. Portanto, é preciso detectar essa função de sequestração não só naqueles estabelecimentos geográfica e arquitetonicamente isolados, mas também em todas aquelas instâncias difusas que, situadas em torno deles ou em lugar deles, garantiam o controle. (FOUCAULT, 2015, pp.192-193)

Se não aceitar a disciplina do trabalho na escola-fábrica e se tornar rebelde poderia retirá-los do lugar, que tipo de segurança haveria ali para eles mesmos? Neste aspecto, e na medida em que o seu trabalho dava resultados financeiros para a escola, o estudante estava pagando a “hipoteca” de um sonho. Mesmo assim, este investimento era em nome de uma segurança pessoal, - de si mesmo como uma serenidade independentemente de todas as tensões coletivas/institucionais sobre o corpo -, como uma tranquilidade da alma, apesar de todas as adaptações de controle que esta sofria na Escola.

Se o discurso sobre a moralidade da poupança pôde funcional não foi porque se obrigou os operários a depositarem uma parte de suas magras poupanças em caixas econômicas [...], mas sim porque elas lhes permitiam, através dessa poupança, obter uma maior *autonomia da família* em relação aos blocos de dependência ou redes de solidariedade que bem ou mal subsistiam. (DONZELOT, 1986, pp. 57-58, grifos do autor)

O esquema de trabalho-poupança vivia no paradoxo do controle da liberdade possível do corpo e da alma, de um lado, e do plano de segurança, de outro, não como economia apenas, mas como “autonomia da família” possível: isto é, no presente seja como for, ou no futuro.

O aluno interno pagava a hipoteca da tranquilidade possível para si, da segurança “familiar”, educacional e ainda como formação para si mesmos (não apenas na conduta moral imposta pela Escola), e/ou a hipoteca do sonho do seu próprio futuro, longe dali. Especialmente os alunos órfãos que não tinham pais (abandonados ou de pais falecidos) apreciavam a estirpe de formação que recebiam (não sem críticas), ou mesmo tinham adoração pela escola.

E esse dinheiro sumiu. Ou seja: a corrupção ela não é endêmica só hoje não, ela é da época do governo militar, e destes governantes que inclusive tiraram de crianças carentes. Eu vim saber, eu não tenho como provar, mas só que 99,9 dos alunos dos quais eu fui abrigado lá, de 70 – no caso aqui Rodolfo Fuchs e Abrigo do Cristo Redentor – eu saí 18 anos, nenhum deles teve acesso, ou tomou conhecimento disso. Que o certo era como você se fosse desligar do colégio para as forças armadas, e ele vem aqui com a sua caderneta, com o teu documento, aqui: a partir de hoje você é um homem, você vai viver a sua vida, mas aqui ó, o governo ou a instituição fez uma poupança para você. Dois mil, três mil, não interessa quanto, você, daqui é para você iniciar a tua vida. Tu alugas um quarto, aluga uma casinha para você, ter como comprar uma geladeira, e continuar a tua vida. E isso eu vim saber mais tarde com dez anos depois de sair do abrigo, de lá, ou cinco anos depois, que esse dinheiro foi surrupiado, ooo...a palavra bem clara é essa. Foi roubado pela administração da instituição. Agora eu não sei se foi lá na FUNABEM, ou se foi aqui na Rodolfo Fuchs. Isso eu tenho certeza que houve, porque muitos foram procurar, como na época era tudo feito, não tinha..., não era informatizado... é... os documentos sumiram, evadiram. E essa poupança era feita na caixa econômica federal. Aí disseram com a mudança de moeda que esse dinheiro não existia mais, que esse dinheiro... Tudo que fica no banco, por mais que muda a moeda, você tem como saber lá dentro. Mas eles subiram foi com a document... documentação mesmo. E esse dinheiro simplesmente desapareceu, e acabou com isso, porque poucos conseguiram ter esse privilégio, de sair tendo/e ter esse dinheiro. E eu só vim saber isso depois. Foi pra minha uma das maiores frustrações que eu tive quando eu saí de lá. E quando eu tive lá não tenho o que reclamar, não. Mas isso pra mim foi uma coisa gravíssima. E que acontece hoje, até hoje no... com o dinheiro público, não é? Essa é a verdade. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

“Foi preciso levar o operário a dominar o acaso da sua existência: doença e emprego. Foi preciso ensinar-lhe aquela quantidade a que se dava o nome de previdência, torná-lo responsável por si mesmo até a morte, oferecendo-lhe caixas de poupança.” (FOUCAULT, 2015, p. 193)

As ações não diretivas e não autorizadas eram acossadas como má relação com o tempo “[...] na maneira de esperar ganhar dinheiro não da continuidade do trabalho, mas de descontinuidade do acaso” (FOUCAULT, 2015, p.193). Temos, assim, uma espécie de segurança – social - que brota em função da existência mesma dos alunos que viviam, estudavam e trabalhavam em um mesmo lugar, pois tudo acontecia ali, naquele internato-escola(técnica). Neste caso, a segurança vislumbrava a sua vida no futuro, a existência desses alunos-operários como egressos do sistema de assistência.

A atividade não direcionada, a liberdade e os prazeres do corpo na ERF eram condicionados ao cumprimento primeiro das tarefas e do trabalho. “O tempo de vida, que podia ser ritmado por lazer, prazer, sorte e festas, precisou ser homogeneizado de maneira que fosse integrado num tempo que já não era o da existência dos indivíduos, de seus prazeres [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 194). Não interessava à máquina de produção escolar-técnica a existência das potências livres/dispersas do corpo, mas o tempo associado à continuidade da produção e do lucro.

Foi preciso levar o operário a dominar o acaso da sua existência: doença e emprego. Foi preciso ensinar-lhe aquela quantidade a que se dava o nome de previdência, torná-lo responsável por si mesmo até a morte, oferecendo-lhe caixas de poupança. Ora, tudo isso que é apresentado na literatura da época como aprendizado de qualidades morais significava na verdade a integração da vida operária, por um lado no tempo da produção, e por outro no tempo da poupança. (FOUCAULT, 2015, p. 193)

Uma economia política da punição e da penalidade na Rodolfo Fuchs diz respeito à relação da verdade com a punição. Mais além, esta economia punitiva se faz necessária na fronteira entre a verdade e o erro na história das práticas de punição, buscando uma nova moralidade para a execução das penas. Funda-se na intercessão da verdade-erro com o modo de execução da punição para discernir a verdade da violência aplicada. Fixa-se a justa medida humana da pena para afastar a verdade dos exageros históricos de suas práticas. Da modernidade do século XIX às subjetivações contemporâneas o humano surge e ressurgue no limite da violência.

Somos herdeiros das práticas punitivas do século XIX, e da eclosão do ser humano como crivo das penalidades na medida certa das infrações:

A prática punitiva do século XIX procurará pôr o máximo de distância possível entre a pesquisa “serena” da verdade e a violência que não se pode eliminar inteiramente da punição. [...] Entre verdade e punição só deverá haver agora uma relação de consequência legítima. Que o poder que sanciona não se macule por um crime maior que o que ele quis castigar. Que fique inocente da pena que inflige. (FOUCAULT, 2000b, p. 48)

Assim sendo, na ERF a busca da verdade para a punição passava pelos exames gerais das condutas e também pela tecnoburocracia da numeração dos corpos/lugares. Buscava-se, com esta tecnopolítica otimizar o trabalho de punir e precisar a aplicabilidade da pena sem erros, evitando assim que o erro recaísse sobre os executores. Uma psicóloga nos fala da questão entre verdade e erro na punição:

Sonia Bom, mas os infratores, o que eu me lembro mais foi o seguinte: por exemplo, uma situação que marcou, em que eu tive uma atitude que a direção considerou que eu não tive uma atitude adequada, mas teve uma festa, - que era uma festa para os meninos, só que eles convidavam, como uma boa instituição filantrópica, convidavam os seus amigos, ou as pessoas que participavam, ajudava com dinheiro, sei lá o quê, o grande refeitório da escola foi ocupado por esses convidados, e os meninos vieram comer numa outra parte, mais nos fundos da escola, - mas tinha um pátio enorme, não dentro portanto, e comeram lá, mas como eles também, um dos aprendizados era ser garçons, eles estavam servindo a comida para os convidados, e a lembrança que eu tenho era que os convidados podiam escolher três tipos de carne. Lá tinha criação de coelho, tinha criação de cabrito, carneiro, de boi, então enfim, eles tinham essas três opções. E tinha a sobremesa. E os meninos não tiveram essa opção de carne: acho que tinha uma carne e ponto, uma sobremesa e ponto. E isso gerou certa revolta neles porque eles estariam comendo com os convidados, e a festa era para eles.

Sônia E no final do dia, na madrugada, alguns entraram no lugar onde armazena a comida, e pegaram doce. Ah, foi um inferno de noite assim, porque eles descobrem, evidentemente, rapidamente, quem que arrombou lá e pegou um doce. E o castigo principal de série inicial sempre era raspar a cabeça, raspar a cabeça para marcar perante todos, quem que tinha feito algo de ruim, de grave. O problema é que às vezes eles raspavam a cabeça sem... achando que aquele menino era culpado, e aí depois se descobria que era outro o culpado, de um outro ato. Não me lembro disso, de qual era a situação e tal, como exemplo, mas era complicada.

Então, esses meninos foram considerados e tal..., graves... me foi pedido um relatório sobre cada um deles, não me lembro se eram quatro, cinco ou... para poder justificar mandar para o DEGASE, digamos, agora, eu não me lembro que que era na época... [**Davi** Pro Padre Severiano?!] Pro Padre Severino. (Entrevista à psicóloga SÔNIA ALTOÉ, em 09/02/2017)

- A punição para o mijão

Davi E aí como era a punição para o mijão?

Isaías Para o mijão? O mijão ele tinha duas... é... uma punição dele que era ficar com o colchão na cabeça no sol. É... Ele botava o colchão na cabeça e ficava no sol.

Ricardo É... Ficava o dia inteiro?

Isaías Não aguentava. [Risos] Entendeu?

Ricardo Qual era o período que ele ficava com o colchão na cabeça? Com o colchão não, com a tábua aí?

Isaías Ah, até o inspetor ver a condição dele, né? Entendeu? Até o inspetor ver a condição dele. Por exemplo, ah! Nós tínhamos, - são coisas que marcantes também -, nós tínhamos um ... tem até um rapaz que até hoje ele é revoltado com isso, que ele estava, aí ficamos de castigo, só que no castigo você tinha que pedir para ir ao banheiro tipo 10 minutos de antecedência. Você não poderia esperar a vontade para pedir para ir. E aí você tinha que esperar dez minutos. Então você tinha que pedir com antecedência. Né? Só que nesse dia esse inspetor estava muito nervoso. Né, e botou todo mundo de castigo, eu não me lembro o motivo, mas era uma coisa muito séria. Né? E aí esse rapaz não aguentou muito tempo, pediu para ir ao banheiro, não aguentou muito tempo e mijou na calça. Quando ele mijou, né, o inspetor bateu nele, abaixou a cabeça dele e esfregou na urina, né? Que até hoje ele é revoltado com isso. Então tem muita coisa lá que até hoje as pessoas guardam, né, eu não sei por quê.

Davi_ E você lembra em que ano em que foi esse incidente?

Isaías_ Ah, isso aconteceu muito nessa época mesma de 74, 75... entendeu?

Davi_ Entendi. (Entrevista ao aluno ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

Davi_ Você lembra de algum tipo de punição que tenha sido muito severa, mais do que ficar em pé no sol, ou no corredor, que tenha...

Donha_ Essa, de pegar o aluno, no caso do aluno interno, de quem urinava na cama... Primeiro que não tinha banho quente lá. Era acordado às cinco horas da manhã, que (com) o horário de acordar (que) era as seis. Quem... Os que mijavam na frente já sabiam pelo número da cama, pelo número da pessoa.

Era acordado pelo vigia cinco horas da manhã, para ir trocar a roupa de cama e tomar um banho frio. Seja o tempo que fosse, seja época de inverno, ou verão, ou outra coisa. Era obrigado o vigia que, - antes de passar o plantão seis horas da manhã para os inspetores, pros inspetores acordarem para passar as atividades do dia -, o vigia ia em cada cama das pessoas, dos menores que faziam xixi na cama era obrigado a levantar seja o frio que for para ir tomar banho gelado e ir tirar o colchão, tirar a roupa. Muitas vezes não tirava o colchão, porque quando já sabiam que o cara mijava, eles colocavam um plástico debaixo do lençol. Então ele mijava no lençol e tirava aquele lençol, botavam no meio da roupa suja. E tinha que tomar um banho frio 5 horas da manha, sendo o frio que fosse não tinha chuveiro quente. Era chuveiro gelado, não existia chuveiro quente lá.

Davi_ E você falou também daquele castigo de ficar com...

Donha_ Com o colchão na cabeça!

Davi_ ...Num morro, né, numa parte lá?

Donha_ Num morro não, era no pátio, mesmo ! Era no pátio. No pátio.

Davi_ Com o colchão na cabeça.

Donha_ É.

Davi_ E ficava quanto tempo?

Donha_ Ah, tinha casos em que ficava até o colchão secar. Debaixo do sol até o colchão secar. A parte mijada para cima, e assim ficava. Eram aqueles colchões feitos de capim, né? Feito de capim.

Davi_ Tinha uma exposi... E ele ficava exposto, né? Os outros viam...

Donha_ Não, os alunos viam. Os alunos sabiam quem era mijão, quem não era mijão. E havia chacota, encarnação [a palavra está no sentido de “ruborizar”, “perseguir”], essas coisas faziam parte do contexto. Geralmente eram menores, porque o cara depois de 15, 16 anos não mijava na cama, geralmente era na faixa de 7, 8, 9 anos. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

- A ordem unida:

Davi_ Então, como era a organização da ordem unida, não era isso?

Isaías_ É, ordem unida. Aí, você tinha duas.... assim: todo dia você tinha uma ordem unida, né?. Tinha ordem unida para as aulas da tarde e aula da manhã. Antes de entrar em sala de aula você tinha que cantar o hino nacional e depois da aula, na saída, tinha que cantar o hino da bandeira. Isso era todos os dias. E as missas eram às quartas feiras, - todas quartas-feiras e aos domingos. E o hino nacional, o hino da bandeira, tinha o hino nacional e o hino da bandeira durante a semana, e aos domingos acompanhados da banda de música, né? O hino nacional acompanhado da banda de música. (entrevista ao aluno ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

3.2.2.4 Prevenção (segurança)

A guerra de prevenção contra a entrada dos infratores e contra os pré-infratores internos (prevenir a possibilidade do “menor abandonado” virar “infrator”) nos remete à imagem de um Bunker, equipamento bélico que inspira o abrigo de segurança destinado à

proteção da população civil, a exemplo contra ataques aéreos em situação de guerra militar, e outros tipos de ameaças ou perigos iminentes como os de radiação na Guerra fria, ou de ataques químicos, ou biológicos como os de Antraz mais atuais.

O símbolo do perigo do Bunker se confunde com o de segurança (ou defesa civil) na história da ERF. O paradoxo entre segurança e proteção reside na relação de forças que trabalham na estratégia da segurança nacional, e também na educação moral dos alunos para formá-los cidadãos, mas também soldados que batessem continência para o fascismo. Ou seja: a escola trata o aluno como “o” perigo, “o” inimigo, e o defende da influência e ataque possíveis do inimigo político maior do regime ditatorial.

Davi_ Essas práticas de encaminhamento pra essa escola e outras, talvez a escola XV, que era em Quintino, né? ou outras em que... essas práticas eram comuns, de encaminhar alunos por indisciplinas para essas escolas?

William_ Cara, eu passei por várias, assim. Mas eu acho que isso daí foi mais forte lá na Rodolfo Fuchs, sacou?

Davi_ Havia encaminhamentos da Rodolfo Fuchs para essas outras?

William_ É, para lá. Não. Havia encaminhamento da Rodolfo Fuchs para esse tal de João Luís Alves.

William_ É. Você fazia um giro, assim: bem, tipo ... tinha umas manobras que você tentava de repente, para ir para Santa Cruz... Tinha um rodízio de alunos, não é?

Davi_ E como eram essas manobras? Essas táticas?

William_ Eu acho que todo ano, pelo que eu vejo agora, pelo que eu entendo agora, ninguém queria ficar com aluno problemático. Sacou? Aluno problemático era aquele que mais rodava, assim. Eu acho que era o meu caso, assim, meio... (entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Trata-se de um abrigo-escola de proteção e prevenção que pretende cercar-rastrear e erradicar o embrião do mal na sua origem, na sua infância, e não só: o objetivo é cuidar da formação do futuro das crianças e jovens, do que eles podem estar se tornando e do que eles podem vir a ser. O dever da ERF parece ser medido pelos esforços em matar o embrião do elemento infrator, inimigo da sociedade. Falamos dos processos que o engendram, seus meios de se criar e de se desenvolver na sociedade.

Os vários sentidos de formação de homens-cidadãos para além do sentido escolar aponta-nos a resplandecente égide da prevenção, já que a ERF era um lugar que não se bastava apenas como escola. Não lhe eram suficientes todas as formas de disciplinar os corpos dos alunos: era preciso não só localizá-los no espaço, mas fazê-los circular por entre eles. Controlar a circulação era uma forma de controlar as fugas incessantes. Mas tratava-se naquele período de um controlar especializado na depuração dos espaços internos, e não na própria circulação como fuga ou transferência.

Se a disciplinarização geral podia localizar os corpos, com seus horários e regras e rotinas conseguiria obter êxito na fixação dos corpos, a segurança aparece como pedra de

toque para o cerceamento aos corpos que fogem. Como controlar o que foge, a fuga dos corpos que não se fixam? Tal era o desafio do encontro da ERF com a FUNABEM: lidar com a emergência infratora, caracterizada pelos novos alunos que vinham da capital do Rio de Janeiro no começo dos anos de 1970. E antes de lidar com as infrações possíveis e de fato, antes de lidar com as fugas, a ERF sempre lidou com as ruas e com a perigosa liberdade dos órfãos meninos de rua.

O que não se cola às regras não é moldado, não tem nome, classificação nas redes do Estado. E essas situações não ocorriam apenas com os que faziam infrações, mas com os que não tinham o registro do nome dos pais: então como encontrar suas famílias? Como lhes imputar a responsabilidade? Com os alunos que não possuíam o registro de seu nascimento: então como saber em que pavilhão lhes encaixar, que tratamento devem receber e em que escola ficar?

Temos que a emergência de um devir-infrator no tipo de assistência prestada na ERF está diretamente relacionada àquela de um devir-órfão. Principalmente que a assistência era oficialmente destinada aos órfãos de toda espécie: não só aos que perderam os pais por morte, mas também aos que foram abandonados ou desassistidos da atenção necessária. Trabalhamos então com a emergência populacional de um devir-órfão na modernidade do convênio da ERF com a FUNABEM.

Na ERF, a guerra civil interna na qual contracenavam a soberania da violência e a disciplina, mesmo que em nome da segurança nacional (uma guerra que já existia antes do dispositivo FUNABEM), e a alta rotatividade das transferências “a bem da disciplina” (mesmo que em nome da disciplina local) nos dá sinais da insuficiência e do esgotamento das duas primeiras.

A guerra civil existe na medida em que o elemento pré-infrator entre os internos é também um inimigo social em potencial. Logo, entre a forma-salário e a forma-prisão temos a forma-guerra que busca tornar os alunos futuros soldados do Exército, Marinha ou Aeronáutica quando egressos. Há uma guerra contra a população pobre que prevê que aluno, sob eterna suspeição, será conduzido, rapidamente, da ilegalidade dissipativa nas ruas, da pobreza das famílias e do devir-órfão, para a ilegalidade depredativa da criminalidade como uma tendência.

William_ A gente está numa guerra. Na guerra, quando você sofre um ataque, você tem que proteger primeiro as crianças antes dos velhos, sacou? Porque as crianças vai ser (sic) o que vai dar sequência ao país, né? Os idosos... Infelizmente é assim, sacou? É, você tem que você proteger primeiros os idosos [quis dizer as crianças...], e os idosos protegerem os velhos, e o país continuar.

Davi_ Você se sentia por momentos como se estivesse sendo treinado para uma guerra, lá? Como se fosse um clima de defesa, de guerra?

William_ Mão de obra para as forças armadas, pra opressão?

Davi_ Isso. E no clima das relações, no clima da organização também: no sentido de ter que se proteger de determinadas circunstâncias? (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

A insônia. Os olhares periféricos de alerta na escola. As incursões na padaria. Táticas e efeitos da guerra civil na ERF. Práticas inéditas de alçapão deslizam para o lado de fora dos lençóis de poder. No internato, os alçapões podem ser armadilha ou passagem de liberação que permite atravessar provisoriamente o confinamento. O alçapão de verdade na ERF é que era instigante, desafiador, não uma armadilha para apanhar pássaros. Quando não é uma gaiola, este artefato é uma abertura para a comunicação entre diferentes níveis/pavimentos, sem que o horário e o lugar fossem pré-determinados pelas autoridades da Escola.

William_ [...] Tinha... Todo esse, e era o tempo todo isso: esse jogo de, esse jogo entre crianças e adolescente, que na escola tu vive isso, mas tu chega em casa, tu: uff! Né? [**Davi_** Sim.] Aí, uff! Caramba, que bom! Vou poder sentar, deixar a minha mochila aqui e uh, sabe; lá na Rodolfo Fuchs não, eu não... [Ficava 24 horas...] 24 horas nessa possibilidade de [de tensão] tensão de você sofrer algum ataque... ou também de atacar, né? E eu... não tinha como... Você sempre diz: ah, cara, eu vou ter que cair lá por trás da padaria pra tentar um pão daquele lá, quando eu sentir o cheiro do pão saindo lá do forno, sacou? Ainda mas quando faziam pão doce.... sabe... Aí tu, pô, cara, vou ter que arrumar um pão doce desse. Aí, você tinha que, ali dentro da tua estratégia, tentar uma maneira de fazer uma incursão na padaria para pegar um pão doce.

Aí, era essa parada que hoje em dia não seria necessário, por isso que os entendimentos hoje em dia são bem melhores, de aceitar a educação, e de doar a educação, sacou? (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017, grifos meus)

A incursão da padaria era como uma guerra menor, minoritária, uma técnica de guerrilha contra forças que aprisionavam os corpos nos diferentes quartos do prédio escolar: sala de aula, sala de oficina, sala de trabalho, pátio para a continência à ordem unida. Uma incursão na padaria era uma técnica de “alçapão”, um tempo escolhido pelo aluno mesmo e com esta peripécia tinha um passaporte para atravessar dimensões que lhe eram impostas.

A guerra no sistema de poder da ERF tinha de um lado as incursões dos alunos na padaria para pegar um pão doce, para eles este era um movimento de resistência, uma incursão de batalha, e não uma infração, não num ato de ladrão, tal como na visão no outro lado das lutas. A luta dos internos ganhava corpo na insônia dos alunos, nos olhares periféricos mais aguçados do que os de seus carcereiros pedagógicos.

Mas, no fronte cotidiano, da parte dos dirigentes e coadjuvantes a contrainsurgência toma campo com as punições generalizadas contra o inimigo, com forças de intensidade quase sempre mais fortes. As forças de resistência dos questionamentos poderiam ser punidos com

um dos maiores castigos porém considerado o mais convencional. O da “Avenida Brasil”, em que o aluno deveria ficar em pé por horas e horas:

Donha_ Cada caso era um caso, mas as punições eram essas. Era... A gente chamava de **Avenida Brasil**. Era o castigo mais convencional que existia era esse, ficar em pé horas e horas, entendeu? Geralmente até acabar a aula, até acabar aquele turno de aula. Depois que o aluno era mandado para casa, o externo. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017, grifos meus)

O mecanismo da Avenida Brasil sofria os contra-ataques das fugas. Muitas vezes os alunos não ficavam, simplesmente “peitavam” a soberania punitiva e não ficavam, iam para o alojamento. Quando o aluno pegava 15, 16 anos, ganhava força e se rebelava: fugia, saía para o mato, ficava fora até acabar a aula às 6 horas [da noite]. Voltava na hora do jantar e ia para o alojamento. (Entrevista ao aluno DONHA)

Davi_ Como que era... Como ela lidava, e outros – os professores – Vamos falar agora da relação com os professores... [Donha_ Com os alunos?!] e esses coordenadores – como a diretora da escola convencional estadual (dentro do internato) da sua época e outros – como que era a ligação com a disciplina e com a indisciplina, esse método rigoroso que você falou, como e que você diria?

Donha_ É! Havia um contraste porque... A diretora de ensino da escola estadual ela era diretora do ensino fundamental no caso – quarta a oitava - que acabava se misturando com a disciplina do colégio(-interno). Porque o colégio era um internato, era o quê? Um abrigado, e na ora da escola ficava sob a administração da diretora de ensino. Só que ao mesmo tempo tinha a disciplina do instrutor... [substitui na fala por] dos inspetores, então havia conflito de disciplina.

O que era bagunça para ela, às vezes para os inspetores não era. Então, o que ela era rigorosa numa coisa, os inspetores não eram. Então havia conflito inclusive de cabeça, de metodologia. Quando eu falo que ela era rigorosa, não era a questão rigorosa por ser justa não. Tinha às vezes em que havia injustiça, porque ela queria às vezes dar o tratamento para o aluno interno diferente do que ela dava para o aluno externo. Que era o oriundo aqui que vinha lá para estudar e voltar todos os dias.

Davi_ E como era essa diferença?

Donha_ Então havia muito conflito, e ela era uma pessoa muito mal vista nesse aspecto. Eu acho que era mais em função disso. Porque se misturava... Ela não era funcionária do colégio, ela era funcionária do estado que era uma diretora de uma escola que estava instalada lá dentro. Não era a instituição de orfa... de um internato. Então, a disciplina que ela tinha numa escola convencional se chocava com a disciplina interna. Então sempre havia problema dela, inclusive com funcionário e com aluno. Entendeu?

Até a maneira...

Davi_ Os funcionários não eram subordinados a ela, não é?

Donha_ Não. Na área de escola. Mas no geral ela era subordinada ao seu Cardozo. Ela era diretora da escola convencional, mas o diretor da escola em geral era o seu Cardozo. Ela era subordinada ao seu Cardozo. Porque o seu Cardozo que era o diretor da instituição.

Davi_ Ela também era subordinada a ela?! [à instituição do internato ERF]

Donha_ Ela era subordinada a ela. Porque ela não era... ela era diretora só do núcleo escola fundamental, dali do quarto ao oitavo.

Davi_ Então você tinha um conflito, vocês tinham um conflito entre duas administrações, [Donha_ Dentro de uma mesma instituição!] uma que era do estado, e a outra que era federal, que era a Rodolfo Fuchs. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

O castigo da Avenida Brasil, um mecanismo-arma da ERF contra a rebelião dos alunos, exemplificaria um conflito entre a punição da escola convencional estadual inserida no orfanato e a disciplina dos inspetores representando as forças do orfanato propriamente ditas. Ora, esta punição nunca poderia ser feita unicamente pela escola estadual, uma vez que estava subordinada em muitos aspectos à ordem do internato e ao “Estado-Maior” do diretor funcionário da FACR, e numa cascata, à FUNABEM.

Este castigo na ERF só se processava nas conexões entre a escola estadual e a ERF. As partes gerenciavam e executavam os processos de punição por meio de variados relatórios como mecanismos tecnopolíticos de comunicação. Boletins, históricos, registros gerais de ocorrências (dos acontecimentos, das infrações, do aleatório sempre suspeito), avaliação psicológica ou social na triagem e na fuga e nas outras formas de rebelião e resistência ao sistema instituído de governo e poder.

Segundo o aluno Isaías, o professor escrevia em um arquivo relacionado ao aluno, em sua pasta na secretaria. Explica o conceito de ocorrência e que a sua ficha, com as suas ocorrências, era muito extensa porque ele fugia muito. Todo mundo tinha relatório, tinha relatório para tudo, porque os comportamentos eram diferentes, do aluno mais revoltado ao mais quietinho havia um relatório. E a ocorrência era um fator a ser analisado no boletim.

As notas comportamentais (sobre a disciplina) do aluno permitiriam aos adolescentes a liberdade de sair e voltar ao internato, como um prêmio. Os professores, por sua vez, podiam registrar os atos desordeiros no instante em que aconteciam, e os encaminhavam no caderno de ocorrências para os funcionários da Fundação [da FACR, leia-se inspetores e chefe de disciplina como comunicação primeira e direta], - disse a professora Rosa que atuou nos anos 1980.

As indisciplinas na sala de aula seguiam a seguinte trajetória no organograma hierárquico entre a escola estadual e a ERF: As professoras encaminhavam as ocorrências à diretora de ensino, que encaminhava ao diretor da Rodolfo Fuchs, que por sua vez poderia encaminhar pedido de avaliação ao setor de psicologia:

Davi_ E, vamos juntar? Vocês falaram da psicóloga. Na sua época, Rosa, qual eram as psicólogas que trabalhavam? Você lembra?

Rosa_ Olha, quando eu trabalhei lá como professora era uma moça lá de Vassouras, chamada Fátima⁶³.

[...] **Rosa_** Eu não me lembro o sobrenome dela... Fátima. Eu só me lembro que era Fátima.

⁶³ As evidências das entrevistas, incluindo uma narrativa do professor Roberto de que a psicóloga Fátima atuou na ERF nos anos de 1980, época em que ele atuou como diretor. Entrei em contato com ela tentando uma entrevista (pelo Facebook), a mesma acenou com a possibilidade mas não houve retorno.

Davi_ E aí como eram... como era a relação dos professores como a psicóloga? Assim, como era o contato? Se tinha reuniões? Atendimentos em grupo, ou não?
Rosa_ Não, não tinha reuniões, sabe... Não, não tinha não. [O professor Carlos acenou com a cabeça em negativo, confirmando que não havia] Geralmente, esses casos só passavam..., eram passados para ela realmente quando – como ele já falou também - acontecia uma coisa assim diferente, que aí nós encaminhávamos o problema, como eu já falei, para a diretora, e ela encaminhava para a direção no caso geral da escola, que era da... da Rodolfo Fuchs, né? e eles que passavam para a psicóloga. Mas muitos casos nós nem tomávamos conhecimento do desfecho, do que aconteceu. (Entrevista à professora ROSA e ao professor CARLOS, em 09/02/2017)

Os professores podiam encaminhar acontecimentos na sala de aula aos inspetores e à diretora de ensino. Estes os relatavam à Fundação de modo mais formalizado. Desta forma, não houve um indivíduo só como responsável pelos encaminhamentos punitivos. Os exames na forma dos relatórios de suspeição são produzidos de todos os lados. Esta tecnologia forma uma rede interna de convicção de saber sobre as indisciplinas. Desta rede de formação de saber emerge a verdade e se fabricam as testemunhas necessárias. Tem-se um compromisso gestor da pena. E assim – com os corpos cercados por relatórios - a forma-prisão espalha nuvens sobre a guerra na medida em que controla o tempo e as tempestades.

[...] a mesma forma se encontra no salário e na prisão: por um lado o tempo da vida torna-se matéria permutável; por outro, a medida do tempo é que possibilita e quantificação da troca, por meio da relação estabelecida entre uma quantidade de trabalho e uma quantidade de dinheiro, ou então entre uma quantidade de trabalho e a gravidade da culpa. Essa forma remete àquele fenômeno essencial que é a introdução da quantidade de tempo como medida, não só como medida econômica no sistema capitalista, mas também como medida moral. (FOUCAULT, 2015, p. 78)

Na busca da verdade nas práticas de júri que definem penalidades e as distribuem entre a população de internos assistidos, a responsabilidade e a possibilidade da atribuição de culpa ou erro também são distribuídas entre as partes-corpos de funcionários, como o outro lado da moeda na economia política da punição, já apontada anteriormente na parte que concernia aos alunos.

As punições internas das mais convencionais às mais violentas e os exames multiplicados não são capazes de deter o devir-órfão e suas intensidades em movimentos aberrantes. As linhas de errância continuam a romper as fronteiras do castelo do confinamento. Uma circulação pelos espaços de fora dos núcleos emerge pelos interstícios, que é o mais novo movimento aberrante, efeito das práticas de submissão do tipo da ERF. De caminhos apócrifos, ainda não carimbados, sem relatórios que o definam e o localizem seu percurso, os deslocamentos gerais (incursões internas em ultrapassagens proibidas por alçapões, e as fugas e transferências em foco) formam uma rotatória de corpos, um tornado de

almas que não se governa ainda. O controle ainda está em cada núcleo e o poder de alcance do exame vai só até o mecanismo de transferência.

O empolgante e o estratégico encerramento de *Vigiar e Punir* traçado por Foucault permanece atual, mesmo porque os ilegalismos burgueses não cessam, assim como sua tradução em contratos de paz é a continuidade da guerra por outros meios. A escola disciplinar metamorfoseando-se em escola planetária explicita os limites, faz vasar pelas bordas e sua arte de governar está exposta às perturbações que jamais serão pacificadas pela mediação, protagonismos, direitos e controles democrático-participativos. (PASSETTI, 2015b, p.279, grifos do autor)

Nas múltiplas fronteiras de grades internas e externas da ERF: subdivisões físicas ou institucionais, como relatórios escritos ou falados, compartimentos funcionais para estudo ou trabalho, como controlar as emigrações e as ruas, os deslocamentos mais além de sua ponte elevadiça?

3.3 A roda dos infratores

Modernidade significa aqui para nós a morte de uma Era. Nós não o usamos aqui como “modernização”, mas com o sentido da ruptura ou situação-limite no tempo em que ocorreu e com suas reverberações no tempo presente: falamos da sua herança para as nossas práticas de agora nas escolas públicas de Paulo de Frontin. O descerrar do busto do dr. Rodolfo Fuchs e a sua instalação na porta de entrada da escola significa morte e renascimento: Rodolfo Fuchs e Raphael Levy Miranda⁶⁴ faleceram em 1969 e mais do que homenagear sua vida a colocação do busto nos anuncia, em verdade, a transição da escola para um novo período. A simbologia é o do avançar das forças da ditadura civil-militar de 1964, como contraponto ao auge do lugar, na época que Levy Miranda e Rodolfo Fuchs representam: a era Vargas.

⁶⁴ Patrono da assistência social do Brasil, criador da Fundação Abrigo Cristo Redentor – FACR.

Foto 03 – Descerramento do busto de Rodolfo Fuchs



Nota: 1971: Cerimônia em que Anna Fuchs (ao centro), irmã de Rodolfo Fuchs, descerra seu busto. À esquerda a provedora Margarida Oliveira, à direita o diretor do internato Manoel Cardozo. Entrada do Aprendizado Agrícola Sacra Família. (Arquivo pessoal de Helaine Maria Machado de Assis, 1970/1971)

Em 1971, a funcionária do abrigo D. Margarida Oliveira de Araújo ocupava o cargo de “provedora”, cujo trabalho era o de intermediar a provisão dos recursos, que partir daquele momento viriam (com o convênio), substancialmente, da FUNABEM para a FACR. Dona Margarida veio a substituir Levy Miranda (antes considerado o seu provedor perpétuo), tornando-se responsável direta para criação, intermediação e implementação do novo convênio com a FUNABEM, com início no ano de 1971.

Quais são os indicadores de problematização da modernidade em questão na Rodolfo Fuchs? Para além dos indicadores de uma guerra civil com forças disciplinares-punitivas, a modernidade da articulação da FACR com a FUNABEM nos indica o encontro do órfão com o infrator. Falamos do encontro do devir-órfão com o devir-infrator e uma união de esforços

para conter o seu avanço. E, é na medida da figuração e do rastreamento do inimigo social do sistema de poder daquele momento ditatorial que se erige um tipo de guerra civil.

De forma mais completa a analisar o sistema de poder salientado, o que o analisador do descerramento do busto nos coloca é a complexidade de uma guerra civil entre nós. A busca dos inimigos sociais do sistema coercitivo civil-militar que se instaura em 1964. É esta guerra civil (até porque ninguém dentro do quadro de funcionários da ERF era militar) que devemos inserir no centro das análises dos outros sistemas de poder disciplinar e punitivo, que já mencionamos anteriormente, como os encarnados nos sentidos de formação prisional-reformatório, de caserna, laboral, escolar ou militar. Trata-se de um “guerra” mais pelos modos instituídos, burocráticos, do que pelo pertencimento à corporação militar.

Segundo um ex-diretor, um ex-vice-diretor, e um ex-aluno, no limiar do convênio com a FUNABEM é que as coisas ficam difíceis. Exatamente porque começam a lidar com o “infrator”; antes era só o aluno carente. De acordo com o diretor, esta modernidade em específico trouxe a convivência da criança “carentiada na essência” ou na “origem” – a criança órfã – com a “poluição” que vem com o convênio: o garoto da FUNABEM.

- Entendeu, então eu fico muito às vezes com dificuldade em te mostrar que houve um garoto do abrigo do cristo redentor – que era o garoto essencialmente carente, esse que a minha irmã estudou, que várias pessoas daqui da comunidade estudaram, que o Donha estudou, aí veio o convênio que era perspectiva de melhoria da unidade: foi convênio com a FUNABEM, trouxe profissionalização, trouxe piscina, trouxe tudo, trouxe modernização no equipamento, mas junto trouxe a garotada, e que não era comum, o garoto de favela. (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

Definitivamente, a relevância do busto como analisador está na sua ligação com um começo da lógica de depuração do aluno carente-aluno infrator. Esta é a lógica que inicia a prevenção, que então liga os sentidos disciplinares de formação humana aos de segurança.

De acordo com o ex-vice-diretor Wanderley, havia três aspectos da avaliação geral da escola: comportamento, escolaridade, participação. Esta questão surge na entrevista: como a avaliação dos alunos considerados “difíceis” facultava a transferência para outras escolas? Wanderley diz: “- Para o aluno poder ser transferido para uma escola...” O estudante Paschoal acrescenta: “- Encaminhado a uma escola de infratores.”

Num desses três itens, o aluno tinha que ser bom. Se ele não fosse bom, - o bom que eu digo é de médio para razoável – se ele não tivesse nesses três quesitos dois [dentre eles], mesmo que ele fosse disciplinarmente difícil, mas se ele fosse participativo nas atividades normais da escola, e bom na sala de aula, ele não seria transferido. Não seria colocado naquela relação, que propunha à FUNABEM pra fazer a troca daquele por outro, pra dar uma ajuda. A coisa foi crescendo num volume tão grande que nós passamos a participar dos nossos alunos internos com

alunos que tinham passagem por delegacia... (Entrevista ao vice-diretor WANDERLEY, em 04/02/2017)

No ínterim que prepara uma rota da ERF para a FUNABEM, anualmente havia uma operação “Pente fino”. O aluno que não tivesse bom aproveitamento “escolar”, não tivesse aproveitamento “profissional”, e não tivesse “comportamento”, não teria na avaliação da escola condição de permanecer na unidade ERF.

A Escola Rodolfo Fuchs fazia um relatório por faixa etária que era encaminhado para a FUNABEM. Esta concordava totalmente com a sua indicação. Ou às vezes retirava uma parte menor e o resultado era que a ERF passava pelo pente fino dela também [da FUNABEM]. A ERF tinha a ficha de cada aluno. Tinha relatórios de sala de aula, relatórios de oficinas, relatórios de serviços gerais. Todo o movimento de triagem e avaliação das condutas, na entrada e saída de alunos, tudo era acompanhado por relatórios.

Um determinado ponto da organização fundamental para o exame dos alunos era a sua imediata localização no espaço do internato. Se alguém visitasse ou procurasse por um aluno na escola, perguntava-se (1) a série (escolar) dele, (2) com este dado tinha-se acesso a uma listagem de aula na qual era possível identificar o nome e a turma, a exemplo para localizar a sala/turma dentre três delas da 7.^a série, e (3) o vice-diretor via numa escala o lugar-tarefa onde o interno deveria estar e um coadjuvante (como era chamado também o inspetor) poderia buscá-lo.

Wanderley_ Vai lá na sala de aula e chama o Cosme Paschoal para mim. Podia ir lá que ele estava lá. Entendeu? Vai lá na oficina tal, assim e assim, e chama o Cosme, e pede o médico pra dispensar o Cosme Paschoal. O coadjuvante ia lá e trazia o aluno, entendeu? Porque, segundo a determinação da direção da escola, ou o aluno de sala de aula teria que estar em sala de aula, o de oficina na oficina, e o de serviços gerais nos serviços gerais, e o que não estivesse, ou o encarregado ou o professor ou qualquer pessoa que estivesse responsável por aquele grupinho teria que justificar a ausência dele, porque é que não estava ali. Entendeu? Era esse o controle que a gente tinha.

Wanderley_ Entendeu? A qualquer ora você sabia onde o aluno pelo menos deveria estar. Poderia não estar, mas teria que estar. Então nós fazíamos, a cada ano nós fazíamos esse lote e mandávamos: uma grande saía, enquanto a parte grande recebia outros, entendeu? (Entrevista ao vice-diretor Wanderley, em 04/02/2017)

A avaliação era feita em parceria apenas com assistentes sociais, até os anos de 1960, e a partir dos de 1970 com assistentes sociais e psicólogos. As triagens e avaliações internas do aluno eram correntes e não uma exceção, tanto pelo crescimento dos corpos e necessidades de novas alocações conforme a faixa etária, como por motivo de indisciplina e punição.

Davi_ Existia... Houve algum caso, ou casos em que os alunos tenham sido encaminhados para alguma instituição para infratores, como punição. O Instituto Padre Severino?

Donha_ Muito, faz... Teve, teve. Inclusive uma das regras lá era essa, quando o menino, quando o aluno passa do limite na indisciplina, quando via que o... passava pela psicóloga, pela assistente social, inclusive quem fazia a avaliação era a psicóloga e a assistente social, aí o... era encaminhado para ... ou para a FUNABEM para a área de menor infrator, ou para a João Luis Alves, na Ilha do Governador. Isso houve.

Vários casos de alunos que não tinham uma adaptação à disciplina e ao sistema do colégio, não queria estudar, não queria aprender uma profissão, aí eh... esse... o corpo técnico é que fazia a avaliação. A psicóloga, a assistente social, junto com o diretor, tinha sim, eles levavam para lá. Mas isso depois de passar por varias disciplinas. Porque todo aluno tinha uma ficha, e aí aqui ali era feito a avaliação. Quando via que não tinha jeito... Mas ele passava pela psicóloga e pela assistente social. Acho que tinha sim. (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

Sônia_ E aí eu fiz um relatório: eu fiz um estudo de caso de cada um, eu fui ver o que acontecia com cada um, eu fui nas oficinas perguntar como é que eram os meninos, profissionalizantes, eu estudei o dossiê, e de certa maneira eu não dei argumento para eles mandarem o menino. Entendeu, entre outras coisas, eu justifiquei a atitude deles pelo fato da instituição ter feito uma festa pra eles, onde eles não comeram o melhor que tinha.

Sônia_ E que eles, tá, eles roubaram o doce, e podiam ser castigados, mas isso não eram motivo para mandar para o Padre Severino, e isso gerou muita insatisfação. Entendeu? Porque eu não assinei embaixo o que eu o diretor pensava sobre eles.

Davi_ Eles já pré-concebiam de encaminhar...

Sônia_ Porque **pra eles essas atitude de arrombar o almoxarifado pra comer doce é uma atitude de ladrão**, né, pra eles. Só que eu dizia: mas o que a gente ofereceu pra eles? Porque que eles estão tendo essa atitude? E ao mesmo tempo, sei lá, não sei se só em cima desses casos ou de outros também, quando eu estudava o histórico e tinha lá: com 6 anos aconteceu tal coisa com o menino, aí com sete a FUNABEM aconselhou que fizesse terapia, - não foi feita -, com 8 não sei o que aconteceu e aí o irmão foi separado, os irmãos nunca mais se viram, aí com 16 está aprontando, aí você fala: e aí o quê: tem todo um histórico onde o menino sempre foi desconsiderado, e aí uma hora ele... A adolescência é a fase de crise, e aí eu justificava também um pouco pela adolescência: é a fase de crise, a fase de peitar a autoridade, né? Então, eu acho que a gente tem que lidar com isso aqui, e não mandar para o Padre Severino, isso não vai ser de utilidade para eles. E isso foi um dos motivos para me mandarem embora, por exemplo.

Davi_ E como foi o desfecho? Eles foram encaminhados?

Sônia_ Eu não lembro mais, mas eu acho que eles foram. Eu tenho uma lembrança bastante vaga, mas eu acho que eles foram, e não sei se todos, mas, enfim...

E teve outro episódio que eu também.... enfim, num certo momento me testando em parte, quando eles não quiseram que eu fizesse mais as assembleias gerais⁶⁵, eles me disseram: Sônia, agora você tem que trabalhar com os meninos! Só com os meninos! E então eu comecei a fazer grupos com os meninos, grupo, atendimento individual, que eu estipulava em dez consultas no máximo para não virar uma terapia mais longa, pra situar o menino num conflito que ele tivesse....

Essa época eu recorria aos meus amigos mais experientes para saber o que fazer numa situação dessa, que era muito inédito fazer esse tipo de coisa, e um dos grupos que me foi pedido na verdade lá em Sacra Família foi é... O diretor de lá ele gostava de mim, apesar de que acho que gostou mais depois que eu fui demitida, porque pegou uma situação curiosa, que foi a seguinte: quando eu estava trabalhando, ele estava me testando, e ele me disse assim: - Olha, eu tenho... Eu vou te dar os dez piores da escola para você trabalhar com eles. Dez piores da escola. (Entrevista à psicóloga SONIA ALTOÉ, em 09/02/2017, grifos meus)

⁶⁵ Sônia começou na FACR com uma proposta de trabalho, inicialmente, com os inspetores de disciplina, tal qual a encomenda institucional (demanda inicial). Seu primeiro dispositivo era o das assembleias gerais com inspetores e outros funcionários. Os atendimentos a alunos eram na maioria das vezes em grupo, e os individuais mais reduzidos pois desde que começara explicou que a psicoterapia individual como modelo seria inviável devido ao alto contingente populacional da ERF.

Com o convênio da FUNABEM, a ERF não conseguia mais selecionar o aluno na entrada. Esta sempre foi uma escola “aberta”, diz o ex-vice-diretor, mas no estreitamento das relações com a FUNABEM disse que foi preciso colocar cercas teladas para dificultar a evasão. Segundo ele, os alunos vinham de lá [de núcleos da FUNABEM] eram “mal-acostumados”, estavam habituados a evadir “e cada um que evadia levava outros garotos com eles. Isso, porque já vinham rodando por diversas instituições”. (Entrevista ao ex-vice-diretor Wanderley, em 04/02/2017)

“A ERF no final funcionava como sendo o último estágio, em questão do fator idade, para os alunos que vinham rodando pela Fundação [FACR]” (Entrevista ao vice-diretor Wanderley) Sobre a política de transferências internas entre escolas de FACR:

O mais comum é que a transferência seja feita de maneira repentina, sem que a própria direção do internato e seus funcionários saibam da data com antecedência. Até os 6 anos, a criança não se dá conta de quando poderá mudar de escola. A partir daí, as informações sobre as mudanças começam a circular entre os internos, e eles aprendem que a transferência ocorre com a chegada da idade-limite da escola à qual pertencem. (ALTOÉ, 2014, p. 50)

A responsabilidade pelas transferências externas, ou seja, entre unidades de internação da FACR e as da FUNABEM, era dos órgãos de convênio com a segunda:

Eles que ‘exigem’ vagas para certa faixa etária e a Fundação tem que se reorganizar para oferecer estas vagas. Assim se justifica a transferência de uma escola pra outra, entre as escolas da própria Fundação, o que é mais frequente, ou para outras escolas. (ALTOÉ, 2014, p. 49)

Perfila-se a seguir a rotatória dos corpos entre as escolas da própria Fundação FACR e entre estas e as escolas e prisões da outra Fundação em questão: a FUNABEM, a que pertencem os órgãos do convênio FACR-FUNABEM. Salientam-se as rotas de transferências internas e externas à FACR como punição e não aquelas determinadas pelo avançar das idades e do crescimento dos corpos apenas, onde as primeiras eram chamadas de expulsões pelos funcionários da Fundação Abrigo do Cristo Redentor:

3.3.1 2.^a rota: Do Juizado de Menores para a ERF⁶⁶

Davi_ Fala um pouco da sua vida – é difícil, é claro, porque você entrou com 4 anos lá em Quintino – mas se você puder, a sua memória antes assim, como era a sua família, quais condições ou situações, circunstâncias que te levaram a ir para um internato-escola.

William_ A minha mãe... A minha família sempre foi reduzida. Era uma família que era [de] muitos núcleos, e o núcleo meu era eu e minha mãe. Minha mãe era mãe-

⁶⁶ A 1.^a rota é exposta no segundo capítulo: sentido Educandário Romão Duarte – ERF.

solteira, e trabalhava de dia e trabalhava na noite. Essa coisa de samba e tal, bá bá bá. Naquela época samba não dava dinheiro. E ela teve uma questão judicial, acho que ela perdeu a minha guarda, aí eu lembro na época o juiz Campos Neto, foi ali na Praça XI, onde é até hoje o Juizado de Menores. Aí eu, minha mãe me levou lá, só que ele não me explicou porque que era, [ela] chegou lá eu fiquei lá. Fiquei numa salinha, aí ela foi lá pra conversar, não sei o quê, não sei o quê lá, de repente entrou um cara me jogou na Kombi e eu fui pra FUNABEM. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Wanderley_ O que aconteceu é que nós passamos a conviver com os meninos muito difíceis, isso já é ali nos 80, 81, [Paschoal_80, anos 80...] o dr. Liborne⁶⁷ era o juiz de menores do Rio de Janeiro, e nos mandou um menino..., que quando eu abri o prontuário dele eu quase caí da cadeira.

Eu falei para o oficial de justiça que veio nos trazer: eu não recebo esse menino. – Ué, mas o senhor tem que receber, foi o juiz que mandou. Pois eu disse: – Mas eu não recebo! – Como o Sr. não recebe, o senhor vai desacatar a ordem de um juiz?!

Eu falei: - amigo, vem cá, vamos dizer que você tenha a responsabilidade que eu tenho aqui dentro dessa instituição. Olha aqui: tudo aberto! tudo aberto! Olha aqui o que é que diz desse menino aqui: assalto a mão armada, desacato à autoridade, é é... sem condição social, e mais não sei o quê, e mais não sei o quê... isso no meio dessa meninada nossa?! Isso vai ser um germe que vai proliferar aqui, que eu tô num... [de] eu não ter como controlar essa escola!

- Mas o senhor tem que receber, tem que receber, tem que receber.... ficou naquilo e tal. Eu falei: vou receber com ressalva. - O senhor vai fazer ressalva no documento do... – Vou. Vou... porque eu não vou assumir isso sozinho. E não recebi. Assinei embaixo do documento: “ciente da dificuldade que teremos com a permanência desse... é é... acho que eu escrevi “aluno”; eu não quis colocar “elemento” para não dar uma conotação... desse aluno, nos colocamos à disposição das autoridades competentes para os devidos esclarecimentos. Mas de antemão, nos eximimos da responsabilidade ao que poderá acontecer, uma vez que a nossa escola é “aberta” (sic!), e não temos como segurá-lo na instituição. E rubriquei embaixo, e carimbei.

Paschoal_ Até o juiz confundiu, né? Pensando que a Rodolfo fuchs fosse uma escola-reformatório. [...]

Wanderley_ Uma semana depois ele me fuge levando 12. Voltou uma semana depois ele quis agredir um funcionário com um canivete. A Ivanilda⁶⁸... A Ivanilda é que conseguiu tomar o canivete, para nós outros ele não entregou. (Entrevista ao vice-diretor WANDERLEY e ao aluno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017)

3.3.2 3.^a rota: da Escola XV para a ERF

Após transferências entre as casas-setores dentro da Escola XV e fugas, Isaías é mandado para a Rodolfo Fuchs. O aluno Donha explicar-nos-á, mais à frente, que a Escola XV continha casas específicas para infratores. Eram lugares especiais ou sub-internatos-prisão. O aluno William também foi transferido entre sub-núcleos dentro da mesma organização da FUNABEM – na Escola XV.

Isaías_ Quando ele saiu! Só quando ele saiu. Então tinha muitas coisas que aconteciam, dessa forma. E aí, o que acontece, quando eu fui... eu aí na FUNABEM, eu tentei fugir uma vez, foi frustrado. E da outra vez eu consegui fugir, não é, porque eu comecei a usar um pouco da imaginação. Não é?

⁶⁷ Liborne Bernardino Siqueira.

⁶⁸ Ivanilda (*in memoriam*). Assistente social na ERF. (sobrenome não informado nas entrevistas).

Isaías_ E, quando eu saí da... E quando eu consegui fugir, fui parar na rua de novo, e aí eu fui para a casa 3, depois da casa 3 eu fui para a casa 4, e um certo dia umas 4h da manhã, umas 5h da manhã, nós recebemos um comunicado que íamos ser transferidos para uma escola agrícola. Entramos na Kombi e fomos.

Só que aí você vê. Você para chegar a um lugar estranho, dentro da Kombi mesmo a gente já começa a negociar, né? Como vai ser a nossa chegada, né? Porque, você, assim, você... Se você tem inimigos, você começa ali todo mundo a se entender de uma forma, como se fosse irmão. Está chegando num lugar estranho.

Davi_ Pra se proteger.

Isaías_ É, já começa a se proteger ali dentro da Kombi. Então, nós éramos 8 pessoas, da mesma idade praticamente, da mesma faixa etária, Andando junto, né? No meio de 400 alunos, a gente andando junto ali, né? Até você ver quem é quem. Como você vai se identificar com cada um. Entende? (Entrevista ao aluno ISAÍAS PERSAN, em 29/01/2017)

3.3.3 4.^a rota: da Escola XV para a Escola Oscar Alencar Araripe.

William_ É, assim... meio ... Eu fui da... Eu entrei lá com 4 anos, na FUNABEM [Na Escola XV].

Davi_ Com 4 anos? Em Quintino?

William_ É, de idade. Em Quintino. Aí eu fui da casa 1, casa 2, casa 3, casa 10, casa mil...

Davi_ Tinham números as casas?

William_ É, eram 1, 2, 3 e 4... e o GITN, que era escola de pré-adolescente até 18 anos, que é a fase de sair para o quartel. Fui dessa, depois eu fui de uma chamada... que era em Piedade, ali bem do lado da delegacia em Piedade, que era... Jardim Escola Oscar Alencar Araripe. Que era um método assim bem duro também. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

3.3.4 5.^a rota: Da Escola Oscar Araripe (Piedade, zona norte da capital do Rio) para a Cidade dos Meninos (Duque de Caxias, distrito de Lote XV, baixada fluminense)

William_ “Depois eu fui para outra, para essa parte da Fundação Abrigo do Cristo Redentor, que era a escola... Cidade dos Meninos, que é lá em Caxias...” (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

3.3.5 6.^a rota: Da Cidade dos Meninos para a ERF (Sacra Família)

“Aí, é... essa Rodolfo Fuchs. Que eram essas duas. É. Eram só essas duas.” [Não era, tem mais adiante] (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

3.3.6 7.^a rota: Da ERF para o Instituto Horácio de Lemos (Santa Cruz, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro)

E nesse meio, aí eu fui para uma também, que foi lá no raio, chamado, era em Santa Cruz. Eu nem lembro muito o nome, mas era em Santa cruz, que era um lugar bem quente, [...] que tinha muitos coqueiros.

Davi_ E os motivos assim para você ir para as outras eram a indisciplinas, ou eram questões de... Ou eram outros motivos?

William_ Eu não sei se era administrativo ou era indisciplina, assim, mas... é outros motivos, também, tipo... para essa que eu fui lá em Santa Cruz eu não me adaptei assim, como toda criança: chega na escola e não se adapta. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

3.3.7 8.^a rota: De Santa Cruz para Sacra Família (ERF)

[...] **William_** Aí não tive muito tempo para me adaptar, e me mandaram para o raio da Rodolfo Fuchs. Que era bem distante... fazia frio pra cacete. Sabe? Ali, eu fiquei mais tempo naquele universo ali. Entendeu? [**Davi_** Em Sacra Família...] É, eu lembro mais porque eu fiquei mais tempo.

[...] **Davi_** Bom, a gente vai encaminhando aí para finalizar... Uma questão que não ficou muito clara: Você disse que veio da... lá de Quintino, foi de Quintino pra Santa Cruz, mas você me contou que foi para a Rodolfo Fuchs, e depois voltou para outro lugar. [Pra Santa Cruz] É, Santa Cruz.

William_ É, fui pra Santa Cruz e depois voltei para a Rodolfo Fuchs. Eu terminei na Rodolfo Fuchs.

Davi_ Aí você não voltou mais pra....

William_... Para lugar nenhum. Eu fui sair, aí fiz a prova pra, fiquei num centro de esportes, que na época era muito famoso, chamado Universidade Gama Filho. Então, aí eu fui pra esse centro de esportes, morava lá. [Que é ali perto, né, em Quintino, né? Piedade.] Não, é... a Gama Filho era em Piedade, mas a parte de atletismo era em Jacarépaguá, lá na avenida Mananciais. Aí eu cheguei a morar lá por um tempo, ficar por lá. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

3.3.8 9.^a rota: Da ERF para a Cidade dos Meninos ou “O Pente Fino”

Wanderley_ Então, nós passamos a participar, ou aliás, conviver como um material humano que vinha, muitas das vezes que vinham com cheios de defeitos de outras unidades, e aqui nós fazíamos o pente fino.

[...] **Paschoal_** É, eu vou perguntar então...

P_ Sr. Wanderley, **nesse bloco de meninos difíceis**, o senhor se lembra de um caso, de um jovem que foi transferido, embora fosse bom aluno, bom músico, e tal, porque não quis pagar o... dar o dinheiro do carnaval que ele tocou? Se lembra desse caso? Que o Cardozão mandou ele pra outra escola, mandou pra cidade de meninos porque ele não quis pagar, dar o dinheiro que tocou no carnaval pra escola?!

Wanderley_ Cosme, eu, sinceramente, essa parte externa aí, quando vem essa... essa parte de de de... de atividade externa...

Paschoal_ Não, não... eu quero dizer que era o caso, não era do quadro do pente fino... ele era aluno...

Wanderley_ Eu sei, mas essa parte externa, de dinheiro, de toque de carnaval, que era o Gonzaga⁶⁹ que era formalmente o responsável, né? isso aí sinceramente eu nunca tive ligação nenhuma. Nem quando o Clóvinho tocou uma vez com um grupo aí, eu sinceramente eu não sei quanto ele recebeu, se recebeu, foi que ele acertou lá com ...eu também não sei. Isso aí, sinceramente eu não sei te dizer.

Paschoal_ Pois é, esse aluno foi transferido para a cidade dos meninos porque não quis dar o dinheiro pra escola. Ele tocou o carnaval, ele era “de menor” (SIC), o Cardozão liberou esse menor com esse chefe de banda, lá de Rodeio, mas em troca,

⁶⁹ Gonzaga era um inspetor de disciplina na ERF. Agendamos uma entrevista com este inspetor e com mais outro: o Cidinho, para o dia 04/02/2017, mas houve um desencontro (depois informado por Paschoal), ele não nos encontrou na praça de Morro Azul, local marcado. Demorou um pouco mais a chegar, ao passo que tínhamos ido à casa de Wanderley para entrevistá-lo.

em contrapartida, ele queria um dinheiro [Wanderley: pra escola!] Pra escola! E esse menino... aí ooo... [Wanderley: Que ano foi isso?] Em 77. Aí o contratante... [Wanderley: Não, setenta e sete eu não estava nessa parte administrativa...] Estava não... Aí o contratante... quando eu soube... [Wanderley: Eu estava na secret...] Tava na secretaria. [Eu estava na secretaria...] Então?! De repente o senhor passou... fez parte desse pente fino aí, hé, hé...

Wanderley_ Não, não, dessa parte financeira não.

Davi_ Qual era o nome do... qual era o aluno?

Paschoal_ Esse aluno?! Esse aluno se chamava Cosme Paschoal.

Wanderley_ Foi você? Eu não me lembro disso... Eu me lembro...

Paschoal_ Acena que sim: há há há! Eu fui pro pente fino... eu era bom aluno, você sabe, né? Eu era bom aluno, eu era bom músico, e tudo, éé... e ele foi expulso daa... coisa porque não deu o dinheiro pra escola!

Wanderley_ Eu me lembro de um... que foi transferido também...

Paschoal_ O Gonzagão que era bom pra responder isso...

Wanderley_ É, Isso aí... Vocês não pegaram o Gonzaga, não?!

Paschoal_ É, anda não, porque ele marcou, mas ele... como fica até a madrugada ali, aí ele...[incompreensível]

Wanderley_ É, o Gonzaga, ele pode falar sobre isso, mas eu, sinceramente...

Davi_ Mas fala um pouco, já que ele foi transferido, como foi essa transferência: foi pra outro lugar e depois voltou, então? (Entrevista ao VICE-DIRETOR WANDERLEY e ao aluno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017, grifos meus)

3.3.9 10.^a rota: Da Arthur Bernardes⁷⁰ (Minas Gerais) para a ERF ou dois alunos: Alcides Baseado e Svoboda, esquema binário infrator-ou-obediente

- Alcides Baseado

Wanderley_ E nós tivemos ano – voltando agora à pergunta –, nós tivemos ano em que nós fizemos relação de vinte alunos, vinte alunos para serem devolvidos. Porque a escola aberta... não tinha condição: durante o ano não conseguimos adequá-lo, não vamos adequar mais. E veio muitos alunos que vinham para aqui que praticavam furtos, levavam uma porção de gente. [Paschoal_ Maconha...] Maconha... Pegamos até um garoto, uma vez levou um... arma de fabricação caseira, mas uma garruchinha de bala 22. Nós pegamos dentro da sala de aula, e nós fomos buscar o garotinho que pegou, E muito problemas mesmo, difícil, outro menino que veio de lá da Arthur Bernardes, comigo, que passou aqui agora, com um baseado, lembra dele?

Paschoal_ Hum, eu me lembro... o Alcides? O Alcides Baseado...

Wanderley_ Então, a dona Alice⁷¹ se divertia muito com ele. Ela via ele de vez em quando com um cordão com um medalhão... disse: eh, Baseado, esse aí foi um puxão e uma carreira, né? O preço disso aí foi um puxão e uma carreira... porque ela já sabia que tinha sido furtado em algum lugar.

Então, é toda essa triagem a gente fazia, mas a gente gostava de dar ao garoto a oportunidade de ele se revelar. (Entrevista ao vice-diretor WANDERLEY e ao aluno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017)

Dar ao aluno a oportunidade de se revelar significava avaliá-lo como trabalhador e cidadão, participante das oficinas em geral na escola, linha de formação inventada pela ERF como o único caminho além da infração no presente e do crime no futuro. O aluno que

⁷⁰ Unidade da FACR na cidade de Viçosa, estado de Minas Gerais.

⁷¹ Alice de Oliveira (*in memoriam*) foi assistente social na ERF/FACR. Durante o meu trabalho nas escolas de EPF (2009-2012) professores se referiam a ela como uma psicóloga do Ministério da Saúde. Durante as entrevistas da pesquisa (2015-2017) constatei que era assistente social, mas os alunos entrevistados e outros em geral a confundiam como psicóloga.

entrava no internato e cometia infrações, como no caso do Alcides, é contrastado com o aluno que cumpria com suas obrigações, participante das oficinas, ou seja, do trabalho. Depois da comutação entre forma-trabalho e forma-prisão, esta relação se dissolve para um nexo de exclusão mútua entre estes sentidos de formação humana. As duas formas/sentidos coexistem, mas a intensidade do sentido de reformatório se intensifica e sobrepõe-se às outras quando se convulsionam dissipações dos corpos internados, quando se resiste à submissão: não se participa das oficinas e não se é obediente às regras.

Logo, são postas na ERF como possibilidade de ser infrator ou ser obediente. Qualquer deslize estava sob suspeita. A suspeição, por sua vez, dava margem ao enquadramento na pré-infração, no limiar entre o bem e o mal, e havendo duas linhas apenas as linhas de errância eram facilmente graduadas na infração como extrema e diretamente oposta da submissão.

A administração avaliava a colaboração do aluno nas salas de aula, nas oficinas e nos serviços gerais (leia-se trabalho). Por isso, os alunos deveriam estar sempre nos lugares certos, para os quais foram designados pela administração. Diz-se que o aluno ia “participar” da cozinha, “participar” da copa, “participar” da padaria, da lavanderia, da rouparia, entre outras oficinas.

O vice-diretor lembrou do aluno Svoboda como um dos que mais “participaram”. Ele “participou muito” da oficina de corte-e-costura, lecionada por sua esposa. Notadamente nas narrativas, o funcionário não queria dizer que os alunos trabalhavam nas oficinas, e a expressão “participação” substituía a de “trabalho”.

3.3.10 11.^a rota: Da ERF para a Escola João Luís Alves⁷²

- A transferência “sem defeitos”:

Esta história de uma transferência “sem defeito” – a do aluno Tocantins - equivale a dizer que ela foi uma transferência não calcada em ato desordeiro ou de infração. Aparentemente o encaminhamento abaixo ERF – EJLA é uma transferência por questão de

⁷² No período da FACR estudado por mim, esta escola não fazia parte da rede da FACR. Ela a integrou apenas entre 1945 e 1951, como exposto abaixo, como escola-abrigo, e depois passa a funcionar como escola-prisão. “A Escola João Luís Alves, situada na Ilha do Governador, subordinada ao Ministério da Justiça, foi entregue à Administração do Abrigo, pelo Decreto-Lei n.º 7.317, de 7 de setembro de 1944. Seu primeiro diretor, o funcionário Otacílio Araújo, recebeu-a em 2 de janeiro de 1945. O Padre Pedron, Diretor do Serviço de Assistência ao Menor – SAM, solicitou em 1951 sua devolução para nela acomodar menores delinquentes, com a finalidade de recuperação. Em 30 de junho do mesmo ano, o Abrigo começou a transferência dos alunos ali internados para outros estabelecimentos de sua rede, sendo que grande parte ocupou o Instituto D. Bosco, na Cidade dos Meninos.” (PONDÉ, 1977, p. 22)

idade, mas na idade mais avançada, dos maiores “grandões”. E não seria expulsão e punição transferir um aluno da ERF e da rede FACR para uma prisão da rede FUNABEM?

Wanderley_ Eu me lembro, agora, reparando... eu estou aqui dando corda no meu computador aqui, e lembrei... o Tocantins...

Paschoal_ O Tocantins, claro, poxa!

Wanderley_ O Tocantins, ele foi transferido, e eu, é... triste por ter transferido o Tocantins. Um menino... **não tinha defeito nenhum...** mas... foi por faixa etária. Foi por faixa etária, justamente...

Paschoal_ Isso! Bom de bola... Bom de bola o cara ...era...

Paschoal_ Já passou do limite, já!

Davi_ Por faixa etária?!

Wanderley_ Já Estava no limite já.

Paschoal_ Justamente... para a João Luís Alves. E Eu fui lá pra João Luís Alves, encontrei com dois ex-funcionários da, de Santa Cruz, lá de lavradores e vaqueiros, - que era nossa. - e pedi a eles: pô, trata esse menino com carinho, esse menino é muito bom! Chegou lá, estava aquela confusão... Porque ali era um fogareiro danado! Não é? E Tal... [Davi_ Briga?!], presa aquela turma ali ... e eu falei: - Tocantins, meu filho, aonde é que você veio cair... POR ESSA não tem perdão,... Vai dar para mim eu sobreviver.

Paschoal_ Ele foi pra Marinha, também... Ele, o Moreira...

Wanderley_ É, o Moreira. Depois ele foi também... Entendeu? Então, era assim, tiveram que sair o que a gente não queria até que saíssem, mas tiveram que sair até por uma questão até de convênio, né? Chegou nessas faixas tinha que ir para outro lugar. Então, aí... (Entrevista ao vice-diretor WANDERLEY e ao aluno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017, grifos meus)

- Escola de infratores = escola do crime

Davi_ Como eram essas regras, a disciplinarização dos alunos? Como eram essas regras, essas disciplinas, os horários? E eu queria te perguntar também da resistência, não é? Da disciplina, mas também da indisciplina. E da resistência, enfim.

William_ A indisciplina ela era taxada com um castigo muito pesado. Meio... se você cometesse a indisciplina... e as disciplinas assim, as que eu me lembro, teve amigos que foram para **um reformatório chamado João Luís Alves**. Tu já ouviu falar? **Davi_** Fica na Ilha?

William_ Na Ilha. É.

Davi_ Já.

William_ Ali é uma escola do crime. João Luís Alves tu entrou ali você está numa escola do crime. Meio... você é do ADA, A não sei o quê, ABC... enfim, é... A escola de infratores era uma escola do crime: Escola João Luís Alves.

Davi_ As Facções...

William_ É, facções. Tu entrou ali... Teve amigos ali, que foram para ali por questões de... ah, arrombou a cantina, desobedeceu... Arrombou a cantina da escola, desobedeceu o seu Cardozo. Aí, outros, que... tudo bem... Teve uns graves lá... da... de questões de estupro e etc e etc., mas tem uns que foram parar lá assim tipo, tu ri né, cara, tu fala: perai... o cara foi para o João Luís Alves porque furtou a cantina... Sabe... (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017, grifos meus)

Davi_ Esses alunos aí que você falou, que não se adequavam e eram analisados pela equipe, eles eram encaminhados para esse local em Quintino?

Donha_ Não, era...

Davi_ Ou era a escola para infratores que você falou?

Donha_ Para infrat... ?! Porque em Quintino, por ser muito grande tinha a escola técnica lá dentro, e lá dentro também já tinha um núcleo tipo presídio; não tem vários pavilhões? Vários presídios dentro numa área coisa? Lá tinha a área de ensino técnico convencional, de aluno carente, igual era aqui. E tinha uma parte que era só de aluno infrator, dentro da própria Funabem, lá. Mas a parte grossa mesmo de

aluno, só de infrator, era a Ilha do Governador. Como é até hoje, a Escola João Luís Alves. Lá na Ilha, não sei se tu já... se tu já conhece, se tu já ouviu falar. Aquele existe até hoje. Aquele da Funabem, que era dentro da Funabem, acabou. Todo aluno infrator, toda criança infratora hoje continua indo para essa que existe até hoje, que é a Escola João Luis Alves, o nome. Que é o DEGASE que administra, o estado. Entendeu? Que é lá na Ilha.

Davi_ Acredito que tinha a ver com o IPS, que era o instituto Padre Severino, não tenho certeza?!

Donha_ Também, também. Tinha, tinha a ver. Tinha a ver. (Porque) O Padre Severino também eu acho que era de menor infrator.

Davi_ E era na Ilha também, né?

Donha_ Na Ilha, então, isso mesmo. Era O Instituto Padre Severino e a Escola João Luís Alves. Que era de menor infrator. Instituto Padre Severino, isso mesmo, Os daqui... Porque eu acho que lá tinha uma graduação. Os que cometiam a infração muito mais grave, ou iam para esse, para o João Luis Alves, ou iam para o instituto, é esse aí, Instituto Padre Severino. Isso mesmo. Eu ouvia falar muito nisso. Tinha alguns alunos aqui que faziam besteira e iam para lá. Ah, fui lá para o Padre Severino! (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

3.3.11 12.^a rota: da ERF para o IPS ou para o Instituto Odylo Costa:

Davi_ Sim, sim, E como eram **esses fluxos no sentido das infrações**, por exemplo: Havia alunos que eram encaminhados para lá por alguma infração, e aí a FUNABEM encaminhava, ou como motivo de proteção?

Roberto_ Não. Não, Você está falando do **garoto infrator**. [isso] A nossa característica... As características da nossa unidade, pela forma de estrutura, ou seja uma **entidade aberta**, ela não recebia o garoto infrator.

Porque veja bem o seguinte: O garoto... no ingresso havia um estudo social, o estudo de caso social. Se tivesse caracterizado que esse garoto tinha cometido alguma infração, o destino dele eram as escolas especializadas em receber as crianças infratores: instituto Odylo Costa Filho, Instituto Padre Severino, Instituto da Ilha do Governador, o Padre Severino, e Odylo Costa Filho.

Davi_ Odylo Costa Filho ficava onde?

Roberto_ Odylo Costa Filho? Você conhece bem a Ilha do Governador, bem? Era Padre Severino em baixo e Odylo Costa Filho em cima. Era uma escola até bonita. E tinha uma na FUNABEM... Ou era Odylo costa Filho? Eram três unidades, uma dentro da FUNABEM, ali naquele espaço de Quintino, e duas na Ilha do governador. Isso no nível do Rio de Janeiro. (Entrevista ao diretor ROBERTO, 17/01/2017, grifos meus)

Não há como pensar a escola-prisão, a escola-caserna, a escola-fábrica, o “reformatório”, a escola-abrigo, sem a máquina rotatória de prevenção e que se apresenta com a ditadura civil-militar de 1964. O Leviatã não completa seu corpo gigante estatal sem o seu coração que é sua guerra civil, nem sem o seu cérebro e inteligência da guerra contra a população instaurada no Brasil na forma do fascismo de 1964 a 1985. Como uma espécie de autoimperialismo (MOSER, 2016), esta guerra interna, que consumia a própria população, transcorre no contexto maior da inteligência suprema da Guerra fria.

O imperialismo – autoimperialismo, um país conquistando-se a si mesmo, invadindo-se a si mesmo – conferiu à história brasileira uma homogeneidade singular. Como algumas doenças autoimunes – lúpus, por exemplo – fazem com que

o corpo ataque suas próprias células saudáveis, há países que se voltam contra si próprios. (MOSER, 2016, p. 38) [...]

A guerra geral do regime militar e a guerra particular da Rodolfo Fuchs se coadunaram não somente pelo combate ao inimigo, e pela educação moral do soldado como replicantes a seus favores (ao “país do futuro”), como também por uma autoantropofagia.

Demolir-se, destruir-se, invadir-se. O conceito de autoimperialismo remete à mais antiga das imagens da historiografia brasileira: a da antropofagia. O Brasil já teve os seus canibais literais – aqueles que, na São Paulo seiscentista, sequestraram Hans Staden; aqueles pintados por Albert Eckhout em Pernambuco, no século XVII, que perambulavam carregando punhados de membros humanos para o jantar. No século XX Oswald de Andrade reciclaria essas imagens. Vislumbrou um país que tomaria as partes que desejasse de culturas estrangeiras, as digeriria, e faria delas algo útil para o Brasil. Era uma ótima metáfora que poderia também ser aplicada à cultura norte-americana: um modo de ver o Novo Mundo.

Mas, gracejos à parte, havia algo obscuro na metáfora, e não apenas porque o canibalismo pressupõe o homicídio. O Brasil esteve sempre a consumir a si mesmo. Estendendo a metáfora à deglutição de seu próprio povo e território, seria possível encontrar um meio de enxergar o país como algo que, apesar da retórica patriótica, não mereceria proteção ou preservação. Seu único propósito seria enriquecer aqueles que o haviam vindo espoliar. Aí estaria o nexos entre os reiterados assassinatos de pessoas pobres e os reiterados ataques à natureza. Seria a explicação para a selvageria direcionada às cidades históricas. Autoimperialismo implicava que alguns brasileiros vissem outros como peles-vermelhas. (MOSER, 2016, p. 40)

Esta guerra civil na ERF que destaco não é, destarte, por si só um combate contra os inimigos da sociedade, mas contra a própria sociedade estatizada em seus sentimentos e vontades. Movida pelos aparelhos de assistência do Estado que não é nação, trata-se aí de um confronto que tem como simbologia um adoecimento autoimune, na sociedade-Estado de si para si.

Na contemporaneidade das escolas municipais da cidade, e da escolarização pública de nível fundamental, não vemos mais a preponderância de internatos como a ERF tendo como público alvo a infância pobre ou desvalida; nosso presente nos mostra a multiplicidade de escolas públicas abertas ou semi-internatos, seguindo uma tendência de municipalização do ensino fundamental que ocorre desde meados da ditadura de 1964.

O que temos em voga na atualidade é o regime massificado de articulações das escolas com outros setores como saúde, assistência social, de garantias de direito como o conselho tutelar, e uma relação menos direta com os magistrados e oficiais e órgãos da justiça, mas não menos franca e, com atuação de uma multiplicação de atravessadores técnicos ou “juizes da normalidade” (Foucault, 2000). Essa política hegemônica de setorização da vida da infância/juventude escolarizada engloba os lugares supracitados, além de cada um de seus

especialistas como psicólogos, neuropsiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos, professores, assistentes, tutores, agentes técnicos e não técnicos de toda espécie.

Nos anos de 1980, a ERF desfaz o convênio com a FUNABEM e o convênio com a educação estadual do Rio de Janeiro com uma escola estadual dentro do internato, que atendia ainda à comunidade aceitando a matrícula de alunos externos. Isto dá lugar à municipalização da escola dentro do orfanato. Deste modo, engendra-se uma relação do internato com professores e diretores de ensino (da escola e não do orfanato) vindos da própria localidade. Antes, eles eram professores estaduais.

Além da municipalização do ensino formal para alunos internos e externos, vale destacar que a ERF sempre foi referência em educação para a cidade de Frontin, considerando que em toda a sua história teve importância econômica para o lugar, dada a empregabilidade das pessoas locais como inspetores, professores, instrutores técnicos das oficinas, o impulsionar do mercado e circulação em Sacra Família, Morro Azul, bem como a distribuição/escoamento e venda dos produtos do trabalho dos internos como alimentos (das oficinas de criação de gado, coelho, porco, fabricação de linguiça, entre outros insumos). De fato, a Rodolfo Fuchs fora um lugar marcante para a história de Paulo de Frontin. Importante para a sua memória, para a história da educação da cidade.

Com o seu fechamento, muitos professores e outros profissionais passaram a atuar nas escolas municipais, públicas ou privadas, e nas escolas estaduais da municipalidade e redondezas. O espírito do reformatório ainda permanece vivo na forma do domínio de um olhar pré-infrator na escolarização atual, que pode perceber através de ações discursivas e não discursivas, de relatos e relatórios entre os atores escolares que, se referindo ou não diretamente à ERF, reproduziam seu modo de funcionar em moldes de disciplina, e destacadamente de segurança.

A disciplina não se configura mais como a mesma, pois não há o sentido de prisão, confinamento fechado como no internato-escola. As linhas de segurança é que mais se aproximam da lógica da máquina rotatória de prevenção que avançava na Fuchs no momento da intensificação de suas relações com a FUNABEM, e que continuaria até os anos de 1980 e primeira metade dos 1990.

Os sentidos de formação que se conservam da ERF são os de segurança e tutela dos corpos dos alunos pobres, considerados deficitários de atenção familiar. Quando ocorria um evento aleatório na escola, fugindo à normalidade esperada, técnicos como os psicólogos eram convocados a atuar como se pudessem voltar ao passado, tempo em que aconteceu o episódio: o questionamento era de se o aluno era acompanhado pela equipe. Os conflitos que

se davam entre professores e famílias costumavam ser atribuídos a uma suposta falha anterior na atenção ao aluno pela equipe técnica formada de psicólogo, psicopedagogo e assistente social, ou ao fato de não terem encaminhado os alunos de modo preciso ao psiquiatra/neurologista. Na mesma linha de raciocínio, os encaminhamentos de solução para os incêndios-impasses, em geral giravam em torno dos envio dos alunos para atendimento em rede com outros setores, como CAPS, atendimento escolar especializado, conselho tutelar, em função de problemas de comportamento/indisciplina. Como forma de garanti-los, temos o “diagnóstico e [a] correção ao que se opõe ao desenvolvimento, com técnicas cada vez mais certeiras nos campos pedagógico, biológico, psicológico, eletrônico [...]” (SCHEINVAR, 2015, p.112), que carimbam nos corpos selos para o trânsito intermitente em novas prisões sem paredes.

O efeito dos relatórios pré-infração ou de prevenção da infração/ condutas desordeiras tem sido o de manter o olhar fotografando os momentos de produção do saber dissonante como infração, focalizando-os parados (sem contemplar superfícies de ligações incorpóreas/tensões com outros elementos dentro da escola) na paralisia imputada por regras hegemônicas de tratamento ao suposto desvio. A prática de anotações dos desvios não se dá só com fins de normalização, mas é mecanismo tático de defesa da escola contra as reclamações futuras pelas famílias dos alunos. Mesmo as escolas públicas atuais vêm se tornando clientes em meio às políticas empresariais de aprovação automática dos alunos, visando à boa forma ou ao equilíbrio nas estatísticas. Por meio do desenho de médias destacam-se as desigualdades e diferenças presentes na população estudantil do ensino fundamental. No entanto, como parte da estratégia maior de controle de segurança, a tendência é que a articulação dos pontos desviantes, aleatórios, contribua ou efetive o mitigar *a posteriori* dos seus efeitos (possíveis). Ao articular acontecimentos desiguais/diferentes/divergentes aos outros elementos de tratamento fora da escola nas políticas públicas (desarticulando-os do espaço de dentro da escola como tecnologia de segurança), ou seja: os devires, os desafios possíveis advindos das dificuldades e dos impasses para lidar com a adversidade e a alteridade na escola, o que se pretende é asfixiar uma multiplicação de acontecimentos, que os problemas da vida não se tornem “incêndios” em série, mas raros e inofensivos acontecimentos, se despotencializados como acasos ou erros a serem corrigidos.

3.4 O agressivo, o gigante, o bipolar: todos pré-infratores

As novas redes intersetoriais correspondem a uma formação incorpórea e centrífuga ao espaço de cada escola, e buscam compensar hoje as brechas do poder do confinamento de ontem. Buscam compensar os efeitos das forças de resistência como as existentes na época da Rodolfo Fuchs. A antiga rede descontínua de instituições disciplinares de internação se dissolveu devido às lutas que desafiavam o seu território de disciplina e violência. Eram revoltas que se davam bem ao nível do corporal, considerando que sobre a realidade do corpo se impunha a justificativa da modelagem tecnopolítica e moral para o governo das almas. Referimo-nos às tensões constantes entre os corpos: as infrações e probabilidades delas na realidade incorpórea dos contatos possíveis entre os alunos, ou seja, de que o espaço possa ser “poluído” pela invasão de um elemento infrator. Por isso se utilizava da tecnologia de segurança das transferências de infrator entre escolas - abrigo e destas para os reformatórios, que era parte de um projeto de deslocar o elemento considerado nocivo ao meio, retirá-lo de seu lugar comum, e com isso desarticulá-lo do contágio possível aos alunos não infratores. As infrações eram de todos os tipos: dos pequenos furtos às violências físicas e sexuais entre alunos, ataques verbais aos professores, as rebeliões coletivamente organizadas, as fugas.

3.4.1 Dificuldades de auto-regulação

De volta para uma escola do nosso presente, numa classe de 3º ano com trinta alunos, na qual quase a metade não sabe ler nem escrever ou tem sérias dificuldades no processo de alfabetização, e por isso inclusos na categoria da “distorção série-idade”, um aluno (de nove anos de idade) arremessa palavrões ao professor em sala-de-aula, e o professor, em contrapartida e muito irritado, arremessa a mochila do aluno para fora da sala. O professor é afastado, inquirido e transferido para uma turma menor de alfabetização em outro colégio; o estudante, por sua vez, também transferido a uma turma de menor número de alunos, em escola de porte menor.

A professora, as orientadoras pedagógica e educacional e a diretora fazem um relatório de observação. “Problema”: o aluno Thomas. Apontam que aluno em questão apresenta dificuldade de “auto-regulação” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2010), demonstrando agressividade em situação de conflito.

Caracterizam o comportamento de Thomas nas formas de dificuldade de auto-regulação, agressividade em situação de conflito, inseguro em relação à atenção da professora,

distraído (em brincadeiras), como carente (perceberam “uma grande carência, tanto afetiva como social”). O que se difere das reações de Tom são os atos estanhos “aparentando” dedicação e interesse (“- Quando se sente seguro em relação à atenção da professora”, - dizem os seus relatores) e a melhora que obteve se tornando afetuoso e demonstrando carinho constantemente, - diz a professora. No tom das avaliações, com Thomas todo cuidado considera-se pouco, até mesmo com as palavras...

No relatório, ainda, Thomas quando repreendido se torna agressivo com a professora e os outros, não apresentando limites. Se confrontado utiliza-se de palavras pouco cordiais para repelir e afrontar os amigos da sala de aula. Sua personalidade é evocada como fosse uma bomba-relógio: “apresenta um comportamento fora do comum para sua idade e para convívio em grupo, pois o mesmo tem atitudes pouco recomendadas e consideradas pouco cordiais dentro do grupo escolar” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2010). Reportam que ele é um aluno agressivo em relação aos colegas em sala de aula e costuma usar de “inverdades” para justificar seus atos e justificar suas atitudes e dos colegas.

A professora percebeu “uma grande carência do aluno tanto afetiva como social” baseada na observação de que “o mesmo fica o tempo todo aparentando desejar atenções diferenciadas para si” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2010). E como atenções diferenciadas para si [mesmo] não costumam ser admitidas na escola, - onde a subjetivação, a formação de si por si mesmo, é trabalhada como submissão - os relatores rebatem as afecções no invólucro da carência, que se justifica pela unanimidade dos discursos no relatório: “Sabemos que além de Thomas a professora tem mais 30 alunos, tendo que atender a necessidade de todos e se preocupa com os hábitos e atitudes dele.” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2010)

Um fragmento da história da vida de Tom parece inaugurar o processo de feitura de um relatório pré-crime, pois a clarividência de uma suposta periculosidade de Tom na tonicidade agressiva-destrutiva com que se relaciona com seus colegas e professores: - “ele quebra as pontas dos e os lápis dos outros alunos, mexe nas suas pertences em suas mochilas, cospe, xinga-os, a seus pais e a professores, bate nos colegas, perturba e desorganiza a turma” - é associado à história da prisão de seu pai, que teria ocorrido em função de tráfico de drogas e de um suposto assassinato.

Os alunos sabem, a diretora da escola sabe, os professores sabem, a comunidade escolar sabe, e então a formação e a retenção históricas deste saber da história familiar e em particular sobre o pai de um indivíduo na escola, reserva para a criança um lugar de delinqüência, de infração às leis traduzida na infração às normas escolares, que por seu turno se duplicam às normas médicas injetadas à pedagogia e à psicologia. O aluno é muito esperto

e inteligente, tira notas baixas quando não quer estudar, não tem dificuldades de aprendizagem, o seu problema é “comportamental”. Esta figuração do corpo de um aluno inaugura a cisão escolar da conduta e dos corpos: (1) nas dificuldades na aprendizagem escolar, do não saber dos corpos e (2) na indisciplina da conduta desses corpos. O primeiro deve ser encaminhado aos pedagogos e ao psicopedagogo, e só será destinado ao setor de psicologia na escola caso os que o encaminham prevejam ainda que as dificuldades são um problema digno de intervenção médica neurológica ou psiquiátrica, quando a questão mental é quase sempre associada a um sentido cerebral, biológico, fisiológico. O segundo deve ser encaminhado ao psicólogo e ao orientador educacional por problemas comportamentais ou de indisciplina.

Em outro episódio, Tom foi retirado, expulso da classe pela professora por xingar os outros. Foi encaminhado ao psicólogo e à orientadora educacional. Na conversa ficaram sabendo que aqueles outros tinham chamado Tom de “traficante do bairro”. Chamamos os outros alunos: um menino e duas meninas. O primeiro disse que tinha mandado uma das meninas proferir o xingamento a Tom.

No último conselho de classe, medicina higiênica e criminologia se entrecruzam na educação. Uma professora fala que Tom certa vez trouxera uma chave de fenda que teria apontado a outro estudante. Vários educadores começam a contar as artimanhas do menino. O conselho tutelar da cidade havia sido chamado a integrar a reunião após o professor de Tom ter sido afastado de sala como medida disciplinar, com o intuito de obter informações e dar esclarecimentos. Alguns professores reclamam não ter sido justo que apenas o professor tivesse sido punido em um conflito com um aluno, perguntam ao conselho tutelar em que circunstâncias ele atua na escola e se um aluno agredisse outro ou a um professor, ele poderia ser avisado/acionado e o aluno encaminhado aos seus cuidados.

O conselho tutelar, por sua vez, diz que seria o caso de solicitar um diagnóstico do aluno à psicóloga clínica que o atende. Fixam a ideia da necessidade de um diagnóstico psicológico ao comportamento indisciplinar e às supostas agressividades e periculosidades da criança. No mesmo pacote, juntam uma contenção supostamente necessária à conduta indisciplinar e a necessidade do diagnóstico associado a uma também suposta doença para que talvez utilizasse o aluno algum medicamento correspondente. Para acalmá-lo.

No mesmo dia, uma diretora solicita que a psicologia convoque a mãe de um aluno e o encaminhe à consulta médica. A primeira acredita que o menino com cinco anos de idade (na educação infantil) poderia vir a adquirir a doença gigantismo. Sua justificativa foi a de que a criança era muito desengonçada: quando andava esbarrava constantemente nas outras

crianças. Relatou que assistiu no Globo Repórter um programa sobre o tema, e disse ainda que já havia alertado uma família sobre o risco do desenvolvimento do gigantismo em seu filho. Os mesmos não confiaram no conselho e a criança apresentou gigantismo.

Mas, como este aluno se tornou tão agigantado? Como ele vira aos olhares periféricos (que mira no oceano da prevenção geral, da segurança enfim) um vivente tão engrandecido através da hipermetropia ou das lentes escolares de hoje (que não serviriam para a miopia de ontem na ERF, pois que a configuração histórica-social e os elementos gerais não são os mesmos)? Como se torna um “grandão”-adversário de hoje, a acumular uma superposição de forças/elementos adversários à sua volta e ao entorno da escola?

Aqui há a busca pela contenção da periculosidade com o duplo da correção de um adoecimento e do desvio futuro - aos olhos das normas médicas, aos olhos do clientelismo -, já que, para este último atravessamento, os pais podem se queixar de outro aluno “gigante” estar esbarrando em seu filho, e os riscos e repercussões disto poderiam ser catastróficas.

Em outra cena, num CC em outra escola, a professora pergunta ao psicólogo e à psicopedagoga presentes se um aluno não estaria sofrendo de “transtorno bipolar do humor”. Ela disse considerar essa possibilidade porque o garoto anda muito indeciso: ora quer comer legumes, ora não quer, em outro momento quer comer algo totalmente diferente. O pai tinha problemas com alcoolismo e tivera grave problema de saúde a ponto de ter ficado internado em um hospital, e o estudante estava desanimado com os estudos, sem querer copiar e fazer os deveres.

Nos três exemplos, surgem novos técnicos de normalização de segurança da população atendida pelas escolas: o conselho tutelar, a psicologia, a psiquiatria, formando um tipo de tribunal de menores na intersetorialidade das políticas públicas locais, e mesmo sob o domínio jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que o conceito de menor é substituído pelo de criança/adolescente, defendendo-os, na perspectiva original das lutas de democratização advindas com o fim do regime militar, como “sujeitos de direitos”.

Vemos que com a instituição da criança e do adolescente nos lugares de sujeitos de direitos e não mais só nos lugares de objetos das políticas públicas e dos poderes familiares, o debate mais amplo sobre as práticas em torno do tema é jugulado e capitulado pelas forças dos aparelhos estatais com seus agentes tecnoburocráticos, aliado a compromissos político-eleitorais. Os diálogos mais profícuos restam encapsulados por grupos hegemônicos à frente das políticas públicas de garantias de direitos da criança e do adolescente, entre outros setores das políticas públicas chamados ao auxílio no controle e vigilância sobre o aluno, a família, a população.

“Na lei, a ‘proteção integral’ torna-se uma forma discursiva, uma referência regulatória, e produz estratégias de governo. Em nome da proteção cria-se um aparelho para que ela seja ‘garantida’, ou seja, para que a população-alvo seja regulada.” (SCHEINVAR, 2015, p.111) Isto se dá na medida em que o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente se desvia de sua proposta original, que era a de descriminalizar a população definida como “irregular” pelo antigo Código de Menores, e ultrapassar a governamentalidade que “encaminhava os atendimentos para o âmbito da justiça, abordando-a com a lógica do julgamento e da punição.” (SCHEINVAR, 2015, p.104)

No campo do conselheiro, do psicólogo, do pedagogo, do juiz, das famílias, no campo de todos os que lidam diretamente com as relações cotidianas que a pluralidade de olhares se faz presente, mas não de maneira livre e criativa, pois sob o crivo de uma formação discursiva que as submete a certa regularidade. (SCHEINVAR, 2015., p. 109)

Novas forças e novos modos de circulação se configuram no controle da emergência populacional aos cuidados da escola, que não mais se esforçam pelo controle interno em espaços fechados como a velha Rodolfo Fuchs. Nas escolas de hoje o controle se dá nos fluxos e articulações da escola: trata-se da égide da política de setorização. O que prevalece se repetindo do antigo colégio interno às escolas abertas atuais que estudamos é a ordem das transferências-encaminhamentos, e como atualmente ocorrem com mais velocidade os alunos ficam menos tempo em um mesmo lugar. A ênfase hoje ainda é na disciplina do confinamento semiaberto como eixo central, mas acoplada a formas de regulação mais finas e multiplicadas de braços técnicos: no enredar dos corpos agitados nas superfícies de trocas entre diferentes setores de governo e cuidado da infância e adolescência.

3.5 Escola-*bunker*

Sendo assim, que forças entram em jogo com a modernidade? Entra o serviço de psicologia e as equipes multidisciplinares, começa um “processo de melhoria”, como diz o ex-diretor, de modernização da escola. De outro lado, surge um novo desafio: as suas instituições passam a lidar não mais apenas com o confinamento, mas com o problema da circulação e da fuga, em um lugar que era um internato e não, oficialmente, uma prisão. Por isso mesmo, ali não havia estrutura de um presídio para jovens. Um vice-diretor entrevistado a considerava uma “instituição aberta”.

Nesta discussão, a escola-abrigo (orfanato) guerreia com a iminência da entrada dos garotos infratores de fato e com a sua prevenção no cuidado ao órfão nas virtualidades da

carência dos menores. A emergência da população de alunos infratores, aos olhos de alguns funcionários (propriamente da Fundação e não da FUNABEM) na ERF, era como uma “poluição” ao espaço que teria como sua missão principal cuidar de órfãos pobres. O que destacamos nesta guerra civil-militar entre os sentidos de formação humana, entre modos de governo e as temporalidades das facções da FACR e da FUNABEM, é uma batalha pela prevenção contra a insurgência e o surgimento dos inimigos sociais do sistema de poder. E, diante da **anarcofobia**: medo do que não tem governo, do que não tem nome no sistema soberano/representacional de poder, medo do devir-órfão que pode vir a ser infrator, quem executa as forças de prevenção é a formação histórica na ERF do que anunciamos como a escola-abrigo-de-segurança.

4 A MODERNIDADE DO ENCONTRO DA ESCOLA RODOLFO FUCHS COM A FUNABEM: MEMÓRIA RESSONANTE E ONTOLOGIA DO PRESENTE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN - RJ

4.1 Pontes e fronteiras, passado e presente

Não partimos da perspectiva genealógica na Escola Rodolfo Fuchs (ERF) sem pretender abrir um campo de pesquisa que seja determinado por algo que de fato ocorra hoje. Logo, um primeiro ponto é que esta história da Rodolfo Fuchs parte da atualidade. Não imaginaria relações das minhas práticas mais recentes como psicólogo na rede de escolarização (do ensino fundamental) de Frontin com as de um velho internato para meninos que acabou em 1997, se não tivesse trabalhado nas escolas e vivenciado pistas para pensar a ponte entre lugares aparentemente tão distintos entre si.

Um segundo ponto é a escolha que faço de uma área com pontos ainda frágeis ou sensíveis na atualidade: lançamo-nos ao passado e damos um salto de volta para o presente. Poder-se-ia dizer que é óbvia a ligação, já que os mesmos funcionários que estiveram na ERF no período em que a escola dentro do internato era municipalizada também lecionam nas escolas municipais atuais. Deste modo, a discussão acabaria neste momento. De outro, queremos construir não só semelhanças mas também descobrir fronteiras, por isso argumentarmos, quais os pontos sensíveis, nevrálgicos, dessa história com que ainda lidamos hoje?

Este capítulo objetiva aprofundar a definição e a problematização do que foi a “modernidade” (BAUDELAIRE, 2010; FOUCAULT, 2013) do encontro da ERF com a FUNABEM no início dos anos de 1970, anos de chumbo da ditadura civil-militar de 1964 no Brasil. Não só as situações-limite colocadas naquele momento, mas suas ressonâncias em nosso presente de trabalhadores do social: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, em suma, juízes da normalidade entre 2009 e 2012 nas escolas municipais. Trata-se de diagonalizar esta história com o presente: esta é uma pesquisa que busca interrogar o presente e a nós mesmos em nossas práticas ditas técnicas-especialistas na política pública de educação escolar e suas relações intersetoriais mais comuns: sejam elas de assistência social, garantia de direitos, ou da saúde.

Em meio à multiplicidade de sentidos hegemônicos na ERF como o de uma escola prisão que evidenciamos, urge acompanharmos as dissidências, fugas, batalhas silenciosas, mas desafiadoras de uma instituição em um período persecutório e violento da nossa história.

4.2 Memória ressonante e memória dividida

Tomamos dois conceitos caros ao uso da história oral, neste trabalho: memória ressonante (FUGANTI, 1990) e memória dividida (CONTINI apud PORTELLI, 2006), que nos servem para explorar o sentido de formação dos alunos do internato, incipiente, informal e superficialmente percebidos no tempo que trabalhei nas escolas (semi-internatos) públicas: da ERF como reformatório. Para o primeiro autor, “um dos modos pelo qual essa memória se conserva no presente é através do discurso mítico [...] A memória retorna pelo movimento de repetição manifestada no mito.” (FUGANTI, 1990, 21)

Neste momento (2009-2012), a história oral é contada por ex-trabalhadores, sem que se tivesse a intenção ou desenvolvesse esta pesquisa: por ex-professores e ex-diretora de ensino. “Apesar da originalidade dessa nova formação social” – das escolas públicas municipais que caminham segundo a nova ordem de desbloqueio da disciplina-confinamento (do velho modelo de sequestração herdado do século XIX) para as articulações gerais de segurança na cidade -, “não se pode afirmar que a ruptura tenha sido total. [...] este novo tipo de formação social traz consigo, em suas diversas composições, as formações anteriores numa espécie de memória ressonante” (FUGANTI, 1990, p.21)

Um contraponto surge entre as temporalidades. Na pesquisa, há um limiar entre a apreensão – de quando fui psicólogo na cidade - da existência do lugar como reformatório, e outros valores que lhe foram atribuídos no tempo mais recente das entrevistas que fiz entre 2015 e 2017. Dois ex-alunos entrevistados nos alertam para o fato de que a ERF não era um reformatório. Estas são as vozes de um ex-aluno interno, que morava, estudava e trabalhava nas oficinas da escola em regime integral, e outro externo (este matriculado apenas na escola estadual existente dentro da ERF, em regime de semi-internato):

Davi_... E o que nos instigava era muito esse olhar da escola como um reformatório. E a gente pensava que era real... Exatamente um reformatório. Porque vários atores sociais, inclusive que estiveram lá na Rodolfo Fuchs, se referiam à escola ora como FUNABEM ora como reformatório. E a gente veio percebendo que...

Paschoal_ Que não eh nada disso!

Davi_ ... que era um valor atribuído, não é, um tipo... uma voz q...

Paschoal_ Devido ao Padre Severino, que era uma escola-reformatório.

Evandro_ Eh, eu acho que o conceito..., o conceito quando você fala Abrigo Cristo Redentor, quando fala aprendizado, todo mundo... Existe ainda um conceito de Ah! Era aluno da FUNABEM... Não, não era aluno da FUNABEM. Lá, não tinha menor infrator. Lá era menor abandonado, menor...

Paschoal_ Desvalidos...

Evandro_ Desvalido... Não tinha menor infrator. Então, era um conceito totalmente diferente. Mas existia esse conceito de... da sociedade olhar eles como muitos.... principalmente, quem não era da região. Como...

Davi_ Delinqüente?!

Evandro_ Delinquentes, menores infratores. E às vezes até a própria sociedade aqui, quem não participava do convívio social deles poderia ter esse conceito. Ah, os alunos da aprendizagem, os alunos... Mas quem participou lá, viveu lá, sabe que não era assim. É claro, num lugar onde tem 400 meninos, vai existir problemas...

Davi_ Alguma indisciplina.

Evandro_ Indisciplina, problemas sociais que existem em qualquer grupo. Mas, tratar como reformatório, é... coisa... não. [...] O que é de ruim você esquece. Entendeu? Então, o que é de bom foi o aprendizado dos meninos, desde o início da vida até 18-16 anos, que eles já eram projetados, muitos deles já eram colocados na vida militar. Então alguns se tornaram militares, e alguns já com profissão, já saiam de lá com uma profissão. Agora, como reformatório, não. Eu, [...], não entendo, assim como reformatório, não. Eu entendo como abrigo de menores mesmo. (Entrevista ao aluno externo EVANDRO e ao aluno interno COSME PASCHOAL, em 04/02/2017, grifos meus)

Portelli (2006), por sua vez, retoma o conceito de “memória dividida” proposto por Contini (1994) para explorar os tipos de memória conflitantes em torno do acontecimento do massacre de Civitella⁷³, durante a II Guerra Mundial:

Contini identifica, por um lado, uma memória “oficial”, que comemora o massacre como um episódio da Resistência e compara as vítimas a mártires da liberdade; e, por outro lado, uma memória criada e preservada pelos sobreviventes, viúvas e filhos, focada quase que exclusivamente no seu luto, nas perdas pessoais e coletivas. Essa memória não só nega qualquer ligação com a Resistência, como também culpa seus membros de causarem, com um ataque irresponsável, a retaliação alemã. [...] (PORTELLI, 2006, p.105)

Retomando a noção de memória dividida para afrontar uma memória oficial, que se torna remanescente, mas superficial de reformatório ou a ERF como escola prisão para crianças e jovens, assinalamos que a memória da Rodolfo Fuchs no itinerário da pesquisa se figura dividida, na medida em que vemos que não é só reformatória (mas contém este sentido de formação), nem só escola ou abrigo.

A questão disparadora das análises subsequentes surge com a desconstrução do mito *pari passu* à compreensão dos métodos/caminhos de sua genealogia: sobre como se solidificou este sentido aparentemente único dentre uma batalha na coexistência de diferentes missões disciplinares-securitárias em um só lugar, e como cai por terra o valor único/oficial quando interrogamos a sua sobrevida no presente. Seguindo Portelli (2006), vemos a memória dividida da Rodolfo Fuchs em multiplicidades, num confronto aos binarismos entre memória oficial e não oficial. Não sem assumirmos que existem sim umas memórias oficiais, mas muitas outras silenciadas, histórias apagadas na “História”.

⁷³ “Em 29 de junho [de 1944], as tropas de ocupação alemãs executaram 115 civis, todos homens, em Civitella Val di Chiana, uma cidadezinha montanhosa nas proximidades de Arezzo, na Toscana. Neste mesmo dia, 58 pessoas, incluindo mulheres e crianças, foram mortas no povoado de La Cornia, e 39 no vilarejo de San Pancrazio. Tudo indica que esses atos foram uma retaliação pelo assassinato de três soldados alemães por membros da Resistência, em Civitella, em 18 de junho.” (PORTELLI, 2006, p. 103)

4.3 Segurança versus Devir órfão

A disciplina e a segurança são ferramentas conceituais que balizam o percurso de pesquisa, desde a coleta dos dados nas entrevistas, até a elaboração dos temas de discussão que usamos da formação e da modernidade. Disciplina, segurança dos corpos, e a modernidade são o que nos mostram os analisadores.

O devir (DELEUZE, 2011; DELEUZE&GUATTARI, 2012b), expresso nas qualidades de devir-órfão e devir-infrator, potências ligadas respectivamente ao menor abandonado e ao menor infrator, é a liberdade que se quer controlar e interromper pelo confinamento e pela prevenção. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio.” (DELEUZE&GUATTARI, 2012b, p. 19)

É este ponto que será necessário explicar: como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro. É o princípio de uma realidade própria do devir (a ideia bergsoniana de uma coexistência de “durações” muito diferentes, superiores ou inferiores à “nossa”, e todas comunicantes). (DELEUZE&GUATTARI, 2012b, p. 19)

O devir são imagens ou silêncio – vozes menores dos alunos – que quebram a barreira do ensurdecido da ordem disciplinar. “[...] Como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder?” (DELEUZE, 1992, p. 58) É preciso encarnar o (aluno) estrangeiro na língua oficial (da escola), costurar linhas de fuga na linguagem para descosturá-la e implodi-la.

Os movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2015) são todas as linhas que desafiam e fazem transbordar a instituição ERF, que inclusive a forçam a desenvolver e reinventar novas formas de captura e congelamento dos corpos, na medida em que é atravessada por crises como a modernidade do convênio com a FUNABEM em 1971.

Segundo 3 entrevistados (aluno, diretor e vice-diretor), antes do fortalecimento da ligação com a FUNABEM entre 1971 e 1980, o internato abrigava fundamentalmente alunos pobres e abandonados, em sua maioria vindos de outros estados, e herdeira do Estado Novo de Getúlio Vargas antes sua disciplina era voltada à formação técnica agropecuária para o trabalho: até 1971 seu nome é Aprendizado Agrícola Sacra Família do Tinguá. A modernidade é marcada pelo desafio de lidar com a entrada e passagem das crianças/jovens infratores, vindas das ruas e favelas da capital do Rio de Janeiro. Neste limiar é que passa a se chamar Escola Rodolfo Fuchs. Um diretor nos explica: “A FUNABEM trouxe a modernidade,

trouxe equipe multidisciplinar, está certo? Aí vieram as reuniões de grupo. A modernização, a modernidade...” (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

Roberto_ Oh... a criminalização da garotada ela começou a ocorrer depois do convênio com a FUNABEM. Você está entendendo?

Iza_ Exatamente. Foi.

Roberto_ Foi quando começou a vir o garoto indiscriminadamente do Rio de Janeiro. O garoto favelado... Essa clientela, oh Davi, não era comum na escola.

Iza_ Não, na escola não. Tanto que era tranquilo: nós tínhamos o contato com eles, com eles, não é? Com os internos, era natural, era como se... Amigo, eles só não tinham pai nem mãe, assim, não é, diretor? Eram crianças órfãs.

Roberto_ Exatamente. O garoto carenciado na sua essência. (Entrevista ao diretor ROBERTO e à aluna externa IZA, em 17/01/2017)

O devir-órfão nos fala das virtualidades da infância órfã e desvalida como risco que é pré-concebido dada a condição - antes mesmo de internação - de virarem infratores se não internados e cuidados pelo Estado, e sua potência é rebatida na falta, carência de atenção da família, que precisa ser preenchida pela disciplina.

O desgoverno de si mesmos na vida nas ruas, no que pode virar (sendo redirecionado) para um campo adversário da ilegalidade, ou da rebelião mais organizada contra o sistema de poder (como no caso dos comunistas ou qualquer grupo divergente do regime ditatorial de 64), torna-se objeto da segurança na cidade; o movimento aberrante é a guerra constante contra esses tipos de cuidados: nas ruas ou nas fugas e demais indisciplinas do internato, ele é rebatido nas normas punitivas, institucionais da escola, o que comprova a tese da ameaça da existência órfã pobre e anárquica.

4.4 O analisador dos alunos maiores ou “grandões”.

Dos temas construímos um analisador, que é o da grandeza dos corpos sujeitos à disciplinarização na ERF. Na organização dos corpos dos alunos nos espaços, os pavilhões eram uma engrenagem institucional na distribuição de modo preciso também das tarefas gerais, de aprendizagem, comportamento-e-disciplina e trabalho (participação):

Isaías_ E o barato, uma coisa que eu não esqueço também, era que na horta, você não tinha nenhuma tecnologia para regar as plantas lá, né? Então, era tipo assim, você ia pelo tamanho, né? Então, O **pequeninho** no regador pequenininho, o **médio** no regador médio, e o **grandão** no regador maior, então você... aí [risos] E Aí tinha lá o carvoeiro – já era uma pessoa nativa de lá mesmo, um cara que conhecia tudo – ele que passava para a gente é... como fazer a muda, como plantar, esse negócio todo. Entendeu? E aí... E tinha parte da faxina também. Tinha a parte da arrumação de cama, né? No caso, quando você... A parte do mijão né, que lá chamava muito, né? Então você dormia, mijava na cama, então você era punido. Entendeu? O mijão dormia embaixo, não dormia em cima. A gente pegou ainda o

tempo do colchão de palha. Nós fazíamos os nossos colchões de palha, Os nossos colchões...

Davi_ Vocês é que faziam?

Isaiás_ É, nossos colchões, tinha a parte de oficina de colchão, né. A gente fazia o nosso colchão. Ia lá, pegava o mato, botava para secar, botava... e fazia o nosso colchão. Depois é que chegou o colchão de espuma. (Entrevista ao ALUNO ISAÍAS, em 29/01/2017, grifos meus)

Para além da necessidade de organização dos corpos e da força de trabalho – tanto do corpo de funcionários como do corpo dos internos– a gradação dos corpos movia ainda outra engrenagem da máquina interna. O distanciamento dos afectos entre os corpos impulsionava a correspondência na relação entre verdade e punição, funcionando como elemento comutador desta ordem.

A maior preocupação era com as forças dos maiores, que recebiam a alcunha de “grandões”, devido à periculosidade que lhes era atribuída. Neste sentido, as medidas das grandezas corporais, de homens-soldados que deveriam ser formados para o país do futuro, eram fundamentais para o justo exame para a justa punição. Este “homem-limite” é o dispositivo elementar para a economia dos castigos, para que se estabeleçam gradações das penas e com isso não se puna injustamente (para que não haja erro na atribuição da culpa e adiante na punição, e os funcionários e dirigentes não sejam reprovados em suas ações e punidos). Os números nos corpos e nos lugares demarcavam o espaço de cada um, dificultavam a mistura dos corpos e sinalizavam marcando cada um deles. Destacavam mesmo erros e infrações dos alunos e *pari passu* inibiam a possibilidade do erro no exame da infração e da penalidade.

A concepção do homem-limite na ERF, ou da humanidade como medida em sua formação conferem uma justificativa moral para a aplicação também graduada, diferenciada e justa das penalidades à não conformidade às regras. Os dois elementos: medida e humanidade têm sido historicamente colocadas como baliza entre a violência (suplício) e a suavização da pena, inclusive no internato-escola Fuchs.

São esses elementos, tão necessários e no entanto tão incertos, tão confusos e ainda tão associados no mesma relação duvidosa, que encontramos hoje, sempre que abordamos o problema de uma economia de castigos. Tem-se a impressão que o século XVIII abriu a crise dessa economia e propôs para resolvê-la a lei fundamental de que o castigo deve ter uma “humanidade” como “medida”, sem poder dar sentido definitivo considerado entretanto incontornável. (FOUCAULT, 2000b, p. 64, grifos do autor)

Esta é a insistência lírica que até hoje reivindica a suavização das penas, mas que não chega a riscar as relações intrínsecas das penas com o poder. A suavização da violência como marca de um passado asilar pelo ensaio de segurança com as transferências de alunos da ERF

para outros núcleos, e os aprimoramentos da segurança hoje nas articulações infinitas entre setores não necessariamente põem em questão o poder. Penas alternativas podem se arrumar como complementaridade da prisão e do reino da pena, mas não estar associadas a uma perspectiva de abolicionismo penal.

O homem-medida forma baliza também entre o que é ser ou se tornar homem e cidadão para a ERF, e o que não é. O que é ser humano e o que não é sob aquele regime de poder [da ERF]?

Os grandões e a ameaça da expansão de suas forças é o que nos faz encontrar a disciplina, a segurança, e também a crise e a possibilidade de apocalipse da instituição ERF como escola-abrigo. O crescimento constante de corpo e alma do aluno é o que se tentava calar, porque para permanecer ali deveria se localizar em eterna infância e menor: um mínimo de autonomia ali só poderia se adquirir por uma maioria esmagadora de forças acumuladas para a submissão dos corpos. É por isso que os corpos eram localizados em frações diferentes de pavilhões: para melhor administrá-los e controlá-los.

O teatro bélico de operações que parecia poder definir a guerra maior de prevenção contra os inimigos do sistema de poder - a guerra fria -, em que estava inserida a ERF naquele período de ditadura, era a batalha entre a escola-abrigo e a escola-prisão (reformatório) que surge na modernidade do encontro da ERF com a FUNABEM.

O simbolismo para o tratamento de seus efeitos é o que resumimos na expressão dos “grandões”, emblemática do desalinhamento dos corpos que já chegam marcados pela pobreza e indisciplina das ruas ou da desatenção/abandono familiar. O crescimento, a expansão, a agitação das forças dos corpos por fora da disciplina.

Quanto mais velho, maior (de altura) e mais forte o aluno, mais potente ele se tornava na possibilidade de fugir às regras de disciplina, dispondo de mais forças para resistir à submissão geral. Isto se dava com as fugas, pequenos furtos, agressões a outros alunos, e ainda a influência que tinham para com os alunos mais novos no desafiar das forças de disciplina do patronato. Logo, quanto mais velhos mais riscos se ofereciam à disciplina do lugar, e menos importantes se tornavam aqueles corpos dada a proximidade da sua saída oficial daquele regime de cuidado e governo escolarizados. Este devir-órfão, e o crescimento dos corpos dos órfãos pobres, em analogia ao devir-louco (DELEUZE, 2011) de Alice: à medida que os torna maiores de tamanho, tornam-se menores de importância ao controle dos corpos no internato.

Quando digo: “Alice cresce”, quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao

mesmo tempo que ela se torna um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não cresce sem ficar menor e inversamente. (DELEUZE, 2011, p.1)

No sentido do devir, ele caminha na existência órfã, sujeito às amarras subjetivas que afirmam haver um sentido determinável para tudo: o de reformatório para a ERF, o de menores para o aluno interno, em termo da submissão dos corpos; “mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2011, p.1)

A iminência de crescerem e se tornarem egressos do sistema significava o risco de pensarem por si próprios, por fora daquele sistema de poder. Do contrário, eles só interessavam à formação específica da ERF enquanto corpos que pudessem ser moldados, caso não se rebelassem, se fossem guiados no caminho certo, bom, segundo o entendimento da política do lugar Fuchs, significando seguir estritamente a disciplina, com horários e tarefas, regime militar de organização, estudar num turno e trabalhar nas oficinas no contra-turno.

Então, são os corpos agitados em suas múltiplas grandezas e extensões que analisam nossa relação com as escolas do presente de Paulo de Frontin. A autoridade sobre os corpos “menores” e a precaução quanto aos movimentos aberrantes causados pelos maiores ou com o eterno risco e medo da expansão/crescimento daqueles corpos que se agitavam por sob a disciplinarização constante. Na ERF, havia o medo de que estes se reorganizassem em formação dissonante de contrapoder, que os desafiassem em sua hegemonia educativa de controle dos corpos e almas no internato.

Parece que uma aposta fundamental para a missão da ERF era o congelamento dos corpos e afetos, criogenia política de organismos vivos que não pudessem crescer, a exemplo dos autômatos de La Mettrie (1961) em *O homem-máquina*.

[...] É essa vigorosa analogia a que obriga todos os homens de ciência e aos verdadeiros juízes a confessar que esses seres orgulhosos e vaidosos, mais ilustres por seu orgulho do que por seu nome de homens, por mais desejos que tenham de evoluir, não são no fundo senão animais e máquinas que se erguem.

[...] Ser máquina, sentir, pensar, saber distinguir o bem do mal como o azul do amarelo, numa palavra, ter nascido com inteligência e com um seguro instinto moral e não ser senão um animal, não são, portanto, coisas mais contraditórias que ser um macaco ou um papagaio e saber procurar o prazer. (LA METTRIE, 1961, pp. 94-95, tradução minha)

Para La Mettrie, o homem-máquina “tem todo esse maravilhoso instinto cuja educação dá lugar à inteligência, cujo assento se encontra sempre no cérebro [...]” (LA METTRIE, 1961,

p. 94, tradução livre) Do corpo autômato da Era da disciplina caminha-se até “um corpo não mais regido pela mecânica da disciplina, mas [...] agora, diante das suas indicações relativas à segurança e aos efeitos de monitoramentos, voltado para a produção de inteligência” (PASSETTI, 2015a, p. 93). O corpo agora alvo da política é ocupado e ajustado na perspectiva de gestão das inteligências. O indivíduo-máquina que se articula na mecânica do seu corpo com o objeto que manipula, ou o homem-máquina antes individual (mais um elemento numa série de códigos e exercícios da individualidade disciplinar), torna-se dividida à medida que vive na cumplicidade do humano pastor de si e dos outros. “[...] Composto com o inumado das máquinas de inteligência”, dispõe-se a policiar e ordena-se “por uma conduta correta a anular as resistências em práticas cooperativas.” (PASSETTI, 2015a, p. 94)

Das correntes que ainda se arrastam da velha disciplina, parece que herdamos o vestígio de uma de suas regras semióticas mais importantes: a chamada “regra dos efeitos laterais”, segundo a qual “a pena deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta” (FOUCAULT, 2000b, p. 80)

Em suma, se pudéssemos ter certeza de que o culpado não poderia recomeçar, bastaria convencer os outros de que ele fora punido. Intensificação centrífuga dos efeitos que conduz ao paradoxo no cálculo das penas, o elemento menos interessante ainda é o culpado (exceto se é passível de reincidência). (FOUCAULT, 2000b, p. 80)

O dispositivo reformatório, atravessando as durações comunicantes da ERF e das escolas atuais, aponta o medo da possibilidade do crescimento dos corpos órfãos-pobres, nas dimensões de suas idades, de suas forças físicas e de suas forças criativas, independentes, desafiadoras do sistema de poder contrariando uma educação moral de submissão (trans-temporal). A prevenção geral anunciada pela regra dos efeitos laterais (que emergem na relação com o confinamento de ontem), e o dispositivo pré-crime que descrevo como os absurdos de prevenção jurídico-nosológica (que se expandem na gestão de articulações de corpos, gentes, inteligências e zonas de hoje) movem-se pelo medo dos deslocamentos inomináveis do devir-órfão. As engrenagens do absurdo preventivo revelam o grande medo (terror) do aleatório e do porvir dentro a população. Não ao acaso a escolarização é tecnologia política imprescindível para que se arrefeçam essas afecções de terror contra e dentro a própria população que estuda nas escolas públicas.

De onde mais partiriam os esforços por manter os corpos eternamente infantis, “menores”, provisórios e perfeitamente adequados e submissos àquelas regras disciplinares como inteligência artificial? De vida provisória como os “replicantes” de Phillip Dick em

Blade Runner⁷⁴ (Scott BLADE RUNNER, 2009), andróides que são úteis enquanto não respondem por si próprios e não se rebelam contra sua programação de boas condutas, boas formas outorgadas: o destino que lhes é projetado pelo outro, dito humano, não sabem usar suas potências para si próprios, enquanto não atravessam o limiar da menoridade, ou seja, do uso privado e submisso da razão.

Do contrário, Foucault (2013) segue Kant quando propõe que o alcance da maioridade, das Luzes ou do esclarecimento, está diretamente proporcional ao uso público e livre, coletivo e ao mesmo tempo como atitude (êthos) ascética de si: a autonomia dos corpos versus a heteronomia do cuidado/governo do outro.

A metodologia de ensino da Rodolfo Fuchs buscava conduzir os estudantes para a guerra direta ao inimigo social que acontecia fora do internato (isso, não sem deixar de conduzir sua guerra civil, com todas as tensões produzidas com sua disciplina interna), e intentava formar futuros soldados, preparando a todos os internos para operar em guerra quando saíssem daquela escola-abrigo-de-segurança.

Como uma chave que reduz o tamanho dos corpos, e minimiza as suas grandezas e forças nessa guerra interna, as forças dos estudantes são enfraquecidas. Estes só tinham a permissão de se tornarem maiores quando saíssem da escola e ingressassem nas forças armadas. Só que quando saíam, eles já tinham perdido a guerra da Rodolfo Fuchs.

De acordo com um estudante, existiu também um submundo entre os alunos onde ele pôde aprender com a observação dos códigos de sobrevivência. “É fácil de eu decifrar esses códigos devido à minha infância e adolescência vivida lá na escola.” Worhees aprendeu na ERF a decifração de códigos que transportou para a descoberta e análise de outros códigos em outros submundos. Não medida em que os alunos quase sempre não podiam responder à altura e à intensidade das forças mais fortes dos funcionários, não é difícil imaginar um processo de involução da guerra civil da escola para o campo de tensões entre os próprios alunos, isto é, dentro de sua população específica.

O questionamento das regras da ERF era encarado como uma ameaça da irrupção do maior entre os menores antes do tempo admitido, antes de sua saída:

⁷⁴ O filme Blade Runner: O caçador de andróides de 1982 é o filme de ficção científica distópica, baseado no livro de Phillip Dick *Do the Androids Dream of Electric Sheep?* cuja 1.^a edição é de 1968 (Cf. Phillip Dick. *Blade Runner: Andróides sonham com ovelhas elétricas? – 50 anos.* São Paulo: Ed. Aleph, 2017). Sua narrativa encena a estória de um policial Blade Runner (Andrew Deckard, interpretado por Harrison Ford, do esquadrão especial de polícia – unidade caçadora de andróides) que persegue os replicantes Nexus 6, seres de inteligência artificial de vida produzida por robótica avançada, por engenharia genética em laboratório, e passam a ser perseguidos com fins de execução. Os replicantes Nexus 6, superiores em força e agilidade, mas de vida curta: de 4 anos apenas, eram usados em trabalho escravo na colonização de planetas, e após uma rebelião de uma equipe de combate são declarados ilegais na Terra e punidos com a morte como penalidade.

Davi_ A disciplina que provoca a indisciplina, na verdade?! Não é?

William_ É, exatamente.

Davi_ Todo esse método duro, todo esse modo de cuidado e governo da infância duro, e tem entre seus efeitos possíveis a indisciplina. [**William_** Exatamente] Porque tudo foge a isso, também, né?

William_ Eu tenho como assim é... eu nunca esqueço de um dia que – até lembro da diretora: dona Lourdinha! – e eu tinha lá, tinha uma professora lá que eu não lembro o nome, e que morava lá em Morro Azul, assim.

E que mandaram escrever sobre o que achava da escola. Era uma coisa assim: sobre o que achava ou sobre o que poderia melhorar. Pô aí... E não era para assinar. Eu não assinei. Escrevi, porque lá, a gente sempre teve uma... desde o tempo lá da outra escola, tinha muito estímulo de desenho, Assim: Lá na minha escola, na Oscar Araripe, tinha...

Davi_ De desenho?!

William_ Não, tinha estímulo mesmo da gente de desenho, assim. Era tudo criado pela gente mesmo. De desenhar. Por exemplo, Até hoje, depois eu vou te mostrar. Cara, eu sei fazer o autógrafo do Zico certinho, assim, até ele se espanta. [Risos] Aí a gente tinha esse estímulo de... Eu... eu escrevi e não assinei. E a dona Lourdinha... – obrigado, dona Lourdinha... – Éh... comunicou que eu falei, que eu questionei vários pontos da escola, e eu fui severamente punido. Entendeu?

Davi_ Como você descreveu a escola?

William_ Eu descrevi que a escola num..., a gente não tinha voz, sacou? Assim, não... a gente não participava do que a gente queria, né? Eu achava... Olha só: eu com 10 anos... Eu achava que o seu Cardozo não precisava ficar falando com a gente muito tempo no sol. Pô, cara, aí eu desafiei “o Michel Temer”, sacou? Uma semana de castigo, da cara para a parede, sacou? Literalmente, sacou? E os questionamentos foram, éh, não foi nenhuma... ah, eu acho que o professor é feio sabe? Não, eu achava que a gente tinha que ter mais aula de inglês. Que lá teve uma época que teve uma professora de inglês que marcou uma época lá, que eu lembro dela até hoje : Dona Sonia. E era a época do Michael Jackson, ela traduzia as letras do Michael Jackson, pô, e era maneiro pra caramba saber o que que o Michael Jackson cantava e tal, [**Davi_** Queria dizer...] queria dizer e tal. E de repente tiraram a professora do ar. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Carlinhos, um ex-aluno, após sair da ERF “formou-se 3.º sargento da Aeronáutica em 13-12-1979. Hoje, casado, pai de dois filhos...” (SANTOS, 2001, p. 61) e foi “convidado a enunciar palavras de otimismo aos seus ex-colegas da FUNABEM, que se encontravam formados por ordem do diretor” (SANTOS, 2001, p. 61). Na ocasião, um interno em formação de ordem unida lhe disse: “Pô, tio, tá te parecendo um filme... [...] Tio, esse di menor é o maior fera... Pô, isso é verdade ô é só papo?” (SANTOS, 2001, p. 61) Percebe-se a admiração por descobrir que um “menor” se tornou “maior” por ter como egresso de várias escolas da FUNABEM e FACR sido admitido pela Aeronáutica. A sua imaginação do alcance da “maioridade” como liberdade, neste momento se transmuta na esperança de o menor se tornar uma autoridade *a posteriori*, ao egressar do sistema de internamento.

O medo da ascensão dos corpos grandões está relacionado ao risco e ao perigo atribuídos às duas formas de desafio da autoridade na ERF: da rebelião do aluno que se ergue com questionamentos gerais, como contraponto à disciplina e à violência do lugar, e da revolta como possibilidade de se lançar como autoridade contra a autoridade. Todas as formas de rebelião eram avaliadas como um complexo de ilegalidades diversas.

4.5 Uma escola do presente: Luta de resistência pela liberdade de ter educação física e brincar na escola

Em uma imersão em classe⁷⁵ (escuta, conversa e observações) com professora e 6 alunos de uma escola (11/11/2010), o tema das conversas era livre e foi escolhido o da ‘autonomia’, por sugestão da professora, preocupada com os movimentos recorrentes dos alunos em pedirem auxílio nas tarefas de classe...

Um aluno fala que conhece a palavra autoridade. “– Que é autoridade?”, eu pergunto. Dizem, em contrapartida, não saber o significado da palavra autonomia, e um menino decide contar que todos queriam ter educação física.

Eles não sabem por que não têm aula de educação física, e ao perguntar-lhes a aluna Íris conta que “é porque, quando estudavam uns ‘grandões’ na escola, um quebrou o braço de outro, e a partir daí uma dirigente maior das escolas não queria mais que houvesse educação física.” Após o incidente de os alunos se baterem e se machucarem, a Secretaria de educação decretou a proibição da saída para o pátio e seu uso para quaisquer finalidades. Assim, a unidade escolar também passou a não ter mais horário de recreio, e as saídas fortuitas das crianças para o pequeno pátio eram forte e constantemente vigiadas (quando ocorriam, muito eventualmente, era somente com o acompanhamento de um professor, que dispusesse de tempo para tanto).

A professora Antonia tenta moderar (modular) a inter-rogação: “- Não há recreio, já lhes disse que todas as escolas não têm recreio, e que todos sentem falta!”, contorna a intervenção da menina, como se não fosse um problema dando um sentido de vulgaridade da situação de não haver tempo, ou disporem de tempo exíguo livre, de recreio. E, de fato, na maioria das outras escolas o controle de saída de cada classe era uma fortaleza. Quando havia recreio o tempo era de 15 minutos.

Temos aqui um debate entre a autoridade, tal como nossos interlocutores infantes nos falam e conhecem, e a autonomia, signo que a seus olhos nada significa já que desconhecem sua realidade, sua prática. Autoridade é, portanto, aqui compreendida como governo do outro que se faz obedecer, enquanto a autonomia é o governo de si mesmo. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), autoridade é: “1. Direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc”, e autonomia a “1. faculdade de se governar

⁷⁵ Esta turma era multiseriada, isto é, com alunos do 2.º ao 5.º ano letivo na mesma sala/classe. Nesta escola, só havia duas turmas, ambas multiseriadas, e a professora da outra – composta pelo ensino pré-escolar (educação infantil) e pelo 1.º ano de alfabetização.

por si mesmo.” (p. 77) Falamos de uma batalha silenciosa entre predeterminação ou premeditação como governo das condutas do outro predominante, e os ímpetos fugazes de autodeterminação de um indivíduo ou grupo, que quando acontecem fruem contra o sentido de mais fortes correntezas.

4.6 A retórica da autoridade

Dizer, como a prof.^a Antonia, que só não há recreio “porque todas as escolas não têm” é um discurso que compete ao nível da retórica, cuja meta não tem qualquer compromisso com a liberdade de pensamento, pois é um tipo de discurso fechado, que busca impor uma verdade absoluta ao tomar os efeitos soberanos de controle do impedimento do pátio como as causas da sanção.

O efeito esperado pela educadora foi a persuasão dos alunos para que não tocassem mais no assunto, não mais se questionasse a ordem que prevaleceu como lei sobre todos. Não se abre tempo para o diálogo/debate, visando aí a manutenção das conformidades das condutas, apagar incêndios, focos possíveis de todos males: debates, conflitos, mínimas tensões.

A autoridade, na ordem da secretária, havia silenciado um debate e as vozes dissonantes entre crianças que tinham vontade de correr e brincar no pequeno pátio da escola, mas que estavam proibidas pela diretora que seguia ordens de superiores. Parecia que a justificativa da professora não colava. Não garantia a psicolagem dos corpos que a consubstanciasse em retórica e, com a intervenção da menina Íris no grupo, um conflito aplacado pelas autoridades ressurgiu das cinzas. Mas a força de autoridade daquele que dirige (objetivando o sujeito em nome da renúncia de si) aparece para resilenciar a língua-de-fora da autonomia, numa palavra: o seu devir, sua força passageira e fugidia na explicação da aluna que descoberta as malhas do poder, implicadas que são na produção de verdades.

Se pudéssemos medir a complexidade das palavras e as diferenças entre elas, poderíamos dizer que a palavra autonomia não é mais complexa do que a palavra autoridade, mas a questão é que a aprendizagem de uma palavra só se objetiva-subjetiva através da sua significação pela prática/uso social e individual. E a relação, a escuta e o uso da autoridade era muito mais comum do que o uso/exercício de autonomia. Não existe um padrão de complexidade para sua medição; o que importa neste momento é que a compreensão dos signos exige quase sempre uma experiência direta com a realidade objetiva da coisa/s ou situações de que se fala.

Entre os alunos ninguém sabia da primeira palavra, parecia não lhes fazer sentido algum. Não conheciam a palavra devido ao raro uso em turmas da primeira metade do ensino fundamental, mas os sentidos, a compreensão da liberdade, do exercício da autonomia, de um espaço mais livre e de fora da formalidade das salas de aula, os alunos mostram que sabem. A reivindicação do tempo livre, seja de recreio, seja o mais desejado ainda de educação física, significa uma luta por autonomia, e é neste mesmo movimento que podem apreender a palavra.

Raros eram os momentos como esse na escola em que extravazávamos as codificações e os alunos escapavam por um não saber. Esta anomalia no sistema de saberes é o que Foucault (2010c) define como *parrhesía*, retomando um conceito grego antigo. Os movimentos de libertas, franco-falar (*franc-parler*) ou *parrhesía*, segundo o autor, são aqueles que nos exortariam na educação à autodeterminação das práticas de si.

Ora, o que está em jogo na prática de si é precisamente poder dominar o que se é, em face do que é ou do que se passa. O nada ou predeterminado, o porvir nos condena ou à imaginação ou à impotência. Ora, estas são as duas coisas contra as quais é construída toda a arte de si mesmo, toda a arte do cuidado de si. (FOUCAULT, 2010c, p. 417)

Mas onde estariam as práticas de si como liberação, como captá-las pois que povoam as margens das palavras, interlocuções, em aparição fugidia?

Foucault diz que o tema do retorno a si nunca foi tão forte como na época helenística e romana, e apresenta algumas tentativas de reconstituir uma ética e uma estética de si entre autores do século XIX: “Stirner, Schopenhauer, Nietzsche, o dandismo, Baudelaire, a anarquia, o pensamento anarquista, etc., e teremos uma série de tentativas [...] mais ou menos polarizadas pela questão: é possível [...] reconstituir uma estética e uma ética do eu?” (FOUCAULT, 2010c, p. 224) Este é um esforço do autor por articular a questão da política com a da ética através da composição de uma cadeia/trama formada das noções de “governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo”, e ele o faz com a proposta da análise da governamentalidade tal como “a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo.” (FOUCAULT, 2010c, p. 225)

Na minúscula escola e em seu bairro homônimo, surgia a notícia da possibilidade de fecharem a unidade, o que se justificaria pela demanda fraca de alunos (tinha cerca de 25 matriculados), e fraca disponibilidade de professores: a diretora revezava a atividade dirigente com a de lecionar, e além dela havia só mais uma professora, no início de 2012. A população, incluindo pais dos alunos, reivindicavam a permanência da escola e um posto de

saúde que operava em raros horários e poucos profissionais, entendendo o processo como uma rarefação da oferta de serviços públicos.

A diretora preocupava-se com as dificuldades dos alunos e com as reclamações dos pais, e em certas ocasiões reclamava da desatenção da secretaria de educação em relação à escola, por não provê-la de mais profissionais, ao passo que nos questionava à equipe técnica por não encaminharmos certos alunos para psicólogos, neurologistas e outras “especialidades” da saúde após ela ter-nos indicado seus problemas na escola, quase sempre ligados à família. Vimos que nunca seria suficiente até se atendêssemos as crianças individualmente como em um ambulatório da saúde municipal. Era preciso mostrar serviço à comunidade assistida pela escola, para dizer que a unidade ainda estava viva.

Como os superiores não lhe davam atenção, com mais professores para dar vida à escola ou para garantir a segurança dos alunos que podem se esbarrar e esbofetear no espaço-tempo livre do recreio ou, ainda, para garantir a tranquilidade da diretora na direção, perturbada pela invasão do ensinar que lhe consumia mais tempo. Com o acúmulo da tarefa das aulas conflitando com as tarefas plenas de direção, a psicologia e a equipe técnica seriam o último refúgio, para suprir as demandas dos alunos e mediar os incêndios públicos com as famílias. Salvaríamos a escola e a direção do fim? Irá o reino da retórica nos salvar da destruição? Nós os técnicos sociais, como polícia das famílias, marcaríamos o tempo no relógio e despencaríamos dos céus a tempo de impedir os males, as mortes, os crimes?

Assinalamos as ressonâncias do passado da Rodolfo Fuchs com as práticas de nossa equipe técnica, no presente das escolas de Paulo de Frontin. A senha para esta concatenação é o analisador já anunciado da grandeza dos corpos agitados e grandões, pois que representavam maior periculosidade aos olhos dos funcionários da ERF, da população da vila de Sacra Família e cidade de Frontin. Os grandões são o signo maior da possibilidade da morte daquele sistema de poder. Ao implicar na visão do próprio limite da/pela instituição, são os alunos adolescentes mais velhos, “maiores”, que constituem o nosso indicador de problematização do que chamamos de modernidade.

Caminhamos da disciplina à segurança e chegamos ao questionar do presente com a modernidade da Rodolfo Fuchs. Como os corpos-fantasmas institucionais daquele lugar eles ainda se enferrujam entre nós, moribundas correntes do espírito daquela autoridade de formação?

O que nos resta do modo de existência geral na ERF é um tipo de governo da infância que não focado estritamente no aluno infrator, mas no aluno pré-infrator, isto é, mantém um olhar para o conjunto de circunstâncias que inspiram a avaliação da periculosidade, do risco,

da montagem de casos a serem analisados tendo quase sempre o corpo do aluno pobre como o alvo especial e o mais direto das preocupações técnicas sociais, e associado a um rastreamento tutelar de suas relações com a família. Em suma, o olhar que se conserva é para a pobreza e o abandono da infância, dotada de um alto risco de se tornar infratora.

4.7 Reviravolta na governamentalidade

Não existe hoje mais uma escola como a Rodolfo Fuchs, porque as escolas públicas com a redemocratização no Brasil e o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA foram apartadas dos internatos na forma de semi-internatos, e os dois separados dos “reformatórios”? Seu modo peculiar de existência estaria para sempre apartado de nós, ou suas paredes de confinamento continuam diluídas no controle tutelar nas redes novas de governo na infância pobre, em múltiplas articulações disciplinares-preventivas na cidade?

Numa escola, o público precisa ser disciplinado pelas equalizações cotidianas das forças potentes em jogo, assim evitar-se-iam os choques entre os corpos que arriscariam o desnudar das estratégias de poder. Movimentos que preconizam a autonomia parecem sempre fugidios, não ganham consistência facilmente nas tramas; forças de criação? Arquetariamos forças intensas de *parrhesía* caso nós movêssemos, num exame mais geral da governamentalidade, as forças políticas para a sua reversibilidade a nós mesmos, pinçando uma dobra nas relações de poder em pontos móveis, móveis, isto é, que pela tática de furo/vácuos no poder possam ser mobilizados para a ética como cuidado de si em meio às coletividades escolarizadas?

Seguimos uma proposta de reviravolta subjetivante das relações de poder também, quando analisamos nosso presente a partir de nossa própria atitude frente aos obstáculos, tensões, incômodos, na perspectiva das ultrapassagens das formas médicas e jurídicas do que compacta a existência. Do que esmaga o devir tornando-o nada, a escassez ou a falta, ou da instituição do futuro como crise em si mesma, sem abertura ou resolução possível. É como se fosse dada a pá de cal sobre experiência na ERF, e pudesse ser enterrada definitivamente como memória. Mas, de outro modo, se só existisse passado, não pensaríamos nesta tese a sua história de técnicas de segurança em termos do presente. Não houve uma anulação total de suas forças de tutela/segurança, e sim um desdobramento dos acontecimentos que levaram ao fechamento de internatos-escolas como o de nossa pesquisa. É o que nos indica o devir na existência órfã e da pobreza ou falta das famílias.

Considerar a questão do poder político como governamentalidade no sentido mais amplo possível significa pensá-la como campo estratégico das relações de poder e não apenas como político, mas no que ele tem de reversível como o que é móvel ou transformável. A análise da governamentalidade, então, como “análise do poder como conjunto de relações reversíveis” (Foucault, 2010c, p. 225) nos possibilitaria o deslocamento da concepção jurídica dominante do sujeito de direito, instituída pela teoria do poder político, para uma “ética do sujeito definido pela relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2010c, p. 225)

Seguimos Sibilía (2012) quando nosso desafio é o de reinventar a escola como lugar impensável ainda. A autora nos propõe uma transformação radical da escola:

[...] E para isso não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. (SIBILIA, 2012, pp. 210-211)

Com os poetas simbolistas como Baudelaire, movimento literário fugaz potente, mas precursor de tantos outros como o modernismo, futurismo, cubismo e o expressionismo nas artes em geral, assumimos que é desta forma que exercitamos a modernidade como “morte” antecipadamente na vida: no sentido de uma atitude-limite e de um jogo de transfiguração do real com a liberdade. Abertura que temos para o franco-falar ou a *libertas*.

5 REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS-1985: ÚLTIMA FRONTEIRA DE UMA ESCOLA-PRISÃO?

Wrathchild (Filho da Ira)
 Eu nasci em um cenário
 De raiva e ganância
 De dominação e perseguição
 Minha mãe era uma rainha
 Meu pai eu nunca vi
 Eu não deveria existir
 E agora passo meu tempo
 Procurando em todos os lugares
 Por um homem que não está em lugar nenhum
 Para ser encontrado
 Até eu achá-lo,
 Eu nunca vou parar de procurá-lo
 Acharei este homem
 Hei de viajar por todo o mundo
 Porque sou um filho da ira
 Bem, sou um filho da ira
 Yeah, eu sou um filho da ira
 Estou chegando pra te pegar... ohh yeah yeah.
 Alguns dizem que não importa
 Nada vai alterar
 O curso do meu destino
 Mas eu sei que devo encontrar
 A paz de espírito de verdade
 Ou eu sei que vou enlouquecer.⁷⁶
 (Tradução livre)
Iron Maiden, álbum *Killers* (1981)

⁷⁶ *I was Born into a scene/ Of angriness and greed/ Of dominance and persecution/ My mother was a queen/ My dad I've never seen/ I was never meant to be/ Now I spend my time/ Look all around/ For a man that's nowhere/ To be found, / Until I find him/ I never gonna stop searching/ I'm going to find my man/ Gonna travel around/ Cos I'm a wrathchild/ Well I'm wrathchild/ Yeah I'm wrathchild/ Say it doesn't matter ain't nothin' gonna alter the course of my destination. But I know I've gotta find/ Some serious peace of mind/ Or I know I'll just go crazy.*

5.1. A nova democracia?

Este capítulo analisa a última fase da escola Rodolfo Fuchs, retomando os acontecimentos que se passaram no interregno de 1985 a 1997, da municipalização da escola estadual dentro da ERF que permitiu a entrada dos professores da rede municipal de ensino, seguindo com o nosso objetivo de fazer uma história do passado em termos do presente.

Esse período abarca o tempo de redemocratização após o ano de 1985, e culmina com a consolidação de um regime de democracia parlamentar e eleitoral em nosso país. Nos discursos póstumos que a Rodolfo Fuchs tem produzido – na forma das narrativas de nossos quinze ex-integrantes entrevistados – o que está em jogo para o nosso presente não são seus quadros ascéticos e violentos por si só, e sim a “sua materialidade na medida em que ele é instrumento e vetor de poder; [...]” É “toda essa tecnologia do poder sobre o corpo, que a tecnologia da ‘alma’ – a dos educadores, dos psicólogos e dos psiquiatras – não consegue mascarar nem compensar, pela boa razão de que não passa de uma de seus instrumentos.” (FOUCAULT, 2000, p. 29)

Em 1993, o Brasil estava há poucos anos dentro de uma nova era democrática. Os vinte e um anos do regime militar tinha, em 1985, dado lugar pacificamente ao governo civil que esboçava o anteprojeto de uma otimista nova constituição. [...] (ROCHESTER, 2008, capítulo 1, p.1, tradução livre)

Apesar de a estrutura do Estado ter-se alterado, a estrutura do seu aparelho de aplicação da Lei não tinha sido. As ruas continuaram a ser policiadas pela Polícia Militar, polícia militarizada que opera de acordo com rígido código militar, vivendo em quartéis e treinando como soldados. Eles conservam a linguagem do combate, pensando a si mesmos como agindo em oposição a um inimigo. (ROCHESTER, capítulo 1, pp. 2-3)

Um adolescente é encaminhado pela justiça para internação na Escola Rodolfo Fuchs no início dos anos de 1990 como medida de proteção. O objetivo da proteção era o afastamento do jovem do comércio ilegal de drogas na cidade de Mendes, onde já fazia parte da hierarquia da máquina de produção do tráfico de drogas como avião, ou aviãozinho. Na breve conversa que tivemos (por telefone) – organizando uma futura entrevista, no ano de 2017 - ele me diz para não acreditar em quem me dissesse que aquilo lá era bom; “- aquilo lá não era bom, era um inferno”. Ele permaneceu na ERF internado por um ano, não confirmou o ano, mas foi no início da década de 1990. Sua mãe não teve escolha diante do encaminhamento feito pelo Poder Judiciário à ERF, não via saída para a situação de seu envolvimento com o tráfico.

Tentando uma entrevista por telefone com o ex-aluno por telefone, na época da internação e até hoje morador de Mendes e não Paulo de Frontin, podemos confirmar a fala da

psicóloga atuante na última fase da escola sobre o encaminhamento de meninos da própria região, movimento que não era comum em outras épocas em que os alunos vinham de outros estados como Minas Gerais (anos 1960) e da capital do Rio (anos 1970 e 1980).

A municipalização da escola estadual inserida na ERF fez-se entre 1985 e 1986, enquanto a escola-internato estava se desfederalizando com a derrocada das instituições totalitárias. Municipaliza-se a escola estadual que mantém convênio com a ERF-FACR desde 1964.

Davi_ Vocês se lembram em que ano que começou a entrar a prefeitura com os professores?

Rosa_ Olha, eu saí de lá, eu acho que foi no final dos anos 80. Eu saí de lá no final dos anos 80. Já havia o convênio, inclusive tinha uns professores que eram colegas meus que já não eram mais do governo do estado do Rio de Janeiro, já eram da prefeitura. Então, eu acredito que tenha começado esse convênio em 1985/1986, por aí mais ou menos.

Davi_ E aí deixou de haver professores do estado, e só do município, foi isso?

Rosa_ É, assim? Alguns professores foram ficando. Por quê? Por que isso? Porque na época em que eram os professores mesmo do estado, o que acontecia? Foi no auge mesmo do Rodolfo Fuchs. Tinha umas casas em frente à escola, que serviam como, era chamada de casa dos professores.

Abrigava esses professores de fora que iam trabalhar lá. Entendeu? Professores de Valença, de Vassouras, né, de fora do município, que iam trabalhar lá. Então, eles ficavam nessa casa de pessoas. (sic!) E a partir do momento em que começou a mudar também a clientela. A verdade é essa: a clientela, os alunos começaram a mudar. Sabe? Essa agressividade, tudo isso começou a acontecer como mais frequência. Então, muitos professores do estado já não queriam mais. Existia o concurso, só que não tinha mais professores querendo ir para lá.

Davi_ Concurso do estado!?

Rosa_ Concurso do estado. E aí o que que acontecia: eles tiveram, foram obrigados praticamente a fazer esse convênio com a prefeitura para poder ter professores. [Suprir essa falta de professores] isso, entendeu? Os professores do estado, eles tinham como optar: onde que você quer a vaga? Ninguém mais queria ir pra lá. Eu, praticamente, fui uma das últimas, que fiz o concurso e fui pra lá, porque a minha casa era em frente ao colégio, entendeu? Mas também, tipo assim: 4 anos depois eu saí de lá também. (Entrevista aos professores CARLOS&ROSA, em 09/02/2017)

O internato sofre nova crise de recursos no início dos anos 1990, com o fim da ditadura e a redução drástica das injeções de aportes financeiros acompanhando o processo de descentralização e desmonte da FUNABEM. O professor-instrutor da oficina de padaria nos fala de uma greve que acontecera antes da sua aposentadoria em 1991, quando os funcionários da FACR ficaram seis meses sem receber o salário. E entre 1992 e 1994, os trabalhadores da FACR são incorporados à LBA.

Ricardo_ Isso aconteceu quando? Quando que passou para a LBA? Como é que foi isso

Mário_ Ah, eu num... Tu sabe, Pachoal?

Paschoal_ Foi com a....

Mário_ Eu não sei bem o ano...

Paschoal_ Acho que foi em 94 quando entrou o ECA.

Mário_ Não, foi antes.

Paschoal_ A gente era regido pelo Código de Menores, né? No governo... Militar...

Mário_ Não foi antes não . Eu acho que foi antes. Porque em 91 eu me aposentei. Foi antes. Teve uma greve, de mais ou menos 6 meses. Nós ficamos sem pagamento.

Paschoal_ Entre 92 e 94, não passa disso.

Davi_ O senhor se lembra quando foi a greve?

Mário_ Ah, nesse período... Foi nesse período também. Nós ficamos seis meses sem pagamento, sem trabalhar, até que incorporou o pessoal na LBA, né... Foi ótimo. [Risos de satisfação] Foi bom. (Entrevista ao professor-instrutor MÁRIO e ao aluno PASCHOAL, em 04/02/2017)

Após a morte de Raphael Levy Miranda e Rodolfo Fuchs⁷⁷ em meses próximos do ano de 1969, a Legião Brasileira de Assistência - LBA se tornara a instituição que geria e intermediava os convênios e recursos à ERF. Com o desmonte da LBA, criada na II Grande Guerra (em 28 de agosto de 1942) inicialmente para a assistência das famílias dos soldados enviados para lutar no fronte italiano, inicia-se um processo de municipalização da própria escola internato e de todo o seu espaço entre 1994 e 1995.

A legião brasileira de assistência entra em crise entre 1991 e 1995, ano de sua extinção no governo Collor/Itamar Franco através do art. 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, e publicada no 1.º dia de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O pessoal da fundação abrigo (FACR) foi integrado à LBA, e com a extinção desta o corpo de funcionários é absorvido pelo INSS – Instituto Nacional do Seguro Social, - segundo o ex-diretor Roberto.

O fim da ERF em 1997 significou para o diretor que entrevistamos uma transição entre o Código de Menores e o ECA. Para o ex-dirigente da ERF no período entre 1983 e 1997/2001, o internato foi um instrumento de transição do código de menores para o ECA, “nós é que praticamos os últimos atos referentes ao código de menores, ou seja, foi o esvaziamento da unidade” em 1997 e no efetivo fechamento. (entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

Davi_ “Agora, essa parte, a parte que o Sr. trabalhou como diretor é uma parte muito importante, porque ela entra numa discussão mais atual, não é?”

Roberto_ “Não, sim, até mesmo porque nós fomos, de certa forma, um instrumento de transição do código de menores para o ECA. Nós é que praticamos os últimos atos referentes ao código de menores, ou seja, foi o esvaziamento da unidade.”

Davi_ “Isso. E eu acredito que tenha sido um período muito difícil, com muitas questões, muitos problemas, afinal o Sr. foi diretor, não só pro Sr., pra todo mundo, com muitas dificuldades, desafios, e riquíssimo, acredito que tenha sido de grande aprendizado.

Roberto_ É, foi, foi. Foi uma experiência única. Hoje, até pra conforto nosso a gente fala com muita discrição sobre aquele período, porque aquele período mal ou bem ele passou, a trancos e barrancos, foi uma época de certa forma um pouco, traumática, da forma que foi feita.

⁷⁷ Rodolfo Fuchs falece a 4 de outubro de 1969, uma quinta-feira, às 15h. Raphael Levy Miranda faleceu na sede da FACR a 13 de novembro de 1969.

_ “Tanto é que você veja bem o seguinte, Davi: - Se discutiu muito à época os benefícios da promulgação do ECA, tá? Que aquele sistema com fundamentos no código de menores era um sistema falido, que não substituíram até hoje por outro mecanismo a nível nacional que atenda o menor carente. Você conhece?”

Davi_ Algum Mecanismo?! Como o senhor vê essa distinção entre o código de menores e o ECA, o estatuto... Como o senhor vê essa ruptura, assim? [eu vejo que...] Eu não penso assim... Eu não penso que a nossa discussão, esse estudo aqui, a pesquisa, seja pra fazer um julgamento de, do que é, né, se um bom ou outro é mau, mas pensar quais as questões que têm entre um e o outro, o que que tem de positivo em cada um.

Roberto_ Com certeza. Eu, depois de muito refletir, não é?... a respeito, porque hoje não, hoje talvez o trauma já..., a ferida já esteja um pouco cicatrizada. Mas na época foi muito difícil. Eu cheguei à conclusão... Eu cheguei à conclusão seguinte: o código de menores era um conjunto de leis criado para você cuidar do filho dos outros; e o estatuto... que é uma lei brilhante, mas veio pra cuidar dos nossos filhos.

Davi_ E será que houve esse mudança efetivamente? Ou existe, né... ou a gente ainda tem algo de um cuidado do outro também predominante, desse outro que é carente?

Roberto_ Não. Por isso que foi abandonado. [Então, será que totalmente?!] Totalmente. Tanto é que você não consegue perceber hoje instrumentos de proteção ao menor carente. [Como assim?] Por exemplo, um menino de favela, Davi: o pai se separou da mãe, o pai era da Paraíba, voltou à Paraíba, a mãe se perdeu na cidade grande, e o garoto ficou sozinho. Qual é a proteção que esse garoto tem do estado?

Roberto_ Nenhum. Pode responder: nenhum.

Davi_ Mas em que sentido?

Roberto_ Nos sentido das garantias, individuais que todo mundo tem.

Davi_ Sim, se ele não tiver o apoio da família, qual apoio ele teria?

Roberto_ A família eu te mostrei, cara: o pai voltou para a Paraíba, mãe se perdeu na cidade grande, [e ele ficou sem família] Sem nada. Então as garantias dessas instituições, desde que esquematizadas, da saúde, educação, da profissionalização, e de garantia da vida, [...] (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

O diretor põe a questão de que o código de menores foi substituído pelo ECA mas não resolvera a questão da infância e juventude desvalidas, que continua pelas ruas ou desassistidas de suas famílias. Diz que o velho código foi feito para garantir os direitos dos filhos dos outros; segundo ele, o novo código foi feito para garantir direitos dos nossos próprios filhos. Por outro lado, um ex-aluno critica a produção do ECA dentro de uma perspectiva para além do código de menores e da ditadura, não a defendendo, mas argumentando sobre o desmonte dos lugares de cuidado e a não substituição por novos equipamentos de todo tipo nas políticas públicas para dar conta da problemática dos direitos da infância e adolescência.

Davi_ Você quer... para a gente finalizar você quer falar mais alguma coisa, alguma coisa interessante que... Alguma questão assim...?

Donha_ Não, eh... A minha opinião em relação... Porque quando criaram o ECA, em 90, houve uma mudança radical do tratamento do menor no país. E o que nós estamos vendo hoje. Na época era o... o que funcionava era o... o de menor, qual o nome? Era o...

Davi_ Era o código de menores, de 1979...

Donha_ O código de menores, que foi considerado ultrapassado. Esse moderno feito pelos congressistas que é o ECA, ele foi muito bom fei... muito bem feito na Dinamarca, na Suécia; pro Brasil eu não acho que ele funciona. Pra mim, as mesmas mazelas na sociedade que existem com o menor, não mudou nada. A diferença é que

não existem, essas instituições se acabaram. Porque eu acho que o objetivo principal dessas instituições não era abrigar um bando de alunos para ser bandido.

Pelo contrário, muitas mães hoje não podem trabalhar porque não têm onde colocar um aluno, ou... Para elas trabalharem, porque hoje em dia inclusive os direitos da mulher e do homem são iguais. As mulheres, antigamente, quem trabalhava era só como empregada doméstica, quando trabalhavam... E muitos não tinham nem onde deixar os filhos. E quando deixavam, deixam numa instituição dessas, que era numa instituição de menor carente.

Hoje não, as mães trabalham, os maridos trabalham, em compensação o déficit de creche, que se diz sob administração dos municípios nunca tem vaga. Então, continua esse montão de gente crescendo na sociedade, aíí... sem futuro. Eu vivo aqui numa cidade, que se chama Morro Azul, que a demanda do jovem de 9, 10 anos, a 18 anos, então não eehh... eh 100% em toda área de ensino profissionalizante, de um de um, de uma profissão, de qualquer coisa.

Eu acho que nesse aspecto, o governo, o ECA não melhorou em nada. Essa é a minha opinião do que está se passando hoje no nosso Brasil. Em vista do que eu vivi na época do... Que eu não vou fazer nunca apologia ao governo militar, porque o governo militar é um governo totalitário, eu não sou a favor. A maneira de se governar, de cuidar da instituição naquela época era muito mais séria do que é hoje, na minha opinião, mesmo tendo essas... Algumas coisas que a gente não concorda mais hoje, infelizmente está tudo totalmente degradado, essa é a minha opinião. O resto eu não tenho nada o que falar não. Vida que segue! (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017)

Uma questão que atravessa as narrativas do diretor Roberto e a do aluno Donha é a da produção do Estado mínimo no Brasil. O que argumento é que os processos de abertura dos espaços de confinamento em geral de menores foram em parte e resultaram após o ápice das lutas por redemocratização em uma economia dos modos de assistência.

O forte movimento contra a institucionalização de menores desencadeado mundialmente, os diversos trabalhos que retratam os prejuízos sofridos pela segregação, assim como as críticas dirigidas à demanda de previsão de comportamentos, constantemente endereçadas às equipes que atuavam nestas instituições, foram alguns dos fatores relevantes para definir-se a doutrina da situação irregular como superada. Indefinido, vago, difuso foram também alguns adjetivos utilizados nos estudos que buscaram analisar os fundamentos do critério de melhor interesse da criança usado juridicamente nesta doutrina sempre que a situação da criança exigia a intervenção do magistrado.

Debate-se a cisão percebida no emprego desta noção quando o discurso dos diferentes interventores – como magistrados, assistentes sociais e psicólogos – aponta saberes particularizados no que se supõe ser o melhor interesse da criança. (BRITO, 2000a, pp. 118-119)

O Estado mínimo é uma exigência neoliberal que se implantou no Brasil em suas relações internas – nas políticas públicas – e externas. Traduz-se na municipalização das políticas públicas cuja descentralização política-administrativa não vem sendo acompanhada de uma descentralização econômica, assim como na privatização das empresas estatais, no entreguismo do complexo industrial e agropecuário aos trustes estrangeiros.

A redemocratização marca a transição para o regime neoliberal no Brasil. As lógicas paradoxais de “descentralização centralizante” e de “centralização descentralizada” compõem

as estratégias reformistas da educação desde o embrião municipalizante na ditadura de 1964. “Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência "perniciosa" do centralismo governamental” (GENTILI, 1996, p. 16)

Vemos na atualidade a desarticulação das práticas de unificação de movimentos de trabalhadores do nível local ao federal (em torno de sindicatos ou não), fixada como efeito das políticas de descentralização. Ao passo que as organizações político-partidárias se inserem e se confundem sinergicamente nos aparelhos estatais burocráticos (compostos dos prepostos das primeiras), estreitando suas relações e planos em todos os níveis administrativos. E não existem de maneira alguma apenas em estrato municipal de atuação. “Mas, por outro lado e ao mesmo tempo, os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais nem, muito menos, aos próprios professores ou à comunidade” (GENTILI, 1996, p. 16)

a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil);

b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;

c) associada à questão anterior a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, pp. 15-16)

O regime atual das articulações intersetoriais não supera o regime da sequestração disciplinar dos corpos. Em nosso país, esta economia das políticas públicas não garante o atendimento da maioria da população, e tem sido diretamente proporcional à privatização e ao empobrecimento da oferta do serviço público, à precarização e à flexibilização das relações de trabalho, e ao recrudescimento da competitividade e da desconfiança entre trabalhadores.

5.2 Os sons da RODOLFO FUCHS

Os sons da Rodolfo Fuchs percebidos pela psicóloga que chegou em 1994, ou o déficit de sonoridade contrastava com os sons ensurdecedores da época de um ex-aluno que lá esteve por dez anos: de 1977 a 1987. Quando Maria chegou à ERF encontrou 86 crianças ainda vivendo no internato e viria a trabalhar da desinvenção daquele lugar relevante na história da cidade; William, do contrário, escutava os sons de quase 500 alunos em 10 anos do auge do lugar.

Maria Angélica_ [...] De o trajeto, o caminho da estrada onde o ônibus parava, até chegar na escola... a escola foi crescendo, a imagem foi aparecendo, o telhado, a pontinha do telhado... Quando eu vi aquela... Aquela solidão... Quando eu vi aquele vazio...eu falei, [começam os sons das badaladas do relógio do avô dela; ela perguntou: - quer que eu trave, desligue o relógio?] cara, isso é uma escola! O que é que você vê numa escola quando você chega?! Barulho, é gente, para com isso menino!

Maria Angélica_ É, numa escola é barulho o tempo todo. Bu buru bu bru bru... E lá era aquele silêncio, aquele vazio, você não via... Só prédio. – Eu tenho que estar aqui; aqui precisa realmente de um trabalho. Aí, eu fiquei trabalhando lá por um tempo. Coordenei as professoras por um tempo também. (Entrevista à psicóloga⁷⁸ MARIA ANGÉLICA, em 09/05/2015)

Davi_ Era parecido com a escola?!

William_ É, e o destino abriu um leque assim: eu tenho poder criativo, a tua capacidade de poder encarar a vida é grande, assim, sabe? E já fazendo terapia. Pra dar umas ajustadas ali na minha cabeça. Eu faço terapia vai fazer uns 19, 20 anos. Depois se tu quiser eu te dou até o contato da minha terapeuta. Coitada da minha terapeuta. A minha terapeuta é bem fera, sacou? Ela me ensinou como não deixar os sons da escola Rodolfo fuchs ficar **matutinando** o meu processo, assim, sacou? O meu processo de progresso...

Davi_ Eram muitos sons, né?

William_ Há?

Davi_ Eram muitos sons...

William_ Muitos sons, assim.

Davi_ Você entra numa escola, como a que eu trabalhei, e ela é ensurdecedora...

William_ É, exatamente. Eu agora tenho um filho de 8 anos... É engraçado que todos esses caras, e poucos que eu conheço que tiveram filho, aí a atenção maravilhosa que eles dão pros filhos, né? Tem alguns que eu vejo aí nas redes sociais, que foram lá da escola são bem... assim, o nível cultural não foi, sacou? mas o cara tem uma coisa emocional com os filhos [_Diferente da escola?] É, totalmente diferente da escola... Isso eu fico orgulhoso. É o momento que eu fico orgulhoso dos caras, sabe? Desses amigos, né? Que na verdade foram meus amigos, e o momento que eu fico mais triste é quando eu vejo esses na rua, assim, Isso daí... A terapia agora está me ajudando a: isso não é problema meu, eu já tentei ajudar mas não consigo..., então, mas isso daí me deixa bem batido, assim, sacou? Bem batido mesmo, quando eu olho assim, uma pessoa que pô ma... [...] É, uma alegria e tal. E o cara ta ali todo sujo. E é engraçado que depois que tu vai entendendo os jogos da psicologia, [...] (Entrevista ao aluno⁷⁹ WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017, grifos meus)

⁷⁸ Entrevista em Paracambi, interior do Rio.

⁷⁹ Entrevista no Flamengo, capital do Rio.

Quando conheci a psicóloga Maria em 2009, ela trabalhava na secretaria da escola de maior número de alunos (450 a 500), como se estivesse lá readaptada, transferida de outro lugar. Ela disse que também era psicóloga. Expusemos nossas ideias de um trabalho institucional, com grupos com alunos e trabalhadores; ela nos respondeu que “- ali não dava para fazer isso, não”.

Não se sabia ainda que a psicóloga tinha trabalhado na Rodolfo Fuchs, mas o alerta sobre não ser possível trabalhar em grupos junto ao fato de ela não estar trabalhando como psicóloga naquela escola era assustador para alguém que estava começando na unidade. A profissional fazia trabalhos burocráticos na secretaria da escola.

Ricardo_ Vamos falar sobre isso... Para a gente identificar... Porque aparentemente, a instituição era uma instituição de abrigo que restringia a liberdade das crianças e adolescentes, não era desse jeito?

Maria Angélica_ Não, Não..., Isso não era um reformatório, não era um CRIAM⁸⁰, não era para menino infrator; era para abrigar... Era um abrigo para meninos abandonados sem um vínculo, de família...

- Às vezes ‘tinha uma avó’ [começa o barulho do trem passando...], um tio, mas esse tio, essa vó, não tinham condições de criar...

Davi_ Não havia entre os alunos encaminhados para lá pela Funabem infratores, nenhum deles? Eles eram apenas órfãos, ou havia aqueles alunos, jovens ou crianças que tinham cometido alguma infração, e antes encaminhados pela Funabem?!

Maria Angélica_ Não, não, não... Não..... Uma vez.... No meu tempo...

Davi_ Mas será que em toda história?

Maria Angélica_ Quando eu entrei, eu fui acompanhar alguns prontuários. Então, eu vi histórias em outras administrações que já tinham passado por lá. É...Tipo assim: o menino fez um arte, ele cometeu uma coisa, vai ter que [Começam as badaladas do relógio] ser dis-ci-pli-na-do, então eles disciplinavam mandando para o Padre Severino.

Davi_ Da Rodolfo Fuchs para lá...?

Maria Angélica_ No Rio... O Infrator... Sendo que o menino... E aí o menino ficava preso lá um tempo; não voltava de lá... melhor. E eu lia assim nas histórias dos prontuários muitos meninos que passaram pelo padre Severino por questões bobas: briga no refeitório..., mas na época, como eram muitos alunos...; o diretor da época não tinha uma visão mais pedagógica [?];...; era nesse pé, então era assim que funcionou muito tempo, éh...mas chegar lá: esse é infrator:... não. No tempo que eu estive lá, teve um menino só que veio do Rio, e assim mesmo a promotora, - na época era a promotora da comarca de Paulo de Frontin- ...Ela pediu que o menino ficasse abrigado lá, ele era infrator. Ele tava no Rio, tinha 14 anos. E, Rio rio ele tava jurado de morte. Na comunidade que ele, vivia. Então, ela pediu que a gente escondesse, que ele ficasse ali um tempo. Porque assim ele ia poder ficar longe dos olhos do tráfico, do pessoal que queria pegar ele. Esse já tinha história de violência, história de criminalidade. Esse já tinha passagem pela polícia. Na época, eu lembro que eu argumentei com a promotora, mas...; promotor tá sempre certo, não é? Então, o menino ficou lá, mas ele deu trabalho. Mas o menino já morreu. É... O menino fugia, saía, não tinha limite de horário. É... E com o portão fechado às vezes, ó: - Você pode sair, você pode ir na rua.

Davi_ Tinha um comportamento diferente dos... Não tinha comportamento disciplinado?

⁸⁰ O Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor - CRIAM, denominado assim na vigência da FCBIA -, tornar-se-á mais tarde o CRIADD – Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente por força do Decreto estadual nº 41.983/2009, na esteira da criação do DEGASE no processo de atualização da execução de medidas sócioeducativas. São unidades de atendimento em semi-liberdade.

Maria Angélica_ E ele saía para fazer ganhos, não é? Para fazer furtos na comunidade.

Davi_ Na cidade?

Maria Angélica_ É... Aí, o pessoal vinha reclamar no dia seguinte: - Ó, o fulano foi lá, - porque cidade pequena é assim que funciona -,... o fulano, foi aquele menino... Ele saía, ia para Miguel Pereira, e foi lá que ele morreu. Alguém pegou ele por lá.

Davi_ Como é que foi essa sua argumentação com a promotora, você quer falar sobre isso? Em que sentido foi essa...?

Maria Angélica_ Foi no sentido de que não ia dar certo, por ele não se adequar às normas. Vamos ver, tá bom, a senhora já pediu, tá, aí foi. Tão logo ele chegou lá, e logo a gente percebeu, nos trejeitos, os jeitos de ele falar, que ele estava intimidando os outros meninos... Porque os nossos eram meninos; ele, e ele não..., Ele tinha já um traquejo de rua. Aí..., a gente volta na... na... na... No fórum, conversa com ela: - Olha, não vai dar certo. Os meninos estão com medo dele, de dormir com ele, no refeitório... Comer no refeitório, dormir no mesmo dormitório... Os meninos não estão se sentindo à vontade. E, por causa de um a gente corre o risco de piorar a todos os outros. Porque eles vão se rebelar quando eles escutarem: - não, eu sou o forte! Eles vão se rebelar, aí vamos ver..., e aí vai sair briga... Mas ela pediu para ele continuar lá, e ele ficou lá um tempo, até que ele mesmo fugiu. E ele foi embora. Ficou na rua, em M. Pereira. Ele foi visto pelo carro da escola, a escola foi lá buscar ele, o carro da escola... Ele viu o carro escola, ele corria, não queria se deixar ser abordado.

Davi_ Vamos falar um pouco...

Maria Angélica_ Mas esse foi o único infrator que passou por lá no período em que eu estive.

Davi_ Você tem notícias de outras épocas em que tenham encaminhados mais jovens infratores, mesmo que seja superficial?

Maria Angélica_ Pelo que eu vi nos prontuários, era isso que eu falei... A gente se...

Davi_ Mas não indo para lá [refiro-me à ERF], não é? Você via mais de lá [ERF] por uma infração leve...

Maria Angélica_ É... Porque, uma vez que ele passou pelo Padre Severino, né? Fica... Ficava registrado. Era FUNABEM, era a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que era quem cuidava do menino infrator.

Davi_ E aí ele já voltava como infrator, então?

Maria Angélica_ É, e aí já voltava com esse fardo [ou fato, ou dado, incompreensível]. É menino da Funabem! É menino da Funabem! É o que se dizia de um menino... Que é... Hoje em dia fala “flanelinha”; naquele tempo era “menino da Funabem.” Era mal-visto... - Cuidado com esse menino, ele é da Funabem! Era um estigma. Que nem como hoje em dia lá em São Paulo, é da FEBEM! O menino da FEBEM, o menino da FEBEM! Fica o estigma, o rótulo fica! (Entrevista à psicóloga MARIA ANGÉLICA, em 09/05/2015)

Ora, o CRIAM também não era exatamente um “reformatório”. Era um núcleo de atendimento em semi-liberdade. A psicóloga nos conta a história de dois irmãos que eram internos na ERF, e que no desmonte desta foram separados e encaminhados cada um a uma unidade diversa de CRIAM, na capital do Rio de Janeiro. Se fosse uma prisão mesmo, porque os irmãos teriam sido enviados ao CRIAM?

No Brasil, vigoram três sistemas: o sistema penal para os adultos, o sistema socioeducativo para o adolescente, e o sistema meramente protetivo para a criança. “[...] Nós percebemos que as pessoas misturam isso e querem, às vezes, introduzem o sistema meramente protetivo da criança para o adolescente ou o sistema meramente punitivo para o adolescente. A virtude está no meio termo: nem um, nem outro.” (SOARES apud BRITO,

2000b, pp. 29-30) Nesta linha, a proposta de um sistema socioeducativo não incluía, quando começou a ser implantado, uma “retribuição hipócrita” nem um “falso protecionismo”: prender o adolescente para a satisfação da sociedade, de modo que esta avaliasse como resolvido o problema. (SOARES apud BRITO, 2000b)

Segundo ela, eles não eram infratores. Um dos irmãos, William, com 14 anos, foi levado ao CRIAM da Cinelândia. O outro irmão, mais novo (de que não lembra o nome) foi levado ao CRIAM da Praça Saens Peña (praça na Tijuca, bairro da zona norte do Rio). “Estas unidades não são destinadas a meras medidas de proteção. Elas são destinadas às medidas socioeducativas de semi-liberdade, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade.” (SOARES apud BRITO, 2000b, p. 30) A psicóloga trabalha com a promotora da infância e adolescência no plano de atendimento para as crianças que se tornariam egressas com o fim do internato. Fez uma denúncia à FCBIA sobre a questão de separação dos irmãos, a qual feria os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

“Desmunicipalizou-se a Rodolfo Fuchs depois de denúncia”. Segundo ela, a denúncia impediu a pretensa municipalização da Rodolfo Fuchs, e mesmo sendo uma servidora concursada foi arbitrariamente demitida, com um aviso feito pessoalmente pelo prefeito na sua casa.

[...] **Davi_** Isso. Isso. Eu entrevistei a Angélica. Eu queria até te perguntar depois sobre a questão do **plano de atendimento**. Porque Ela me falou. Que houve um plano de atendimento, a aí o senhor foi chamado, né? Convocado pra participar, teve um pastor de Vassouras também... Ela me falou... Se o senhor quiser entrar nisso agora...

Roberto_ É, Oh, A gente... é... esse... esse cenário, [Davi_ Deve ter sido um momento muito tenso...] não, eu te sugeriria, até independentemente, se um dia quiser vir com a sua família, para a gente sentar informalmente e bater um papo... Porque a coisa foi muito extensa. Aconteceram determinadas situações que eu considero que foram nocivas ao processo educacional. [Davi_ Como assim?] Por exemplo: a municipalização do atendimento [Como atrapalhou? Como que interferiu no processo?] Porque eu não acho o município... na época, eu não achava o município com estrutura para conduzir uma instituição daquele peso. [Davi_ Porque tem menos recursos...] Menos recursos, menos tudo! [Capacitação...] Capacitação... É, não se mistura... Você vai ver que... por exemplo: nós estamos com o atendimento do idoso agora em Bonsucesso estadualizado.

Não se mistura. Você vai ter oportunidade ainda, você está garoto, de participar de algumas coisas que envolvem serviço público de federal, e serviço público de estadual. É a água e o óleo: não se misturam. Fica um anseio de poder, de mando, enfim... [conflitos de interesses, como o senhor estava falando lá do exército] Exatamente, definiu aí. Exatamente. Então, realmente houve alguns percalços aí, ao longo desses anos... de 97... Porque veja bem o seguinte: aí você me perguntaria: o que que aconteceu em 97? A partir do dia **18 de outubro de 87?** [Ele queria dizer 1997, e eu lhe pergunto se houve algum momento mais relevante, algum acontecimento nesta data em 1987]

[...] Em 1994, assumiu o município, que foi o professor Daniel. Tem... até... Nós tivemos problema com a própria Angélica, era muito... Ela era muito incisiva, muito boa profissional, bateu de frente... e a gente estava politicamente meio

enfraquecido. É... é uma questão que ela acha que... O sistema foi injusto com ela. Mais especificamente. Mas, enfim, coisa do... da rotina.
 [...] **Roberto** Mas, enfim, e aí... A Angélica... inclusive abriram um processo contra ela, aí depois foi pra Justiça. Foi uma fase difícil. Então, Davi, as minúcias, o detalhamento desses anos todos demandaria um tempo maior para a gente conversar, até para mim pegar a cronologia. Eu estou conversando aqui contigo despojadamente, porque seria interessante talvez que eu pegasse a cronologia mais correta, tá? Como é que era o... [...] (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017, grifos meus)

Quase um ano após a saída do último aluno da Rodolfo Fuchs, em maio de 1998 organizou-se na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o seminário Ações Socioeducativas e Políticas Públicas para a Infância e Juventude no Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE.

Circunscrever, minuciosamente, os atuais impedimentos para a devida efetivação de políticas que forneçam respaldo à execução das medidas socioeducativas foi também uma das metas deste evento, devido à constante divulgação da necessidade, urgente, de revisão dos procedimentos aplicados, muitas vezes distanciados do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. A preocupação e os esforços dirigidos à garantia de segurança e disciplina ainda contrastam, visivelmente, com a fragilidade das propostas socioeducativas, algumas sem condições de continuidade após sua implantação. (BRITO, 2000a, p.11)

Discute-se no seminário as batalhas que se travam no momento de implantação do sistema de socioeducação, que se pretendia afastar do controle jurídico-penal. Estas batalhas, ainda atuais, não cessaram com o fim das unidades de internato-escola como a ERF, mas recrudescem na medida dos esforços de disciplina e de segurança que se adiantam à discussão de uma intervenção socioeducativa, ou seja, das práticas socioeducativas como ações instituintes. Mas, como se dá e institui a fragilidade no sistema socioeducativo?

Quando acabou a ERF a escola Joaquim Mendes no bairro de Morro Azul não quis receber os alunos. A antiga diretora de ensino do internato assume o cargo de diretora da Joaquim Mendes, bem antes do cargo de secretária municipal de educação.

Maria falou da morte do aluno interno Noruega, morto em chacina em favela no Rio de Janeiro. Não pôde falar do Wagner Santos pois tornou-se psicóloga na ERF pouco tempo (em 1994) após a sua evasão e a sua presença no Massacre da Candelária (1993). Este ex-aluno quase foi assassinado no Massacre, e o diretor Roberto nos falou sobre o ex-interno quando nos recebeu em sua casa em Morro Azul.

Em 14 de março de 1995, houve a **Chacina de Bonsucesso** em que oito morreram e dois saíram feridos da guerra de traficantes.

Segundo os policiais, pelo menos um dos oito mortos não estava ligado ao tráfico de drogas.
 Eduardo Noruega da Conceição era aluno da escola Rodolfo Fuchs. Segundo

Elisabete Lavinias, funcionária da escola, Eduardo era órfão e foi criado em instituições de assistência. Lavinias disse que Eduardo visitava um amigo na Vila do João e afirmou que ele não tinha envolvimento com drogas e não possuía antecedentes criminais. Ele foi identificado através de sua certidão de nascimento, encontrada ao lado do corpo. Na certidão de Eduardo, uma pessoa que se identificou como "um amigo" escreveu: "Foi se divertir com os amigos e inocentemente morreu". (Machado, Folha de S. Paulo, 14 de março de 1995)

5.3 Massacre da Candelária de 23 de julho de 1993

Na entrevista com o diretor Roberto e uma ex-aluna externa dos anos de 1970, eles confirmam que a direção e funcionários da ERF foram chamados pelo IML para fazer o reconhecimento dos corpos dos mortos no Massacre, entre os quais internos da Rodolfo Fuchs, que haviam abandonado a escola ou saído dentro do tempo permitido. Wagner dos Santos tinha 19 anos à época e já era um egresso da escola, vivendo em precárias condições nas ruas da capital do Rio de Janeiro.

Roberto_ Como é que você vê, por exemplo, eu vou ser mais direto, eu queria evitar esse tipo de informação, mas como é que você vê por exemplo, o Massacre da Candelária?

Davi_ O massacre da candelária?

Roberto_ Hum..., o Wagner foi aluno meu. O Wagner dos Santos.

Davi_ Ele foi aluno e estava no incidente?

Roberto_ Estava. Não, ele não morreu, tomou oito tiros depois, está na Suíça agora.

Iza_ É, ele tá, mas ele estava lá no massacre.

Davi_, Mas ele sobreviveu.

Roberto_ Ele sobreviveu.

Davi_ Ele foi aquele aluno que... o único que sobreviveu?

Roberto_ É, exato.

Davi_ Que contou a história e teve que sair do país.

Roberto_ É, contou a história, mas... aí, mas você me perguntaria: como é que foi o Wagner aluno?!

Davi_ Sim, como foi?

Roberto_ Péssimo. Um aluno problemático, depois virou um santo. Fruto da mídia, enfim: e então digamos assim existe a história que a fama revela, e a história de quem viveu lá. Aí é diferente. (Entrevista ao diretor ROBERTO, em 17/01/2017)

Carlos_ Aí, a gente que tem olhar para algo triste, né, Rosa, eu não sei se você lembra, eu lembro. Ela vai lembrar, que assim... sabe, infelizmente, aquele Massacre da Candelária no Rio, alguns alunos eram nossos.

Rosa_ Um foi meu aluno: Wagner. O Wagner foi meu aluno.

Davi_ Vocês se lembram de mais algum dos nomes desses ex-alunos?

Rosa_ O meu aluno foi o Wagner.

Carlos_ Mas, infelizmente, tinha ex-alunos nossos que morreram lá. No Massacre da Candelária, ou seja: eles voltaram para lá, para os Rio, mas para as ruas.

Rosa_ Isso. Mas muitos hoje são bem-sucedidos hoje também, que saíram de lá, né? [...] (Entrevista aos professores CARLOS & ROSA, em 09/02/2017)

“O ultimo passo na corrente de orfanatos da FUNABEM era o instituto Rodolfo Fuchs. Rodolfo Fuchs tinha sido um pastor alemão que acreditava que os meninos pobres e

abandonados podiam ser salvos por uma combinação de Deus, natureza e trabalho”. (ROCHESTER, 2008, cap. 2, p. 8, tradução livre)

Ele comprou alguns terrenos nas Colinas suaves e aveludadas do estado do Rio de Janeiro e construiu prédio estilo colonial, agradavelmente simétrico, com dormitórios amplos e arejados, que foram assentados por azulejos portugueses, e estabeleceu um orfanato que era também uma fazenda. **Quando ele morreu, sua sobrinha doou a propriedade para a FUNABEM e ele foi lembrado no pátio do átrio⁸¹ com um busto de bronze.** (ROCHESTER, 2008, cap. 2, p. 9, Grifos meus, tradução minha)

Em conclusão, em *The Candelária Massacre*, da britânica Júlia Rochester, nos questionamos sobre o porquê da referência da ERF constantemente à FUNABEM, considerando que ela pertencia à FACR. Em 1969, Rodolfo Fuchs deixou em testamento as terras da ERF para a FUNABEM e não para FACR. Não é por acaso que ergueram seu busto de bronze na frente da escola, doado por sua sobrinha (“niece”).

É neste sentido que a ERF era identificada com a FUNABEM, porque todo o seu espaço pertencia após 1969, ano da morte de Fuchs e Levy Miranda, de fato ao governo federal e à FUNABEM. O que temos ainda é um conflito de sentidos de formação entre uma escola-internato técnica rural e a sua modernização reformatória por parte da FUNABEM.

O que significa a morte da ERF em 1997 para o nosso presente? Quais as perspectivas que podemos ter após a lição do seu esvaziamento e como poderíamos tratar da questão da infância e juventude a partir do dispositivo analisador de sua morte como ruptura?

A segunda modernidade nos revela uma possibilidade para o pensamento: restar-nos-iam apenas paredes ou redes, num esquema binário? Podemos pensar outros modos de ação? As novas técnicas de juízes da normalidade como as do conselho tutelar, equipamentos da saúde e da assistência social, e educativos, ou restará uma nova escola totalizante em novas redes-teias tecendo o controle sobre alunos e famílias, como a “escola de pais” como projeto que renasce, que agora irão ensinar também os pais a criarem e dirigirem seus filhos? Os técnicos do pré-crime nos salvarão a tempo?!

As novas redes de articulação das políticas públicas para a infância e adolescência, suas forças estariam a se distanciar das práticas penais e justiceiras, punitivas, enfim? Ou, de outro modo, estariam a reconfigurar o modelo da sequestração dos corpos em linhas novas de instituições prisionais na plataforma de setorização do cuidado, em campos de concentração a céu aberto?

⁸¹ Pátio de entrada ou pátio central.

O dispositivo da criminalidade (RAUTER, 2007; TAVARES, 2011) nos permite ver as novas estratégias de controle na cidade como num deslocamento do esquema binário entre as “paredes” ou as “redes”, ou seja, da predominância da dicotomia confinamento (internação) versus setorização que historicamente se impõem ao trabalho com o social, exercido em geral por: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, médicos de família, entre outras especialidades. Esses profissionais no Brasil são denominados “técnicos” nas várias políticas públicas: de Garantia de Direitos como é o caso do conselho tutelar, dos Programas de Acolhimento Institucional – PAI, e dos comissariados da infância a adolescência, da assistência social nos CRAS e CREAS, da saúde nos CAPSi, e da educação nas especialidades da pedagogia, psicologia e fonoaudiologia, a exemplo.

[...] Pensamos as instituições carcerárias como componentes de uma grande engrenagem que designamos por “dispositivo da criminalidade”. Não seria possível, como querem alguns, confinar os malfeitores num espaço à parte e deles se desobrigar, sem que essa prática produzisse efeitos sobre todo o campo social. Pensamos que as práticas que mantêm as prisões em operação produzem envenenamentos subjetivos, no sentido espinosista do termo. (DELEUZE, 2003). A solução prisional frente à questão da criminalidade só se torna possível porque põe em ação e se utiliza de múltiplos mecanismos subjetivos, para além das grades e muros. [...] (RAUTER, 2007, p. 42)

Não é o veneno da prisão como o estabelecimento em si que se destaca, mas desponta um aprisionamento que percorre os diversos pontos-elementos úteis às sociedades de segurança e que o retroalimenta [o veneno da prisão], o suplementa mantendo os seus muros em pé. “O medo/acuamento, a desconfiança/desfiliação e a violência/inexistência de sentido, como estratégias do “dispositivo da criminalidade”, produzem subjetividades engajadas no sofrimento psíquico ou no esmagamento do sentido subjetivo/afetivo.” (TAVARES, 2011, p. 131)

Nossas práticas pedagógicas de prevenção (que tem a escola como amálgama de todos outros setores de assistência), defendendo as articulações em rede como bandeira da liberdade, são formas inibidoras das políticas de encarceramento (e que a superariam em perspectiva) ou um complemento necessário? Em que medida as práticas “técnicas”, “especialistas”, se adaptam ao dispositivo da criminalidade, ou o pretendem ultrapassar?

Uma fabricação de subjetividades criminosas no presente e no futuro é efeito dos dispositivos de criminalidade como espraiamento capilar das instituições de segurança e de tutela da população. Falo do controle social amplificado das prisões e dos projetos sociais da cidade, das políticas públicas entrelaçadas de saúde, de educação, e daquelas direcionadas pelo bloco da assistência social-justiça-garantia de direitos e de atenção à infância empobrecida: dos abrigos, dos estabelecimentos para adolescentes em conflito com a lei, em

prol da localização, separação e identificação dos suspeitos de infração. Enfim, compondo uma maquinaria pública de suspeição e rastreamento dos indivíduos com traços de pré-criminosos: como prevenção dos crimes do futuro.

São os mecanismos de segurança que põem para funcionar a grande engrenagem de articulações que quase sempre não prevê (e nem pretende, nem quer, nem planeja, só executa as velhas cartilhas do passado, modernizadas, reformadas, mais econômicas e refinadas que o modelo do confinamento) a transformação da realidade social e política, mas fazem avançar na esteira das (crescentes) sobrecondições jurídicas e punitivas de suas práticas tecnossociais o controle das virtualidades por meio da instituição de novas prisões e céu aberto:

A instituição prisão não se refere aos muros que circunscrevem o estabelecimento penal. Ela fala de ações/relações presentes no contexto em que se crê existirem “coisas desse mundo” a se temer (alusão à Glassner (2003), sobre os medos existentes em diferentes momentos históricos), de modo a se operar permanentemente divisões entre os confiáveis e os não confiáveis, mantendo uma linha tênue entre eles (já que se poderá passar de um lado ao outro em razão dos riscos produzidos constantemente). Os efeitos de tal conjunto de práticas e de concepções são a crença na resolução dos conflitos pelo armamento, na eliminação do “mal”, na binarização dos elementos constituintes no mundo em bom X mau e bem X mal. (TAVARES, 2011, p. 132)

A emergência do conselho tutelar na contemporaneidade como comutador de diferentes núcleos das políticas públicas tende a operar e a impulsionar a urdidura dos setores de assistência estatais em prol da justiça e da penalidade.

Os casos são destituídos de dimensão política, recaindo na moralização. Se discutir os impedimentos objetivos para que as pessoas possam fazer opções na vida cotidiana, a sedução do mundo mercantil e o aliciamento do narcotráfico, sobretudo entre os jovens, exigem que, de forma individualizada, cada um seja um super-homem responsável por enfrentar as desventuras do mundo do capital. (SCHEINVAR&NASCIMENTO, 2010, p. 30)

Nas práticas das políticas públicas em geral, as crises e conflitos na relação entre técnicos e pessoas atendidas, e entre os próprios trabalhadores do social, vêm sendo tuteladas pelos regimes de poder de judicialização.

Compreendemos por judicialização o movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos cotidianos. Atravessados pelo Poder Judiciário, não somente se recorre a ele como também se incorporam e se legitimam seus modos de operação, reproduzindo-se o controle, o julgamento e a punição das condutas, em prol - assim é justificado - da inviolabilidade dos direitos, do melhor interesse, da proteção e do bem-estar de algumas vidas. (OLIVEIRA&BRITO, 2013, p. 80)

As novas propostas de humanização da Justiça enredam os setores não jurídicos na medida em que institui práticas técnicas/especialistas de regulação social e de punição das condutas. As metas de tornar as relações sociais ‘mais humanas’ na escola e em suas relações

com as famílias e outros setores de políticas públicas, paradoxalmente, judicializam a vida e fazem o humano cada vez mais judicial e burocrático.

Nota-se, então, que a regulação jurídica se expande sobre os mais diversos domínios da vida, o que vem sendo designado como humanização, mas que, por outro ângulo, pode ser considerado sob o viés da judicialização. Destarte, ao desenvolver políticas e produzir cartilhas que orientam a população sobre questões relativas ao divórcio e à violência escolar, estimulando os sujeitos a prevenir, a identificar e a combater supostas ameaças e violações, o sistema de Justiça tem contribuído para a naturalização desses fenômenos e, especialmente, para a judicialização das relações e dos conflitos pessoais, reforçando a associação entre lei, verdade e punição como fundamento para o que se considera hoje uma vida mais justa, igualitária e democrática. (OLIVEIRA&BRITO, 2016, p. 169)

Justiça e direito nas conexões com a educação e a rede local amplificada de cuidados, via-de-regra, se transmutam no império da lei apenas como deveres, obrigações, punições, regulação da vida em busca de verdades absolutas em nome da soberania jurídica e não das transformações sócio-políticas. A justiça como outro caminho possível urge para a conquista mais ampla de direitos sociais contra os domínios tutelares e assistencialistas sociais da escolarização cuja ponta é a medicalização-judicialização. Como recortar redes para uma justa abolição das práticas penais em aliança entre nós trabalhadores, e entre nós e o público atendido, em crítica e resistência à judicialização política de nós mesmos que intensifica grades de hierarquização de todos contra todos, travestidas de linhas de proteção (que não é clara sobre a quem é direcionada, ao dissimular seu objeto de atenção e dizer proteger o outro quando se quer proteger a si mesmo)?

Nas sociedades de segurança, a gestão democrática nas políticas públicas setorizadas vira um júri tecnossocial capilarizado inserido na própria população assistida, e que se vira contra ela, numas facções contra outras dentro da população mesma. A subjetivação judicializante é uma forma de autocontrole social sobre as práticas, na medida em que este pode e costuma ser desejado pelos próprios trabalhadores, muitos dos quais se orgulham das mais-tarefas e mais-poderes que se lhes impõem como funcionários “terceirizados” do Judiciário. Quem ousa quebrar o círculo sagrado em torno da infância e adolescência, e que como regra progressivamente se impõe e se aceita entre nós psicólogos e outros ditos técnicos, em nossas práticas agora exigidas e instituídas como responsabilidades jurídico-penais?

6 AS CRIANÇAS DO AMANHÃ

Mas – de repente – eu temi? A meio, a medo, acordava, e daquele estro estrambótico. O que: aquilo nunca parava, não tinha começo nem fim? Não havia tempo decorrido. E como ajuizado terminar, então? Precisava. E fiz uma força, comigo, para me soltar do encantamento. Não podia, não me conseguia – para fora do corrido, contínuo, do incessar. Sempre batiam, um ror⁸², novas palmas. Entendi. Cada um de nós se esquecerá do seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: o que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia os outros e no nosso próprio falar. E como terminar?

*João Guimarães Rosa, Pirlimpisquice,
Em Primeiras Estórias (1988[1962], p. 66)*

Um desenho foi definido por uma aluna de uma escola de ensino fundamental como “um boneco levando um choque”. Esta é uma composição dissonante aos temas geralmente desenhados pelos alunos: escola e família. Em uma atividade de conversa e desenho livre com alunos de uma escola rural (não-multiseriada), quando se pergunta: o que faz o psicólogo? Geraldinho responde: “- O psicólogo é para consertar o cérebro da pessoa! (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2010) Na escola de maior porte (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2012), em um conjunto com 5 a 6 crianças (com 5/6 anos) do ensino infantil III, é lançada a mesma questão e, em sincronia com o desenhar e colorir, o assunto que toma conta da conversa é o das histórias de separação dos pais de alguns deles, e uma aluna, em especial, conta que sua mãe faz tratamento no CAPS de Mendes. Em outro grupo, com sete alunos do 2.º ano, Tati diz: “- psicólogo é aquele que conversa com a gente quando faz bagunça, faz ‘arte’ com a mãe!” E sobre a escola: “- a escola é boa, eu não quero sair dela; quero ficar aqui para sempre...” Após um silêncio coletivo numa turma de pré-escolar, (conversando com uma professora) um menino responde assim: “- Acho que [o psicólogo] é aquele que leva a gente para a secretaria para falar com a diretora.”

⁸² Ror. Grande número de pessoas, animais ou objetos.

Alan (3.º ano) foi transferido de uma escola com 350 alunos para outra escola (rural), pois nesta as turmas têm menos alunos⁸³ e isto poderia lhe facilitar a aprendizagem. A professora Alice conta que ele não consegue ler mínimas sílabas e tem sido excluído pela turma (DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2010). Em um grupo de leitura com a turma, os alunos perguntam o que é “esquizofrenia”, reclamando de Alan, que em contrapartida à exclusão que sofria, os xingava de “esquizofrênicos”. Embora esta demanda de atendimento psicológico tivesse sido a das dificuldades de leitura e escrita de alguns alunos, selecionados pela professora e diretora, o exercício de leitura e conversa seria um modo de percebê-las no coletivo de estudantes. Retirar um aluno individualmente de sala nessa escola significaria atendê-lo na sala da direção (não havia outro espaço), o que a meu ver intensificaria o tom de punição e exame dos encaminhamentos para a psicologia, pedagogia e serviço social, como uma carreira repetitiva de avaliações que formavam o júri. Notava-se que a criança quando encaminhada a conversar com o psicólogo era como se tivesse sido mandada ao cadafalso. Os tempos de encaminhamentos e atendimentos eram frios, e via-se que as crianças estavam sempre de cabeças inclinadas e pouco falavam, em salas com vários profissionais ou com um só. A criança que deixava a sala era estigmatizada pelos outros; poucos adolescentes queriam atendimentos individualizados. Às vezes falavam o que escreviam junto com desenhos: “- Eu sou um burro que não aprende nada.”

Os alunos nos respondem à questão “o que é o psicólogo?” ou “o que faz o psicólogo” quase sempre com um sentido de disciplina. De acordo com as narrativas acima, eles o veem como o profissional que faz operar uma correção, uma punição, e um tratamento. Vemos que o psicólogo está inserido e participa da organização escolar segundo os seus objetivos de correção e disciplina. Ele é chamado a contribuir para a avaliação da problemática interna e encaminhar resoluções. A escola quer a psicologia em auxílio técnico aos seus propósitos de segurança. Para a construção do campo de (re)adaptações das condutas que desafiam as velhas disciplinas e autoridades, esse profissional se torna indispensável para caucionar as avaliações diagnósticas internas e de encaminhamentos.

A psicologia, na atualidade, é convocada a contribuir para a recente política de deslocamento dos corpos dos alunos para fora da escola, na forma das articulações com outros setores das políticas públicas, tendo em foco aquelas da seguridade social (saúde e assistência social), de garantias de direitos da criança e do adolescente, e da justiça.

⁸³ A escola tinha, à época da pesquisa, aproximadamente a 10.ª parte (35-45 alunos) do contingente de alunos do primeiro colégio (com 350, aproximadamente) do aluno.

Se os problemas, conflitos ou impasses na escola forem sempre sufocados no estopim, no começar da possibilidade do seu debate, não haverá nunca um futuro como devir, aberto à possibilidade da resolução dos conflitos, ou de construir novos caminhos em meio às adversidades.

Não raro, as práticas escolares do presente se mobilizam para apagar imediatamente os focos de incêndios na escola. A escola pública quer silenciar todos os debates, nesta linha apenas se deve seguir as normas, as cartilhas de ensino, e preencher as metas de estatísticas de aprovação, mesmo que ninguém aprenda. Afinal não se pode aprender qualquer coisa sem a experiência de desconcerto, do incômodo do que desafia o mesmo, o que já se sabia. Enfim, não se aprende sem tolerância às mínimas tensões e aos conflitos, e sem qualquer abertura ao novo.

As práticas pré-crime na escola, das produções de relatórios e encaminhamentos com base em uma preocupação avaliativa com o futuro das crianças e adolescentes, consideram que só há passado, e por isso, segundo esta concepção o futuro não existe, é um nada visto que apenas reproduziria, repetiria o passado.

A escola-interna perde hoje a eficácia de suas velhas paredes de confinamento, mas quando os muros institucionais da Rodolfo Fuchs começaram a ruir os trabalhadores da educação (muitos dos quais saíram do internato para lecionar na educação pública municipal), professores e dirigentes, passaram a precisar e contar com a assistência e a diligência dos trabalhadores do social como psicólogo, pedagogo, psiquiatra, assistente social. Só que desta vez – nos novos parâmetros de abertura política em nosso país, e com o esgotamento da extrema disciplina e violência nos internatos-escola para órfãos e prisões para órfãos delinquentes e pobres – será preciso mais velocidade para se trabalhar nos fluxos, uma vez que a própria disciplina e organização interna da escola começam a ruir também. Basta um olhar para toda a revolta de alunos contra a disciplina, sempre no nível corporal das contradisciplinas, se pensarmos num termo mais apropriado para usar, considerando que as indisciplinas dialogam e desafiam a ordem de controle disciplinar, agem no seu interior e não são o seu negativo ou sua inviabilidade. Como no desenho acima, os corpos não só se fixam às normas, exercícios e codificações, mas também entram em “choque” neste mesmo íterim ou processo em que são ligadas na tomada da disciplina. Em meio às ligações elétricas entre os corpos, um curto-circuito pode evidenciar rupturas, inspirar discussões interessantes sobre o futuro; por outro lado esse futuro como devir pode ser interditado se se jogar água preventiva nas primeiras faíscas entre fios relacionais que se tornam, então, oxidados.

A escola fixa os corpos que entram em choque com as forças em jogos de poder, é o que o desenho, narrado por uma aluna do “boneco levando um choque”, pode nos dizer quando se diferencia da maioria dos outros que a expressam como caixas de ressonância, máquina complexa de conexões, formada por diversas outras máquinas de encriptação/codificação dos corpos. A verdade que se erige pelo saber que se extrai do corpo do aluno, inclusive a verdade do seu futuro cuidada pelas tecnologias políticas de segurança, são pré-condição para as tomadas de decisões na escola. Existe uma verdade da pré-disposição (e predeterminação) de estudantes como objeto de diagnósticos e mais sobrecodificações que se desdobram no cotidiano escolar, baseado no histórico de pobreza e da genética da família, ou seja: em questões sociomédicas em jogo.

A fixação dos corpos ocorre por meio do emprego de técnicas médico-assistenciais - como as encodificações nosológicas SCT – Sluggish Cognitive Tempo, TDAH-D, disritmia, imagéticas como EEG - definidas por um repertório jurídico-discursivo de gestão democrática para tomadas de decisão, frente ao manancial de problemas que surge na educação fundamental. A disciplina e o controle seguem a lógica de uma ortopedia moral (prevenção, correção) para todos os corpos, que em seu turno movem outras engrenagens no que se tornam dispositivo de segurança, sendo que o corpo do aluno - a infância e a adolescência escolarizada – se constitui nas práticas peça essencial para todas as outras.

Nesta direção, a disciplina dos corpos, em seu *continuum* de desbloqueio técnico para a segurança, (1) se conecta a estratégias de prevenção como controle e governo dos acontecimentos, (2) opera como ortopedia moral, ou seja: com expedientes de correção, e (3) fixa os corpos e suas expressões através de codificações, entre elas os signos médicos e jurídicos como formação histórica de saber.

A disciplina faz a fixação dos corpos para a normalização das condutas em codificações. Produzem-se interfaces como vírus que se expandem no coletivo, criando grades que invisibilizam as multiplicidades do poder, e as centelhas dos choques entre os corpos na escola e suas interconexões. Na caixa de ressonância e óptica da escola, onde estarão os pontos cegos por entre olhares que fixam os corpos e os codificam?

Um aluno uma vez lançou uma hipótese, quando lhe perguntei o que faz o psicólogo: “- O psicólogo psicola.” “- Ele atende e fica sentado num divã, e passa aqueles testes com aquelas manchas; acho que o psicólogo psi-cola alguma coisa!”

Se a psicologia cola os corpos às disciplinas isto significa que nada estava amarrado desde sempre: as partes foram conectadas, as acoplagens construídas segundo estratégias. Logo, o psicólogo não é um mediador por natureza: é mais um no processo de análise do

coletivo por estar no território de tensionamento, também produzindo-o. Da forma como o neologismo foi inventado: entre ações de desenhar, colorir, recortar e colar os papéis coletiva e individualmente pelas crianças, a (psi)colagem é não só aderência às regras, mas pode soar como uma bricolagem, improvisação. Está aí a possibilidade da abertura, como reposicionamento dos códigos através dos quais podemos desinventar as máquinas de verdade extraídas dos corpos: pirlimpsiquice é como Guimarães Rosa propõe a amnésia das verdades dos saberes instituídos entre nós: “cada um de nós se esquecera do seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: o que era o verdadeiro viver?” (ROSA, 1998, p. 66) Como uma nova política de narrativa, os grupos com alunos diminuem a intensidade da relação de autoridade na escola: as crianças têm mais força. Saímos do campo depositário do sofrimento na criança, para transfigurá-lo como campo de experimentação.

A emergência do devir órfão no presente entre nós é o que nos dá a perspectiva da criação, de experimentarmos novas saídas para os mesmo problemas, mas trabalhando no cerne do furacão, no núcleo das tempestades cotidianas. O devir, ele opera por entre as dobras das forças em jogo nas relações de poder.

Um devir órfão é o que não tem governo como o conhecemos segundo as regras de saber-poder. É o que se aprisiona do futuro como possibilidade e adquire outro nome na cidade com suas articulações de setor(es).

A questão de um devir-órfão vem transversalizando a tese nas temporalidades que trabalhamos. Essa transversalização temporal das expectativas e considerações acerca do futuro da infância pobre e órfã escolarizada, ou herança dos cuidados na ERF, institui historicamente o lugar dos alunos como crianças do amanhã. Um passado, um histórico familiar e social de pobreza, escassez, “falta de cuidados” de familiares (e é neste sentido mais geral que usamos a noção de órfão) os define e os atam ao futuro que se pretende como o certo para eles.

É neste sentido que se vê a necessidade de se lhes aplicar cuidados especiais. Assim, as crianças consideradas pobres, órfãs de cuidados, ou desamparadas socioeconomicamente, da atenção da família de algum modo possível (não só pela perda dos pais por morte) vivem como objeto do (e instituído pelo) olhar das autoridades da escola, das suas expectativas, e dos direitos de serem cercadas desses cuidados especiais pelos órgãos das políticas públicas.

Nos processos de escolarização, a linguagem que molda o lugar e os movimentos do aluno, as suas disposições gerais e o seu comportamento, como o de quem não está em condições de falar afirmativamente e, pelo contrário, se espera que esteja sempre na retaguarda das ações, sempre na posição da dúvida ou do erro.

Codificações são então produzidas pelos profissionais da escola em articulação com outros elementos da rede intersetorial local, visando aplacar o futuro como devir a partir da sua inclusão pela falta e pelos seus revezes, de modo que as aspirações a mudanças possam ser guardadas nos vacúolos da chamada inclusão e das garantias de direitos. Não só pelas forças de distribuição e localização dos corpos no espaço, mas com as de prevenção, os devires-órfãos são despotencializados e não ganham consistência nas tramas. E, assim, o amanhã será um nada, sempre o mesmo que o passado instituído da carência, da falta, da pobreza no histórico familiar.

Com o avanço de nossas discussões, vimos que as estratégias de segurança, com suas forças de normalização, mobilizam diferentes elementos de composição em rede para aplacar os fenômenos aleatórios, no entanto neste ritornelo (repetição, ladainha) nos aponta haver o risco no excesso das medidas tecnopolíticas de prevenção.

Neste capítulo, questionamos quais são os efeitos da mobilização excessiva dos esforços da carência, da cura e da correção (da pobreza sócio-econômica, cultural, entre outras, das supostas doenças do aprender e da indisciplina/infração, caráter geral atribuído aos alunos e famílias atendidos na escola pública) na escolarização? Quais forças se implicam na produção dos falsos positivos em termos de doenças do aprender e da infração? Como se produz e o que se implica na invenção da falta, da doença e da criminalidade lá (no futuro) onde elas não existem?

A articulação de segurança entre o setor de psicologia escolar e as políticas de saúde locais pode ser solicitada por um caucionamento da própria população usuária do sistema público: a mãe de Julie pede atendimento com a fonoaudióloga da educação para aluna, e diz ainda ao psicólogo que ela “desmaia, vomita, a médica psiquiátrica [da policlínica/posto de saúde da família próxima à escola] acha que ela tem disritmia e vai encaminhá-la para fazer exame de eletroencefalograma.”

Percebe-se que também em outras situações a falta ou escassez da oferta de serviços públicos, ao mesmo tempo em que a pobreza da população, podem dar lugar ao crescimento das estratégias de segurança, podendo ser produzidas cotidianamente por todos.

Logicamente, se a falta/erro/pobreza/escassez, a doença e a criminalidade existem no futuro, essas condições de vida já são predeterminadas, e assim não há possibilidade do devir, da criação, de se elaborar o futuro. O que temos aí é um futuro que é igual ao passado do qual só se destaca na história o negativo produzido por um julgamento sobre existência social, econômica e familiar.

Na escola rural multiseriada, a madrastra de uma aluna Joana, dentro do ônibus, diz que precisava falar com o psicólogo para encaminhá-la para a “neuro”, “para tomar um remedinho”. “- O que você acha?” – pergunta ela. Conta que a menina tinha atendimento psicológico em um posto de saúde, em Itaguaí, e mais justificativas: “a aluna faz 14 anos em outubro de 2011 e ainda está no 3.º ano do fundamental. A mãe batia nela de ripa de caixote; ela teve três filhos (um filho e três filhas), e espancava mais esta do que a mais nova: batia nas costas. Joana nasceu de nove meses mas muito magrinha.”

Não se trata de uma demanda para a saúde? Se a família deseja avaliação neurológica, por que solicitar o encaminhamento a partir de um psicológico que trabalha na escola? Qual a relação da questão com a escola?

O que vemos é a sobreposição de lógicas de cuidado das crianças como parte da estratégia de governo da população da cidade. Esta é uma economia dos equipamentos assistenciais que torna retorna a escola à porta de entrada para o serviço público.

Na falta de vagas e recursos para atendimentos a questões específicas do campo da saúde, os problemas de educação, saúde, entre outros, vão sendo sobrepostos em um mesmo lócus na escola. A ordem dos encaminhamentos da escola para a saúde (sem que a questão abranja alguma relação primordial com a educação) se insere na nova política dos deslocamentos do controle social sobre as famílias, para as formas mais difusas nas sociedades de segurança.

Trata-se de um descolamento das velhas políticas voltadas para os interiores dos espaços disciplinares, como era feito na escola Rodolfo Fuchs. O que renasce da noite do orfanato é o controle do amanhã das crianças. A forma prisão das antigas escolas-internato, e também das escolas-(semi)internato, agora se dilui na nova economia dos corpos nas redes de circulação na cidade, em nova política de setor. Na articulação de lugares e lógicas de governo e controle que não confina por excelência, e sim ejeta o corpo do aluno nas conexões com outros elementos, de modo a enfraquecer os riscos das condutas que resistem à escolarização. Verifica-se o predomínio na contemporaneidade de uma lógica de tratamento mais extensivo para os devires da criança e do adolescente.

6.1 Encaminhamentos do falar de si mesmo em terceira pessoa

A secretária de educação solicita um relatório à equipe técnica sobre o aluno Tommy, matriculado em nossa escola de maior porte no pré-escolar III. O pedido, feito na dianteira

pela coordenadora da equipe a cada profissional: psicólogo e psicopedagoga, foi fundamentado nos recentes incidentes envolvendo o aluno de 5 anos.

Na reprodução das falas da secretária pela chefe da equipe, este documento deverá servir para afastar o aluno da escola porque estava dando problema: “esse menino está dando problema, ele não poderia ficar aí!”. O pedido incluiu também um encaminhamento à psiquiatria, de modo a recolher subsídios, compondo elementos para um “dossiê” com os “processos” que se descortinavam.

6.1.1 Relatório 1

Na narrativa da sua primeira professora, Tommy se jogava no chão e se urinava ao mesmo tempo, sempre que contrariado: “- Ainda joga-se ao chão quando é contrariado”. A professora relatou ainda que saiu de licença médica, após ter apresentado sintomas de picos hipertensivos na escola, durante episódio estressante envolvendo o cuidado com o aluno (em um dia de extremo calor e uma sala pouco arejada), e orientada por um médico que atendia no posto de saúde ao lado da escola.

Estivemos conversando com o profissional, um médico de família, o qual afirmou que “era cômodo para a escola encaminhar o aluno”. Em entrevista com a educadora, quando de retorno ao trabalho, ela diagnostica “indisciplina”, e “retardo”, devido às dificuldades de aprendizagem que mencionou, e levava em conta a possibilidade do descontrole urinário.

Psicólogo e psicopedagoga fizemos um encaminhamento para o setor de fonoaudiologia do mesmo posto de saúde, tendo em vista alguns aspectos no modo de falar do menino: entre eles o de falar de si mesmo em terceira pessoa, mais algumas trocas de fonemas. Quando entregamos pessoalmente o documento de referência, a fonoaudióloga interrogou um diagnóstico de “autismo” na resposta na contra-referência. Sondou se tínhamos imaginado a possibilidade do autismo, e nos aconselhou que o encaminhássemos à psiquiatria.

A prof.^a Ester conta que Tommy sabe todo o alfabeto e numerais, mas é disperso. E quando ele tem que realizar “atividades” que ela propõe se joga no chão e chora. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/05/2010)

Como sempre, o assunto é o Tommy. Jogou a cadeira porque a Adriane (professora assistente) disse para ele não fazer algo (não brincar com algum objeto). Em suma, ao lhe impor limites, ele arremessou a cadeira, que quase atingiu uma colega do outro lado da sala. Tentou jogar outra vez [e quase cai] sobre outro colega, não intencionalmente. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2011)

Até o final de 2010, disseram que ainda se jogava no chão e urinava, buscando chamar atenções; parou de urinar mais ou menos na mesma época que nasceu o irmão. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/03/2011)

As professoras disseram que Tommy preferia brincar individualmente a compor as tarefas em grupo propostas por ela. Ele ia tocar bateria e mexer em outros brinquedos musicais no armário da sala, enquanto a ordem normal das coisas era estar em grupo com os outros alunos e realizando as mesmas tarefas de escrever e desenhar. Isso, ao olhar das conformidades desconfigurava e perturbava as normalidades do planejamento da educadora, porque destoava dos andamentos/ritmos prescritos.

O fato de brincar só a maior parte do tempo significava, aos olhos da fonoaudióloga com quem conversamos, seria motivo para a hipótese do autismo. Neste momento, a fonoaudiologia associa dois elementos: o da configuração suposta do isolamento social patológico na experiência no grupo escolar, e da também (in)continência urinária sugerida.

De outro modo, sabíamos que o estudante vivia uma experiência nova, ao ingressar em 2010 na escola, já na turma III do pré-escolar, e uma ocasião de entrevista e observações psicológicas e psicopedagógicas, feitas por nós na sala pedagógica, nos mostrou que ele conhecia diversas letras e números. Outra questão surgia: por que será que Tommy se referia a si mesmo na terceira pessoa?

Na sala, o menino desenhou conosco o que definiu com suas próprias palavras como uma “espiral”, que por sua complexidade nos afastava qualquer possibilidade de “retardo”, uma avaliação unânime entre psicologia e pedagogia na hora do jogo de desenhar com Tommy⁸⁴.

Nas entrevistas com os pais evidencia-se a dupla experiência do inesperado em sua vida. Além de estar entrando no enclausuramento diário da formalidade escolar, com seu espaço e seu conjunto de regras de conduta, sabia também que sua mãe estava grávida, aguardando a chegada de um irmão. O outro ser que ainda nem tinha saído da barriga de sua mãe já estava a perturbar a normalidade em casa, atravessando o caminho entre Tommy e os pais.

A professora Ester substituiu a primeira professora. Transferiu-se da escola rural multiseriada, a unidade de menor porte da pesquisa com 25 alunos no total, onde costumava ensinar um número menor de alunos. Quando expõe em conselho de classe breve relatório sobre Tommy, tem medo de que lhe culpem pelas dificuldades com o aluno: “- Eu não quero que pensem que a culpa é minha! Eu estava sozinha na turma até então...” (DIÁRIO DE CAMPO, CC, 07/05/2010). Desculpa-se, e com isso temos mais uma prática de confissão.

⁸⁴ No dia 30/03/2010, a equipe técnica (psicólogo e psicopedagogo) entrevistamos individualmente o aluno Tommy. Vemos que ele reconhece todo o alfabeto, lê e fala as letras isoladamente e lê números de 1 a 15.

A diretora e a vice-diretora mostram à equipe técnica encaminhamento feito pela neurologista da policlínica, e agendamento já feito para o atendimento de Tommy com o neuropsiquiatra do CAPS. Tínhamos feito só pedido o atendimento fonoaudiológico. Durante esta consulta é que a fonoaudióloga teve a iniciativa de encaminhar a mãe de Tommy, expondo a necessidade da avaliação psiquiátrica devido à questão comportamental. A mãe de Tommy, por sua vez, queixa-se da consulta psiquiátrica à equipe técnica porque isto mobilizou seus familiares, que questionaram a necessidade. No entanto, a indicação da psiquiatria foi feita em consulta fonoaudiológica sem que ela se opusesse naquele momento. Juntando-se à lógica de tutela, os encaminhamentos em rede como esse entre escola e saúde viram imperativos para as famílias.

Desde o começo desse dossiê securitário, a premissa é o entrelaçamento da escola com a psiquiatria, quando a dirigente maior das escolas sugere o deslocamento corpo agitado de Tommy com o caução da futura avaliação de um médico. O tratamento é como se direcionado a uma criança que não tem pais. Isto, quando os seus pais existem, são conhecidos pela escola, e em nenhum momento foram consultados antes que a secretaria de educação indicasse à coordenação da equipe técnica uma consulta psiquiátrica. Tommy não é exatamente órfão significando a perda dos pais; esta é uma valoração atribuída ao corpo do aluno e a sua história de relações familiares então rebatida no espectro da criança assistida pela escola pública, que é taxativa da escola pública como o lugar do aluno pobre. O aluno é lançado numa rede de proteção contra o seu próprio futuro “sombrio”. Um futuro que para a escola é certo, e pelo aluno não é sabido.

Nesta época, entre 2010 e 2011, esses encaminhamentos acima são um esboço de rede de atenção ampliada movida a partir da política pública de educação, de composição ainda precária, e em torno de um “caso” suspeito de se apresentar como transtorno do espectro do autismo. E neste campo, a sugestão fonoaudiológica era de que Tommy apontava sinais e sintomas de uma Síndrome de Asperger, considerada uma forma de autismo em que a fala é preservada.

Desde 1980, no campo psiquiátrico, o autismo deixou de ser incluído entre as “psicoses infantis” e passou a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Nas classificações mais difundidas – a CID-10, da Organização Mundial de Saúde (1992), e o DSM-IV, a Associação Psiquiátrica Americana (1994) -, são descritos, além do autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem especificação. Na quinta versão do DSM (DSM-V), a ser lançada em 2013, a denominação utilizada passará a ser “transtornos do espectro do autismo”, localizados no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento”. (BRASIL. Ministério da Saúde, 2015, p. 28)

Não foi por acaso que, numa reunião pedagógica (DIÁRIO DE CAMPO, 08/07/2010), a psicopedagogia põe e discute o filme *Mozart & the Whale* (2005) com a equipe técnica, direção, e fundamentalmente com professores. A pauta da atividade teve como objetivo “contribuir com a qualidade de vida de todos os alunos”, e o seu “desenvolvimento” incluiu trabalhar os conceitos de “integração” e “inclusão” na interação da exposição do vídeo com as práticas dos educadores. Os dois conceitos foram então definidos pela psicopedagoga, respectivamente, como “quando você prepara o deficiente para estar na sociedade” e “preparar a sociedade para receber o deficiente”.

Ao apresentar uma sinopse do filme, é dito que ele se refere a jovens autistas, no entanto seus personagens se autointitulam “portadores de síndrome de Asperger”. O título no Brasil e em alguns países da Europa veio a se chamar “Loucos de Amor” (*Crazy in Love*), numa anfibologia do uso do termo “louco” associado ao autismo em geral e ao Asperger, e ao mesmo tempo à relação amorosa entre dois personagens principais do filme.

O tema da RP e a rede de encaminhamentos de Tommy e família antecipam a reforma da localização do complexo autístico: do autismo e da síndrome de Asperger, no DSM-V na categoria nosológica de “transtorno do espectro do autismo”, como subgrupo do conjunto maior de “transtornos do neurodesenvolvimento”. A invenção de um campo espectral do autismo gera margem a muitas possibilidades de diagnósticos aproximados e não exatos. Assim como a definição do autismo supostamente como um problema de saúde neurológico, também o faz se aproximar de uma gama mais complexa e diversa de transtornos e patologias. Este tipo de imperialismo médico-neurológico costuma ser bem recebido nas escolas da atualidade, na linha de definição que afasta o autismo do campo da psicose e do campo das afecções: “O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades.” (SURIAN⁸⁵, 2010, p. 10)

E na escola, qualquer sinal aparentemente indicador de desvio da normalização (das médias esperadas e produzidas) costuma ser tomado pelo conjunto de sintomas e sinais, isto é: como uma síndrome ou transtorno. Desta feita, a recente mudança de arranjo desses diagnósticos, em certos aspectos, não contribui para um diagnóstico diferencial nem para melhora na direção da especificação nas avaliações. O recurso pretende reforçar as causas médicas e neurológicas para um espectro. Isto ocorre porque não se lança luz sobre os problemas da vida, das afecções, quando se quer rebater o corpo do aluno nas sombras da

⁸⁵ Título original da obra: *L'autismo : cos'è, come interviere, cosa possono fare Le famiglie, gli insegnanti, gli operatori.*

desordem (na expressão *disorder*, para transtorno em inglês) da saúde individual, genética, neurológica, e ainda sim temos as causas do autismo em nexos com a família. Nesta linha de raciocínio o que resta é só o espectro, dos olhares convergentes e diretos pré-determinantes de condutas pela avaliação, e que reduzem a complexidade da vida de crianças e adolescente rotulados como autistas ou “portadores” de síndrome de Asperger. Esses olhares pleonásticos de prevenção podem produzir a doença ou o transtorno em vista da não objetividade da avaliação quanto ao contexto de vida mais amplo da criança, ao invés de tratar de um problema de saúde que realmente existe.

A lei 13.438, de 26 de abril de 2017, altera o art. 14.º do ECA (incluindo o parágrafo 5.º) para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças:

§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico." (NR) (BRASIL. Senado Federal., 2017)

A alteração passou a vigor em outubro de 2017, 180 dias após a sua publicação oficial.

Quase ao mesmo tempo, as dirigentes reportam o “caso” de outro menino, também recém-matriculado no pré-escolar, que batia nas crianças da sala, e do qual as mães de outros alunos já tinham se queixado à escola. Quando atendemos a avó deste aluno, a sua questão era: “- O meu neto tem jeito muito bruto em lidar com as pessoas. Você acha que eu deveria procurar um médico?”

Mesmo havendo relação com a escola, pelo fato de o aluno bater em outros, esta demanda medicalizante parece ter sido preparada pela direção (em sugestão à família) com o intuito de dispersar o problema da escola ao tentar resolvê-lo pelo encaminhamento à psiquiatria ou neurologia, com critérios de encaminhamentos quase sempre não precisos quanto ao discernimento da especialidade à qual destinar o aluno e a família. Não obstante, muitas famílias vêm buscar serviços médicos e outros da saúde, sem qualquer ligação da procura com assuntos de educação.

“- Não devemos forçar ao aluno um modo diferente de ser sem ele querer, incutir que ele deva ser médio, quando ele está naquele mundinho, na terra, não podemos tirar isso dele: o mundinho. De repente, ele vai ser um grande agricultor”, - diz a professora Magali. “- É, de repente ele vai ser um grande veterinário.” (DIÁRIO DE CAMPO, CC, 13/07/2011) Vemos essa narrativa como posicionamento sobre um futuro em que o aluno não tem escolha. Nessa

linha de raciocínio, o professor pode fazê-los agir como marionetes, dançando conforme a sinfonia da destruição de suas possibilidades no próprio futuro.

O pacto (ou contrato) social existe entre escola e família, mas é precário e o que prevalece é a lei da tutela. Relações de forte desigualdade no sentido da exposição de pontos de vista e tomada de decisões sobre a vida que passa pela escola, quase sempre em favor da escola, em hierarquia ascendente na direção família-escola. O diálogo é tão difícil entre os polos que os encontros entre as duas costumam se dar pelas vias da queixa, da burocracia, dos diagnósticos, encaminhamentos, e por conflitos diplomaticamente insolúveis. Formam-se aí entreolhares de equilíbrio de forças à distância. Mesmo distribuído em proporções desiguais o policiamento pode ser recíproco, mas a criança e o adolescente se mantêm no foco dos conflitos, dos incêndios que se anunciam na escola. Portanto, é a sua formação e o seu futuro que estão em jogo.

A perspectiva tabloide, ou seja, as políticas públicas de compressão espaço-temporal na educação oferecem nas narrativas uma redução das possibilidades, faz-se uma futurologia comprimida e incerta do caminhar da criança para transformar e avançar por si mesma. Vê-se a intenção de reduzir a escala de ações do aluno e de sua família (como parte da comunidade atendida) à sua localidade, apenas à sua própria cidade, podendo ser no máximo incluída na dinâmica de encaminhamentos locais.

Problematizo, neste capítulo, então, o que chamados de subjetivação Fuchs, na medida em que a objetivação dos alunos nos tempos da ERF também se dobrou na perspectiva de trabalho dos que lá se formaram inicialmente como profissionais, no modo de ver o aluno, o seu histórico e o seu futuro.

Esta é uma perspectiva que se conserva no tempo atual, ancorada nas expectativas sobre o devir da criança pobre e escolarizada.

Mesmo que os nossos contos do presente não apresentem relação direta com o governo da infância na Rodolfo Fuchs, colocamos em evidência e problematização o percurso trans-histórico dos devires-órfãos. Não tratamos da criança de hoje das escolas de Frontin como vivendo nas mesmas e exatas condições que as da ERF, mas do futuro de crianças consideradas como órfãs devido ao seu histórico e de sua família de pobreza, de carências ou falhas “originais” de cuidados famílias.

O elo passado-presente, que paradoxalmente nos mostra a descontinuidade espaço-temporal dadas as condições diversas do confinamento de ontem, é a potência desafiadora do devir-órfão. A questão do futuro como devir está em que ele não é passado nem presente, lança-se contra os dois. É essa abertura no tempo que provoca o controle da escolarização que

se intensifica na dispersão das redes de segurança. No presente não há a mesma forma-prisão que na R. Fuchs, mas novas formas de aprisionamento que vão acompanhar a vida dos alunos, controlando fluxos nas teias das conexões. Segue-se o rastro do *homo oeconomicus* escolarizado: da família através dos alunos, e da população através das famílias, ultrapassando em velocidade os fluxos da vida e da espécie.

Assim, o corpo do aluno e o devir órfão são ainda objetos de direitos, da disciplina e da segurança, como governos da infância, e em função das condicionalidades de diferentes políticas públicas acopladas à escola.

O governo da infância e do devir órfão se atualizam na defesa de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, na esteira das novas codificações jurídicas no final dos anos de 1980 como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

As lutas do período de redemocratização no Brasil e os efeitos de reformulação do código de menores acarretam mudanças jurídicas e reformam hábitos em sociedade na relação com a criança/adolescente. Antes mesmo da vigência do ECA a criança não era de fato objeto de direitos das famílias, na medida em que os órgãos assistenciais tutelavam as ações das famílias pobres tomando para si a prolixa busca pelos cuidados totais em confinamento. Com o Estatuto o seu corpo da criança-aluno, via-de-regra, é mantido como instrumento de controle da família e da população. Até hoje, nas escolas como as de nossa pesquisa, o objetivo das leis e das normalizações de tratamento da infância é menos a proteção/garantia de direito da criança (ou da família) do que a defesa dos sistemas de poder de uma sociedade.

A defesa da sociedade contemporânea lança mão da biossegurança contra os riscos temidos como efeitos da pobreza, da miséria populacional: da doença, da morte, dos crimes e da rebelião, possíveis. Para irmos mais além nessa compreensão, pode-se pensar em como cuidar da proteção aos direitos sociais (da segurança social em: saúde, assistência e previdência social, segundo a CF/1988) de crianças e adolescentes apenas, sem que as políticas públicas zelem também pelos direitos sociais de seus pais? Ou que os pais possam ter condições para que eles mesmos possam se cuidar e lutar por melhores condições de vida para si e seus filhos?

Contudo, coloca-se a criança ainda como se fosse objeto de direitos das famílias, sem que a política de proteção integral se efetive na perspectiva da garantia de direitos para quem quer que seja. Afora os momentos em é preciso defender a criança de situações exatas de violência, nas situações de exagero das forças de segurança da escola, do CT, do judiciário, e

até mesmo por parte das famílias pobres, o que impera é defesa de si mesmos pelos setores de assistência contra a atribuição da culpa e da reprovação possíveis da sociedade.

O que ocorre é uma reforma do modelo tutelar direcionado às crianças e às famílias pobres, um refazer mais econômico da estratégia de controle populacional através da família. Tal reforma considera-se uma economia, porque a defesa dos direitos da criança torna-se dispositivo de segurança que redistribui as políticas de responsabilidades, que recaem então mais fortemente sobre as famílias, em detrimento dos aparelhos oficiais de Estado. Isto ocorre no compasso do esvaziamento neoliberal dos recursos dos aparelhos públicos estatais de atendimentos, e o acompanhamento passa a ter ênfase não mais em cada espaço em si de cuidado, mas na programação continuada entre os diferentes setores das políticas públicas.

Embora segundo o art.4º do Estatuto - ECA expresse que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida [...]” (BRASIL, 2010, p. 12) da criança e do adolescente, ao seguirmos a ordem como a Lei sugere, a família é a primeira parte a ser citada no artigo, e sobre a qual prepondera efetivamente a responsabilização pela garantia de direitos. Na lista de responsáveis do art.4º os órgãos de Estado estão elencados por último. Dito isto, configura-se uma economia das forças e dos recursos das políticas públicas estatais através do expediente da cobrança de condicionalidades como sanções (obrigações) às famílias, e a escola torna-se obrigatória para que se tenha acesso a outras políticas públicas.

O modelo econômico neoliberal nas políticas públicas é então diretamente proporcional às operacionalidades para o maior controle da população pobre. A segurança sobrepõe as lógicas de controle na medida em que as articula em rede, assim articulações entre setores se tornam obrigações, isto é, a intersetorialidade nos atendimentos à família se iguala a uma lei: obrigatória.

A produção de sujeitos baseada nos Códigos de Menores ainda está presente em nossas práticas educacionais atuais, apesar do surgimento do paradigma de proteção integral e da defesa dos direitos da criança e do adolescente. Sua permanência reformada se traduz em “uma visível preocupação com a disciplina das crianças pobres, com a necessidade de colocar em ordem os ‘desviados’ ou aqueles que poderiam vir a sê-lo.” (COIMBRA&NASCIMENTO, 2003, p. 26)

Para os antigos códigos de menores que se figuram desde o início do século XX, “o espaço jurídico prevê a reeducação, a internação e a preparação para o trabalho. No conjunto dessas medidas, chamadas de proteção, o Estado vai construindo um modelo do que diz ser assistência à pobreza.” (COIMBRA&NASCIMENTO, 2003, p.26) Trata-se de um paradigma

protetivo que atravessará diversas instituições de cuidados à infância como a educação fundamental pública, destinada historicamente no Brasil à população pobre, considerada “carente”, e a uma juventude “enjeitada” ou desamparada. “Esse modelo de salvação da criança é, também, completamente incorporado pela ditadura militar que se instaura no Brasil nos anos 1960 e 1970” (COIMBRA&NASCIMENTO, 2003, p. 30), acompanhando a propulsão do tecnicismo nas práticas assistenciais e a égide da Doutrina de Segurança Nacional.

A criança e o adolescente órfãos e desamparados, abandonados à própria sorte “padecem” da potência criadora e perigosa de um devir-órfão, na visão técnica disciplinar que adentra os corpos aos jogos das estratégias de poder, num velho internato-escola, ou numa escola aberta readaptando-os.

Na visão do futuro do aluno como pré-determinado, movida pelas instituições que prometem protegê-lo, as regras de ortopedia moral devem lhes ser aplicadas ou tornar-se-ão provavelmente criminosos: potenciais traficantes, prostitutas ou assassinos senão adaptados à sociedade. De acordo com estes preceitos, não haveria futuro como criatividade para o estudante e, na guerra da formação moral com o corpo e suas potencialidades, a primeira venceria pela submissão.

6.2 Relatório 2

Em quatro reuniões das equipes técnica e pedagógica e direção com pais (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2010), consecutivas, a diretora do segundo maior colégio da rede municipal expõe a Lei municipal 988/2010, que “dispõe sobre a comercialização e uso de acessório que incorporam atributos de apologia e conotação sexual ou à violência no âmbito do município de Engenheiro Paulo de Frontin”. Ela avisa que os responsáveis pelo aluno que fizesse uso ou estivesse de posse de tais artefatos poderiam ter que pagar multa pela infração:

Art. 1.º É proibida a comercialização ou distribuição para menores de dezoito anos, e seu uso nas instituições da rede municipal de ensino e instituições de ensino particular, de acessório ou complemento que incorporam atributos de apologia e conotação sexual ou à violência no âmbito do município de Engenheiro Paulo de Frontin. [...]

Art. 2.º O corpo docente das instituições da rede municipal de ensino estimulará reuniões com os pais dos alunos para esclarecer sobre a presente lei e orientá-los com relação às situações envolvendo questões sexuais e de violência. (EPF, Lei municipal 988, 31/07/2010)

Dez pais estiveram no primeiro encontro (turmas do 3.º ano) e o ponto um da pauta é um lembrete quanto às aulas de reforço: “- Alguns pais não trazem os filhos, e as faltas podem

reprovar e precisam ser justificadas.” O privilégio dado à leitura da nova lei nos encontros foi fundamentado no incidente ocorrido na escola: um aluno do 7.º ano fotografou o traseiro da professora durante a aula. A direção alerta que condutas como essa são proibidas pela Lei 988. Informou aos pais presentes que isto já aconteceu antes, quando o mesmo menino fotografou e xingou a professora.

No terceiro encontro (com pais da turma de alfabetização, 1.ª A), ao dizer da Lei a diretora conta episódio tendo o próprio neto de 11 anos como protagonista e exemplo: “- Ele recebeu de amigos fotos pelo celular de um casal tendo relações sexuais. Na ocasião, o avô prontamente disse-lhe de um menino de dois anos que viu fotos do tipo e matou uma pessoa com arma de fogo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2010)

No relatório, uma criança poder-se-á tornar uma assassina por ver cenas de sexo precocemente, com o associar das causas para os traumas psicológicos na sexualidade às consequências futuras de cometer atos de violência. Um entendimento possível da asserção é de que o fato de ver cenas sexuais não apropriadas à idade de uma criança, e se a situação se configura como sofrer de um tipo de violência (abuso sexual), isto equivaleria à potencialidade de a vítima se tornar violenta. Tratou-se de um modo absurdo de prevenção escolar dos perigos da associação entre sexo/sexualidade e violência/agressividade, mas que neste sentido não foi por ninguém questionado. Ao contrário: a psicopedagogia e a orientação educacional acrescentam alertas, sanções, obrigações às famílias: sobre estas estarem atentas às companhias das crianças, a OE avisa para tomarem cuidado com pessoas que fazem ligações telefônicas de presídios, e a direção reitera o assunto das aulas de reforço: “- Se as crianças faltarem, os professores perdem o seu dia e parte do salário se não houver aluno”, e informa das novas datas do sábado letivo (que deve funcionar com os pais e também é obrigatório aos professores) e do desfile municipal de aniversário da cidade (transferido devido às eleições).

Ao examinar a associação das práticas pedagógicas do sexo com o mal e a morte, constata-se que, secularmente, “o valor do próprio ato sexual: o cristianismo o teria associado ao mal, ao pecado, à morte, ao passo que a Antiguidade o teria dotado de significações positivas.” (FOUCAULT, 2014a, pp. 19-20) Nas escolas as questões de sexualidade são quase sempre tratadas sob o enfoque biomédico, enquanto a questão do corpo para além do sexo biológico, a questão da sexualidade e dos prazeres é silenciada, tratada como tabu, como um tema em negativo, pecado ou do mal. O rebater da sexualidade nas sombras, nos remetem às

[...] obsessões que a medicina e a pedagogia alimentaram, a partir dos séculos XVII e XVIII, em torno do puro dispêndio sexual – aquele em que não existe fecundidade;

o esgotamento progressivo do organismo, a morte do indivíduo, a destruição de sua raça e, finalmente, o dano causado a toda a humanidade, foram, regularmente, ao longo de uma literatura loquaz, prometidos para aqueles que abusassem de seu sexo. Esses medos induzidos parecem ter constituído a herança “naturalista” e “científica”, no pensamento médico do século XIX, de uma tradição cristã que colocava o prazer no campo da morte e do mal. (FOUCAULT, 2014a, pp. 21-22)

De muito antes da ERF, passando por ela, e às escolas de hoje, o silêncio sobre o corpo, a sexualidade e o prazer, ainda está na ordem do dia nas escolas públicas de ensino fundamental. Pouco se fala sobre o assunto, e tem sido um dos motivos do recrudescimento dos casos de AIDS/SIDA – Acquired Immunodeficiency Syndrome/Síndrome da Imunodeficiência adquirida.

Por isso, repetimos que no presente da escolarização em análise vive-se só o retorno temporal de punição, mas não no sentido prisional ou de reformatório da ERF. Nesta tese, o que importa em nosso presente de abertura técnica da disciplina é a ontologia histórica de sua materialidade como instrumento do poder.

O que para nós se torna mais relevante e por isso se atualizam em nossas práticas são as táticas de segurança da Rodolfo Fuchs, que na sua época não eram tão valorizadas como os seus olhares mais convergentes como estratégia. Estes olhares mais voltados para o espaço interno e de confinamento no seu tempo eram os mais privilegiados no tempo da ERF, e para nós hoje podem ser considerados olhares míopes se rebatidos na égide e princípio da segurança que avança. Apesar da desvalorização progressiva dos internatos como regra geral de governo da infância, ainda não se prescinde dos abrigos provisórios para órfãos ou como medida de proteção, e das prisões ou semiprisões (estabelecimentos semiabertos de punição) para adolescentes ditos “infratores”.

O nosso desafio é a crise do internato: não os seus olhares convergentes e diretos, mas seus olhares mais desfocados, olhares periféricos, de fundo de olho, que compunham justamente uma visão mais dispersa. Interessa-nos nesta tarefa de comparar o que parece incomparável o senão da Rodolfo Fuchs: a sua maior dificuldade que era de enxergar à distância, isto é, os elementos que lhe escapavam diuturnamente. O que resta da ERF é o seu erro. Esta é a herança de sua(s) história(s) maldita(s) que temos na sua (inter)textualidade com o presente e o futuro.

Destacamos não a máquina concreta ERF, mas as suas máquinas abstratas ainda entre nós, no trabalho dos ex-integrantes do internato e que hoje reposicionam o pré-visor da infração na avaliação da disposição dos corpos.

Uma das características fundamentais da produção diagnóstica-nosológica na escolarização é a formação histórica de uma engrenagem comum: máquinas abstratas voltadas

para a contenção das possibilidades futuras. “Num primeiro sentido, não existe máquina abstrata, nem máquinas que seriam ideias platônicas, transcendentais e universais, eternas.” (DELEUZE&GUATTARI, 2012c, p. 241) Máquinas abstratas só aparecem a partir de máquinas concretas, que ainda existem como as das prisões e dos reformatórios de hoje, ou que não existem mais fisicamente como é o caso de nosso internato. Logo, a memória da Rodolfo Fuchs é a máquina abstrata com que trabalhamos, como lógica inserida nas práticas de nossas escolas municipais.

As máquinas abstratas operam em agenciamentos concretos: definem-se pelo quarto aspecto dos agenciamentos, isto é, pelas pontas de descodificação e desterritorialização. Traçam estas pontas; assim, abrem o agenciamento territorial para outras coisas, para agenciamentos de um outro tipo, para o molecular, o cósmico, e constituem devires. Portanto são sempre singulares e imanentes. (DELEUZE&GUATTARI, 2012c, p. 241)

O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, coextensiva a todo o campo social. É máquina abstrata. Definindo-se por meio de funções e matérias informes, ela ignora toda distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar. (DELEUZE, 2013, p. 42)

A multiplicidade do público de alunos nas escolas municipais é equalizada sob a sua história de pobreza, de déficit de recursos de qualquer espécie, incluindo o sentido do corpo órfão e da conduta pré-infratora – de déficit da atenção familiar e dos efeitos esperados do seu desgoverno - que compõe a máquina abstrata da ERF. Que agenciamentos concretos nas escolas públicas de Frontin reativam a máquina abstrata da escola Rodolfo Fuchs e nos fazem vê-la, falá-la?

6.3 Bastián e a polícia do futuro

Numa manhã, uma orientadora educacional faz contato telefônico com outra escola da rede (a unidade de educação infantil), diz que precisam da presença do psicólogo na escola de maior porte. “- Questão séria!”, ela diz.

Lá se descobre que a subsecretária de educação solicita “tudo” sobre o aluno Bastián, um relatório dos acontecimentos envolvendo o aluno. A diretora conta que a subsecretária perguntou se o aluno é acompanhado pela equipe técnica. Deseja relatório completo sobre o menino. A diretora explica que é por causa de processos administrativos ou judiciais que pudessem ser movidos contra a administração municipal. Mas quando se pergunta se há processos de pais contra a secretaria, a resposta é o silêncio.

No caderno de comunicação da equipe técnica, todos os nomes dos alunos atendidos, registrados com carimbos e assinaturas, estavam grifados de verde fluorescente. A direção avisa que enviará registro da participação da psicologia em reunião com o pai de Bastián e a professora na secretaria da escola. Minha resposta é a de que não é possível nem necessário passar informações do aluno, dado o sigilo profissional. Desta vez, o movimento preventivo é devido à preocupação com as reclamações do pai de Bastián, um ex-vereador, e tinha ameaçado na reunião de fazer queixa ao ministério público caso o chamassem, novamente, à escola para conversar sobre a conduta de seu filho.

Quando a secretaria de educação e direção da escola querem saber se a equipe técnica acompanhava um aluno, Thomas ou Bastián, associam os atendimentos técnicos como dispositivo de controle e de prevenção sobre movimentos dos pais, conflitos e queixas escola-família.

Pressupõe-se que se cuidarmos adequadamente dos alunos evitaremos conflitos futuros e, por conseguinte, a produção de relatórios contra a gestão. Por isso a prescrição de relatórios de todos contra todos entre os escalões hierárquicos inferiores. Para que os relatórios não alcancem o cérebro da organização na secretaria de educação, e não focalizem a gestão escolar como um todo representada pela secretaria.

Um relatório dito ou escrito que ousasse questionar como está a equipe de cada escola, isto é, tocar no coletivo como evidência das multiplicidades, pode soar como uma ameaça às competências de cada professor e até dos dirigentes em geral. No momento em que há maiores tensões, conflitos, a mobilização é pela defesa da gestão (como se esta se resumisse às gerências), contra os problemas e reclamações que pudessem se voltar contra os dirigentes gerais. Continua-se a ver e posicionar a infância e a adolescência, e o trabalho operacional do serviço público, erigidos como escudo da salvação da sociedade representada nos grupos hierárquicos social e abundantemente superiores.

A defesa e a garantia dos direitos da criança e do adolescente tem servido na escolarização menos à sua proteção integral que à defesa de uma determinada sociedade. Os problemas na escola como a indisciplina e as dificuldades de aprender se deslocam do sentido da resistência ao controle, na maior complexidade de relações na escola para as fraturas escola-família. Este movimento escamoteia essas lutas ao nível do corpo contra a escola como instrumento de poder, ao sufocá-las quando se destacam atenções e esforços para os conflitos mais particularizados e individualizados.

A sociedade em questão trabalha em torno da educação fundamental, e muitos dos grupos e indivíduos foram inseridos na direção/administração como funcionários na execução

das políticas públicas por meio de compromissos e interesses político-eleitorais. Portanto, a polícia do futuro, com tecnologias de prevenção nos relatórios pré-crime, nos dá indícios de operar na ponta de estratégia maior de policiamento das condutas.

Professor Augusto Cezar nos fala que “escola é lugar de transmissão de conhecimento, não de educação; educação é em casa, vem de casa, precisamos do auxílio dos pais para conseguirmos fazer nosso trabalho” (DIÁRIO DE CAMPO, sala de pedagogia, 06/04/2011) Não se aposta tanto na articulação com a família quanto em nossa atualidade de escolarização. Na Rodolfo Fuchs, não havia expectativa quanto à família, os seus porões internos bastavam para o governo dos alunos internados e articulações não eram planejadas, pois o espaço e a formação específica da escola seriam suficientes para cuidar do futuro das crianças e dos adolescentes. Dentre as crianças abandonadas, e aquelas cujos pais eram pobres demais para cuidar, a maioria tinha como família os patronatos como a Rodolfo Fuchs. No entanto, de acordo com as entrevistas, havia crianças internadas que tinham família e recebiam sua visita, e/ou iam para a casa dos familiares nos fins-de-semana, como era o caso de William, encaminhado inicialmente, por decisão judicial, para a Escola XV de Novembro, centro de triagem da FUNABEM de Quintino, e mais tarde para a ERF.

Hoje não são mais suficientes os cuidados internos nas escolas municipais, sendo necessária a descentralização de suas forças disciplinares nas redes locais de segurança. O embrião da velha roda de infratores na ERF tem sua evolução nesse efeito de descentralização dos cuidados das políticas públicas em redes. No tempo do internato, a primazia era a da concentração de forças e atenções intensivas, enquanto não havia controle de fluxos ainda desenvolvido como continuidade entre os lugares, mas a ênfase no tratamento em cada espaço destacadamente. Na ERF e em outros espaços da rede FACR ou da FUNABEM, a missão era transferir os internos avaliados infratores para uma espécie de limbo entre as escolas. Mas seus técnicos não se interessavam nem teciam estratégias para acompanhar este sistema que se esboçava pelas curvas externas por fora e entre as escolas e reformatórios.

Os movimentos de transferências de alunos entre escolas buscavam desarticulá-los de cada espaço por onde passavam. Por isso, os denominados infratores viviam como dirigindo em uma rotatória eterna pelo espaço de fora em trajetória infinita (sem objetivo para o império do confinamento não adquiria sentido entre seus propósitos de formação, apenas com fim de se livrarem do aluno e da punição), e a esta população emergente restavam os expedientes das punições com cascatas de transferências entre escolas-abrigo ou para as escolas-prisão. A ERF ainda não sabia lidar com os elementos emergentes de sua própria crise, seus agentes não conseguira enxergar que as indisciplinas, fugas, rebeliões, furtos e roubos, codificados como

infrações, eram também elementos de resistência ao seu próprio corpo disciplinar, como efeitos do esgotamento do seu tipo de disciplina.

Esgotando-se a dinastia dos grandes espaços de confinamento escolares e também da redução das prisões de jovens, as nossas práticas técnicas e especialistas do presente é que nos permite acesso à quebra entre o passado e o futuro. Em meio ao avanço que experienciamos do controle a céu aberto, com o desenvolvimento das sociedades de segurança, pensamos na abertura da temporalidade futura a partir das rupturas do presente: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. (Char apud Arendt, 2017, p. 28) Analisamos o passado da Rodolfo fuchs e suas premissas de formação de seus alunos internos “como homens”, de seus sentidos de formação do homem, que visavam a submissão dos corpos. A exortação do exercício da disciplina concentrada num lugar Fuchs sufocava as forças humanas criativas, assim como a produção da elasticidade articuladora dos corpos entre setores da cidade, na segurança no modelo atual das escolas o fazem. A ênfase no passado era no espaço fechado; no presente ela está nos meios abertos de articulação. São instrumentos e tecnologias diferentes do poder, e nesse movimento de abertura a tutela se reformula acoplada às novas técnicas de segurança, desta vez hegemônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *TOCCATA E FUGA EM D (RÉ) MENOR*⁸⁶

Figura 1⁸⁷ - Partitura de Tocatta e Fuga em Ré Menor.



Bru. Let'em enter. [*Exit Lucius*]

They are the faction. O conspiracy,
Shamest thou to show thy dangerous brow by night.

When evils are most free? O, then, by day
Where wilt thou find a cavern dark enough

To mask thy monstrous visage? Seek none, conspiracy;

Hide it in smiles and affability :

For it thou path, thy native semblance on,

Not Erebus⁸⁸ itself were dim enough

To hide thee from **prevention**⁸⁹.

Julius Caesar. Shakespeare (Act II, Scene 1, p. 24, grifos meus)

Esta não é uma história da moral na Escola Rodolfo Fuchs. Este trabalho inclui histórias sobre a maneira pela qual os indivíduos que estudaram neste colégio interno foram chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral. Trata-se aqui, melhor dizendo, de uma historicização ainda das forças da moralidade específica promovida pela instituição ERF

⁸⁶ Uma alusão à composição escrita por Johann Sebastian Bach: *Tocatta e Fuga em Ré Menor* – BWV 565, entre 1703 e 1707.

⁸⁷ Partitura do começo da Tocata e fuga em ré menor, BWV 565, de J.S. Bach. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tocata_e_Fuga_em_R%C3%A9_Menor,_BWV_565 Acesso em 08 abri. 2018.

⁸⁸ Deus grego da escuridão na antiguidade.

⁸⁹ Brutus. Deixe-os entrar. [Sai Lucius] Eles são a facção. Oh, Conspiração, Tu a mais vergonhosa para mostrar tua perigosa sobrançelha à noite. Quando os males são mais livres? Então, de dia Onde tu encontrarás uma caverna escura o suficiente? Para mascarar teu rosto monstruoso? Não procures nenhuma conspiração; Esconda-te em sorrisos e afabilidade: Para isto tu caminha, sobre teu semblante nativo, Nem o próprio Erebus era tão escuro Para te esconder da prevenção.(TRADUÇÃO LIVRE)

da FACR, tal como era empreendida como formação humana e cidadã dos estudantes, e como ressoam para mim mesmo, e para nós, hoje.

Da história da penalidade, que é do XIX, e é a história do corpo e não da moralidade, somos herdeiros até hoje de suas batalhas por reformas dos métodos de punição, de cujo embrião multitudinário nos restou a forma-prisão. A lógica punitiva é a do controle do corpo, e hoje temos o deslocamento do controle do corpo para formas mais difusas. A subjetivação FUCHS nos ressoa pelas linhas da prevenção, da segurança.

De acordo com as narrativas gerais dos entrevistados, a educação moral da ERF objetivou transformar crianças em homens-cidadãos, tal como disse um aluno externo. Ele compartilha da ideia de que hoje a assistência estatal hoje não se preocupa mais com a formação de cidadãos como no período da Rodolfo Fuchs, mas com números, e nesta linha não importaria quantos se tornaram homens ou não. O aluno interno Donha estabelece uma diferença entre a escola de infratores e a escola de menor carente. Durante a entrevista, ele me pergunta: “como é que uma escola de infrator formaria cidadão como ela [A ERF] formou?” Ele fala que a ERF formou homens, chefes de família. Explica que não tem o que se discutir sobre a procedência de quem ficava internado ali. Não era por motivo de infração, se abrigava uma criança porque as “mães não podiam criar os filhos”, “muitos eram abandonados pelos pais, e [a] outros a mãe fazia visitas regulares, e em períodos de férias [eles] iam para casa. Isso... não tem nem o que discutir, isso é obvio.” (Entrevista ao aluno DONHA, em 17/01/2017) Por outro lado, para ele, uma escola de infratores funciona para recuperar o cidadão e ver se o readapta à sociedade, “é um lugar no qual esse cidadão que está ali dentro... Ele é um elemento inimigo?! A sociedade que está doente!” (Id.)

No espaço Educar para Crescer em Sacra Família, criado pelo aluno Paschoal, vi os dizeres atribuídos a Pitágoras na parede: “mais educação moral, menos presídio”. Paschoal assinala que a psicologia e a psicanálise não conseguiriam explicar como ele se autoeducou apesar da ERF:

[...] aqui eu falo o que eu quero. Entendeu? Dentro da minha ótica, da minha educação. Aliás, eu fui, eu mesmo que me eduquei, né? Porque família precisa de pai e mãe para poder educar, para poder... E peraí, e eu? É isso que o pessoal na psicologia, da psicanálise precisa entender. Por que isso? (Entrevista ao aluno PASCHOAL, em 09/04/2016)

Os dizeres, eles atualizam o célebre verso de Pitágoras “Educai as crianças e não será preciso castigar os homens.”, pois que no seu tempo (580 a 500 A.C.) decerto havia o castigo, a punição, mas não havia prisões como as conhecemos hoje. A Escola de Atenas não tinha a

arquitetura de um lugar fechado e vigiado (na pintura, Pitágoras está no canto esquerdo inferior a escrever agachado).

Figura 2 - Escola de Atenas - *Scuola di Atene*



Nota:– Afresco (500x700) de Raffaello Sanzio – Palácio Apostólico, Vaticano.

Retomo a questão: que homem a ERF pretendia criar? Que seria a educação de si mesmo na Rodolfo Fuchs? Havia possibilidade de uma atitude de segurança de si por si mesmo dentre as tensões específicas daquele espaço de tratamento (e não de recuperação), numa palavra, a atualização de uma *ataraxia* ou *securitas* (GROS, 2012; VEYNE, 2016) como tranquilidade, firmeza e serenidade da alma entre os estudantes da escola?

Esta é a famosa declaração de Sêneca, dirigida a Lucilius: *securitas autem proprium bonum sapientis est* (“a segurança, é o bem próprio do sábio”). O correspondente grego é *ataraxia*, como se lê a exemplo em Epicteto: “Se tu desejas obter impassibilidade, liberdade e segurança (*ataraxia*), vá para a filosofia...” A *securitas* em Sêneca se articula com as noções de *tranquilitas* (tranquilidade), *quies* (descanso), mais também *magnitudo* (grandeza da alma). (GROS, 2012, pp. 15-16, tradução livre)

Como parte da ascética de educação moral Fuchsiana, um diretor dava palestras no pátio, após os alunos cantarem o hino nacional, prescrevia a conduta moral dos estudantes: “[...] Falava da vida, como a gente deveria se comportar, [...] essas coisas de educação moral.” (Entrevista o aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016) Na avaliação de triagem para as forças armadas ao sair de ERF: “Ah, O psicólogo lá [Na Marinha, para onde Paschoal foi

encaminhado quando foi egresso da escola], ele via isso, se o cara... isso nas forças armadas, né? Via se o camarada tinha tendência para homossexualismo.” (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, 09/04/2016)

Explicita ele que, em contrapartida à triagem dos militares, os inspetores educavam dentro de preceitos de “homens”: “Aqui não, aqui era tudo misturado [esta entrevista foi a que eu realizei no pátio da ERF]. Era tudo junto e misturados. Só que os inspetores educavam. Ser homem é homem, né? Então, educava dentro dos preceitos de homens. E acontece que ficava como/com aquela pessoa infeliz, enrustida, não é?” (Entrevista ao aluno COSME PASCHOAL, em 09/04/2016)

A educação moral da Rodolfo Fuchs era a única moral possível durante a internação. E um menor pensar em educar a si mesmo lá dentro significava não aceitar a autoridade e desafiar os códigos de conduta e as codificações impostas aos seus corpos por meio do questionamento geral da ordem, seja na ação discursiva, seja na ação não discursiva dos movimentos aberrantes de fuga, de retorno para as ruas (vista como ilegalidade dissipativa), ou da ameaça maior aos poderes da Rodolfo Fuchs através das incursões na padaria, no almoxarifado ou na despensa pelos alçapões, atos avaliados como desordeiros, como furto, ato de ladrão. (vistos como deprecativos, em tom maior de perigo e ameaça ao sistema de poder)

[...] A “moral estoica” é uma moral entre outras. Surpreende-nos, portanto, ela ser o que é. Há um século, Victor Brochard teve o mérito de lembrar, contra o kantismo então reinante, que a “moral” antiga tinha como fundamento a busca da felicidade, e não um imperativo categórico; houve por bem acrescentar que, justamente, o estoicismo, para falar apenas dele, não buscava de forma alguma fundar “a” moral; ele não transcrevia mandamentos enviados do céu aos quais devemos tudo sacrificar: ele tinha sua “moral”, que não era senão uma arte de viver, e nos exortava a adotar esse método interesseiro de existir melhor. Eis porque o estoicismo era feito para ser praticado, diferentemente de muitas filosofias modernas que insistem na abstração: não era uma descrição do mundo, e sim uma receita médica. Foucault tinha razão ao falar de “cuidado de si” e não se deter muito no cuidado com a honestidade no pensamento antigo. (VEYNE, 2016, p. 176)

Para o filósofo estoico Sêneca, o homem de bem, que na formação moral da ERF é o homem submisso (o homem que segue os seus preceitos escolares de conduta humana e do “cidadão”), é o homem “transfigurado”. O homem transfigurado é aquele que não está em segurança [consigo mesmo] contra as afecções de medo, de vergonha, de ira e de desejo (VEYNE, 2016).

Qual é então o fosso ou o abismo que ainda separa o sábio completo do simples transfigurado – a que Sêneca, a mais das vezes chama de homem de bem? A falta de segurança [de si mesmo para consigo], respondiam Crisipo e os seus; a trepidação, responde, Sêneca, mais sutilmente. (VEYNE, 2016, 153)

Como o estudante da ERF poderia se erguer sábio completo de si mesmo a não ser pelos seus estratagemas de “*tocatta e fuga*”? Paradoxalmente, as apresentações da banda marcial da escola eram chamadas de *tocatta*. Isto, na medida em que contrastavam os sentidos da extrema disciplina do maestro Ernesto e do contexto contido de uma banda de naipe militar, de guerra, com aqueles da definição do que é uma *tocatta*: concerto ou composição musical de improvisação brilhante e frequentemente seguida por um movimento musical de fuga independente.

Tinha o maestro Ernesto lá na escola, que o cara era bem violento. O cara não era [Maestro Ernesto?!] É, é... Era um cara bem... O cara não era passional, não. O cara jogava a batuta, dava aquele lance na batuta do surdo, não tem aquela cabeça grandona? Todo mundo queria tocar na banda, porque passeava muito, né? [risos] Eu também já me aventurei ali [risos, risos] pra, há há há há, eu me aventurava ali porra nenhuma; eu queria saber de mundo, eu queria [Sair de lá...] É, passear. É, a banda de música passeava muito, né?, chamava Tocatta. Ia tocar lá em Paulo de Frontin, Paracambi, Morro Azul, aí todo mundo queria tocar na banda, mas era difícil aturar o mestre. Era difícil. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Foto 04 - Banda marcial da Escola Rodolfo Fuchs.



Nota: Maestro Ernesto e os internos da oficina de música (naipe de metais: com trombone e outros instrumentos). Os alunos estão em posição de sentido, como parte da ordem unida mesmo na oficina de música. (Arquivo pessoal de Helaine Maria Machado de Assis, 1970/1971)

A improvisação da turma do Jazz, formada por dez amigos (William e mais nove) não era um movimento de fuga mas de improvisação, independente e de defesa quanto aos ataques e agressões de outros garotos e grupos na escola. De defesa contras as violências físicas e sexuais que poderiam sofrer no lugar. A turma do Jazz escrevia seus nomes na forma de umas palavras cruzadas que simbolizava a sua união. E a morte, como enfrentá-la? A morte de um amigo, Sherman, lhe serviu para consolidar seu sentimento de desprezo pelo lugar e a sua

vontade de sair de lá. William subjetivou a morte como ruptura de si para si mesmo na sua vida.

Para o estudante William, a psicologia (quando cursou a graduação de educação física) lhe deu subsídios para compreender o arsenal de formação para a submissão, e da moldagem das almas de modo a se revestirem da moralidade da culpa versus a piedade e o perdão.

Davi_ Como você observou isso nas outras pessoas?

William_ Eu observei que a maioria ela atendeu realmente o que que a prática de ensino da FUNABEM e da Rodolfo Fuchs pregavam: submissão. Né? Submissão. Quando você é estimulado a ser muito submisso e não te estimulam o outro lado, que é o lado de guerra, o lado de autoestima, você só vai ser submisso, cara, você vai querer aquele empregozinho ali, tu vai fazer tudo certinho, o teu poder de criatividade cai. Tu é submisso...

Eu sou muito... Os amigos aí até viraram religiosos e tal. Eles têm essa coisa do perdão e tal. Embora eu... Pu...! Não tenho nada com o perdão... Que o seu Cardozo ele foi um fator primordial em pregar isso: a submissão e não a criatividade. Você tinha que ser submisso, seguir as regrinhas, não questioná-las. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

O estudante não perdoa os treinamentos morais da Rodolfo Fuchs, não se submete, e também não se arrepende dessa temporada da sua vida. Ele desafia agora o horizonte negativo das práticas de confissão do mal suspeito que se combatia na escola. Para ele, as práticas de ensino aplicadas na escola não formavam o “ser humano”, o “cidadão”, a FUNABEM e a Rodolfo Fuchs pecaram nisso, na sua meta e táticas de formação humana. William aprendeu a usar os olhares periféricos, olhares de sobreaviso do perigo, subjetivando o aprendizado moral movido pela autoridade da ERF a seu favor. Nas suas ascenses (treinamentos) pós-ERF no atletismo, fuzileiro naval, educador físico, ator e roteirista, formou-se uma divisa ou dobra em favor da sua própria segurança-felicidade. Como busca do bem como homem que não está nem provém de um só lugar.

William_ E a psicologia também te... da universidade me fez entender muito melhor o mecanismo da escola, entendeu? Por isso que hoje em dia o meu posicionamento na escola às vezes é duro, mas é real, sabe? É um posicionamento fundamentado. É, não é um posicionamento jogado, ah! era legal porque a gente passeava... Não, não era nada legal. A parte de ensino era totalmente errada, sabe? Ela não obedecia a umas referências educacionais que têm hoje em dia. Que tinha no passado também, mas ela era burlada. A prática de ensino da escola era burlada. A gente não podia ter um diretor que a gente tinha. A gente não podia ter... de cada dez inspetores eu acho que só dois que eu me lembre que aplicavam uma prática de ensino mais ou menos. Uma prática de ensino é... uma prática de ensino que eu digo para você formar ser humano. A FUNABEM e a Rodolfo Fuchs, elas pecaram muito nisso. Elas não formavam cidadãos. (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

A formação de indivíduos para a submissão apenas, não garante a formação do “bom” homem e “bom” cidadão, meta de criação do ser humano como o oposto do humano infrator. O intuito de educação da ERF não combatia apenas o inimigo infrator ou pré-infrator, mas

inibia a criatividade humana. Porque a disciplina e a violência das suas relações de poder combatia não só os crimes e os criminosos futuros, como o futuro pré-determinado contra o devir-órfão. Com sua guerra civil e de subjetivação, contra o passado e o futuro – sua história e seu devir - da sua própria população assistida, combatia os corpos agitados que, numa mistura de ordem e furor, ensaiassem minimamente um distúrbio da ordem geral, qualquer movimento que fosse desafiador, questionador das práticas de educação moral do internato.

William_ É, ex-alunos. Meio, a questão do tráfico recebeu ali muito ex-aluno também. Você percebe que ali é uma região perigosa, até hoje é... Sacou? Teve muita mão de obra...

William_ A primeira mão-de-obra que o tráfico recebeu no Rio de Janeiro veio da FUNABEM, fera! Cara, se você... [**Davi_** Como é que você analisa esse percurso?] É... Se você não tem mãe, não tem pai, não tem amor-próprio, sacou? Ninguém se preocupou com você, bom, pra tu pegar uma arma e matar... BAH! [bate as mãos] tanto faz. Cara, isso é mão-de-obra crua, sacou? Uma cara que pô: sempre viveu na violência, sempre levou porrada... Os inspetores batiam pra cacete... (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

“O cara sofreu tanta opressão, tanta opressão, que o cara que é muito oprimido ele só tem duas cabeças: ou é pra guerra ou é pra submissão. Ele não é... né?” (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017) “A metodologia de ensino da Rodolfo Fuchs não era para você gerenciar os seus atos, era para [você] cumprir métodos”, - diz o estudante. Quando eu lhe digo que “a” moral da Rodolfo Fuchs fazia cumprir a disciplina, William discute a questão da disciplina e da opressão: “nós fomos criados na opressão. E é fato: nós, da escola Rodolfo Fuchs, nós fomos criados na opressão. No método de opressão. A gente não foi criada pra pensar com as nossas (próprias) cabeças.” (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017) Afora a guerra civil das formações (guiadas pelo carro-chefe da educação moral) que abordei no terceiro capítulo da tese, temos aqui em questão a violência e a opressão como pleonasma das relações de poder em vista das punições do corpo e da alma. Um sentido de formação de homens “de bem” para a guerra ou para a submissão. Seus métodos de ensino poderiam direcionar o aluno a dois tipos de guerras cotidianas: a guerra civil-militar das forças armadas em defesa do Estado e do regime de 1964 que viveu no auge da ERF, ou a guerra do tráfico que se anunciaria nos anos subsequentes (a partir de 1980) cuja mão de obra foi fornecida pelas prisões de adultos e de jovens e pelos orfanatos-escola que diziam não se especializar por punir.

William faz elogio a uma positividade da disciplina não como submissão. O método de ensino moral da escola para ele não era disciplina porque era um método arcaico. “Disciplina são artifícios, são maneiras que o cara segue ali, e ele não consegue deixar nada

de fora dum bom resultado. Isso é disciplina. Pô, cara, quando eu era atleta eu tinha uma disciplina no treino.” (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017) Ele considera disciplina uma “palavra bonita”.

Um questionador não virou infrator:

Davi_ Você me falou também sobre um ponto de uma “profecia de Nostradamus que não se concretizou”. [por telefone, antes da entrevista]

William_ Foi o... depois desse episódio aí que eu falei o que eu achava da escola [RISOS] **[Davi_** A enquete...] É, aí meio eu... eu fiquei meio marcado pelo... pela diretoria através do diretor-mor lá, e na sequência ele chamou a minha mãe lá e falou que eu ia ser um dos bandidos mais perigosos do Brasil. Aí, ó seu Cardozo: - Infelizmente, não rolou. Entendeu? Nunca entrei na delegacia, não tenho nenhuma causa na Justiça, minha ficha é limpa, tenho carta de referência das forças armadas, da escola de educação física da Marinha do Brasil. Assim: é fácil saber da minha índole, até porque depois que a gente caiu nesse *métier* de arte, aí um conhece o outro, qualquer um no Rio de Janeiro, se você procurar bem sabe é... qual é a minha, **[Davi_** Quem é você...] quem sou eu e tal...

Davi_ E você pôde dar resposta ao que ele disse na época?

William_ Não, eu particularmente eu até falei isso aí numa rede aí que na época me procuraram, uma rede de... eu acho foi até os filhos; a filha dele que estava orgulhosa que fizeram uma biblioteca com o nome dele.

Aí eu falei que, realmente, é foi a primeira pessoa que fez a minha mãe chorar, assim. Nunca tinha visto a minha mãe chorar. E ele... Depois que ele falou isso, a minha mãe meio entrou em desespero e tal bá bá bá, mas aí eu falei: mas isso daí não vai acontecer. De certa forma assim: a... há males que vêm para o bem, não é? Dizem isso, duma certa forma ficou uma coisa assim: eu não posso decepcionar a minha mãe, entendeu? Eu não vou ser bandido. Eu ... E eu conheci muitos bandidos assim, que oriundos da escola. Tinha um, que eu também não entendi: era um cara totalmente pacato, um cara que só queria saber de dançar. Que não era muito de estudo, mas só queria... só gostava de dançar; a gente tinha grupo de dança, a gente ia pros bailes assim fora da escola, às vezes fugia ia pros bailes e voltava, ou pedia permissão. [...] (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

Mas, uns obedientes viraram infratores:

William_ Às vezes dava, e às vezes a gente fugia. E voltava antes de clarear. E esse cara sempre estava ali comigo, era meu amigo. E de repente eu estava em casa, um certo dia, na casa da minha mãe, a minha mãe colava as fotos na parede assim, ele mandou uma foto pra mim: ah, estou muito bem no exército, e tal bá bá bá, aí eu peguei a foto, botei assim e coleí lá na parede da minha mãe. E minha tia chegou lá e falou: pô, você conhece esse rapaz? Aí eu falei: - Conheço, ele foi da escola comigo, foi da FUNABEM comigo. A gente passou mais de uma escola, juntos.

Aí ela falou: cara, esse cara, esse rapaz ele já fez muita mãe chorar. Aí minha tia começou a explicar a história do cara, assim, que eu não acreditei: Aí eu falei: tia, a senhora está confusa, assim. **[Davi_** Ele te contou que estava no exército...]

Não, ele saiu do exército. Ah, saiu, não, desertou, e ele virou um dos bandidos mais barra-pesada, assim, sacou?

Davi_ Ah, E era obediente, não é?

William_ E era um cara que, segundo a minha tia, ele não usava arma, ele usava espada samurai. Aí eu fiquei pensando assim: eu falei, cara, tem umas coisas assim: aí tu começa a buscar, porque a gente brincava muito de, antigamente de... sabe... eu não sei se deu uma complicação na cabeça dele, porque ele matava os inimigos de espada, cara...

E o fim dele foi bem... bem igual, assim, saca? Ele foi totalmente dilacerado, igual a Tiradentes, e pendurado pela favela toda. Eu até fui procurá-lo, mas aí aconteceu esse episódio.

Davi_ Você lembra o nome dele, você pode dizer?

William_ Lembro, lembro. Em respeito, eu não vou falar, pra...

Davi_ Tudo bem.

William_ E outro que virou um bandido refinado de banco, assim.

Davi_ Sei.

William_ Era bom. O cara era um bandido de assaltar banco sozinho, sacou?

Davi_ Então isso refuta a tese do diretor, né? [...] (Entrevista ao aluno WILLIAM WORHEES, em 27/01/2017)

A “profecia de Nostradamus” do diretor não se confirmou sobre o futuro de William. Sendo assim, ao que tudo indica, temos nas histórias da Rodolfo Fuchs as marcas da produção sócio-política generalizada de um exército de pré-delinquentes, e de uns criminosos do futuro como falsos-positivos. Muitos mais diagnósticos do futuro como aquele sobre William podem ter sido programações, projetos de vida errôneos da autoridade da ERF para os estudantes.

As regras e os métodos de ensino de submissão apregoavam o futuro do homem “bom”: o militar, chefe de família, trabalhador, o ser humano que se tornariam os alunos que se mantivessem obedientes a todo o tipo de controle e violência, físicos e psicológicos na Escola. Mas, o combate incessante ao elemento infrator produz o próprio inimigo, a produção-projeção política pedagógica do horizonte negativo fabrica a sua positividade, dá vida ao Frankenstein. A rebelião contra o sistema de poder acontece de uma forma ou de outra. Na proporção direta da expansão da sua contenção é que as forças de rebelião da juventude se intensificam. Mais cedo ou mais tarde explodirão. *Smells like teen spirit* (Nirvana NEVERMIND, 1991):

With the lights out, it's less dangerous [Here we are now, entertain us!

I feel stupid and contagious [Here we are now, entertain us!

A mulatto, an albino, a mosquito, my libido... [...]

I'm worse at what I do best [And for this gift I feel blessed

Our little group has always been [And always will until the end [...]]⁹⁰

Letra e música de Kurt Cobain

⁹⁰ Com as luzes apagadas, é menos perigoso/Aqui estamos nós, entretenham-nos/Eu me sinto estúpido e contagioso/Aqui estamos nós, entretenha-nos/Um mulato, um albino, um mosquito, minha libido.../Eu sou pior no que faço melhor/E por esse dom eu me sinto abençoado/Nosso pequeno grupo sempre foi/E sempre será até o fim [...] (TRADUÇÃO LIVRE)

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric; Lazzarato, Maurizio. *Guerres et capital*. Paris, Éditions Amsterdam, 2016.

ALTOÉ, Sônia. *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. – 3. Ed., revisada e ampliada – Rio de Janeiro: Revinter, 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2017.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*; tradução Dora Flaksman. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*; tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da vida moderna*. Autêntica editora: Belo Horizonte, 2010. – (Coleção Mimo ; 7)

BILLY, Jacques. Les techniciens e le pouvoir. Paris, Presses Universitaires de France, 1963. In: MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Tecnoburocracia e educação formal. *Educação e Sociedade*[S.l.], v. 8, n. 23, p. 50-78, 1986. Disponível em: <http://www.fernandoprestesmotta.com.br/doc/tecnoburocraciaeeducacao2.pdf> Acesso em 19 abri. 2018.

BLADE Runner: *O caçador de andróides. Versão original do diretor (The Director's Cut)*. Direção de Ridley Scott. USA: Warner Bros. Entertainment Inc., 2009. 1 DVD (116 min), color., legendado.

BRASIL. Ministério do Exército. *Manual de campanha: operações: C100-5*. 3. ed. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. *Manual de Campanha C 22-5 - Ordem Unida*, 3^a Edição, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.cciex.eb.mil.br/arquivos/docs/publicacoes/manuais/c22-5.pdf> Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei 12.010 de 3 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm Acesso em 22 jun. 2018.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. – 7.^a Ed. – Brasília : Câmara de Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. *Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do*

espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Senado Federal. Legislação Informatizada - *Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017* - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13438-26-abril-2017-784640-publicacaooriginal-152405-pl.html> Acesso em: 08 abri. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Bolsa-Família: *O que é.* Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e> Acesso em: 19 abri. 2018.

BRITO, Leila Maria Torraca. Avaliação dos adolescentes pelas equipes que atuam no sistema socioeducativo. In: Brito, Leila Maria T. (org.) *Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo.* – 2.ª Ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000a.

BRITO, Leila Maria Torraca. (coord.) Responsabilidades: *ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no Estado do Rio de Janeiro.* - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000b.

CASTEL, Robert. *A ordem psiquiátrica: A idade de ouro do alienismo.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

CASTEL, Robert. *A insegurança social. O que é ser protegido?* Ed.Vozes: Petrópolis, 2005.-

COIMBRA, Cecília Maria B.; Nascimento, Maria Lívia do. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: Fraga, Paulo C. P.; Iulianelli, Jorge, A. S. (orgs.) *Jovens pobres em tempo real.* 1.ª Ed. DP&A editora, Rio de Janeiro, 2003.

CONRAD, Peter. *Medicalization – on the transformation of human conditions into treatable problems.* Baltimore, Maryland, USA: The John Hopkins University Press, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil.* 6.ª Ed. São Paulo: Cortez : Niterói, RJ: EDUFF; FLACSO do Brasil, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17.)

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault*, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido.* Perspectiva: São Paulo, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Foucault.* – São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: *capitalismo e esquizofrenia 2, vol.2.* Ed. 34: São Paulo, 2012a.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: *capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4.* Ed. 34: São Paulo, 2012b.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. Mil platôs: *capitalismo e esquizofrenia 2*, vol.5. Ed. 34: São Paulo, 2012c.

DELIGNY, Fernand. *Los vagabundos eficaces*. [versão Kobo]. Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL, de esta edición). Barcelona, Julio de 2015a. ISBN: 978-84-9064-859-9. Primera edición digital em lengua castellana.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. N-1 edições: São Paulo, 2015b.

DICK, Phillip. O relatório minoritário (Minority Report – A Nova Lei). In: Dick, Phillip. Realidades adaptadas: os contos de Phillip Dick que inspiraram grandes sucessos do cinema/ tradução Ludimila Hashimoto. – São Paulo: Aleph, 2012.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2.^a Ed., 1986.

ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN. Câmara Municipal. *Lei municipal 988 de 31 de julho de 2010*.
<http://www.paulodefrontin.rj.gov.br/site/assets/uploads/files/leis/Lei%20Municipal%20988%20de%202010.pdf>. Acesso em 18 mar. 2018.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. – 2.^a Ed. - Lisboa, Vega, 2000.

FARGE, Arlette. *Os lugares da história*. Tradução: Fernando Scheibe. – 1. Ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção História e Historiografia, 3/coordenação Eliana de Freitas Dutra.)

FARGE, Arlette; Foucault, Michel. Disorderly Families. *Infamous letters from the Bastille Archives*. [Versão Kobo] London, University of Minneapolis Press, 2016. ISBN: 978-1-4529-5192-8 (ebook).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*. – 6. Ed. ver. amp. – Curitiba: Posigraf, 2004.

FOUCAULT, Michel. Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*. Vol. 11 no. 1 (1977).

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do Poder*. Ed. Graal: Rio da Janeiro, 2000a.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: *nascimento da prisão*. Vozes: Petrópolis, 2000b.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. Crise da medicina ou crise da antimedicina? *Verve*, 18: 167-194, 2010a. Traduzido do espanhol por Heliana Conde.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: *A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010c.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: *Ditos & Escritos II*. Forense universitária: São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: *O uso dos prazeres*. – 1.ª Ed – São Paulo, Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Obrar mal, decir La verdad. *La función de la confesión en la justicia*. (Curso de Lovaina, 1981). [E-Book] - 1.ª ed. -. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014b. ISBN: 978-987-629-370-9.

FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2015.

FUGANTI, Antônio. Saúde, desejo e pensamento. In: *SaúdeLoucura 2*. Ed. Hucitec, São Paulo, 1990.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GROS, Frédéric. *Le principe sécurité*. Ed. Gallimard: Paris, 2012.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. In: *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental* Vol. 14, n.1 (2009) Rio Grande: FURG. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1137> Acesso em: 05 abri. 2018.

GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade*. Ed. Ideias e letras: Aparecida, SP, 2004.

HOBBS, Thomas. *Leviatã. Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Ed. Martin Claret: São Paulo, 2014.

ILLICH, Ivan. *Nemesis medica. La expropiación de la salud*. Series de repuesta 130/ Breve biblioteca de respuesta. Barral editores, Nova Barcelona, Espanã, 1975

ILLICH, Ivan. The medicalization of life. *Jornal of Medical Ethics*, 1975b.

Iron Maiden KILLERS. *Wrathchild*. Música composta por Steve Harris. Álbum produzido por Martin Birch. EMI England 1981. 1CD.

LA METTRIE, Julien Offray de. *El hombre máquina*. 2.^a Ed, Colección los fundamentales. Buenos Aires: EUDEBA, 1968.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1989.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: N-1 edições, 2015.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ*. Ed. da UERJ, 1993.

MACHADO, Roberto. *Guerra de traficantes mata 8 no Rio*. In: Folha de S. Paulo 14 de março de 1995. Cotidiano/sucursal Rio. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/3/14/cotidiano/2.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MALACRIDA, Claudia. *Medicalization, control ambivalence and social: mothers' descriptions of educators and ADD/ADHD*. *Health*, 8, 61-80, 2004.

MINORITY Report. Direção de Steven Spielberg. Roteiro de Scott Frank e Jon Cohen. USA: Twentieth Century Fox/ DreamWorks Pictures/ Amblin Entertainment, 2002. 1 Blu-ray. 144min. Cor.

MOSER, Benjamim. Autoimperialismo. *Três ensaios sobre o Brasil*. Tradução: Eduardo Heck de Sá. – 1 ed. – São Paulo, Planeta, 2016.

MOZART & the Whale. Direção de Peter Naess. USA: Nu Images/Millennium Films, 2005. 1 DVD. 92 min. Cor.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

NASCIMENTO, Livia. Proteção & negligência. *Pacificando a vida de crianças e adolescentes*. Nova Aliança Ed.: Rio de Janeiro, 2016.

Nirvana NEVERMIND. *Smells like teen spirit*. Música de Kurt Cobain. Álbum produzido por Butch Vig. DGC USA 1991. 1CD.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XIX)*. (Educa. Ciências Sociais; 2) Lisboa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo do aluno na modernidade*. Ed. Segmento, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Maruza Bastos; Assis, Simone Gonçalves. *Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam"*. *A perpetuação do descaso*. *Cad. Saúde Pública*, Out 1999, vol.15, no.4, p.831-844. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n4/1023.pdf> Acesso em 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, Camila Féliz Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, 33 (núm. esp.), 78-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33nspe/v33speca09.pdf>. Acesso em 21 abri. 2018.

OLIVEIRA, Camila Féliz Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Humanização da justiça ou Judicialização do humano? In: *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 2, p. 149-172, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n2/09.pdf>. Acesso em 21 abri. 2018.

PASSETTI, Edson. *O que é menor*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PASSETTI, Edson. *Abolicionismo penal: um saber interessado*. In: *Discursos sediciosos: crime, direito e sociedade*. Ano 7 - número 12 - 2.º semestre de 2002. Ed. Revan: Rio de Janeiro, 2002.

PASSETTI, Edson. Fluxos libertários e segurança. In: *Verve*. São Paulo, Nu-Sol, 2011, v.20, p. 71. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14544/10574>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PASSETTI, Edson. Foucault em *Transformação* e notas sobre o *intelectual modulador*. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *O governo da infância*. Belo Horizonte: Antêntica, 2015a. (Coleção Estudos Foucaultianos)

PASSETTI, Edson; POUGY, Eliana Gomes Pereira. Metamorfose da indisciplina escolar. In: Carvalho, Alexandre F.; Gallo, Silvio. (orgs.) *Repensar a educação: 40 anos de Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, 2015b.

PELBART, Peter Pal. Da guerra civil. (conferência) In: *III Colóquio internacional Michel Foucault*. A judicialização da vida. UFF, campus Gragoatá. Niterói, 24 nov. 2017. Disponível em: http://www.infancia-juventude.uerj.br/?page_id=646 Acesso em 05 abri. 2018.

POMAR, Pedro Estevam da Rocha. *Massacre na Lapa. Como o exército liquidou o Comitê Central do PCdoB, São Paulo 1976*. – 3. ed., ver. – São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

PONDÉ, Jayme. Levy Miranda. *Apóstolo da Assistência social no Brasil*. 1.ª edição. Empresa Editora Carioca: Rio de Janeiro, 1977.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella de Val de Chiana. (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: Ferreira, Marieta M.; Amado, J. (orgs.) *Usos & abusos da história oral*. Ed. FGV: Rio de Janeiro, 2006.

QUEIROZ, José J. (coord.) *O Mundo do menor infrator*. – 3.ª Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Teoria e Práticas Sociais).

RAUTER, Cristina. *Clínica e estratégias de resistência: perspectivas para o trabalho do psicólogo em prisões*. *Psicol. Soc.* vol.19 no.2 Porto Alegre May/Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a06v19n2.pdf> Acesso em 06 abri. 2018.

RESENDE, Otto Lara. *O braço direito*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROCHESTER, Julia. *The Candelária Massacre. How Wagner dos Santos survived the street children`s killing that shook Brazil*. [versão Kobo]. London, UK. JH Haynes & Co Ltd. Sparkford, 2008. ISBN – 13: 978-1-905745-26-5.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Bastista de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: *Análise institucional no Brasil*. – 2.^a Ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1991.

ROQUE, Davi. *Sobre o Sluggish Cognitive Tempo: novo protótipo para a medicalização dos ritmos lentos do pensar e da imaginação*. In: SIQUEIRA, K. et al. *Escritos sobre políticas públicas*. – 1. Ed. – Curitiba: CRV, 2016.

ROSA, João Guimarães. Pirlimpisquice. In: *Primeiras Estórias*. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1988.[1962]

SANTOS, Carlos Roberto dos. *O menor que se fez maior*. – Ed. do autor – Rio de Janeiro, 2001.

SCHEINVAR, Estela. *Idade e Proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres)*. In: Nascimento, Maria Lúcia do. *PIVETES. A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro/Niterói, Oficina do Autor/Intertexto, 2002. Pp. 83 – 109.

SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política publica. Escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lúcia. Interfaces: o conselho tutelar como campo de intervenção. In: Nascimento, Maria Lúcia; Scheinvar, Estela. *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SCHEINVAR, Estela. “A aplicação do ECA tem se desviado de sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: Resende, H. (org.) Michel Foucault. *O governo da Infância*. Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2015.

SHAKESPEARE, William. *Julius Caesar*. Allyn and Bacon/Norwood Press/J. S. Cushing Co. – Berwick & Smith Co. Norwood, Mass, U. S. A., Copyright, Edited by Samuel Thurber, 1919.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes? A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.

SURIAN, Luca. Autismo: *informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde*; tradução Cacilda Rainho Ferrante. – São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção Psicologia & Sociedade).

SZASZ, Thomas. *The therapeutic State – the tyranny of pharmacocracy*. In: *The Independent Review*, v. V, n. 4, Spring 2001.

TAVARES, Gilead Marchezi. O dispositivo da criminalidade e suas estratégias. In: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, p. 123-136, Jan./Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n1/v23n1a09.pdf> Acesso em: 6 abri. 2018.

VEYNE, Paul. *Sêneca e o estoicismo*. Tradução: André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. Notas sobre lo penal y lo religioso. In: Batista, Nilo; Kosovski, Ester (orgs.) *Tributo a Louk Hulsman*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

ZOLA, Irving Kenneth. Medicine as an institution of social control. In: *The sociological review*, Vol. 20, Issue November 4, 1972, pp. 487-504. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-954X.1972.tb00220.x> Acesso em: 05 abri. 2018.