

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Ana Lisa Ferreira Augusto Lopes Manso

**Condição juvenil e trajetórias de deriva:
rotas desviantes em contexto urbano**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Psicologia sob
orientação do Professor Doutor José Luís Lopes Fernandes

Resumo

A pesquisa apresentada visa compreender os *modos de subjetivação dos jovens* em situação de internamento em centro educativo por prática de facto qualificado pela lei como crime, partindo da consideração das suas condições de (im)possibilidade que hoje são, em nosso entender, a *exceção*, o *abandono* e a *deriva* da vida. A exceção, paradigma da (bio)governabilidade contemporânea, permeabiliza as relações entre norma e desvio e cria zonas de indistinção onde se produz o abandono político-jurídico da vida, deixando-a à deriva num movimento errático e experimental que, contudo, se orienta para a normatividade.

A análise das narrativas biográficas dos jovens institucionalizados procura atender a um duplo repto: *reconhecer* a especificidade de cada narrativa, destacando os aspetos que a diferenciam das demais e, ao mesmo tempo, *atentar* nas condições extra-individuais de possibilidade dessa especificidade que tendem a viabilizar determinados sentidos da afirmação-de-si e a inviabilizar outros, reduzindo a capacidade de escolha individual a uma ficção.

As narrativas biográficas apresentadas resultam da aplicação de dois instrumentos - as *histórias da vida e do futuro* e a *entrevista biográfica*, sendo os comentários analíticos decorrentes de um posicionamento hermenêutico que designamos por *escuta compreensiva*.

Da análise percebe-se que a impossibilidade de uma efetiva abertura do leque de opções de subjetivação define um conjunto estreito de caminhos que se oferecem ao sujeito como vias de sentido único. Confrontado com as dificuldades do acesso normativo à inscrição social, o sujeito responde pelo desvio à injunção biográfica que marca a condição humana da pós-modernidade. Não se tratando de uma especificidade da população juvenil, o desvio é, assim, tomado como estratégico, forma de resistência da vida à normatividade da exceção. As narrativas biográficas dos jovens institucionalizados são ainda reconhecidas como *discursos públicos*, uma vez que os processos de subjetivação de que nos dão conta tendem a encenar o *regime tutelar de verdade* que sustenta o dispositivo de intervenção tutelar, sendo, por isso, possível assinalar o seu carácter estratégico em termos de uma *sobrevivência institucional* que se destina a validar as expectativas da tutela.

Abstract

The research aims to understand the *forms of subjectivation* of young people institutionalized in an educational center for practices of fact qualified by law as crime, considering their conditions of (im)possibility that are today, in our view, the *exception*, *abandonment* and the *drift* of life. The exception, paradigm of contemporary (bio)governability, permeates the relationship between norm and deviation and creates zones of indistinction where the political and legal abandonment of life is produced, leaving it adrift in an erratic and experimental movement that is, however, oriented toward normativity.

The analysis of the biographical narratives of institutionalized youth aims to meet a dual challenge: *to recognize* the specificity of each narrative, highlighting the aspects that differentiate it from the others and, at the same time, *to pay attention* to the extra-individual conditions of possibility of that specificity that tend to enable certain senses of the *affirmation-of-self* and to make others impracticable, revealing the possibility of individual choice as a fiction.

Two main instruments were used to collect the biographical narratives presented - the *stories of life and of the future* and the *biographical interview* -with analytical comments arising from an hermeneutical positioning that we call *comprehensive listening*.

The analysis shows that the impossibility of an effective widening of the optional range of subjectivation defines a narrow set of paths that are offered to the subject as one-way paths. Faced with the difficulties of normative access to social inscription, the subject answers with deviation to the biographical injunction that defines postmodern human condition. This form of deviance is not a specificity of youth and thus is taken as strategic, as a way for life to resist the normativity of the exception. Furthermore, the biographical narratives of institutionalized young people are recognized as *public transcripts*, since their subjectivation processes tend to stage the *tutelar regime of truth* that sustains the educational intervention, and, as such, it is possible to consider them as strategic actions of an *institutional survival* that is designed to validate the expectations of tutelage.

Résumé

La recherche présentée permet comprendre les *modes de subjectivation des jeunes* en situation d'internement en centre éducatif pour la pratique de fait qualifiée par la loi comme crime, sur la base de l'examen de leurs conditions d'(im)possibilité qu'aujourd'hui sont, à notre avis, l'*exception*, l'*abandon* et la *dérive* de la vie. L'exception, paradigme de la (bio)gouvernabilité contemporaine, imprègne les relations entre norme et déviation et crée des zones d'indistinction où l'abandon politique et juridique de la vie sont produits, la laissant à la dérive dans un mouvement erratique et expérimentale que, cependant, s'oriente vers la normativité.

L'analyse des récits biographiques des jeunes institutionnalisés cherche à répondre à un double défi: *reconnaître* la spécificité de chaque récit, mettant en évidence les aspects qui le différencient des autres et, au même temps, *mettre l'accent* sur les conditions extra-individuelles de possibilité de cette spécificité qui tendent à faciliter certains sens de la affirmation-de-soi et de contrecarrer d'autres, en réduisant la capacité de choix individuel à une fiction.

Les récits biographiques présentés résultent de l'application de deux instruments - les *histoires de vie et de l'avenir* et l'*entretien biographique*, étant les commentaires analytiques découlantes d'une position herméneutique que nous appelons d'*écoute compréhensive*.

De l'analyse, on peut voir que l'échec à une effective ouverture de la gamme d'options de la subjectivation définit un ensemble restreint de sentiers qui s'offrent au sujet comme des voies à sens unique. Face aux difficultés de l'accès légal à l'inscription sociale, le sujet répond par la déviation à l'injonction biographique qui marque la condition humaine de la postmodernité. Ne s'agissant pas d'une spécificité de la population juvénile, la déviation est, donc, considérée comme stratégique, forme de résistance de la vie à la normativité d'exception. Les récits biographiques des jeunes institutionnalisés sont encore reconnus comme des *discours publiques*, une foi que les processus de subjectivation dont nous rendent compte ont tendance à mettre en scène le régime tutélaire de vérité qui soutient le dispositif d'intervention tutélaire, étant, donc, possible de remarquer son caractère stratégique en termes de *survie institutionnelle* qui est destinée à valider les attentes de la tutelle.

Agradecimentos

Para o meu filho Vicente,
a quem desejo um mundo *outro*.

Este trabalho de investigação traduz um trajeto ao longo do qual me confrontei com um conjunto de preocupações e desafios. Tive, no entanto, o privilégio de partilhar o percurso conducente a esta dissertação com algumas pessoas a quem desejo expressar o meu agradecimento.

Ao professor Luís Fernandes, por ter aceitado orientar este trabalho. O modo como me acompanhou foi sempre atento, dialogante e exigente, sem deixar de respeitar o meu espaço de autonomia e o meu tempo de reflexão. Agradeço-lhe a capacidade de análise, o raciocínio crítico e o sentido de humor, mas sobretudo o facto de ter partilhado comigo um modo de olhar para o mundo, para a vida e para o conhecimento que é revelador de uma grandeza (poética) de espírito e pensamento.

À Direção de Serviços de Estudos e Planeamento da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, na pessoa do então Subdirector Geral, Dr. Luis Couto, agradeço a autorização de realização da pesquisa no Centro Educativo Santo António.

Ao C.E.S.A., desde logo na figura do seu Diretor, Dr. António Viana, agradeço o acolhimento desta investigação, garantindo todas as condições à sua realização, sem nunca interferir no espaço de autonomia indispensável às várias ‘manobras’ de operacionalização da pesquisa. Ainda a todos os técnicos, monitores e membros da equipa de segurança com quem contactei de forma próxima e frequente, agradeço o modo cordial e disponível como acompanharam o meu trabalho no centro educativo.

Aos jovens com quem nos cruzamos no C.E.S.A. e que acederam em participar nesta pesquisa. Agradeço-vos o modo como me receberam e o que quiseram partilhar comigo. Que a deriva possa conduzir-vos a um lugar de Vida.

Abreviaturas

D.S.E.P.

Direção de Serviços de Estudos e Planeamento da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

C.E.S.A.

Centro Educativo Santo António

P.E.P

Projeto Educativo Pessoal

L.T.E.

Lei Tutelar Educativa.

Índice geral

Resumo	1
Abstract	2
Résumé	3
Agradecimentos	4
Abreviaturas	5
I. Introdução	9
1. Do propósito e do argumento	9
2. Proximidade e distância	13
3. O tear de Penélope	26
II. Da vida	32
1. Vida	32
2. Exceção	38
3. Abandono	43
4. Deriva	68
5. Condição biográfica	82
6. Resistência	93
III. Do método	116
1. Propósitos e indagações	116
2. Posicionamento metodológico	119
3. Espaço institucional	134
4. (Não) Amostra	140
4.1. Da estrutura	141
4.2. Do conteúdo	143
5. No terreno	146
5.1. Observação não participante	147
5.1.1. Questionário	149

5.1.2. Histórias da vida e do futuro	150
5.1.3. Entrevista biográfica	160
5.2. Técnicas auxiliares	164
6. Do trajeto da pesquisa	165
7. Validade, fiabilidade e (não) representatividade	175
8. Da leitura reconstrutiva das narrativas biográficas	183
8.1. Fragmentação do vivido	183
8.2. A escuta	187
8.2.1. As narrativas biográficas	193
IV. Analítica	197
IV.1. Do sujeito institucionalizado: processos de biografização	197
1. Adriano	197
2. António	219
3. Manuel	230
4. Luís	241
5. Cristiano	253
6. Joel	263
7. Marco	276
8. Afonso	286
9. David	299
10. Vicente	312
V. Conclusão	325
Referências bibliográficas	331
Legislação	343
Páginas eletrônicas	343
Anexos	344

Índice de anexos

Anexo 1. Dados relativos ao grupo estudado

Anexo 2. Questionário

Anexo 3. Histórias da vida e do futuro

Anexo 4. Entrevista biográfica

I. Introdução

1. Do propósito e do argumento

Ao folhearmos as notas de leitura da obra *Homo sacer. O poder soberano e a vida nua* de Giorgio Agamben (2007) encontrámos assinalada como interessante a reflexão que o filósofo italiano tece em torno do significado do conceito de ‘povo’ nas línguas europeias modernas. Segundo o autor, o ‘povo’ instaura uma dialética entre dois opostos:

de um lado, o conjunto Povo como corpo político integral, de outro, o subconjunto povo como multiplicidade fragmentária de corpos carentes e excluídos (...) num extremo, o estado total dos cidadãos integrados e soberanos, no outro, a escória (...) dos miseráveis, dos oprimidos, dos vencidos (Agamben, 2007: 184).

A tarefa da modernidade, continua o filósofo, seria a de *“preencher a fissura que divide o povo, eliminando radicalmente o povo dos excluídos”* (Agamben, 2007: 185). Incumprida a tarefa, as democracias ocidentais correspondem hoje a um alargamento *de jure* do espaço do ‘Povo’, produzindo-se, ao mesmo tempo e *de facto*, como lugares do ‘povo’. Estes lugares são uma espécie de *“não sociedade”* (Peralva, 2001: 10) que traduz um *“estado de vida coletiva onde entre o indivíduo e as fontes de poder, não há estruturas autónomas de mediação, negociação e conflito”* (Peralva, 2001: 10). A esta crise da ação coletiva corresponde, segundo Peralva (2001), uma crise das categorias de análise da vida social da qual resulta a emergência de uma analítica das condições gerais de produção da individualidade (Peralva, 2001: 13). O nosso estudo inscreve-se exatamente aqui, porquanto nos debruçamos sobre os processos de subjetivação e biografização (Delory-Momberger, 2009) dos jovens institucionalizados no Centro Educativo Santo António¹ (C.E.S.A.), sendo nosso propósito atender às suas condições de possibilidade.

¹ O Centro Educativo Santo António destina-se à institucionalização de jovens com idades compreendidas entre 12 e 16 anos que cometam factos qualificados pela lei como crime.

Por *subjetivação* entendemos o processo levado a cabo por determinado indivíduo em termos da definição de si e da sua posição no mundo. O interesse pelos processos de subjetivação dos jovens em condição de internamento por prática de facto qualificado pela lei como crime decorre essencialmente de dois aspectos: (i) da realização de um anterior trabalho de investigação (Manso, 2006) levado a cabo no C.E.S.A que deixa em aberto um conjunto de questões relativas aos percursos biográficos dos jovens institucionalizados, sobretudo no que diz respeito ao modo como tais percursos são por eles narrativamente recuperados; (ii) da concretização de uma série de investidas teóricas que desencadeiam um processo de reflexão sobre a condição existencial do ser humano na pós-modernidade, orientando-nos, por um lado, para o reconhecimento de uma metanarrativa assente nas categorias da individualização, da auto-reflexividade e da autonomia e, por outro, conduzindo-nos à interrogação sobre as condições materiais de possibilidade deste sistema de verdade.

Tratando-se de uma experiência pessoal e auto-reflexiva, os processos de subjetivação dependem, porém, de um conjunto de condições de produção que os definem em termos das suas possibilidades e impossibilidades. Referimo-nos às condições políticas, económicas, sociais, culturais e ideológicas que determinam o campo de oportunidades e constrangimentos em que a tarefa da definição-de-si-no-mundo se efetiva. Assim sendo, a análise dos modos de subjetivação dos jovens em situação de internamento exige-nos a consideração das suas condições de (im)possibilidade que hoje são, em nosso entender, a exceção, o abandono e a deriva da vida. Ao constituir-se como paradigma da governabilidade contemporânea (Agamben, 2010), a exceção torna permeáveis as relações entre norma e desvio, criando zonas de indistinção (Agamben, 2007) que frequentemente produzem o homem sagrado (Agamben, 2007), ou seja, o abandono político-jurídico da vida, deixando-a à deriva num movimento errático e experimental que, contudo, se orienta para a normatividade. A vida colocada à deriva não é, portanto, exterior ao poder que assim a define, uma vez que a produção da desqualificação da vida resulta, paradoxalmente, da sua inscrição no âmbito da ação (bio)política (Foucault, 1999a, 2005, 2008). Pela sua capacidade de determinar os processos de subjetivação, as

condições da existência pós-moderna configuram um quadro de relações de poder que produzem e são produzidas pela narrativa que dá forma ao sistema de verdade dominante no qual é possível reconhecer determinadas categorias (a que nos referimos acima) que possuem efeitos ontológicos e epistêmicos específicos (Foucault, 2005; Somers, 2008).

A análise dos modos subjetivação dos jovens institucionalizados em centro educativo no quadro das suas condições materiais e simbólicas de produção e possibilidade visa diminuir o *“abismo insondável entre o indivíduo e a sociedade”* (Elias, 1990: 20) aberto por determinadas linhas de estudo das ciências sociais. Interessa-nos, portanto, um ponto de vista relacional que inscreva a produção da individualidade na trama das relações com o Outro, reconhecendo nesta rede o conjunto das posições individuais que, em estreita dependência umas das outras, formam um *“tecido de seres humanos”* (Elias, 1990: 54). Neste sentido, concordamos com Elias (1990: 58) quando afirma que é tarefa da Psicologia debruçar-se sobre os processos de diferenciação/individualização e o modo como estes processos ocorrem no contexto do *“destino relacional”* (Elias, 1990: 41) do ser humano. Por conseguinte, a analítica das narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. procura atender a este repto: *reconhecer* a especificidade de cada narrativa, destacando os aspectos que a diferenciam das demais, tornando-a única, irrepetível e pessoal e, ao mesmo tempo, *atentar* nas condições de possibilidade dessa especificidade, as quais são de carácter extra-individual e tendem a viabilizar determinados sentidos da afirmação-de-si e a inviabilizar outros, gerando um conjunto de tensões que atestam um diferencial de poder em termos da capacidade de escolha e decisão do indivíduo. A rede humana a que se refere Elias (1990) é, portanto, uma rede de poder(es) na qual a posição ocupada por determinados indivíduos ou grupos determina a sua força social ao nível dos processos de auto e heterodeterminação. Assim sendo, entendemos que quanto mais fraca é a força social de determinado indivíduo, quanto mais invisível é a sua posição na ordem dominante, mais ficcional e ilusória será a sua capacidade de escolha, sendo o processo de subjetivação empurrado para percursos que se mostram viáveis, mas que mais não são do que possibilidades produzidas pela impossibilidade. Dito de

outro modo, a impossibilidade de uma efetiva abertura do leque de opções da subjetivação define um conjunto estreito de caminhos que se oferecem ao sujeito como vias de sentido único. É por esta razão que sustentamos a possibilidade do desvio como forma de inscrição social (Pinto, 2009; Carvalho, 2012). Confrontado com a impossibilidade do acesso a formas normativas de participação na ordem dominante, o sujeito responde pelo desvio à injunção biográfica que marca a condição humana da pós-modernidade.

O nosso trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos que, integrando o mesmo processo de reflexão, põem, no entanto, em equação diferentes aspectos que concorrem para a fundamentação do argumento que pretendemos desenvolver. Ainda na *Introdução* e após uma apresentação genérica da pesquisa e dos seus propósitos, apresentamos duas secções, sendo que uma diz respeito ao posicionamento do nosso trabalho relativamente a outros estudos cuja temática é próxima da nossa, identificando pontos de contacto e de distanciamento, e a outra esclarece o campo epistemológico em que nos movemos. Em *II. Da vida*, procedemos a uma reflexão sobre a leitura macrossociológica da modernidade tardia, remetendo para os seus fundamentos político-filosóficos e delimitando teoricamente um conjunto de constructos que sustentam a análise que fazemos das narrativas biográficas dos jovens institucionalizados. Segue-se, em *III. Do método*, a exposição do processo de construção da pesquisa, acompanhada de uma discussão das decisões metodológicas que suportam a investigação realizada. Em *IV. Analítica*, apresentamos as narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. acompanhadas dos nossos comentários analíticos para, em seguida, apontarmos algumas linhas de conclusão do nosso trabalho (*V. Conclusão*).

Importa ainda acrescentar que, não obstante a organização formal descrita, da *teoria* para a *empíria*, o trabalho realizado obedeceu a uma lógica distinta e sempre não linear. Após um primeiro momento de algumas leituras exploratórias em torno da temática do desvio, seguiu-se análise dos dados empíricos entretanto recolhidos, os quais nos foram sugerindo determinados constructos (deriva, resistência, regime tutelar de verdade) e linhas de reflexão. As leituras que nos permitem dar

consistência teórica à análise que propomos foram posteriores, o que significa que os capítulos *III. Do método* e *IV. Analítica* são, em termos da sua conceção e redação, anteriores ao capítulo *II. Da vida*.

2. Proximidade e distância

Na obra *Estigma* (1990), Goffman afirma:

É notável que aqueles que se ocupam das ciências sociais tenham-se habituado com tanta facilidade ao uso do termo ‘desviante’, como se aqueles a quem o termo é aplicado tivessem em comum tantas coisas significativas que eles poderiam ser considerados como um todo (...), há (...) categorias de pessoas que são criadas pelos estudiosos da sociedade e, então, por eles estudadas (Goffman, 1990: 118).

A mesma afirmação pode ser feita acerca das categorias de ‘delinquente’ e ‘delinquência juvenil’. Em nosso entender, é possível questionar a utilidade científica destes constructos, uma vez que a sua definição pode divergir em função de práticas metodológicas diversas e, conseqüentemente, permitir diferentes e utilizações. O que pretendemos dizer é que as práticas científicas e metodológicas constroem as realidades estudadas e, nessa construção, obscurecem determinados aspectos e amplificam outros, o que deve exigir do investigador uma reflexão sobre os processos de construção e sobre a legitimidade das realidades construídas, obrigando-o a assumir um posicionamento que é, em última análise, ético-político (Mol, 2008). No nosso caso, o carácter construído da pesquisa realizada é assumido e fundamentado não só no que diz respeito às práticas metodológicas utilizadas, mas também no que concerne à leitura que propomos das narrativas biográficas dos jovens em condição de internamento². Assim sendo, afirmamos desde já o nosso desinteresse pelos conceitos de ‘delinquente’ ou ‘delinquência juvenil’³. Tais noções são, em nosso entender, redutoras, porquanto focalizam a análise numa determinada

² Cf. III. Do método.

³ Para uma discussão da noção de delinquência por relação a diversas abordagens teórico-metodológicas, veja-se Born (2005) e Nunes e Trindade (2015).

população (neste caso, os jovens), procurando nela reconhecer determinadas especificidades e traços que, de algum modo, são usados como princípios explicativos de um afastamento face ao que se institui como norma.

A nossa proposta de leitura do desvio procura ser menos individualizante, encontrando-se fundamentada na condição existencial do sujeito pós-moderno. Neste contexto, a relação norma-desvio é apreciada na sua permeabilidade, sendo o desvio afirmado como um movimento tendente à norma, como teremos oportunidade de esclarecer. O nosso estudo incide, como já referimos, sobre os processos de subjetivação dos jovens institucionalizados em centro educativo, a partir da análise de um conjunto de narrativas biográficas. As trajetórias biográficas de que as narrativas recolhidas nos dão conta podem ser reconhecidas, em determinados aspectos, como desviantes no sentido estrito da legalidade, uma vez que o internamento dos jovens resulta da prática de um ilícito que a lei qualifica como crime, o que constitui um desvio face à norma (jurídica) e aos valores éticos e sociais que ela visa proteger. Um dos nossos interesses é, pois, atentar no modo como o desvio é narrativamente recuperado pelos jovens ao referirem-se ao próprio percurso de vida, sendo que a análise dos processos de subjetivação não é exclusivamente focalizado na questão do desvio.

Nesta linha, nem as trajetórias biográficas destes jovens são tomadas como expressão de um eventual fenómeno de delinquência juvenil, nem os jovens institucionalizados são definidos como delinquentes. Tais noções seriam, no âmbito do nosso trabalho, inoperantes e mesmo problemáticas, uma vez que a noção de delinquência implica não apenas a consideração da ilegalidade dos atos de determinado sujeito, mas exige ainda uma apreciação do sujeito infrator, nele procurando as causas explicativas desses atos. Ou seja, trata-se de identificar no autor da ilegalidade traços ou características de alguém que, antes da prática ilícita, já reunia as condições para a sua realização (Foucault, 1999c: 211-214 e 230-233):

O delinquente distingue-se também do infrator pelo facto de não somente ser o autor de seu ato (autor responsável em função de certos critérios de vontade livre e consciente), mas também de estar amarrado a seu delito por um feixe de fios complexos (instintos, pulsões, tendências, temperamento) (Foucault, 1999c: 211).

São vários os exemplos existentes na literatura que ilustram o que pretendemos dizer. Veja-se, por exemplo, a classificação dos “*jovens transgressores da lei*” proposta por Weiner (1995: 312) em *Perturbações Psicológicas na adolescência*: os “*delinquentes socializados*” envolvem-se em atos antissociais pela sua pertença a uma subcultura delincente; no caso dos “*delinquentes caracteriológicos*” a conduta antissocial resulta de uma personalidade aut centrada; os “*delinquentes neuróticos*” expressam no ato antissocial um conjunto de necessidades e preocupações e, por fim, os “*delinquentes psicóticos*” atuam de forma transgressiva em virtude da “*deficiência de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções integradoras da personalidade*” (Weiner, 1995: 312). Mais adiante, ao referir-se à intervenção, o autor aponta para a necessidade de uma diversificação das “*abordagens de tratamento*” (Weiner, 1995: 348): “*existe um largo espectro de intervenções potencialmente eficientes que incluem programas de ação social, aconselhamento e psicoterapia individual (e de grupo) em sistemas de consulta externa, meios residenciais ou de dia, métodos de atendimento da família no lar e métodos comportamentais*”.

Do mesmo modo, Sprinthall e Collins (2003) no capítulo que dedicam à delinquência juvenil em *Psicologia do Adolescente*, discutem o carácter problemático da sua definição, procurando identificar as suas causas e referindo-se à ineficácia dos “*métodos de tratamento*”: “*uma das principais falhas da nossa sociedade tem sido a incapacidade, por parte das instituições socializantes, de tratar a delinquência de maneira eficaz. É deprimente rever a literatura sobre os programas de tratamento, uma vez que foram muito poucos aqueles que resultaram*” (Sprinthall e Collins, 2003: 486). Entre os métodos de tratamento, os autores identificam o aconselhamento e a psicoterapia ou a institucionalização (escolas de detenção e centros de correção).

No mesmo sentido, Maria Celeste Simões, no manual sobre *Comportamentos de risco na adolescência*, explora a temática da delinquência juvenil, apresentando uma descrição das características gerais dos jovens antissociais que recorre, por exemplo, à classificação dos tipos de perturbação do comportamento e graus de

gravidade dos mesmos proposta pelo DSM-IV (*Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana*) (Simões, 2007: 232-233).

Ainda Born, em *Psicologia da Delinquência*, assume uma perspetiva comportamental e apresenta uma tipologia do delinquente, considerando que o ato delinquente, sendo mais ou menos grave, é sempre “*fruto de um percurso pessoal do autor*” (Born, 2005: 42).

O delinquente como figura cujos atos indiciam a sua associação a determinados aspectos ou características suscetíveis de correção ou tratamento não é também estranha ao próprio sistema jurídico português. No artigo 71.º da Lei Tutelar Educativa (L.T.E.)⁴ está prevista a elaboração de um relatório sobre a personalidade do menor, bem como a sua avaliação psicológica, usados como meios de legitimação da própria intervenção tutelar sobre os menores que cometem atos ilícitos.

Não obstante, reconhecemos que o facto de fazermos incidir o nosso trabalho sobre a análise das narrativas biográficas dos jovens em condição de internamento pela prática de ato qualificado pela lei como crime aproxima-nos, de algum modo, de uma linha de reflexão operada pelas ciências sociais e, em particular pela Psicologia, que toma o desvio como objeto de análise. Sem pretendermos reproduzir aqui uma classificação exaustiva das diferentes perspetivas teóricas sobre o desvio⁵, consideramos, no entanto, importante tecer algumas considerações que permitam posicionar o nosso trabalho. Carvalho (2010: 30 e ss) assinala a existência de três paradigmas teóricos sobre o desvio: o *paradigma do facto social*, emergente em finais do século XIX, é centrado no indivíduo que, pelos seus atos, põe em causa a coesão social. Os trabalhos de Durkheim e Robert Merton inscrevem-se, segundo a autora, nesta linha de análise que não problematiza a existência de uma ordem social cujas normas relevam de um consenso social, devendo as mesmas ser

⁴ A L.T.E, lei n.º 166/99 de 14 de setembro, baliza, no sistema de justiça de menores português, a intervenção tutelar educativa sobre menores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que cometam atos qualificados pela lei como crime. A L.T.E. foi, entretanto, revista de acordo com a lei n.º 4/2015 de 15 de janeiro.

⁵ Para a discussão do conceito de desvio veja-se Ferreira et al (1995), Giddens (2001) e Clinard e Meier (2008).

interiorizadas pelo indivíduo por meio do processo de socialização; o *paradigma da reação social*, que surge na década de 60 (século XX) e no qual se inscrevem os trabalhos de Becker, Foucault, Goffman e Lemert, debruçando-se sobre o modo como a sociedade responde ao desvio e à forma como essa resposta tem influência sobre as ações dos atores sociais envolvidos, sendo as normas sociais concebidas como resultantes da dinâmica social; o *paradigma das interrelações sociais*, emergente na década de 80 (século XX) e que procura apresentar uma abordagem integrada das duas linhas teóricas anteriormente apresentadas.

Apesar da nossa relutância em colocar o nosso trabalho sob determinada categorização, admitimos que a análise efetuada nos possa aproximar do paradigma da reação social, no sentido em que a nossa abordagem possui vários pontos de contacto com as posições de autores como Lemert (2005), Goffman (1990, 1999, 2002), Becker (1966, 1967) e, em especial, Foucault (1980, 1984, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b, 1999c, 2001a, 2001b, 2005, 2008). Assim, a normatividade e o desvio são tomados como co-fundacionais decorrendo de um conjunto relacional de poder(es) pelo qual o funcionamento totalitário das instituições de controlo social produz a norma e, ao mesmo tempo, o desvio, sendo este tomado como estratégia de resistência⁶.

Para além desta localização teórica da nossa pesquisa, importa ainda destacar alguns trabalhos que, pela proximidade ou distância, marcam a orientação que imprimimos ao nosso trabalho, chamando a nossa atenção para determinados aspectos e exigindo de nós reflexão. As referências que agora lhes fazemos não são exaustivas, encontrando-se disseminadas ao longo do texto apresentado.

Na obra de 1963, *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, Howard Becker refere-se ao facto de os investigadores não questionarem de forma frequente a consideração de determinados atos ou pessoas como desviantes e, assim, adotarem os valores dos quais decorre tal julgamento, considerando ainda que não é possível pressupor que aqueles que se definem como desviantes constituem uma categoria homogénea (Becker, 1966: 4- 9). Estas considerações viriam ao encontro

⁶ Cf. II. Da vida, secções 1 a 6.

do nosso desinteresse pelas categorias de delinquência ou delinquente juvenil. Além disto, a afirmação de Becker de que “os grupos sociais criam o desvio ao produzirem regras cuja infração constitui um desvio e ao aplicarem essas regras a determinadas pessoas, classificando-se como marginais” (Becker, 1966: 9) levou-nos a refletir sobre a relação de proximidade entre a normatividade e o desvio e a suspeitar da relação de ambos como um diferencial de poder, uma vez que a definição de regras e a obrigação do seu cumprimento, sustenta Becker (1966: 17), prendem-se com fatores económicos e políticos e, portanto, as regras que permitem rotular determinado indivíduo como desviante não decorrem de um consenso, mas antes do conflito que faz parte do processo político (Becker, 1966: 18). A possibilidade da norma e do desvio é, na nossa análise, equacionada em torno da questão do poder⁷.

Também Dubet na obra *La galère. Jeunes en survie* (1987) reconhece que os jovens dos *banlieues* de grandes cidades francesas (Orly, Sartrouville, Champigny e Clichy) são “vítimas de uma vida precária, sendo necessário analisar as atividades, as estratégias e os desesperos” (Dubet, 1987: 12) dessa mesma vida. A *galère* é a manifestação da experiência quotidiana partilhada pelos jovens que integram o estudo, a qual parece organizar-se em torno do individualismo, das experiências fragmentadas e da fugacidade das relações e em virtude do fim de um sistema social que decreta a perda de centralidade da família e do trabalho como principais instâncias socializadoras. Assim sendo, a *galère* é

expressão, nos jovens das classes populares, da decomposição do sistema de ação da sociedade industrial, da ruptura de um modo de integração popular tradicional, do esgotamento de um ator histórico – o movimento operário – e, enfim, do bloqueio e da transformação de certas formas de participação e de mobilidade (Dubet, 1987: 167).

Galérer significa, pois, estar à deriva, sem rumo, em consequência da situação de exclusão das vias legítimas de participação social e, apesar de ser uma experiência partilhada por vários indivíduos em condições de vida semelhantes, a

⁷ Cf. II. Da vida, secções 1 a 6.

galère não constitui uma forma de ação coletiva, um movimento social. Estas duas notas aproximam-nos da reflexão de Dubet (1987), embora com as devidas ressalvas. No nosso trabalho, a deriva⁸ também aponta para uma vida sem rumo, sendo possibilitada por uma desqualificação jurídico-política que, assim, dificulta, quando não impossibilita, o acesso a formas normativas de inscrição social, sem que tal condição seja apontada como específica da condição juvenil. Além disto, sendo definida como condição existencial da pós-modernidade, e, portanto, partilhada, a deriva não remete para formas de ação ou reivindicação coletivas, abandonando antes o sujeito a uma lógica de auto-referenciação marcada pela errância e pela auto-experimentação. As condutas por excesso dos jovens (Dubet, 1987), nas quais se inclui a violência sem objeto provocada pelo sentimento de exclusão e pela impotência face à desorganização social, parecem constituir uma estratégia de vida que sugere *“uma certa autonomia da ação que resistirá ao círculo infernal da submissão e da exclusão”* (Dubet, 1987: 13). De forma próxima, discutimos no nosso trabalho o carácter estratégico do desvio tomado como forma de resistência⁹ à condição de invisibilidade do sujeito na normatividade dominante.

Em contexto nacional, a referência a Maria João Leote de Carvalho é incontornável. Interessam-nos os textos de 2002, 2003 e 2005, mas sobretudo os de 2010, *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*, e 2012, *Infância, socialização e território: a aprendizagem social da delinquência por crianças em contexto de realojamento*, pelo trabalho em torno da hipótese de uma articulação entre os modelos de urbanização, as formas de socialização e os modos de vida que favorecem a prática de atos delinquentes, a partir da consideração de uma relação positiva entre *“a concentração de desvantagens sociais em certos espaços urbanos e a delinquência”* (Carvalho, 2012: 6). A referência a um conjunto de regras informais que, no contexto dos bairros de realojamento estudados pela autora, *“prescrevem ou rejeitam determinados comportamentos e ações tendo por base a procura de respeito e afirmação”*, instaurando uma *“lógica de poder sustentada a partir do reconhecimento social*

⁸ Cf. II. Da vida, secção 4.

⁹ Cf. II. Da vida, secção 6.

obtido” (Carvalho, 2012: 13-14) é próxima da nossa consideração do desvio como estratégia de visibilidade de um sujeito que, desse modo, procura definir a sua posição na normatividade. Nesta linha, Carvalho (2010) refere-se à crença de que a violência constitui uma forma legítima de lidar com a discriminação social, afirmando que ela *“não é exclusiva dos residentes dos bairros, estando frequentemente presente no discurso público”* (Carvalho, 2010: 418), embora em meios socioeconomicamente desfavorecidos a coexistência entre o normativo e o desviante deixa *“transparecer a ideia de que mais do que um fim, a violência, delinquência e crime constituem uma expectativa de vida num contexto onde nada mais se espera ver concretizado além disso”* (Carvalho, 2010: 106-107). Quando nos referimos às impossibilidades-de-ser com que determinados sujeitos se confrontam designamos exatamente esta falta de *expectativas de vida* que se produzem em determinados contextos, diminuindo as possibilidades de acesso normativo à ordem dominante e, assim, *“pode até dar-se o caso de em certos contextos não só os valores convencionais não serem relevantes como a sua aplicação se revelar inviável”* (Carvalho, 2010: 107).

A etnografia realizada por Tiago Neves (2009), *Entre educativo e penitenciário: Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*, levada a cabo no mesmo centro educativo em que realizámos o nosso trabalho, despertou a nossa atenção não só pelas referências ao discurso dos próprios jovens, mas também pela reflexão sobre a relação educativa e pela afirmação da existência de uma *“lógica de defesa institucional”* (2009; 2007: 1032), a propósito da qual Neves afirma:

Na lógica da defesa institucional, os actos e quem os comete são dicotomicamente rotuláveis: os bons e os maus, os normais e os anormais. Parece acreditar-se que é possível e suficiente realizar esta distinção moral e socialmente simplista, apesar de as interações quotidianas com os educandos indicarem precisamente o oposto. Caso essa distinção não seja imediatamente apropriada pelos educandos — por vezes numa mera instrumentalização do bom comportamento ou numa apropriação de fachada do discurso institucionalmente correcto —, a comunicação é terminada (Neves, 2007: 1032).

Esta *‘apropriação de fachada do discurso institucional’* não anda longe da análise que propomos das narrativas dos jovens institucionalizados a partir da ideia de estratégia de sobrevivência institucional e tendo em conta a distinção entre *“discurso público”* e *“discurso oculto”* sugerida por Scott (2013). Ao afirmar que, no interior do centro educativo, *“a educação parece ter como propósito constituir-se como aparelho de inculcação de aspirações de cidadania”* (Neves, 2009: 187), o autor mostra-nos em que medida o dispositivo tutelar se encontra ao serviço da narrativa dominante, remetendo para o que, no nosso estudo, designamos por *regime tutelar de verdade*¹⁰.

Ainda em terreno etnográfico, o trabalho de Marta Pinto (2009) *Gunas, transgressão e tensões centro-margem: notícias duma etnografia urbana*, interessa-nos desde logo pela população estudada: os *gunas*. A figura do *guna* decorre de um estereótipo construído em torno de determinados jovens que habitam os bairros das zonas periféricas da cidade do Porto (Pinto, 2009: 130-147). Ora, grande parte dos jovens portuenses que encontrámos institucionalizados no C.E.S.A. são provenientes destas franjas periféricas da cidade e neles reconhecemos muitos dos aspectos descritos por Pinto (2009: 158-160). Além disto, a autora trabalha uma hipótese também por nós considerada: o desvio como recurso de socialização. Pinto (2009) distingue entre, por um lado, a *“inserção pelo desvio”* (Pinto, 2009: 336 e ss), sendo o roubo e tráfico de drogas ‘leves’ usados pelos *gunas*, no espaço da cidade central, como estratégias de participação nas esferas sociais das classes média e alta, permitindo o acesso ao consumo e a determinados ambientes); e, por outro, a *“reconversão estatutária”* (Pinto, 2009: 353 e ss), relativa a atividades transgressivas mais graves e organizadas realizadas no espaço do bairro periférico e que permitem reconverter o estigma negativo carregado pelo jovem num estatuto positivo e valorizado. Nas narrativas biográficas dos jovens em internamento no C.E.S.A. encontrámos com mais frequência referências próximas ao que Pinto (2009) designa por ‘inserção pelo desvio’, sendo o roubo inúmeras vezes apontado pelos jovens como forma de acesso ao consumo por possibilitar o acesso aos bens pretendidos ou por garantir o dinheiro necessário para a sua obtenção. No entanto, em alguns

¹⁰ Cf. II. Da vida, secção 6.

casos, a 'reconversão estatutária' está presente, sobretudo pelas referências ao domínio do tráfico de droga que garante, por exemplo, o acesso a grandes quantidades de dinheiro e a armas, símbolos de poder e prestígio. Estas figuras de poder são objeto da admiração de alguns dos jovens que entrevistámos e fica em aberto a questão de saber se o facto de, nos seus discursos, tenderem a reproduzir o discurso oficial do centro educativo, os inibe de fazerem referências mais frequentes e mais pormenorizadas a este tema. De salientar ainda que a nossa análise não circunscreve a hipótese do desvio como possibilidade de inscrição social à população juvenil institucionalizada. A consideração da possibilidade do desvio ser usado como estratégia de visibilidade é colocada do ponto de vista das condições existenciais da pós-modernidade, deixando em aberto a hipótese de esta estratégia ser comum ou partilhada por diferentes sujeitos que se vejam afastados da normatividade. Em nosso entender, são a exceção e a desqualificação da vida que, gradualmente, mas de forma crescente, inibem as formas normativas de acesso à ordem dominante, produzindo o desvio como possibilidade.

Importa ainda fazer uma última referência no que diz respeito aos estudos centrados nas temáticas do desvio e na sua relação com populações juvenis. Na obra de 1964, *Delinquency and Drift*, David Matza concetualiza a emergência da conduta delinvente a partir de uma condição de deriva do adolescente. Uma vez que a deriva vem a constituir-se como uma das nossas principais categorias de análise, importa desde já demarcarmo-nos da teoria proposta por Matza (1967), bem como dos trabalhos anteriormente publicados em co-autoria com Gresham Sykes (1957, 1961).

Partindo da afirmação do carácter aprendido do comportamento delinvente (afirmação apoiada na teoria da associação diferencial de E. Sutherland), Sykes e Matza (1957) rejeitam que o conteúdo de tal aprendizagem resulte da existência de uma subcultura delinvente, contestando, desse modo, a teoria proposta por Albert Cohen. Assim sendo, sustentam a ideia de que os valores delinquentes são antes expressão dos valores subterrâneos da cultura dominante, sendo a delinquência baseada num conjunto de justificações do desvio - as *técnicas de neutralização* - que são reconhecidas como válidas pelo delinvente, mas não pelo sistema legal ou

pela sociedade (Sykes e Matza, 1957: 666). Concordamos com Sykes e Matza (1957) na aproximação que fazem do desvio à ordem social dominante, rejeitando a existência de uma subcultura desviante. No entanto, o foco da sua análise é claramente individual – o desvio é explicado por meio de um conjunto de racionalizações levadas a cabo pelo jovem -, operando uma descontextualização do sujeito. A nossa análise incide sobretudo nas condições de possibilidade da produção do desvio a partir da norma. Interessa-nos, portanto, considerar o modo como a vida se desinscreve, transgride ou desvia a partir da normatividade dominante. Admitimos, contudo, que o desvio possa ser expressão da ‘subterraneidade’ da norma, no sentido em que, na sua tendência desviante, a vida produz outras possibilidades vitais, transgredindo a norma que a inviabiliza e buscando uma normatividade alternativa que garanta as suas possibilidades ontológicas. Ao evitar a morte (entendida como impossibilidade da vida), o desvio tende para a norma.

Num outro estudo publicado em 1961, Matza e Sykes consideram que fica em aberto a questão de saber por que é que determinados adolescentes convertem os valores subterrâneos em comportamento desviante e outros não e avançam com uma suspeita que consideramos interessante e da qual, embora num sentido diferente daquele que é pensado pelos seus autores, nos aproximamos ao afirmarmos a permeabilidade entre norma e desvio: *“a explicação da delinquência juvenil pode ser clarificada explorando-se a sua similitude à sociedade que a produz e não a sua dissemelhança”* (Matza e Sykes, 1961: 719). Para nós, a aproximação entre norma e desvio é pensada no sentido em que o desvio é um movimento tendente à norma ao orientar-se para a inscrição do sujeito na ordem dominante (por exemplo, ao gerar uma resposta institucional, o ato ilegal, desviante, inscreve o sujeito num ordenamento jurídico). Esta aproximação do desvio à norma é também sustentada por Matza em *Delinquency and Drift* (1967: 4), embora num sentido estritamente legal e referindo-se à ação desviante que constitui uma infração penal. Assumindo um ponto de vista criminológico (que não é o nosso, uma vez que perspetivamos o desvio por relação a uma normatividade que é política, social, económica e também jurídico-legal), Matza (1967: 28) define o delinquente a partir

do constructo de deriva. O delinquente juvenil é um ator transitoriamente imerso num padrão de ação ilegal, embora o facto de desenvolver uma ação ilegal não o iniba de, simultaneamente, levar a cabo ações legais e convencionais. Assim, o delinquente existe transitoriamente num limbo entre a convenção e o crime, respondendo, a cada vez às exigências de uma e outro, mas sem se comprometer definitivamente com um deles e, por isso, anda à deriva entre a convenção e o crime, entre a ação criminosa e convencional. Ora, esta deriva inibe o sujeito de tomar uma decisão por um dos caminhos e, portanto, inibe-o de um exercício de liberdade (Matza, 1967: 29). A deriva constitui, portanto, um movimento guiado por influências ocultas ou subjacentes que aumentam, mas não determinam, a probabilidade da delinquência. Matza afirma não propor uma teoria geral da delinquência, visando antes descrever as condições que tornam a deriva delinquente possível ou provável (as quais não são tomadas como condições invariantes). Também nós não propomos uma teoria da delinquência (geral ou restrita). Aliás, o nosso estudo não é exclusivamente centrado na ação desviante, mas antes nos processos de subjetivação do sujeito institucionalizado por prática de facto qualificado como crime. Assim sendo, há um interesse manifesto pelo desvio, interesse que se cruza com a nossa análise das condições de produção do sujeito pós-moderno, nomeadamente a deriva. Além disto, Matza (1967) considera que as técnicas de neutralização que favorecem a desvinculação do indivíduo à lei e resultam em deriva não produzem necessariamente a concretização de um ato delinquente. A deriva torna a delinquência possível (ao remover temporariamente os constrangimentos que exercem controlo sobre os membros de uma sociedade), mas não conduz à delinquência. O vazio moral aberto pela remoção de constrangimentos não explica a ocorrência da delinquência. Há, portanto, um outro elemento que determina a efetivação da possibilidade da delinquência – a vontade do sujeito (Matza, 1967: 181) e, assim, Matza (1967: 183) quer saber o que ativa a vontade do sujeito para cometer um crime, reconhecendo na vontade *“um elemento de escolha e liberdade inerente à condição da deriva delinquente”* (Matza, 1967, prefácio). No nosso trabalho, a deriva não é uma escolha, ou é-o apenas num sentido ficcional. Não reconhecemos a *‘vontade para o crime’*: o desvio é a possibilidade produzida pelas

impossibilidades-de-ser, a alternativa que se afigura viável e não o resultado de um processo de deliberação e ponderação entre diferentes possibilidades de ação. De assinalar ainda que Matza (1967) refere a deriva como condição do delinquente juvenil, enquanto nós definimos a deriva como condição do sujeito da pós-modernidade. A nossa abordagem inscreve a deriva e o desvio no espectro mais alargado das condições de produção da existência humana da modernidade avançada. Os trajetos de desvio, enquanto estratégias de visibilidade e de inscrição do sujeito na ordem dominante, são movimentos tendentes à norma e são uma das formas de tradução da errância e da auto-experimentação que marcam os processos de deriva da pós-modernidade. Admitimos que noutras populações a deriva possa assumir outras formas, mais ou menos desviantes (ex.: o recurso a trabalho não contratualizado por parte de desempregados que se encontram a receber prestações de desemprego). Assim, a ação humana integra uma rede relacional de poderes (sustentada por uma rede de saberes) que tem efeitos em termos da produção das possibilidades ontológicas do sujeito, reduzindo ou exponenciando determinadas formas de ser. No caso dos jovens institucionalizados, a redução das oportunidades em termos de uma inscrição normativa na ordem dominante parece traduzir-se numa exponenciação dos processos de subjetivação pelo desvio. Não se trata aqui de negar a liberdade humana, mas antes de reconhecer o seu carácter situado – a liberdade é produzida pelas condições relacionais de poder em que cada sujeito se encontra. Além disto, ao concebermos a ação humana como resultado de determinadas condições de produção da existência humana, não reconhecemos nestas condições uma espécie de leis do universo. Tais condições de produção são, elas mesmas, uma construção histórica. Uma conceção determinista da ação humana e do desvio teria duas consequências que, para nós, são insustentáveis: a afirmação de que as trajetórias desviantes são inevitáveis em função de certas determinantes e a consideração de que o sujeito do desvio é radicalmente diferente do sujeito normativo (ambos seriam resultado de circunstâncias causais distintas).

Ora, se, por um lado, o constrangimento a que nos referimos não é fatalista, por outro, o sujeito normativo e o sujeito do desvio não são tidos como diferenciados,

uma vez que consideramos a deriva como condição coletivamente partilhada e admitimos um conjunto de relações de permeabilidade entre a norma e o desvio.

3. O tear de Penélope

(...) o problema será saber quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, e em que medida ele é conforme a outras formas e outras tipologias de saber (Foucault, 2005: 220)

A discussão das condições de produção da ciência e dos seus fundamentos epistemológicos representa tarefa de difícil empreendimento numa época em que o discurso científico continua a beneficiar de um estatuto hegemónico por entre as demais formas de construção e compreensão da realidade. As narrativas filosóficas, literárias, artísticas, bem como os modos de dizer a realidade próprios do senso comum não dispõem do mesmo grau de credibilidade de que os discursos da ciência parecem gozar. A divisão do trabalho tem como consequência a especialização do conhecimento e a organização do pessoal para ministrar corpos especializados de conhecimento (Berger e Luckmann, 2010: 125) que Foucault (1999b) designa por disciplinas. A disciplina constitui um *“domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um conjunto de regras e definições, de técnicas e instrumentos”* (Foucault, 1999b: 30). Assim sendo, a pertença de um enunciado a determinada disciplina exige a correspondência a um conjunto de exigências que, no interior dessa disciplina, permitirá confirmar ou não a sua legitimidade:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos. A disciplina é um princípio de controlo de produção do discurso (Foucault, 1999b: 35-36),

tendo, por isso, uma função coercitiva.

Nas sociedades ocidentais, é, então, possível reconhecer a existência de uma “*economia política*” (Foucault, 1980: 131) da verdade, sendo que a verdade se encontra intimamente ligada à forma do discurso científico e às instituições que o produzem. A verdade é, assim, produzida sob controlo de um conjunto de aparelhos político-económicos, entre os quais se incluem, naturalmente, as universidades (Foucault, 1980: 131). Este dispositivo de produção da verdade define, portanto, “*o conjunto de regras de acordo com as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder*” (Foucault, 1980: 132), sendo que o que está em causa não é tanto o reconhecimento deste ou daquele poder que, do exterior, age sobre a ciência, mas antes o reconhecimento dos “*efeitos de poder que circulam entre os enunciados científicos*” (Foucault, 1980: 112).

O que pretendemos dizer é que a verdade entendida como o “*sistema de procedimentos ordenados de produção, regulação, distribuição, circulação e operacionalização de enunciados*” (Foucault, 1980: 133), encontra-se ligada a sistemas de poder que a produzem e a efeitos de poder que ela própria produz, efeitos que são, ao mesmo tempo, epistémicos e ontológicos, no sentido em que validam determinados enunciados e determinadas realidades, invalidando outros. A discussão em torno da produção da ciência é, por isso, uma questão política, porquanto se constitui como uma reflexão sobre as políticas de produção da verdade. No entanto, não se trata aqui de “*emancipar a verdade dos sistemas de poder (...), mas antes de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia social, económica e cultural nas quais ela opera em determinado momento*” (Foucault, 1980: 133). Foi exatamente esta tarefa a que nos propusemos ao orientarmos a nossa reflexão sobre os processos de subjetivação dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. para uma análise das suas condições de possibilidade que, afinal, vêm a ser as condições de possibilidade do sujeito pós-moderno ditadas pela norma do individualismo e da biografização. Partimos, pois, do pressuposto de que este sistema de verdade dominante, que produz e é produzido por determinadas condições materiais, produz também determinado tipo de

subjetividade e, assim, favorece determinadas possibilidades ontológicas em detrimento de outras.

Em nosso entender, o discurso científico, porquanto configura um sistema de verdade, não é um mero instrumento de descrição e representação, assumindo antes uma função de produção ontológica de mundos. Estes ‘mundos’ não remetem, no entanto, para a possibilidade de os enunciados da ciência constituírem diferentes perspectivas sobre uma mesma realidade, cabendo ao investigador justificar teórica e metodologicamente a perspectiva adotada. Trata-se antes de admitir que *“a realidade é manipulada por meio de vários instrumentos, no curso de uma série de diferentes práticas”* (Mol, 2008: 66) e, portanto, diferentes práticas ou intervenções (teórico-metodológicas) produzem diferentes realidades que assim são ativadas por meio dessas práticas, sendo que estas realidades múltiplas não se encontram, porém, numa relação de oposição ou exterioridade umas face às outras. Mol (2008) utiliza a expressão *‘política ontológica’* para dar conta da ligação entre o real, entendido como as condições de possibilidade em que vivemos, e o político, enquanto processo de deliberação e escolha. Ora, a produção de enunciados científicos é, em nosso entender, um exercício de *‘política ontológica’*, na medida em que se trata, em última análise, de escolher que possibilidade-de-ser queremos ativar, ou seja, que práticas (teóricas, metodológicas, epistemológicas) escolhemos, que realidades se permitem criar em função das mesmas e que usos ou consequências são, desse modo, autorizados. Neste sentido, é possível afirmar que *“a questão da legitimação da ciência se encontra indissociavelmente com a da legitimação do legislador (...) o direito de decidir o que é verdadeiro não é independente do direito de decidir o que é justo”* (Lyotard, 1989: 26). Esta produção de realidades, que permite iluminar determinados aspectos e obscurecer outros, tende a configurar determinadas formas de ação que, por sua vez, legitimam a realidade produzida. Desta afirmação não decorre, contudo, um cepticismo relativamente à possibilidade do conhecimento, propondo-se antes a ideia de verdade em contexto (Gergen e Warhuus, 2007), sendo que por ‘contexto’ entendemos as práticas científicas que ativam determinada realidade e, nessa medida, desativam outras. De forma próxima, Santos (2004) propõe uma *sociologia das ausências* que assuma como objeto o não-existente, de

modo a evidenciar como a hegemonia de determinados critérios de racionalidade produz não-existências, tornando invisíveis ou ausentes determinadas formas de ser (Santos, 2004).

Sendo institucionalmente localizada no campo de produção científica da Psicologia, a pesquisa que apresentamos é teoricamente orientada por linhas de reflexão político-filosófica e metodologicamente assente numa *escuta compreensiva*. São estas as nossas práticas de ativação da(s) realidade(s), rejeitando-se a existência de uma ‘*monocultura*’ científica (Santos, 2004: 12) que institui determinadas práticas como legítimas, excluindo outras, limitando o exercício da reflexão do investigador e, consequentemente, as formas de produção da realidade que esse exercício pode e deve possibilitar. Rejeitamos, portanto, a ideia de uma ciência, e também da psicologia, que, a pretexto de uma neutralidade ideológica, legítima (e compromete-se com) os poderes dominantes numa lógica de investigação que ignora as vozes dissonantes, conferindo-lhes o estatuto de não existentes (Santos, 2004).

Nesta linha, torna-se redundante a afirmação de que o investigador não é “*um mero colector de dados neutros*” (Iñiguez, 2004: 126), na medida em que os discursos que produz estabelecem, de forma mais ou menos consciente, assumida e crítica, um compromisso com o que se afirma e sobre o que se afirma. A questão da neutralidade das produções científicas é, para nós, uma falsa questão. No mesmo sentido, Becker (1967) considera que é falso o dilema sentido por alguns investigadores que se confrontam com a indecisão de expressar ou não o seu comprometimento com uma posição valorativa (Becker, 1967: 239): não é possível fazer uma investigação isenta de posicionamento pessoal e crítico por razões que se prendem com a própria estrutura social, a qual estabelece uma “*hierarquia de credibilidade*” (Becker, 1967: 241). Ou seja, aqueles que, na estrutura social, ocupam posições de topo definem não só o que é aceite como realidade, bem como o seu modo de funcionamento, detendo, por isso, maior capacidade de acesso à informação do que aqueles que se encontram na base da hierarquia e, consequentemente, parecendo merecer menos credibilidade. Há, portanto, uma distribuição desigual da credibilidade e do direito a ser ouvido no interior da

hierarquia (Becker, 1967: 241). A existência desta *'hierarquia de credibilidade'* confronta o investigador não com o dilema de ter ou não de tomar partido, mas antes com a decisão de que partido irá tomar (Becker, 1967: 239). Ao escolher determinadas práticas teórico-metodológicas, o investigador acaba, inevitavelmente, por tomar partido e, nesse sentido, a investigação implicará sempre um enviesamento do qual não resulta necessariamente a inutilidade da pesquisa efetuada (Becker, 1967: 245). A correta utilização das técnicas e dos instrumentos de pesquisa e uma fundamentação teórica capaz garantem a validade do conhecimento produzido (Becker, 1967: 246), sendo ainda expectável que o investigador afirme explicitamente a posição a partir da qual a pesquisa é feita.

Esta orientação crítica das ciências sociais favorece, em nosso entender, a desconstrução da ideia e da prática de uma Psicologia como *"ideologia da reconversão"* (Martin-Baró, 1996: 12) por meio da qual o indivíduo é 'trabalhado' no sentido de uma adaptação à normatividade, sem que esta seja objeto de questionamento, facilitando-se, assim, a sua reprodução e perpetuação. A desconstrução de uma ordem que tende a naturalizar-se exige, por seu turno, o reconhecimento do carácter redutor das abordagens psicológicas cujo enfoque teórico e empírico se circunscreve ao individual, tomando-o como social, coletiva e historicamente *desinscrito*, o que, para nós, constitui um enviesamento ideológico. Importa, por isso, que a compreensão da vida seja feita em função de um exercício de recuperação da *"memória histórica"* (Martin-Baró, 1996: 16), o que implica a recusa, por um lado, da consideração do indivíduo como realidade com sentido próprio, ignorando o campo relacional em que cada existência se inscreve e reduzindo a questões pessoais aspectos que são de ordem estrutural (*pressuposto do individualismo*) e, por outro, da defesa de uma natureza humana universal, ignorando a sua dimensão histórica e necessariamente construída (*pressuposto do a-historicismo*) (Martin-Baró, 2006: 4). É neste sentido que situamos o nosso trabalho no quadro de uma reflexão sobre as condições de existência do sujeito pós-moderno, procurando atentar em que medida tais condições produzem formas específicas de subjetivação.

Jovens pretendentes! Visto que morreu o divino Ulisses, tende paciência (embora me cobiceis como esposa) até terminar esta veste – pois não queria ter fiado a lã em vão -, uma mortalha para o herói Laertes, para quando o atinja o destino deletério da morte irreversível, para que entre o povo nenhuma mulher me lance a censura de que jaz sem mortalha quem tantos haveres granjeou.

Assim falou e os nossos corações orgulhosos consentiram. Daí por diante trabalhava de dia ao grande tear, mas desfazia a trama de noite à luz das tochas.

(*Odisseia*, canto II, linhas 96-105)

Apesar de todos os nossos esforços de descrição e fundamentação das práticas que dão forma a esta pesquisa, consideramos que a peça que agora apresentamos é necessariamente uma peça em aberto, não só porque considerarmos que seria sempre possível explorar outras linhas de reflexão, mas também pelas limitações que um qualquer trabalho deste género sempre contém. Tal como Penélope, também nós tecemos e desmanchámos por inúmeras vezes muitas das malhas teóricas e metodológicas que ‘vestem’ este trabalho. A tarefa não foi, por isso, linear, mas antes feita de investidas, umas vezes conseguidas, outras falhadas, deixando-nos frequentemente à deriva. Pensamos que tal fica a dever-se, em grande parte, à resistência que a vida sempre coloca em ver-se espartilhada em análises que, inevitavelmente, traduzem apenas uma dimensão daquilo que ela pode ser.

II. Da vida

Toda a nação tem uma história – uma narrativa pública contada para explicar o seu lugar no curso da história, para justificar os seus princípios normativos, para delinear as fronteiras racionais das tomadas de decisão política e para dar significado às políticas e práticas económicas. Sob condições normais, as narrativas concorrentes são marginalizadas (...) ¹¹ (Somers e Block, 2005: 280)

Por toda a parte sobre a terra os homens vivem hoje sob o bando de uma lei e de uma tradição que se mantém unicamente como ‘ponto zero’ do seu conteúdo, incluindo-os numa pura relação de abandono (Agamben, 2007: 59)

1. Vida

Em “*A condição pós-moderna*”, Lyotard (1989) define a pós-modernidade como a “*incredulidade em relação às metanarrativas*” (Lyotard, 1989:12). Esta incredulidade, anunciando “*a passagem das colectividades sociais ao estado de uma massa composta de átomos individuais*” (Lyotard, 1989: 41), é, por isso, a condição de possibilidade de uma trama ideológica assente na “*estrutura permanente de des-localização e des-locação jurídico-política*” (Agamben, 2007: 44) pela qual o indivíduo é tomado como um organismo em autogestão, produtor de micronarrativas afirmativas de subjetividade e singularidade. Neste quadro, a vida é “*deixada à diligência de cada um. Cada um é reenviado para si. E cada um sabe que este si é pouco.*” (Lyotard, 1989: 40). A vida adquire, neste contexto, um carácter processual de produção individual de *performances* pelas quais cada indivíduo procura a forma e o sentido da própria existência, processo que Delory-Momberger (2007: 5) designa por *biografização*.¹² Este “*récit de formation*” (Delory-Momberger, 2007: 98) que incita o indivíduo à autorrealização produz formas específicas de subjetivação que,

¹¹ Todas as citações de textos em língua original que não o português foram por nós traduzidas.

¹² Cf. secção 5. deste capítulo.

orientadas pela regra da autonomia (Ehrenberg, 2005/6), devem traduzir-se em trajetórias individuais intimamente ligadas a formas de realização social. Esta injunção que recai sobre o sujeito pós-moderno configura um “*regime ideacional*”¹³ (Somers, 2008: 2), definindo um “*regime de verdade*” (Foucault, 1980, 1999a, 1999b, 2001a, 2008) que, não deixando de ser uma macro narrativa, desloca, contudo, o seu foco temático do coletivo para o individual. A incredulidade de que nos fala Lyotard (1989) não corresponde, portanto, em nosso entender, ao fim das metanarrativas na modernidade avançada. Partilhamos com diferentes autores (Foucault, 2005; Somers, 2008; Delory-Momberger, 2009) a ideia de que a pós-modernidade opera uma mudança de paradigma pela qual os grandes sistemas de justificação da ordem do mundo já não são (apenas) fruto de crenças religiosas ou ideologias políticas, como no passado, mas são também produzidas no âmbito das ciências sociais e humanas enquanto constructoras de representações das sociedades e dos indivíduos, introduzindo-se, deste modo, o discurso especializado na vida quotidiana através dos meios de comunicação social e das instituições políticas, sociais e económicas, configurando o que Foucault (2005) designa por redes de saber que, por sua vez, produzem e são produzidas por determinadas redes de poder. As sociedades pós-modernas possuem, portanto, um discurso regulador da experiência individual e coletiva que encontra nos ideais da autorrealização, da autonomia e da globalização algumas das suas categorias fundamentais¹⁴. Estas categorias dispõem de um “*privilegio epistémico*” (Somers e Block, 2005: 265), sendo tomadas como pressupostos autoevidentes sobre os quais assenta a narrativa dominante e cuja validade depende menos da empiria e mais da retórica persuasiva da narrativa produzida (Somers, 2008: 262), operando uma naturalização epistemológica (Somers, 2008: 263) baseada em proposições que se

¹³ Um regime ideacional é constituído pelas narrativas públicas e respetivos pressupostos dominantemente aceites, as quais determinam os parâmetros do que é considerado válido em termos de argumentação social e política (Somers, 2008: 2).

¹⁴ Em nosso entender, esta leitura sociológica da metanarrativa pós-moderna encontra os seus fundamentos político-filosóficos em categorias de carácter mais holístico e agregador como a *exceção* e a *deriva*. Cf. secções 2. e 4. deste capítulo.

apresentam como verdadeiras e que definem, ao mesmo tempo, que possibilidades ontológicas e epistêmicas são aceites como válidas¹⁵.

Torna-se, assim, vital, no sentido estratégico de sobrevivência, reconhecer que “*o si é pouco, mas ele não está isolado, ele está inserido numa textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca*” (Lyotard, 1989: 41) e que, assim sendo, a análise das relações entre norma e desvio que nos propomos fazer pressupõe uma “*teoria dos jogos*” (Lyotard, 1989: 44) de poder e de saber (Foucault, 2005) que (im)possibilitam determinadas formas de vida. Esta estratégia analítica apresenta-se como vital, na medida em que, ao pretendermos recuperar o sentido socio-histórico e cultural das narrativas biográficas individuais¹⁶, a vida surge como uma dinâmica agonística, rejeitando-se o carácter performativo que, frequentemente, reduz o ser humano a um conjunto de impossibilidades-de-ser.

Importa sublinhar que a noção de vida não é aqui empregue num sentido essencialista, não lhe correspondendo, portanto, um qualquer estatuto ontologicamente determinado. Tomada como “*intervalo de tempo entre o nascimento e a morte*” (Arendt, 2001: 122), a vida traduz o “*movimento (...) transmitido pela força motriz da vida biológica que o homem compartilha com outros seres vivos e que conserva, sempre, o movimento cíclico da natureza*” (Arendt, 2001: 122). Enquanto movimento, dinâmica, a vida é tensão, é o próprio combate travado entre tendências de auto-preservação e tendências de auto-transgressão (Canguilhem, 1991; Mulhe, 2014) e do qual resultam redes relacionais complexas e em constante transformação que constituem os próprios canais de circulação dessa mesma dinâmica vital.

¹⁵ Somers e Block (2005) apontam o fundamentalismo de mercado como exemplo de um regime ideacional dominante. Este regime possibilita a subjugação da vida social e da esfera pública aos mecanismos de mercado, resultando numa contratualização da cidadania pela qual a inclusão social e o valor moral deixam de ser direitos humanos e passam a privilégios a que se tem acesso sob determinadas condições (Somers, 2008: 3). Este regime ideacional é epistemologicamente sustentado pelo naturalismo social baseado na defesa da similitude entre a ordem natural e a ordem social regidas, portanto, pelas mesmas leis; pelo realismo teórico que sustenta a existência de forças causais inobserváveis que constituem os verdadeiros princípios explicativos do funcionamento da realidade; e pelas narrativas de conversão – a “*cruzada da responsabilidade pessoal*” e a “*tese da perversidade*” (Somers, 2008: 3) – que legitimam o fundamentalismo de mercado como narrativa dominante (Somers e Block, 2005: 271-276), inviabilizando formas alternativas de compreensão do mundo.

¹⁶ Referimo-nos concretamente às narrativas biográficas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A. e que se constituem como nosso objeto de análise. Cf. IV. Analítica.

Canguilhem (1991) define esta dinâmica como atividade normativa¹⁷: a “*normatividade biológica*” (Canguilhem, 1991: 48) mantém o equilíbrio interno do organismo, o qual, sendo constantemente desafiado (transgressão, desvio), gera essa atividade normativa que visa a preservação da própria vida. A normalidade da vida funda-se, assim, na sua normatividade (Muhle, 2009: 155), traduzindo-se num “*esforço espontâneo de defesa e de luta contra o que é valor negativo*” (Canguilhem, 1991: 50). Assim sendo, a vida “*só é verdadeiramente vital, verdadeiramente normativa, no seu desvio à norma*” (Muhle, 2014: 86) e é exatamente neste sentido que o desvio vem a interessar-nos enquanto objeto de análise. A afirmação da existência de uma metanarrativa na qual inscrevemos a dinâmica a vida como atividade normativa a partir da transgressão traduz-se na negação de uma cristalização ou essencialização da norma e do desvio.

A nossa proposta de reflexão sobre os modos de subjetivação dos jovens institucionalizados em centro educativo por prática de facto qualificado como crime (prática que constitui um desvio à norma) exige-nos uma discussão prévia sobre as suas condições de possibilidade, partindo da exploração de diferentes linhas teóricas que vêm a compor um quadro de leitura da modernidade tardia, admitindo, portanto, que “*não existe uma natureza humana definível e identificável enquanto tal, independentemente dos significados que a cultura e a história nela imprimem ao longo do tempo*” (Esposito, 2006: 50). As trajetórias de deriva¹⁸ que nos propomos seguir decorrem, portanto, de uma complexa “*textura de relações*” (Lyotard, 1989: 41) que possibilitam determinadas configurações biográficas e inviabilizam outras e é nesta lógica de possibilidade-impossibilidade que pretendemos inscrever o desvio. A análise dos modos de subjetivação dos jovens institucionalizados exige a consideração das suas condições de possibilidade, isto é, da teia de relações de poder-saber que produz diferentes possibilidades e impossibilidades de vida e, conseqüentemente, de sujeito. A lógica da (im)possibilidade afigura-se-nos plausível

¹⁷ Canguilhem (citado por Muhle, 2009: 154-155) retoma a distinção que, em 1800, Xavier Bichat (citado por Muhle, 2009: 154-155) estabelece entre as leis da natureza, fixas e invariáveis, e as leis vitais, variáveis e irregulares, e que lhe permite considerar a dinâmica vital como atividade normativa.

¹⁸ Referimo-nos às trajetórias de vida dos jovens institucionalizados no C.E.S.A., as quais, em nosso entender, configuram, à semelhança de outros trajetos existenciais da pós-modernidade, trajetórias de deriva, como discutimos adiante. Cf. secção 4. deste capítulo.

numa altura em que, como hoje, “*exceção e normalidade entram numa zona de indiscernibilidade*” (Diken e Laustsen, 2005: 4) e em que distinções como “*cultura e natureza, biologia e política, lei e transgressão (...) tendem a desaparecer numa zona de indistinção*” (Diken e Laustsen, 2005: 4). Este quadro de indistinção é marcado pela emergência de novas formas de sociabilidade que apontam a desvinculação como forma de relação, remetendo para a crescente distância social entre os indivíduos que deteriora os laços sociais (Diken e Laustsen, 2005: 5 e 73). Deste modo, a exceção (desvinculação) tende a tornar-se regra, a constituir-se como norma (de ligação entre os indivíduos).

À semelhança do campo de concentração que Agamben (2007) propõe como matriz do espaço político da modernidade, o campo político é hoje caracterizado por uma ordem sem território (pela possibilidade de o ordenamento jurídico-político não se aplicar a esse espaço) e por um território sem ordem (pelo facto de a suspensão da aplicação da norma jurídico-política abrir o espaço da exceção) (Diken e Laustsen, 2005: 40):

Se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na consequente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram num limiar de indistinção, devemos admitir, então que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda a vez que é criada uma tal estrutura, independentemente da natureza dos crimes que aí são cometidos e qualquer que seja a sua denominação ou topografia específica (Agamben, 2007: 181).

Assistimos, portanto, a uma normalização da exceção (Agamben, 2007, 2010; Diken e Laustsen, 2005), tornando difícil discernir “*se a exceção é o resíduo do social ou se o social se tornou uma exceção*” (Diken e Laustsen, 2005: 6), o que reconfigura a reflexão em torno do que pode ser tomado como desvio, exceção, a-normal¹⁹. A lógica da (im)possibilidade a que nos referimos anteriormente faz, assim, sentido no quadro da indistinção exceção/norma. No entanto, a admissão prévia do carácter dinâmico, não cristalizado, da norma e da exceção, permite-nos,

¹⁹ Num sentido amplo, usamos os termos desvio, exceção e a-normal de forma indiferenciada. A exceção à norma constitui um desvio à esfera da normatividade e, assim, funda a possibilidade da regulação inversa (a-normal).

simultaneamente, considerar que norma e exceção encerram um ciclo de co-produção que obriga a que a análise do desvio (e, portanto, das trajetórias de vida desviantes) considere a ordem de normatividade que o produz como tal. Admitimos, com Canguilhem (1991: 89 e ss), que é o *“anormal que desperta o interesse teórico pelo normal”* e que são *“os insucessos da vida que chamam – e que sempre chamaram – a atenção para a vida”* (Canguilhem, 1991: 89). É a anterioridade ontológica do a-normal que *“provoca uma intenção normativa”* (Canguilhem, 1991: 111), isto é, que constitui o normal como objeto de reflexão e de produção de conhecimento, permitindo a definição da norma. Uma vez determinada, a norma permite, por sua vez, definir o seu inverso, o a-normal, o que se traduz na prioridade lógica daquela sobre este. Em última instância, o normal e o a-normal, a norma e a exceção, encerram um ciclo de co-fundação pelo qual a consideração de um exige o reconhecimento do outro. É exatamente neste sentido que entendemos que a análise de trajetórias de vida desviantes²⁰ exige a consideração da ordem de normatividade que as define como tal.

Partimos, em suma, da convicção de que norma e desvio, exprimem uma relação com a vida, ainda que de forma diferenciada, e, deste modo, norma e desvio não se encontram numa relação de exterioridade, mas antes numa *“relação de inversão”* (Canguilhem, 1991: 109) em que a norma se propõe como *“um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver a diferença (...) A possibilidade de referência e de regulação que ela oferece contém – pelo facto de ser apenas uma possibilidade – a latitude de uma outra possibilidade que só pode ser inversa”* (Canguilhem, 1991: 109). Assim sendo, o desvio, o a-normal, a exceção interessam-nos porquanto correspondem a uma *possibilidade outra* de regulação que, ao mesmo tempo, remete para a possibilidade inversa, autorizando, desde logo, o reconhecimento de um conjunto de relações de coexistência. A análise a que nos propomos não pode,

²⁰ Referimo-nos às trajetórias de vida dos jovens institucionalizados em centro educativo e tomamo-las como desviantes, no estrito sentido da legalidade, uma vez que a condição de internamento destes jovens resulta da prática de facto qualificado pela lei como crime, de acordo com o artigo 1.º da L.T.E., o que configura uma situação de desvio relativamente à normatividade jurídica.

por isso, dispensar a referência a um quadro normativo que ameaça, a todo o momento, tornar-se ele próprio excepcional.

2. Exceção

A reflexão sobre a norma obriga à consideração da sua possibilidade inversa, a qual se constitui, por relação a essa norma, como exceção. Arendt (1998: 300 e ss) assinala a I Guerra Mundial como o acontecimento histórico que decisivamente dilacera a ordem europeia, favorecendo a institucionalização da exceção no espaço europeu. Na primeira metade do século XX, a Europa assiste a uma *“desintegração geral da vida política”* (Arendt, 1998: 301) que possibilitou o *“sofrimento de um número cada vez maior de grupos de pessoas às quais, subitamente, já não se aplicavam a regras do mundo que as rodeava”* (Arendt, 1998: 301). Os tratados de paz do pós-guerra criaram um conjunto de estados-nação na Europa oriental e meridional sem que fossem reunidas as condições básicas como a *“homogeneidade da população e a fixação ao solo”* (Arendt, 1998: 303), o que esteve na origem de massivos movimentos de refugiados constituídos pelas minorias destes novos estados, as quais acabavam por deslocar-se para a Europa central e ocidental, tornando-se apátridas e vivendo em *“condições de absoluta ausência de lei”* (Arendt, 1998: 302). No interior dos recém-criados estados, estas minorias estavam sujeitas a regulamentos especiais (os tratados das minorias impostos pelas as nações vencedoras da guerra), representando, por isso, exceções relativamente a uma ordem jurídico-política dominante (Arendt, 1998: 302). Já depois da II Guerra Mundial, os apátridas vêm a constituir, segundo Arendt (1998: 310), povos da exceção, possibilitando a emergência do campo de internamento como espaço da exceção normalizada. O apátrida representava, assim, a anomalia, a exceção à lei, não dispondo de estatuto jurídico-político, de cidadania, encontrando-se em permanente situação de não-legalidade (e não ilegalidade, como é evidente).

O sentido histórico da institucionalização da exceção encontra hoje maior alcance numa altura em que norma e exceção parecem entrar numa *“zona de indiscernibilidade”* (Diken e Laustsen, 2005: 4), possibilitando que o provisório e o

excepcional possam ser tomados como permanentes. Assim sendo, “o estado de exceção tende cada vez mais a tornar-se o paradigma de governo dominante na política contemporânea” (Agamben, 2010: 13), dado que a exceção tende a normalizar-se por meio de um conjunto de práticas²¹ que se traduzem na suspensão da ordem jurídica dos estados democráticos, abrindo, no tecido normativo, buracos anômicos que, no entanto, não deixam de comunicar com as linhas de normatividade que eles próprios interrompem:

na verdade, o estado de exceção não é nem exterior nem interno ao ordenamento jurídico e o problema da sua definição respeita justamente a um limiar, ou zona de indiferença, em que dentro e fora não se excluem mas se indeterminam. A suspensão da norma não significa a sua abolição e a zona de anomia que instaura não é (...) sem relação com a ordem jurídica (Agamben, 2010: 43)

O estado de exceção²² constitui-se, portanto, como um mecanismo pelo qual a regra, ao suspender-se, permite a exceção, possibilitando a criação de zonas de indistinção, onde a transgressão da lei e a sua execução não são claras (Diken e Laustsen, 2005: 19-20). É possível reconhecer atualmente uma crescente ampliação deste espaço de indistinção possibilitado pela suspensão de uma norma que, sendo existente, não se aplica: os campos de refugiados, as zonas internacionais dos aeroportos, os barcos que realizam interrupção voluntária da gravidez no meio do Atlântico, determinadas zonas turísticas (Diken e Laustsen, 2005) são exemplos paradigmáticos de espaços onde a normatividade dominante não se aplica, não por

²¹ Agamben (2010: 21-35) refere-se, a título de exemplo destas práticas, ao enfraquecimento do princípio democrático da divisão de poderes e à crescente absorção do poder legislativo por parte do poder executivo de que a produção de decretos governamentais com força de lei (no sentido em que podem contrariar ou suspender a lei) é ilustrativa. Ora, a “*legislação excepcional por via de decreto governamental torna-se uma prática corrente nas democracias europeias*” (Agamben, 2010: 28), revelando a tendência do excepcional para a permanência.

²² Agamben (2010: 67-79) apresenta o *iustitium*, figura do direito romano antigo, como arquétipo do estado de exceção moderno: o *iustitium* produzia um vazio jurídico pela “*suspensão não simplesmente da administração da justiça, mas do direito como tal*” (Agamben, 2010: 68). Assim sendo, a ação realizada neste espaço vazio “*não executa nem transgride, apenas inexecuta o direito (...) e a definição da sua natureza – executiva ou transgressiva (...) – está fora do âmbito do direito*” (Agamben, 2010: 79).

um certo período de tempo (a exceção não é, pois, temporal ou temporária), mas no interior de um campo de fronteiras mais ou menos rígidas.

Esta suspensão da normatividade não corresponde, portanto, à eliminação do ordenamento jurídico, mas antes à impossibilidade da sua aplicação. No estado de exceção, o que é posto em causa não é a existência da norma, mas antes a sua possibilidade de aplicação, criando-se *“uma zona na qual a sua aplicação é suspensa, mas a lei, como tal, permanece em vigor”* (Agamben, 2010: 54). A decisão sobre a exceção e sobre a norma constitui um exercício de soberania²³. Mais precisamente, a *“essência da soberania estatal”* reside no *“monopólio da decisão”* (Agamben, 2007: 24), no sentido em que, do mesmo modo que a constituição de determinada ordem legal decorre de uma decisão soberana, extralegal, que toma ‘antes’ ou ‘fora’ da lei a decisão de a constituir como tal, também a declaração do estado de exceção (à lei) decorre de uma vontade soberana que é soberana exatamente porque pode decidir da suspensão da ordem que ela própria encarna e deve proteger. Neste sentido, o soberano encontra-se, simultaneamente, dentro do ordenamento jurídico, que o reconhece como detentor do poder de instituir o estado de exceção, e fora do ordenamento, exatamente pelo poder que tem de suspender a sua aplicação (Agamben, 2007: 23). A exceção é, portanto, uma espécie de exclusão, sendo que *“aquilo que é excluído não está, por causa disto, absolutamente fora da relação com a norma”* (Agamben, 2007: 25), exatamente por ser a sua suspensão. Segundo Agamben (2007: 26-27), esta *“relação de exceção”*, pela qual a suspensão da norma dá lugar à exceção, exprime a *“estrutura originária da relação jurídica”* (Agamben, 2007: 27), no sentido em que a exceção é, dada a sua prioridade ontológica, condição de possibilidade da norma. Se a decisão da normalidade decorre, como vimos, do reconhecimento prévio da não-normalidade (Canguilhem, 1991: 89), então, a exceção constitui-se como a *“própria condição de possibilidade da validade da norma jurídica”* (Agamben, 2007: 25). Exceção e norma mantêm, portanto, entre si, uma relação de exclusão que inclui, dado que a exceção é excluída da norma por ser sua suspensão e, ao mesmo tempo, encontra-se nela

²³ Ancoramo-nos aqui na noção de soberania proposta por Agamben (2007; 2010) e que parte da leitura que o filósofo italiano faz da teoria de Carl Schmitt (citado por Agamben, 2010: 11 e ss).

incluída, porquanto é a suspensão da norma que dá lugar à exceção, abrindo-se, deste modo, um espaço de indistinção entre *dentro* e *fora*, entre norma e exceção (Agamben, 2007: 26-32). Este espaço anómico é indispensável à ordem jurídica que dele retira o seu fundamento e nele os atos praticados não são suscetíveis de definição jurídica, isto é, não podem ser considerados executivos ou transgressivos, na medida em que, no vazio de direito aberto pelo estado de exceção, o ordenamento jurídico continua em vigor, mas não tem ‘força’, não se aplica (em rigor, o que se suspende não é a norma, mas a sua aplicação), autorizando que atos que não têm valor de lei valham como tal, adquirindo a força de uma lei (Agamben, 2010: 64; 80; 129). Ao suspender a aplicação da norma, o estado de exceção suspende o estatuto jurídico-político dos indivíduos que integram esse ordenamento (agora suspenso) e, deste modo, a vida fica votada à arbitrariedade do exercício do poder²⁴.

Ora, no estado moderno, o *“estado de exceção, como estrutura política fundamental (...) tende, por fim, a tornar-se regra”* (Agamben, 2007: 27) e é no âmbito da consideração da exceção como paradigma da governabilidade contemporânea que pretendemos inscrever a nossa reflexão. Interessa-nos, pois, compreender as relações de permeabilidade que se estabelecem entre o normativo e o anómico e as formas de vida que tais relações possibilitam. Consideramos que no espaço vazio do estado de exceção que sustenta o poder moderno não existe uma *“articulação substancial”* (Agamben, 2010: 131) entre vida e norma, no sentido em que a suspensão do ordenamento jurídico-político sujeita a vida à aleatoriedade das decisões de poder. Esta desarticulação entre vida e norma possibilita formas específicas de subjetivação que reconhecemos nas narrativas biográficas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A.: quando a exceção se torna regra, se normaliza, *nomos* e anomia tornam-se indecíveis e é nesta zona de indistinção que a vida desenha trajetórias de deriva que resultam do abandono (político) do sujeito a si mesmo. Nas narrativas biográficas dos jovens institucionalizados que analisamos, reconhecemos que os modos de subjetivação são orientados pelo discurso dominante da auto-referenciação. A referência primeira das narrativas produzidas é o próprio sujeito institucionalizado que, deste modo, se assume como autor do trajeto

²⁴ Cf. secção 3. deste capítulo.

(desviante) percorrido e como ator da reconversão (normativa) desse mesmo trajeto, ignorando, na maior parte das vezes, a influência das condições contextuais e estruturais que pesam sobre a sua vida. Estas trajetórias de deriva, de que as narrativas biográficas analisadas nos dão conta, não são, porém, em nosso entender, específicas deste tipo de população: se a normalização da exceção constitui o processo central da política moderna, é a própria vida que se encontra numa relação de deriva, de abandono. Agamben (2007) recorre ao sentido da expressão *bando*²⁵ proposto por Jean-Luc Nancy (citado por Agamben, 2007: 35-36) para dar conta da condição de abandono do indivíduo face ao poder que decide a exceção e, portanto, a suspensão do ordenamento que lhe define um estatuto jurídico-político. Aquele que é banido, aquele sobre o qual o soberano decide o abandono, não é posto fora da lei, “*mas é abandonado por ela, ou seja, exposto e colocado em risco no lumiar em que a vida e direito (...) se confundem*” (Agamben, 2007: 35). A relação de exceção é, portanto, uma relação de *bando* na qual os homens vivem sob “*uma lei que vigora, mas não significa*” (Agamben, 2007: 59) e que, por tal, os mantém numa relação de exclusão que não deixa de os incluir: “*o que foi posto em bando é remetido à própria separação e, juntamente, entregue à mercê de quem o abandona, ao mesmo tempo excluído e incluso, dispensado e, simultaneamente, capturado*” (Agamben, 2007: 116).

Admitindo que a relação de *bando* constitui a estrutura originária do poder (Agamben, 2007: 113-16) que (hoje) decide sobre (a norma e) a exceção, a ideia de que nos encontramos todos potencialmente em condição de abandono afigura-se nos deveras plausível. A análise dos modos de subjetivação dos jovens em internamento exige, por isso, o reconhecimento do abandono como condição de possibilidade de determinadas formas de vida e de sujeito.

²⁵ Trata-se de um antigo termo germânico que “*designa tanto a exclusão da comunidade quanto o comando e a insígnia do soberano*” (Agamben, 2007: 36).

3. Abandono

Considerando o estado de exceção como paradigma de governo da modernidade (Agamben, 2007: 35; Diken e Laustsen, 2005: 20), importa agora compreender que possibilidades vitais são produzidas ou permitidas pela/na exceção. Desde já afirmamos que a suspensão da ordem normativa produz uma vida politicamente desqualificada, sem proteção jurídica, reduzida ao estado biológico, o que Agamben (2007) designa por vida nua.

Aristóteles (1977: 34) definia como cidadão aquele que podia participar no poder político, considerando que é no domínio da cidade, da *polis*, que se torna possível garantir a realização de uma vida boa. A vida boa corresponde a uma vida livre dos constrangimentos impostos pelas atividades²⁶ que asseguram a resposta às necessidades do viver enquanto processo biológico, libertando o homem do “*anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas*” (Arendt, 2001: 50). Assim, o “*cidadão pertence a duas ordens de existência*” (Arendt, 2001: 40). Por um lado, à *zoe*, forma de vida organizada em torno dos processos biológicos que asseguram a reprodução e cujo lugar é a esfera privada da casa e da família. A *zoe* refere-se à vida natural, sendo, portanto, comum a todos os seres vivos (Agamben, 2007: 9). Por outro, à *bios*, vida não determinada pela necessidade ou utilidade, na qual se inclui, a par da vida voltada para os prazeres do corpo e da vida do filósofo, a vida dedicada aos assuntos da polis organizada em torno da ação (*praxis*) e do discurso (*lexis*). O lugar da *bios* é a esfera da vida pública (Arendt, 2001: 25), correspondendo, portanto, à “*vida politicamente qualificada*” (Agamben, 2007: 10). Ora, “*o ser político,*

²⁶ Arendt (2001: 19-21) utiliza a expressão *vita activa* para designar três atividades fundamentais: o *labor*, atividade que decorre no âmbito da esfera privada da família e da casa (*oikia*) e através da qual o homem procura dar resposta às necessidades vitais que asseguram a manutenção e reprodução biológica do indivíduo e da espécie; o *trabalho*, atividade de produção de um mundo artificial de coisas duráveis que, transcendendo as vidas individuais, lhes garantem durabilidade; a *ação*, atividade que se “*exerce directamente entre os homens sem mediação das coisas ou da matéria*” (Arendt, 2001: 20) e que visa a criação e preservação de uma esfera política. Ora, “*nem o labor nem o trabalho eram tidos como suficientemente dignos para constituir um bios, um modo de vida autónomo e autenticamente humano; uma vez que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podiam ser livres e independentes das necessidades e privações humanas*” (Arendt, 2001: 25). Não obstante, a necessidade que caracteriza o labor e o trabalho constitui-se como um “*fenómeno pré-político*” (Arendt, 2001: 45) que possibilita e assegura a liberdade inerente à ação na esfera política.

o viver numa polis, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através da força e da violência” (Arendt, 2001: 41) que as atividades dedicadas à reprodução e manutenção da vida podiam, no âmbito da esfera privada, implicar. A *polis* funda-se, portanto, numa exclusão (da *zoe*, da vida natural) que é, simultaneamente, uma inclusão, na medida em que a *polis* é o *“lugar em que o viver se deve transformar em viver bem”* (Agamben, 2007: 15) e, portanto, na *polis*, a *zoe*, a vida natural, constitui-se como vida politicamente qualificada, como *bios*, correspondendo, deste modo, o viver bem (*bios*) a uma politização da vida natural. Não obstante, no pensamento político da antiguidade clássica é possível reconhecer uma clara divisão entre a esfera da vida pública, a *polis* como espaço da política, e a esfera da vida privada, o *oikos* como espaço privado da casa (Arendt, 2001: 43-48), entre as *“atividades inerentes a um mundo comum e as inerentes à manutenção da vida”* (Arendt, 2001: 43). Se a esfera da vida familiar funda a sua existência na *necessidade*, no sentido em que ela constitui uma comunidade natural que decorre da tendência de associação dos homens com vista a dar resposta às necessidades de manutenção da vida biológica individual e da espécie, por seu turno, a esfera da *polis* funda a sua existência na *liberdade*, na medida em que a *polis* é possível pela libertação do homem relativamente às atividades que asseguram, no âmbito da esfera privada, os processos biológicos e que exigem a força e a violência (do chefe da família sobre os restantes elementos ou sobre os escravos) como meios de resposta a essas necessidades. Neste sentido, a esfera da *polis* constitui-se como espaço de uma vida qualificada, onde *“ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar”* (Arendt, 2001: 47), configurando um espaço de igualdade, onde *“não existiam governo nem governados”* (Arendt, 2001: 47), sendo que *“a preocupação central de todos os cidadãos era discorrer uns sobre os outros”* (Arendt, 2001: 42).

A normalização da exceção na modernidade traz a vida natural para o centro da esfera política, na medida em que a exceção, enquanto suspensão da norma, é o espaço da vida politicamente desqualificada. A ocupação da esfera política pela vida natural nas sociedades modernas (Agamben, 2007: 11-12) corresponde, segundo Arendt (2001), a uma *“ascendência da esfera social, que não era nem privada nem*

pública (...) e encontrou a sua forma política no estado nacional” (Arendt, 2001: 43). Assiste-se, portanto, a uma deslocação das atividades de manutenção da vida biológica da esfera privada para o espaço público, agora sob a forma de uma organização económica e administradas no espaço político da nação sob a égide da ideia de um interesse coletivo, sendo que a sociedade é *“a forma na qual a dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas na praça pública.”* (Arendt, 2001: 61)

Esta entrada da vida natural no âmbito da ação política funda o que Foucault (1999a, 2005, 2008) designa por biopolítica. No limiar da Idade Moderna, a vida natural passa a incluir-se *“nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal, e a política transforma-se em biopolítica”* (Agamben, 2007: 11). Assim, o espaço da vida nua (zoe) coincide progressivamente com o espaço político, constituindo uma zona de indistinção entre zoe e *bios*, entre vida natural e vida política (Agamben, 2007: 16)²⁷ e, deste modo, torna possível a condição de abandono à arbitrariedade do

²⁷ A partir daqui, aproximamo-nos da noção foucaultiana de biopolítica. Para Agamben (2007), a produção do corpo biopolítico, isto é, a implicação da vida natural na esfera política constitui a atividade originária do poder soberano anterior à fundação do estado moderno, uma vez que a *polis* representa, à luz da conceção aristotélica, a politização da zoe enquanto espaço em que o viver se transforma em viver bem, como vimos. Ao refletir sobre a definição aristotélica de *polis* assente na oposição entre viver (zoe) e viver bem (*bios*), Agamben (2007: 14-15) reconhece a implicação da vida nua (viver) na vida politicamente qualificada (viver bem) e, assim, a *polis* fundar-se-ia numa exclusão (da zoe) que é também uma implicação e, portanto, na politização da vida natural: a *“vida nua tem, na política ocidental, este singular privilégio de ser aquilo sobre cuja exclusão se funda a cidade dos homens”* (Agamben, 2007: 15). Nesta ótica, Agamben (2007: 16) contraria a tese foucaultiana que sustenta a entrada da vida natural na esfera política como uma especificidade do estado moderno e considera que a marca decisiva da política moderna é antes o *“processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra”* e o facto de o espaço da vida nua tender a coincidir com o espaço político, configurando uma zona de indistinção entre *“exclusão e inclusão, externo e interno, bios e zoe, direito e facto”* (Agamben, 2007: 16). É neste sentido que Muhle (2014) afirma que para Agamben a *“vida biológica que o estado moderno coloca no centro da sua atenção é estruturalmente idêntica à vida exposta ao direito soberano sobre a vida e a morte e, assim, a biopolítica e a soberania têm a mesma origem”* (Muhle, 2014: 82) e que, portanto o filósofo italiano não reconheceria qualquer diferença estrutural entre o funcionamento do poder soberano, que sujeita a vida a uma ordem jurídica e política, e as técnicas biopolíticas, tomando a vida nua (noção que Agamben, em várias passagens da obra *Homo sacer*, usa no sentido de vida biológica, natural) como uma *“noção transhistórica”* (Muhle, 2014: 83), uma categoria ontológica. Assim, a ideia de uma vida nua constitui, segundo Muhle (2009: 153-154), uma afirmação sobre a essência do poder cujo funcionamento assenta na produção dos espaços de exceção e de vida desqualificada (vida nua, zoe). Ora, para Foucault (1999a, 2005,

exercício do poder a que já aludimos. A entrada da vida no campo das *“técnicas políticas”* (Foucault, 1999a: 133) opera uma transformação: o poder já não se exerce sobre *“sujeitos de direito”*, mas sobre *“seres vivos”* (Foucault, 1999a: 134), tratando-se agora de um *“poder que gere a vida”* (Foucault, 1999a: 128).

A partir do século XVIII, a arte de governar, isto é, de *“guiar os homens, de dirigir a sua conduta, de forçar as suas acções e reacções”* (Foucault, 2008: 3), assenta em dois princípios fundamentais que fundam a racionalidade do regime governamental do liberalismo (Foucault, 2008: 28): por um lado, o *“princípio de veridicação”* (Foucault, 2008: 47) constituído pelo mercado, no sentido em que o *“mecanismo natural do mercado e a formação de um preço natural”* (Foucault, 2008: 45) funcionam como princípio de verdade das práticas de governo; por outro, o *“princípio da utilidade”* (Foucault, 2008: 60) que limita o poder público a um exercício útil. Estes dois princípios encontram-se submetidos à lógica do interesse: *“os interesses individuais e colectivos, a utilidade social e o benefício económico, o equilíbrio do mercado e o regime de poder público, os direitos fundamentais e a independência dos governados”* (Foucault, 2008: 61). Constituindo-se como um

2008), a entrada da vida natural no espaço público, constitui o processo central da modernidade que corresponde à qualificação política da *zoe* e funda a biopolítica que constitui uma especificidade do estado moderno, na medida em que corresponde não à politização da vida singular, mas da vida do homem como espécie (Diken e Laustsen, 2005: 44) sobre a qual trabalha todo um conjunto de tecnologias e se produz conhecimento, tendo como objetivo o controlo. Assim, ao invés de afirmar a proximidade entre biopolítica e poder soberano, Foucault (2005: 42) debruça-se sobre as diferenças existentes entre estas duas mecânicas do poder, exercício do qual resulta a ideia da vida como *“correlato de determinadas técnicas de poder e saber”* (Muhle, 2014: 81). Em nosso entender, as propostas de Agamben e Foucault são conciliáveis no que diz respeito a uma análise do poder. Se é verdade que a indeterminação de Foucault relativamente à noção de vida permite a sua abertura ou sujeição a diferentes possibilidades de normalização definidas pelas técnicas biopolíticas, também é certo que a genealogia do poder levada a cabo por Foucault (1999a, 2005, 2008) permite reconhecer o carácter histórico do biopoder. Isto significa, e admitindo a relação de não-exterioridade entre vida e poder, que: (i) a conceção de vida nua de Agamben não contraria a ideia foucaultiana da vida como correlativa a determinadas técnicas de poder e saber, sendo possível sustentar que a vida nua, desqualificada, é correlato das técnicas biopolíticas que reduzem a vida à vida natural juridicamente desprotegida; (ii) a afirmação de que a rede de poder-saber que constitui o biopoder possibilita a produção da vida nua não anula a indeterminação da ideia de vida, dado que não inviabiliza a possibilidade de consideração de outras formas de determinação ontológica nem elimina o reconhecimento do carácter histórico das diferentes possibilidades de produção da vida; (iii) a rede de poder-saber, sendo historicamente localizada, é, ela mesma, passível de diferentes configurações e, portanto, o biopoder constitui uma possibilidade entre outras. As diferentes possibilidades de configuração da rede de poder-saber viabilizam diferentes determinações dos fenómenos vitais.

regime que se propõe a *“fabricar a liberdade”* (Foucault, 2008: 88), a arte de governo liberal procurou *“dar espaço a tudo o que pode ser a mecânica natural tanto dos comportamentos como da produção”*, permitindo a *“livre circulação dos homens, das ideias, das mercadorias e dos capitais”* (Touraine, 1992: 306), não tendo sobre eles *“nenhuma outra forma de intervenção (...) a não ser a da vigilância”* (Foucault, 2008: 91). O liberalismo organiza as condições de produção de liberdade, a qual constitui, portanto, um efeito e um instrumento das práticas governamentais (Lemke, 2014: 64). A progressiva reivindicação de liberdades e direitos traduz-se, no entanto, numa crescente sujeição da vida, nos seus mais variados e íntimos aspectos, ao poder de regulação estatal e, assim, é a vida biológica do indivíduo, e não a vida qualificada do cidadão, que se constitui como *“facto politicamente decisivo”* (Agamben, 2007: 127). A liberdade não constitui uma garantia do regime de governo liberal, mas é antes produto da forma específica de relação entre dominantes e dominados possibilitada pelo liberalismo e baseada numa *“formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção”* (Foucault, 2008: 91). Estes procedimentos consistem, por um lado, numa *“anatomo-política do corpo humano”* (Foucault, 1999a: 131 e ss; 2005: 289), emergente nos séculos XVII e XVIII, a qual assenta numa *“tecnologia disciplinar”* (Foucault, 2005: 288) baseada em técnicas de poder centradas no corpo individual e, por outro, numa biopolítica da população (Foucault, 1999a: 131), que surge em meados do século XVIII e se dirige ao *“homem espécie”* (Foucault, 2005: 289). Estas tecnologias inauguram a *“era do bio-poder”* (Foucault, 1999a: 132), o qual deixa de se constituir como um exercício de direito soberano de vida ou morte sobre *“sujeitos de direito”* para passar a ser um *“agente de transformação da vida humana”* (Foucault, 1999a: 134). Ao introduzir a vida no campo das *“técnicas políticas”* (Foucault, 1999a: 133), o biopoder serve de instrumento essencial ao desenvolvimento do capitalismo, porquanto garante a *“inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e (...) um ajustamento dos fenómenos de população aos processos económicos”* (Foucault, 1999a: 132). O controlo disciplinar levado a cabo pelo biopoder constitui-se como condição de desenvolvimento do capitalismo. Assim sendo,

os rudimentos da anatomo e bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizados por instituições bem diversas (a família, o exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das colectividades), agiram no nível dos processos económicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como factores de segregação e de hierarquização social (...), garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (Foucault, 1999a: 132-133).

A nossa reflexão sobre o desvio é, portanto, considerada na ótica do biopoder e da crescente politização da vida, reconhecendo que este poder sobre a vida é um poder que define a norma e, concomitantemente, a exceção, o normal e o a-normal (desvio). Ao colocar no centro do espaço político não a *bios*, a vida qualificada do cidadão, mas a vida nua, as democracias ocidentais modernas reconhecem o nascimento como “*fonte e portador de direito*” (Agamben, 2007: 134), isto é, pelo nascimento, o indivíduo adquire um conjunto de direitos que lhe conferem o estatuto de cidadão, inscrevendo a sua vida biológica num determinado ordenamento jurídico-político. Mas, este poder que governa a vida, inscrevendo-a no ordenamento jurídico-político do Estado-nação (ex.: as declarações de direitos), é, ao mesmo tempo, um poder que a mantém em situação de exclusão ao fazer da suspensão dessa ordem o paradigma de governabilidade que funda o estado de exceção (Agamben, 2007). Não obstante, importa desde já referir que da análise das narrativas biográficas dos jovens institucionalizados em centro educativo não decorre a tentativa de obter uma visão cristalizada do poder, da norma e do desvio, fazendo-lhes corresponder um qualquer estatuto ontológico, mas antes a apreciação da “*multiplicidade de correlações de força*” (Foucault, 1999a: 88) que se mostram nesses discursos, que os sustentam e lhes dão forma, mas que também neles são possibilitadas e configuradas. Ao atentarmos nos modos de subjetivação dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. procuramos reconhecer as posições e as deslocações do sujeito enquanto peça integrante dessa diversidade de correlações de força, considerando o “*jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte*” (Foucault, 1999a: 88). Como veremos adiante²⁸, as

²⁸ Cf. IV. Analítica.

referências à família, à escola, ao bairro e à rua, aos pares e ao próprio dispositivo de intervenção tutelar constituem a base de observação deste jogo. Assim sendo, a compreensão do desvio a partir da ótica do biopoder exige, agora, que precisemos com maior detalhe as tecnologias que o possibilitam e sustentam e das quais resulta o carácter normalizador do poder que reconhecemos no dispositivo de intervenção tutelar sobre menores e, sobretudo, na sua institucionalização em centro educativo.

De acordo com o artigo 2.º da L.T.E., a aplicação das medidas tutelares educativas visa “*a educação do menor para o direito*”, ou seja, para a norma. Trata-se, assim, de um mecanismo que incide sobre o indivíduo que, uma vez definido como desviante pelo próprio dispositivo de intervenção, é sujeito a um exercício disciplinar de conformação à norma. Foucault (1999c) refere-se à emergência, nos séculos XVII e XVIII, de um poder de normação exercido sobre o corpo individual por meio de um conjunto específico de técnicas: “*a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’*” (Foucault, 1999c: 118). Respondendo a um contexto histórico marcado, por um lado, pela explosão demográfica do século XVIII e, por outro, pelo crescimento do aparelho de produção, as disciplinas garantem, no quadro dos regimes parlamentares europeus, a “*submissão das forças e dos corpos*” (Foucault, 1999c: 183). Assim, a promessa liberal das liberdades individuais tem como correlato, no século XVIII, a generalização disciplinar: a “*disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)*” (Foucault, 1999c: 119). Progressivamente instaladas em instituições diversas – colégios, escolas, hospitais, quartéis, oficinas – as disciplinas²⁹ constituem uma “*anatomia política do detalhe*” (Foucault, 1999c: 120) que opera uma vigilância minuciosa constante e de efeitos individualizantes sobre o

²⁹ Segundo Esposito (2006: 58:62), Foucault define o poder disciplinar em torno de três categorias: a ‘subjetivação’ que, na linha genealógica do poder pastoral, aponta para o processo de diretividade coletiva e individual dos corpos e das almas, fazendo da confissão o meio pelo qual o sujeito, na construção da sua subjetividade, se constitui como objeto de dominação; a ‘imanentização’, desenvolvida pela análise das artes de governo e que permite a Foucault justificar a existência de um poder que extrai “*a sua própria força dos seus súbditos*” (Esposito, 2006: 60), na medida em que retira a sua legitimidade da necessidade de defender a vida dos governados; e a ‘produção’ que fundamenta a lógica da ciência da polícia, assente no favorecimento da vida “*em todas as suas articulações*” (Esposito, 2006: 62).

corpo, permitindo dele extrair *“tempo e trabalho”* (Foucault, 2005: 42). Esta *“tecnologia disciplinar do corpo”* (Foucault, 2005: 289) procura *“reger a multiplicidade dos homens, na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos”* (Foucault, 2005: 289). Difunde-se, assim, um *“esquema panóptico”*³⁰ (Foucault, 1999c: 171) por todo o corpo social, o que corresponde a uma generalização do poder disciplinar, permitindo que as instituições disciplinares, inicialmente fechadas sobre si próprias e dirigidas a indivíduos específicos, desenvolvam ramificações para o seu exterior, formando uma rede que traduz uma modalidade de exercício do poder baseada num *“conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos”* (Foucault, 1999c: 177). Gradualmente, as disciplinas deixam de funcionar exclusivamente como mecanismo de encarceramento dirigido à neutralização de determinados indivíduos (ex.: o doente mental) para formar uma rede de instituições e aparelhos estatais que introduzem o mecanismo disciplinar nos mecanismos de produção, na transmissão dos conhecimentos ou no desenvolvimento de aptidões (Foucault, 1999c: 174-175). A estratégia disciplinar permite, assim, diminuir os custos económico-políticos do próprio exercício do poder, maximizando o alcance da sua atuação.

Esta tecnologia disciplinar do *“corpo como máquina”* (Foucault, 1999a: 131) é, a partir de meados do século XVIII, acompanhada por uma outra: a *“biopolítica da espécie humana”* (Foucault, 2005: 289). Segundo Esposito (2006), Foucault utiliza, pela primeira vez, o termo biopolítica em 1974, na Conferência do Rio de Janeiro, da seguinte forma: *“para a sociedade capitalista, em primeiro lugar é importante o biopolítico, o biológico, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade bio-política; a medicina é uma estratégia bio-política”* (Foucault citado por Esposito, 2006: 46). A biopolítica dirige-se à *“multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa*

³⁰ Foucault (1999c) identifica no Panóptico de Bentham, figura arquitetónica que permite, a partir de uma torre central, uma vigilância constante e invisível sobre um espaço periférico disposto em círculo, um esquema potenciador do poder disciplinar, dada a possibilidade da sua aplicação a uma qualquer função (educativa, terapêutica, punitiva) de forma a *“aumentar essa função, ligando-se intimamente a ela; de constituir um mecanismo misto no qual as relações de poder e de saber podem ajustar-se exatamente, e até nos detalhes, aos processos que é preciso controlar”* (Foucault, 1999c: 171).

global, afectada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença” (Foucault, 2005: 289), tomados como fenómenos coletivos e globais e considerados nos seus efeitos económico-políticos a longo prazo, a fim de assegurar a regulamentação estatal dos processos biológicos. Em nosso entender, a institucionalização de menores inscreve-se exatamente aqui, porquanto constitui uma medida sobre uma massa biológica – os jovens agregados como população internada – que, isolada da restante população, se procura regular, contendo os seus efeitos políticos, económicos e sociais. A institucionalização de menores infratores intervém sobre os próprios processos biológicos que, no seu desvio à norma, ameaçam a vida. Este processo de governamentalização da vida significa que *“a vida entra no jogo do poder não só nos seus limiares críticos ou nas suas exceções patológicas, mas em toda a sua extensão, articulação, duração”* (Esposito, 2006: 48). A biopolítica define, assim, uma relação de não exterioridade entre vida e poder (Muhle, 2014: 144)³¹, uma vez que se trata de *“uma forma de poder que está sempre ligada à vida, tomando-a, simultaneamente, como objecto e como modelo de funcionamento”* (Muhle, 2014: 87) pelo que as normas biopolíticas tendem a mimetizar a normatividade da dinâmica vital (Muhle, 2009: 148; Muhle, 2014: 88). A população³² constitui-se, pela biopolítica,

³¹ Segundo Muhle (2009: 144-148), Foucault apresenta, em 1976, na obra *Vontade de Saber*, uma definição de biopolítica como poder sobre a vida, o que, segundo a autora, indicia uma certa exterioridade entre poder e vida que pressupõe a ideia de vida como objeto de poder, concepção que, mais tarde, Foucault ultrapassaria ao alargar o conceito de biopolítica sob a ideia de governamentalidade. A noção de governamentalidade permitiria a Foucault distinguir entre normação disciplinar e normalização biopolítica, permitindo-lhe definir a vida como *“correlato das técnicas biopolíticas e governamentais”* (Muhle, 2009: 148). A biopolítica exigiria, assim, como condição de possibilidade, uma indeterminação relativamente à noção de vida: sem estatuto ontológico, a vida é tomada como dinâmica aberta a diferentes possibilidades de normalização biopolítica.

³² A população não diz respeito, em termos biopolíticos, a um agregado de sujeitos jurídicos, mas antes a um conjunto de elementos no qual é possível o reconhecimento de regularidades sobre as quais o poder biopolítico procura desenvolver mecanismos de regulação. Estes mecanismos intervêm sobre o meio artificial no qual *“a ‘naturalidade’ da espécie humana”* (Muhle, 2014: 92) emerge, isto é, na Cidade. Trata-se, pois, de um processo de normalização distinto da normação disciplinar, operado por um poder que *“cria um meio onde a interação entre o natural e o artificial seguem os preceitos do próprio poder. (...) Através do meio da Cidade, que é ao mesmo tempo natural e artificial, a população torna-se permeável às técnicas de poder”* (Muhle, 2014: 92). Nesta linha, não podemos deixar de assinalar o carácter marcadamente urbano da massa populacional sobre a qual incide a medida de internamento. Os jovens que se encontram no C.E.S.A. a cumprir medida de internamento são, na sua maioria, provenientes dos bairros periféricos das grandes cidades do país.

como problema biológico e de poder, isto é, como problema político que corresponde a uma tomada de “*poder massificante*” (Foucault, 2005: 289). Ao constituir a vida como seu objeto, a biopolítica distingue-se do poder soberano, que se dirige ao sujeito jurídico, e do poder disciplinar cujas técnicas incidem sobre o indivíduo, assentando num conjunto de técnicas que favorecem o estabelecimento de uma relação positiva (e não repressiva) entre a vida e o poder que, assim, visa protegê-la e maximizá-la. É agora o “*corpo-espécie*” (Foucault, 1999a: 131) que está em causa, tornado objeto de intervenções e controles reguladores dos efeitos económicos e políticos dos fenómenos coletivos, visando o controlo da proliferação da vida pelo controlo da probabilidade dos “*eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva*” (Foucault, 2005: 297). Esta tecnologia regulamentadora constitui-se como um “*poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer*” (Foucault, 2005: 287)³³ que, em articulação com a “*anatomo-política do corpo humano*” (Foucault, 2005: 289) forma o quadro do biopoder e autoriza a instalação de uma “*sociedade normalizadora*” (Foucault, 1999a: 135).

A institucionalização de menores, ao procurar “*proporcionar ao menor (...) a interiorização de valores conformes ao direito*” (artigo 17.º, L.T.E.), constitui-se como

³³ Na obra “Em defesa da sociedade”, Foucault (2005) refere-se à emergência de uma “*mecânica do poder*” (Foucault, 2005: 42), nos séculos XVII e XVIII, que se afigura incompatível com as relações de poder definidas pela mecânica da soberania. Detendo o direito de vida e de morte sobre os súbditos, poder que deriva da figura jurídica do *patria potestas* romano pelo qual o pai de família dispõe da vida dos seus filhos e escravos (Foucault, 1999a: 127), o poder soberano é definido por Foucault (2005: 287) como “*o direito de fazer morrer ou de deixar viver*”, no sentido em que, podendo decidir da morte e não o fazendo, o soberano deixa viver. Se na obra “*A história da sexualidade*” (1999a), Foucault parece estabelecer uma oposição ou descontinuidade entre o regime soberano e o regime disciplinar, em “Em defesa da sociedade” (2005), Foucault aponta antes para a coexistência destes dois paradigmas (Esposito, 2006: 56-57) que, sem anular a distinção estabelecida entre ambos, introduz, no entanto, numa “*lógica de co-presença*” (Esposito, 2006: 66). Assim sendo, a mecânica do poder assente no “*direito do corpo social de garantir a sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la*” (Foucault, 1999a: 128) vem modificar, e não substituir (Foucault, 2005: 309), o exercício do poder soberano que, dependendo da existência física do soberano, se exerce sobre a terra e pela apropriação de bens e riqueza através de um sistema de tributações (Foucault, 2005: 43). O exercício do poder na Europa dos séculos XVIII e XIX parece, assim, operar entre “*um direito da soberania e uma mecânica da disciplina*” (Foucault, 2005: 45), sendo que a desconstrução analítica do poder levada a cabo por Foucault acaba por resultar, segundo Esposito (2006: 44), no reconhecimento do mecanismo de funcionamento da soberania enquanto sujeição dos indivíduos a uma ordem jurídico-política que leva Foucault a deixar em aberto a questão da relação entre os dois regimes de poder: não “*fica só em aberto a questão do vínculo da modernidade com o seu ‘antes’, mas também a questão do vínculo da modernidade com o seu ‘depois’*” (Esposito, 2006: 70).

mecanismo de um poder normalizador que *“tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar”* (Foucault, 1999a: 135), operações realizadas em função de uma norma que, progressivamente, coloniza o espaço da lei (Foucault, 2005: 46): é *“o discurso da regra, não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma”* (Foucault, 2005: 45). É neste sentido que Esposito (2006) afirma que a *“própria lei movimenta-se progressivamente do plano transcendente dos códigos e das sanções, que concernem em essência a sujeitos de vontade, para o plano imanente das regras e das normas que se aplicam, sobretudo, aos corpos”* (Esposito, 2006: 48). A norma é, então, o *“elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador”*, na medida em que a norma constitui *“o que se pode tanto aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”* (Foucault, 2005: 302). Na ótica do biopoder, o internamento de menores corresponde ao exercício de um poder disciplinar individualizante dirigido ao corpo de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, a um poder regulamentador totalizante que se dirige aos menores enquanto agregados numa população institucionalizada. Este poder individualizante-totalizante sustenta e é sustentado pelo discurso da norma que opera o conformismo e que estabelece uma igualdade de comportamentos e condutas, de tal modo que aqueles que não seguem as regras podem ser considerados *“associais ou anormais”* (Arendt, 2001: 56). A ação traduzida em *“feitos ou realizações singulares”* (Arendt, 2001: 56) que na antiguidade clássica caracterizava a ação na esfera política é, na sociedade moderna, substituída por *“padrões de comportamento”* (Arendt, 2001: 59) que regulam as relações humanas na esfera social. O *“discurso da regra”* de que nos fala Foucault (2005: 45) traduz, assim, a *“pretensão global das ciências sociais que, como ‘ciências do comportamento’ visam reduzir o homem como um todo, em todas as suas actividades, ao nível de um animal que se comporta de maneira condicionada”* (Arendt, 2001: 60)³⁴. Ora, a redução da vida à regra natural, à norma, a vida

³⁴ Ao poder disciplinar introduzido no século XVII corresponde também um disciplinamento dos saberes que se traduz na *“organização interna de cada saber como uma disciplina, tendo em seu campo próprio (...) critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de facto”* (Foucault, 2005: 217). Trata-se, em suma, da constituição da ciência moderna, na qual se inscrevem as ciências

desprovida da proteção da regra jurídica é, em nosso entender, a vida nua (Agamben, 2007), a vida abandonada na exceção (a que nos referimos adiante).

O biopoder e, em particular, as técnicas biopolíticas traduzem-se, em última análise, em *“técnicas de segurança”* (Muhle, 2009: 157), funcionando sob o esquema da normatividade biológica, o qual consiste em, a partir do desvio, desencadear uma dinâmica autorreguladora e autocriadora restabelecedora da norma, controlando o carácter aleatório dos acontecimentos vitais que podem afetar uma população e, assim, otimizar a vida (Muhle, 2009: 158). A institucionalização de menores por *“prática (...) de facto qualificado pela lei como crime”* (artigo 1.º, L.T.E.) inscreve-se, em nosso entender, nesta lógica securitária e nela é possível reconhecer as dimensões de normação disciplinar e normalização reguladora que caracterizam o biopoder.

Enquanto técnica disciplinar, o internamento de menores infractores é centrado no corpo-indivíduo, não apenas no sentido do corpo como peça individual, mas também como elemento físico. O trabalho do dispositivo tutelar de menores é, em centro educativo, exercido sobre um corpo que se pretende *“tornar dócil”* (Foucault, 1999c: 118), a fim de que seja possível sujeitá-lo à condição do internamento e, conseqüentemente, se cumpra o objetivo último dessa condição – a *“educação para o direito”* (artigo 2.º, L.T.E.), para a norma dominantemente aceite. O corpo de cada jovem, ao dar entrada no centro educativo, constitui um campo de forças desreguladas, um corpo que se experimenta na não-normatividade, um corpo que o discurso jurídico (frequentemente suportado pelo discurso médico) define como desviante e que, por isso, urge submeter a um processo de normação. Em última análise, a educação para o direito consagrada na L.T.E. como finalidade da intervenção tutelar educativa é um exercício disciplinar dos corpos. São sinais desta disciplina corporal a interdição de, na fase inicial do internamento, os jovens usarem a própria roupa³⁵, envergando vestuário disponibilizado pelo próprio centro educativo,

humanas que, apoiadas no saber clínico, vêm a formar um determinado tipo de discurso científico que sustenta os circuitos de saber-poder instalados, configurando determinado tipo de relações de força e de dominação.

³⁵ Neves (2009) refere-se a uma *perversidade institucional* por parte do dispositivo de intervenção tutelar que, por um lado, convoca o sujeito institucionalizado a operar um exercício de auto-responsabilização e, por outro, institui-lhe uma lógica de diminuição da autonomia.

a proibição do uso de acessórios (como brincos ou *piercings*) e de determinadas formas de penteado dos cabelos. Também a rotina diária estabelecida com horários precisos destinados à higiene, à alimentação e ao sono obrigam o corpo a uma disciplinar regular ainda assegurada por um conjunto de medidas de vigilância, de acordo com o artigo 170.º da L.T.E, onde pode ler-se: *“Em ordem a assegurar a tranquilidade, disciplina e segurança o pessoal dos centros educativos (...) pode realizar: a) inspecções a locais e dependências individuais ou colectivas; b) revistas pessoais, bem como às roupas e objectos dos menores internados.”* Ao descrever as técnicas disciplinares, Foucault assinala a *“arte das distribuições”* (Foucault, 1999c: 121 e ss) que permite transformar *“as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”* (Foucault, 1999c: 127) e na qual se incluem técnicas como *“a cerca”* (Foucault, 1999c: 122), pela qual se constitui um local fechado sobre si mesmo, ou *“a fila”* (Foucault, 1999c: 125), que individualiza os corpos, obrigando-os à circulação numa *“rede de relações”* (Foucault, 1999c: 125), referindo-se ainda ao controlo da atividade por meio de um controlo do tempo e da atividade através do estabelecimento de uma rotina (*“o horário”*, Foucault, 1999c: 127). Enquanto tecnologia de poder disciplinar, o internamento de menores por prática de ato ilícito tem efeitos individualizantes, desde logo pelo modo como se dirige aos corpos de cada um, no sentido já exposto, mas também pela forma como faz recair sobre o indivíduo todo o processo de normação, exigindo-lhe o reconhecimento de si como *locus* de produção de um percurso que o dispositivo tutelar, pelo internamento, define como desviante, silenciando outras possibilidades discursivas sobre esse percurso (nomeadamente aqueles que dão conta dos constrangimentos estruturais que escapam ao poder de escolha e decisão do sujeito). Ao mesmo tempo, coloca o indivíduo no centro de um processo de auto(re)construção sustentado por um discurso oferecido como lugar de verdade³⁶. O jovem institucionalizado é, deste modo, constituído como sujeito de um percurso que deve reconfigurar de acordo com a norma, condição de possibilidade da sua inserção *“de forma digna e responsável, na vida em comunidade”* (artigo 2.º, L.T.E.). O corpo individual mantido sob vigilância é, assim, um corpo *“que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser*

³⁶ Cf. secção 6. deste capítulo.

transformado” (Foucault, 1999c: 118), sendo que este isolamento disciplinar dos corpos garante que cada menor institucionalizado receba um conjunto de representações/narrativas sobre o que é o mundo e sobre o que ele, enquanto sujeito, deve ser nesse mundo. Os vetores da socialização (artigo 159.º, L.T.E.), da escolaridade (artigo 160.º, L.T.E.) e da formação profissional e laboral (artigo 161.º, L.T.E.) que regulam o cumprimento da medida de internamento em centro educativo orientam o sujeito no sentido de uma aproximação à ordem dominante por meio da sua reconfiguração como sujeitos úteis através da escolarização e do trabalho. Trata-se, assim, de uma *“empresa de modificação dos indivíduos”* (Foucault, 1999c: 196) cuja vertente corretiva é, ela mesma, produtora da figura do delinquente, na medida em que, se a privação da liberdade se dirige ao indivíduo infrator, o trabalho de normação incide sobre o delinquente que se pretende reeducar. O autor da infração deixa, assim, de ser tomado como sujeito jurídico para passar a ser *“objeto de uma tecnologia e um saber de reparação, de readaptação, de reinserção, de correção”* (Foucault, 2001b: 27). Este trabalho de correção exige, segundo Foucault (1999c: 211-214), o conhecimento do percurso biográfico do indivíduo, no qual é possível localizar as condições e as causas da prática do crime. Constituindo uma unidade biográfica que representa um tipo de anomalia, o delinquente é definido como objeto de um exercício corretivo, sendo que um dos pressupostos da intervenção tutelar educativa é precisamente a existência de *“necessidade de correcção da personalidade do menor no plano do dever-ser jurídico”* (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2003: 57). No número 1 do artigo 71.º da L.T.E. pode ler-se que a informação e o relatório social podem ser utilizados como *“meios de obtenção de prova”*. A ‘prova’ a que o texto da lei se reporta diz respeito à fundamentação da própria intervenção tutelar, uma vez que a informação e o relatório social visam *“auxiliar a autoridade judiciária no conhecimento da personalidade do menor, incluída a sua conduta e inserção sócio-económica, educativa e familiar”* (artigo 71.º, n.º 2, L.T.E.)³⁷ que, assim, decidirá da necessidade de *“educação do menor para o direito”*

³⁷ Foucault (2001b) refere-se à implantação de um poder médico-judiciário visível, por exemplo, na *“existência de tribunais especiais, os tribunais de menores, nos quais a informação que é fornecida ao juiz (...) é essencialmente uma informação psicológica, social, médica. Por conseguinte, ela diz muito*

(artigo 2.º, L.T.E.). Estes meios de prova permitem, assim, aferir um conjunto de informações detalhadas sobre os indivíduos, as quais são objeto de registo e arquivo, fazendo a individualidade entrar “*num campo documentário*” (Foucault, 1999c: 158)³⁸. Nesta linha, a L.T.E. prevê a existência de um dossier individual do menor (artigo 213.º), de relatórios periódicos sobre a evolução do processo educativo do menor (artigo 154.º) e a existência de um ficheiro central (artigo 213.º) de registo de medidas tutelares educativas no qual constam “*elementos de identificação civil do menor*” e “*extractos de decisões sujeitas a registo*” (artigo 213.º, n.º2, L.T.E.). No caso dos menores institucionalizados em centro educativo, a execução da medida de internamento é ainda acompanhada da elaboração de um projeto educativo pessoal (P.E.P.), o qual é definido nos seguintes termos: “*O projecto educativo pessoal deve especificar os objectivos a alcançar durante o tratamento, sua duração, fases, prazos e meios de realização, nomeadamente os necessários ao acompanhamento psicológico, por forma a que o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e que o centro possa avaliá-lo.*” (artigo 164.º, n.º 2, da L.T.E.). Neste artigo, a lei define o internamento como um ‘tratamento’ que, assim, exige o ‘acompanhamento psicológico’ do menor cuja ‘evolução’ dependerá de uma ‘avaliação’, legitimando-se uma intervenção que se constitui como um exercício de correção.

Para além do seu carácter disciplinador, reconhecemos ainda na institucionalização de menores em centro educativo o exercício de uma tecnologia normalizadora e regulamentadora da vida que, na prática, não se distingue claramente da dimensão disciplinar, anteriormente assinalada. Lidando com fenómenos coletivos, a biopolítica procura “*estabelecer mecanismos reguladores*” (Foucault, 2005: 293), de forma a assegurar uma “*espécie de homeóstase*” (Foucault, 2005: 293). É neste sentido que as anomalias, enquanto fenómenos globais que atingem uma população, caem no campo da biopolítica. Ora, o dispositivo tutelar educativo serve, por meio do internamento, uma mecânica de

mais respeito ao contexto de existência, de vida, de disciplina do indivíduo do que ao próprio ato que ele cometeu e pelo qual é levado diante do tribunal” (Foucault, 2001b: 50).

³⁸ Foucault (1999c: 154 e ss) refere-se ao exame como instrumento do poder disciplinar que permite documentar o indivíduo, convertendo-o em objeto de conhecimento e em objeto do exercício do poder.

poder reguladora-normalizadora que reconhece no ato qualificado pela lei como crime praticado pelos menores um fenómeno cujos efeitos económicos, políticos e sociais têm expressão global e coletiva. A legitimidade da intervenção tutelar é sustentada pelo discurso que desqualifica o desvio, exigindo uma intervenção normalizadora que visa a eliminação do a-normal, deixando “*a vida em geral mais sadia*” (Foucault, 2005: 305). O critério da desqualificação é, em suma, o da conformidade à norma que defende a vida, sendo que o desvio, o a-normal, é gerador de um sentimento de insegurança e perigo que é preciso sanar ou conter. Embora assinalando que a finalidade primeira da intervenção tutelar educativa é a socialização do menor, no comentário ao n.º 1 do artigo 2.º da L.T.E pode ler-se:

O sentido educativo e socializador da intervenção tutelar revela uma conformidade de princípio com as exigências de defesa da sociedade. O Estado não pode alhear-se do dever que lhe cabe de assegurar a paz social e a protecção de bens jurídicos essenciais da comunidade (função-segurança) apenas porque a ofensa provém de um cidadão menor. (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2003: 62).

Ao configurar uma resposta societal ao fenómeno do desvio juvenil, o internamento constitui-se como técnica biopolítica, porquanto o comportamento desviante (isto é, a prática de facto qualificado como crime que, segundo o artigo 1.º da L.T.E., fundamenta a intervenção tutelar e a aplicação da medida de internamento em centro educativo) é tomado como fenómeno que se pretende regular nos seus efeitos coletivos. A técnica biopolítica do internamento opera, assim, no contexto da “*sociedade da segurança*”³⁹ (Foucault, 2008: 88 e ss), na qual a tranquilidade da

³⁹ A conceção de uma ‘sociedade do risco’ proposta por Beck (1996; 1998) parece-nos, de algum modo, surgir como correlato da ‘sociedade de segurança’ de que fala Foucault (2008). Partindo da convicção da existência de uma mudança na produção de riscos (políticos, económicos e individuais) que, progressivamente, escapa às “*instituições de controlo*” (Beck, 1996: 201), Beck (1996) não deixa, contudo, de reconhecer que as ameaças e inseguranças produzidas são fruto de decisões com significado político que, frequentemente, ameaçam os sistemas normativos estabelecidos (Beck, 1996: 206-209). O paradoxo do liberalismo parece, assim, residir na incessante produção da liberdade e na permanente ameaça da sua destruição, exigindo a existência de mecanismos de segurança que, paradoxalmente, se fundamentam na estimulação do medo (Lemke, 2014: 65). Assim sendo, segurança e liberdade não constituem princípios opostos, mas antes pólos co-constitutivos da governabilidade liberal. A gestão da ameaça que constantemente paira sobre a segurança autoriza o controlo que, segundo Diken e Laustsen (2005: 73), corresponde a uma generalização da

esfera privada se constitui como “*valor disputado, constantemente ameaçado, rodeado por um destino de catástrofe*” (Baudrillard, 2010: 27)⁴⁰ e, portanto, a institucionalização apazigua o “*pânico moral*” (Cohen, 2011) gerado em torno da figura do delinquente juvenil como ameaça⁴¹. A intervenção sobre os jovens institucionalizados, agregados como população internada nos diferentes centros educativos do país, visa operar sobre eles uma mudança, eliminando-os enquanto população perturbadora, marginal, delinquente, por via do seu isolamento, enquanto população a-normal e a-normativa, da restante população (normal e normativa).

O discurso da norma é, neste sentido, também o discurso do perigo que ameaça a “*paz social*” (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2003: 62) e que valida a

disciplina que, assim, deixa de incidir apenas sobre determinado tipo de indivíduo (o a-normal). A sociedade da segurança tende a constituir-se como “*sociedade de controlo*” (Deleuze, 1995: 174 e ss), na qual o poder já não se encontra institucionalmente situado (prisão, escola, hospital), mas assume uma forma móvel e indiscriminada (Diken e Laustsen, 2005: 65 e ss). Esta generalização e intensificação do controlo são, no entanto, geradoras de indiferença – estando em toda a parte e assumindo múltiplas formas, o controlo torna-se transparente, invisível (Diken e Laustsen, 2005: 69).

⁴⁰ Segundo Nunes e Trindade (2015: 64 e ss), a existência de comunidades que, fazendo parte das cidades contemporâneas, revelam elevadas taxas de criminalidade, justificam o desenvolvimento de estratégias de cooperação para a implementação de esquemas de prevenção baseados no conhecimento das particularidades locais e decorrentes do “*estabelecimento de relações de reciprocidade entre a polícia e a sociedade*” (Nunes e Trindade, 2015: 65). Como exemplo deste processo de *Diagnóstico Local de Segurança* (Nunes e Trindade, 2015: 65), os autores referem-se ao questionário desenvolvido por Sani e Nunes (2013 citados por Nunes e Trindade, 2015: 65) que terá permitido produzir conhecimento, a partir de dados recolhidos junto da população e dos elementos policiais do Comando Metropolitano de Polícia de Segurança Pública do Porto, acerca de uma das “*comunidades mais problemáticas*” da cidade (Nunes e Trindade, 2015: 65). Em nosso entender, a articulação de diferentes dispositivos institucionais contribui para a sustentação da sociedade de segurança a que se refere Foucault (2008).

⁴¹ Em Portugal, a problemática da delinquência juvenil ganha maior projeção mediática a partir da década de 90, apesar de não haver dados que confirmem o aumento da delinquência juvenil, o que indicia antes uma generalização do sentimento de insegurança urbana que é, não só, mas também dirigido à figura do delinquente juvenil (Carvalho, 2005: 71) e uma certa *dramatização* que “*tende a fazer crer que se está perante um cenário social único, desvalorizando-se que não se trata de um fenómeno novo*” (Carvalho, 2010). É o caso de Tieghi (citado por Nunes e Trindade, 2015: 16) que considera que a delinquência vem atingindo níveis “*socialmente intoleráveis*”. De qualquer modo, o delinquente juvenil representa um dos rostos do medo à cidade. Nas décadas de 80 e 90 (séc. XX), a metrópole produz um conjunto de vultos desintegrados da ordem urbana – os sem-abrigo, os toxicodependentes, os imigrantes clandestinos, os *gangs* juvenis (Fernandes, 2004). Ao mesmo tempo, uma “*florescente indústria cultural do medo dos pobres*” (Wacquant, 2007: 987) ofusca a situação de fragilidade destas figuras, recriando-os como rostos de ameaça associados ao desvio e ao crime. Os *gunas* – estereótipo dos jovens que habitam os bairros periféricos da cidade do Porto – são também reconhecidos como um dos rostos do medo à cidade (Pinto, 2009: 326 e ss).

“inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-nação” (Agamben, 2007: 134)⁴², autorizando, ao mesmo tempo, a decisão do poder sobre *“o ponto em que a vida cessa de ser politicamente revelante”* (Agamben, 2007: 149). Pretendemos com isto dizer que, dada a sua anterioridade lógica, a norma define/produz o a-normal que o discurso do biopoder desqualifica, votando-o à invisibilidade de uma condição politicamente irrelevante. A politização da vida natural pela sua inscrição na ordem jurídico-política não se traduz na garantia de um estatuto jurídico-político da zoe, uma vez que a decisão sobre a inclusão normativa é, ao mesmo tempo, uma decisão sobre a exceção. O abandono político que exclui da esfera normativa afirma, ao mesmo tempo, a existência da possibilidade da pertença (que, no entanto, é negada) a essa mesma esfera.

A exclusão da esfera da normatividade reduz o homem à *“abstrata nudez de ser unicamente humano e nada mais”* (Arendt, 1998: 331). Agamben (2007) propõe a figura do *homo sacer* como paradigma da vida votada ao abandono político. *“Figura do direto romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma da sua exclusão”*⁴³ (Agamben, 2007: 16), o *homo sacer* é produzido pela normalização da exceção no espaço político moderno, pela redução do cidadão à vida nua (Agamben, 2007). O *homo sacer* é, portanto, uma figura de exceção face à lei (não ilegal, mas antes alegal), sendo que Agamben (2007: 16-17)

⁴² O poder soberano da nação assenta nesta ficção de uma contiguidade natural entre o nascimento (vida natural) e a cidadania (vida juridicamente protegida), legitimando o exercício do poder enquanto exercício de conservação dos direitos de que o homem, pelo nascimento, se torna fonte e portador (Agamben, 2007: 134-139). Mas, a questão que se coloca, ao longo do século XX, é a do afastamento progressivo entre os direitos naturais do homem e os direitos do cidadão: *“No sistema do Estado-nação, os ditos direitos sagrados e inalienáveis do homem mostram-se desprovidos de qualquer tutela e de qualquer realidade no mesmo instante em que não seja possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado”* (Agamben, 2007: 131). E, assim, a vida natural *“vem a encontrar-se, em proporção crescente, expulsa às margens dos Estados-nação”* (Agamben, 2007: 139). O esvaziamento do sentido humanitário dos direitos políticos dos cidadãos coloca a vida em estado de exceção relativamente a essa normatividade que devia protegê-la.

⁴³ No direito romano, o *homo sacer* constituía uma figura excluída do direito – do direito divino (*ius divinum*), na medida em que não podia ser *“levado à morte nas formas sancionadas pelo rito”* (Agamben, 2007: 79), constituindo-se como uma figura marcada pela insuscetibilidade e, assim, estando excluído de toda a morte ritual, e do direito humano (*ius humanum*), porque podia ser impunemente morto, sendo uma figura marcada pela matabilidade, estando exposto a uma morte que qualquer um podia efetivar sem que tal configurasse um crime punível, encontrando-se, portanto, exposto à violência.

sustenta que, nas democracias ocidentais modernas, o espaço político, constituindo-se progressivamente como espaço de exceção, é o espaço do *homo sacer* do que resulta a indistinção entre a vida natural politicamente protegida e a vida politicamente desqualificada. Assim, a “*vida nua continua presa a ela [à política] sob a forma da exceção, isto é, de alguma coisa que é incluída somente através de uma exclusão*” (Agamben, 2007: 18). É neste sentido que o *homo sacer*, tomado como figura-limite relativamente ao ordenamento jurídico-político, nos serve também como referência em termos de análise da progressiva coincidência entre a vida nua, desqualificada, e o espaço político moderno que, assim, constitui uma zona de indistinção entre *zoe* e *bios*, um espaço povoado por uma forma de vida em situação de exclusão face ao direito. Se

a figura que o nosso tempo nos propõe é aquela de uma vida insuscetível que, todavia, tornou-se matável numa proporção inaudita, então, a vida nua do *homo sacer* diz-nos respeito de modo particular (...). Se hoje não existe mais uma figura predeterminável do homem sacro é, talvez, porque somos todos virtualmente *homines sacri* (Agamben, 2007: 121)⁴⁴.

O reconhecimento do cidadão moderno como potencial homem sagrado decorre, então, do “*processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra*” (Agamben, 2007: 16), permitindo a indistinção entre a vida natural politicamente desprotegida, marginal (no sentido de colocada à margem), e a vida política e juridicamente balizada que garante o “*viver bem*” de que falava Aristóteles (1977). O *homo sacer* é, portanto, o sujeito moderno que, em situação de abandono político, se constitui como forma de vida exposta à morte (não apenas num sentido

⁴⁴ Do mesmo modo, Diken e Laustsen (2005: 63) consideram que a vida nua não é específica de determinada categoria de pessoas, habitando no corpo biopolítico de cada indivíduo como condição de existência na modernidade tardia. Também a análise de Castel (2003) sobre os processos de desafiliação dá conta da existência de indivíduos à deriva na estrutura social e, portanto, em condição de exceção face à normatividade. Castel (2003: xv) aponta como figuras da deriva os desempregados de longa duração, os habitantes dos subúrbios, os beneficiários de prestações sociais (ex.: rendimento social de inserção), as vítimas da diminuição da produção industrial ou os jovens à procura de emprego, encontrando-se a sua análise estreitamente ligada à reflexão sobre a questão social e a relação social do trabalho, tornando evidente a possibilidade da deriva atingir a vida de qualquer um.

biológico, mas também em termos sociais e políticos), dada a condição de desqualificação relativamente a um estatuto que lhe garanta a possibilidade de um discurso e uma ação política na esfera da vida pública (Arendt, 2001: 25). Trata-se, assim, de uma vida de exceção relativamente à normatividade dominante que vem a inviabilizar, de forma aleatória, determinadas possibilidades-de-ser, favorecendo outras. O *homo sacer* é, portanto, uma questão política (e não ética), na qual o que está em discussão é a decisão soberana sobre “o valor ou desvalor da vida enquanto tal” (Agamben, 2007: 149), o poder político de determinar que “vida não merece ser vivida”⁴⁵ (Agamben, 2007: 144) e que, por isso, pode ser “impunemente eliminada” (Agamben, 2007: 146).

No que à nossa análise diz respeito, a figura do *homo sacer* interessa-nos enquanto figura paradigmática produzida pelo/no espaço de exceção. Os jovens que encontramos a cumprir medida de internamento no C.E.S.A. possuem um estatuto jurídico-político que lhes é definido pelo internamento: a prática de facto qualificado pela lei como crime legitima a sua definição como objeto da intervenção do poder (de normação e normalização) do dispositivo de intervenção tutelar. Pelo estatuto jurídico-político que lhes é definido pelo internamento, os jovens institucionalizados não são vida nua e, ao mesmo tempo, são-no potencialmente. As trajetórias de vida da pós-modernidade parecem apontar para duas possibilidades-de-ser opostas, mas que partilham entre si linhas de comunicação muito estreitas, contendo uma a possibilidade de vir a ser a outra e sendo ambas produzidas pela narrativa da autonomia de escolha do sujeito. Referimo-nos, por um lado, ao empreendedor, o competente gestor do investimento e do risco cujo sucesso na adaptação às exigências de um mundo em mudança lhe garante a inscrição na ordem política, económica e social dominante e cuja visibilidade lhe assegura o estatuto de vida-modelo. O outro extremo desta existência de visibilidade é a figura do *homo sacer* cuja incompetência para acompanhar os desafios de um mundo em transformação o

⁴⁵ A introdução, na cena jurídica europeia, do conceito de “vida que não merece ser vivida” data de 1920 e surge num documento sobre a legitimidade da eutanásia. Os seus autores, os alemães Karl Binding, jurista, e Alfred Hoche, psiquiatra, defendem o aniquilamento de vidas sem valor jurídico como as que sofrem de doenças incuráveis (Agamben, 2007: 144-145). Agamben (2007) considera a existência de uma correspondência entre a categoria jurídica de ‘vida indigna de ser vivida’ e a vida nua do *homo sacer*.

coloca em condição de invisibilidade, de morte política, económica e social. Pela análise das narrativas biográficas, percebemos que os trajetos de vida destes jovens são marcados por um conjunto de impossibilidades-de-ser determinadas por um conjunto de condicionalismos estruturais que escapam ao exercício de uma escolha autónoma dos sujeitos ou que dele dependem apenas num sentido ficcional. Os condicionalismos assinalados – insucesso escolar, pobreza, violência - tendem a produzir o *homo sacer* e não o empreendedor.

A figura do *homo sacer* enquanto homem reduzido “à sua elementaridade natural” (Arendt, 1998: 335) e que, por isso, “perde todas as qualidades que possibilitam aos outros tratá-lo como semelhante” (Arendt, 1998: 334) põe em causa a estrutura do estado-nação assente no princípio do nascimento como garante da inscrição da vida num ordenamento jurídico-político. O *homo sacer* torna possível a existência de “localizações sem ordenamento” (Agamben, 2007: 182), espaços de permanente exceção que, segundo Agamben (2007), podemos reconhecer “em certas periferias das nossas cidades” (Agamben, 2007: 182). É exatamente dos bairros que povoam as periferias das cidades do Porto e Lisboa que vem a maioria dos jovens que encontramos a cumprir medida de internamento no C.E.S.A.. São bairros ou zonas das cidades que se constituem como espaços marginais a uma normatividade que os abandona sem deixar de os incluir. Castel (2003: 402) assinala nas sociedades marcadamente urbanas a existência de determinados bairros que constituem espaços de cristalização dos problemas de deterioração social: altas taxas de desemprego, precariedade, quebra dos laços sociais, quebra da herança familiar, educacional e cultural e falta de perspetivas de futuro. Estes espaços são, frequentemente, alvo de um conjunto de intervenções que acabam por promover uma “sociabilidade associal” (Castel, 2003: 407), uma vez que favorecem o estabelecimento de relações que não estão institucionalmente enquadradas ou cuja ligação institucional, sendo intermitente, abandona os indivíduos num vazio. Diken e Laustsen (2005: 66 e 72) consideram ainda que a cidade contemporânea, deixando de constituir um espaço de limites claramente traçados, delimitando um ‘dentro’ e um

‘fora’⁴⁶, constitui-se como uma grande zona de indistinção (marcada pela fluidez, a mutabilidade e a heterogeneidade) que “*prescreve a segurança como estilo de vida*” (Diken e Laustsen, 2005: 72) (ex.: condomínios fechados, códigos de segurança) e, ao mesmo tempo, faz da figura do cidadão “*o homo sacer em luta pela sobrevivência*” (Diken e Laustsen, 2005: 72). Os bairros de proveniência dos jovens em internamento no C.E.S.A são, em nosso entender, zonas de indistinção, porquanto se situam num limiar de indeterminação entre a normatividade dominante, que os atravessa e os define como espaços que lhe são exteriores, sendo que a lei existe *de jure* nesses espaços, mas não *de facto*, e o abandono de um poder que, assim, os desqualifica, diminuindo as possibilidades-de-ser dos sujeitos que os habitam. Produzindo formas de vida a-normais (no sentido em que não correspondem à norma dominante), estas zonas periféricas encontram-se fora do “*ritmo da normalidade*” (Diken e Laustsen, 2005: 5), constituindo “*contra-lugares*” (Foucault, 1984: s.p.) que, no entanto, integram a heterogeneidade do espaço onde decorre a vida, o qual consiste num “*conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos*” (Foucault, 1984: s.p.). Foucault (1984) designa estes espaços por heterotopias⁴⁷. Ao contrário das utopias que definem “*posicionamentos sem lugar real*” (Foucault, 1984: s.p.), as heterotopias⁴⁸ são lugares localizáveis, reais, embora, quando consideradas relativamente à ordem do espaço não-heterotópico, as heterotopias parecem corresponder a des-localizações. Identificamos as zonas de

⁴⁶ Para uma discussão do conceito de periferia e da sua relação com o centro veja-se Fernandes e Mata (2015).

⁴⁷ Zona de indistinção (Agamben, 2007) e heterotopia (Foucault, 1984) são conceitos próximos, mas distintos. A zona de indistinção remete para a ideia ou paradigma de um espaço que se encontra em relação de abandono político relativamente ao espaço da normatividade dominante, materializando o estado de exceção, e, desse modo, produzindo formas específicas de subjetivação sobre as quais a lei se aplica *de jure*, mas não *de facto*, o que se traduz em formas de vida reduzidas à existência biológica politicamente desqualificada. Por seu turno, a heterotopia refere-se a espaços concretos, reais e localizáveis, onde é, contudo, possível reconhecer a materialização da zona de indistinção. É esta proximidade concetual que nos permite reconhecer, com Agamben (2007), os bairros periféricos como zonas de indistinção que se constituem como espaços heterotópicos.

⁴⁸ Segundo Johnson (2006: 75), Foucault explora o conceito de heterotopia em três momentos: no prefácio da obra *As palavras e as coisas*, de 1966, num programa de rádio sobre utopia e literatura e numa palestra dirigida a um grupo de arquitetos, em 1967, sendo neste último que ancoramos a nossa reflexão.

proveniência dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. como zonas heterotópicas no sentido em que nelas se localizam estes sujeitos que a normatividade define como *“indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida”* (Foucault, 1984: s.p.), sem querer, no entanto, com isto reduzir essas zonas a espaços de desvio, até porque, como sustenta Foucault (1984: s.p.), a heterotopia justapõe num só lugar vários posicionamentos. O espaço heterotópico destas zonas periféricas materializa uma zona de indistinção que produz formas de vida biopoliticamente governadas e, ao mesmo tempo, desprovidas de estatuto jurídico-político e sujeitas à arbitrariedade das decisões do poder, constituindo-se ainda, e paradoxalmente, como condição de possibilidade da vida que ocupa o espaço normativo político, no sentido em que sustentamos a anterioridade ontológica do anormal sobre o normal. As zonas habitadas pelos jovens que encontramos a cumprir medida de internamento são espaços que se demarcam (isolam/são isolados) da normalidade pelo seu carácter excecional (no sentido da suspensão da norma) e, ao mesmo tempo, não deixam de existir por referência a uma normalidade que as penetra, definindo-as na sua excecionalidade, sendo neste sentido que deve ser entendida a exterioridade do espaço heterotópico relativamente ao não-heterotópico. Os espaços heterotópicos são, em última análise, zonas de indistinção entre *dentro* e *fora*, norma e exceção, denunciando o carácter ilusório de qualquer espaço real, porquanto a vida não é passível de se fixar num determinado posicionamento (Foucault, 1984, s.p.)⁴⁹. Pelo seu carácter heterotópico, as zonas de proveniência dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. permitem-nos, uma vez mais, sustentar a ideia de que a reflexão sobre o desvio exige a consideração da norma e de que a norma nos reconduz sempre à (sua) exceção (Diken e Laustsen, 2005: 5). Estas zonas são, portanto, espaços onde a vida deixou de ser *“politicamente relevante”* (Agamben, 2007: 149), vida desqualificada de sujeitos cuja própria existência se

⁴⁹ Neste sentido, as heterotopias são lugares perturbadores que interrompem e desafiam a familiaridade dos espaços normativos em que nos movemos, abrindo uma passagem para o exterior (Johnson, 2006: 84-86). As heterotopias remetem para *“um conjunto de relações que não estão separadas das estruturas e ideologias dominantes, mas vão contra a corrente”* (Johnson, 2006: 87). Adiante sustentamos a ideia dos espaços heterotópicos como *“vias de escapatória”* (Johnson, 2006: 87) ao poder, na medida em que são lugares onde é possível conceber relações de poder *outras*, diferentes relações de força. Cf. secção 6. deste capítulo.

traduz na “*privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a acção eficaz*” (Arendt, 1998: 330). Pela desqualificação a que se encontram votados, os bairros periféricos de onde provêm os jovens em internamento constituem-se como espaços de fronteira entre a biopolítica e a tanatopolítica (Esposito, 2006: 15 e ss; Adorno, 2014: 105) de um poder que, em nome da vida, deixa morrer as formas de vida que são percebidas como ameaça ao bem-estar da população pelo recurso a meios como, por exemplo, “*a exclusão dos delinquentes*” (Diken e Laustsen, 2005: 45). A politização da vida humana traduz-se, pois, no “*abandono a um poder incondicionado de morte*” (Agamben, 2007: 98), isto é, a um poder que, decidindo sobre a exceção que produz a vida nua, decide sobre a vida e sobre a morte⁵⁰. A biopolítica expõe a vida a uma violência sem precedentes (Agamben, 2007: 121) e produz, por um lado, “*uma crescente sobreposição entre o âmbito da política, o do direito e o da vida e, por outro, um estreito vínculo com a morte*” (Esposito, 2006: 15)⁵¹. Trata-se de uma luta pela vida que, paradoxalmente, exige a morte⁵²: “*por tirar*

⁵⁰ O sentido da eliminação política da vida é aqui vasto, abrangendo, por exemplo, a situação-limite em que se encontram os refugiados que procuram entrar na Europa e, ao mesmo tempo, a condição de determinadas populações (ex.: os sem-abrigo) condenadas a uma ‘morte’ política. Ao longo do século XX, é possível reconhecer uma progressiva separação entre os direitos do homem e os direitos do cidadão, entre o humanitário e o político, separação que reproduz “*o isolamento da vida sacra sobre o qual se baseia a soberania*” (Agamben, 2007: 140). Referindo ao período do pós-II Guerra Mundial, Arendt (1998: 333) afirma: “*os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados (...) puderam ver (...) que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam. (...) e [por isso] insistiam na sua nacionalidade, o último vestígio da sua antiga cidadania, como último laço remanescente e reconhecido que os ligaria à humanidade*”. Assim, os refugiados “*põem em crise a ficção originária da soberania moderna*” (Agamben, 2007: 138) de que existe uma contiguidade natural entre nascimento (vida biológica) e cidadania (vida politicamente protegida). A eliminação política da vida é, então, possibilitada pelo facto de que “*alguns, graças aos instrumentos de poder à sua disposição, podem não conceder a outros o que estes necessitam para manter, assegurar e satisfazer a sua condição social, quando alguns podem exercer sobre outros a constante ameaça de submetê-los e explorá-los, ou mesmo quando o cumprimento dos objetivos de uns pressupõe o arruinamento da vida social e física de outros*” (Elias, 1990: 63). Referimo-nos adiante a estas figuras em condição de ‘morte política’ como figuras da deriva. Segundo Castel (2003: xxiii), estas figuras exigem-nos a compreensão de uma presença que, não tendo existência social, é, contudo, inegável.

⁵¹ Esposito (2006) propõe o *paradigma imunitário* como forma de governo que introduz a morte como meio de preservação da vida, articulando as duas dimensões da biopolítica: a política da estimulação da vida e a política de constrangimento da vida (ou tanatopolítica). A imunidade é definida como “*articulação interna da tendência negativa (a destruição violenta da vida pelo poder) e de tendência positiva (a proteção da vida pela sua própria força)*. (...) a estratégia imunitária implanta ou integra a

a vida não entendo simplesmente o assassinio directo, mas também tudo o que pode ser assassinio indirecto: o facto de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição” (Foucault, 2005: 306). Mas este abandono político que condena os sujeitos à morte (enquanto invisibilidade política, mas também económica e social) não deixa de ser, simultaneamente, um exercício de normalização.

Nas narrativas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. percebemos como todo o trabalho de conformação à norma é suportado por um *“regime de verdade”* (Foucault, 1980, 1999a, 1999b, 2001a, 2008) que produz determinado tipo de subjetividade: o discurso de verdade institucional assenta na regra da autonomia que institui o indivíduo como unidade de decisão e de ação (Ehrenberg, 2005/6: 115), constituindo-se como referência normativa fundamental e assumindo, por isso, a autoridade de uma regra (Ehrenberg, 2005/6: 115). Trata-se do ideal social de um agente que decide e age por si mesmo e que, assim, é responsável por um projeto de autorrealização (Ehrenberg, 2005/6: 114-115).

O discurso do dispositivo tutelar vem, assim, desmentir que a regra social da autonomia corresponda a um enfraquecimento do papel disciplinar das instituições na produção do sujeito moderno. Consideramos antes que o discurso normativo do poder é hoje precisamente o discurso da autonomia, da emancipação e da ação individual, permitindo ao indivíduo pós-moderno viver na ilusão de uma liberdade de

morte dentro da vida e dá lugar a uma intrincação e mediação interna das duas tendências, sem dissolver uma na outra” (Muhle, 2009: 152).

⁵² Na obra *“Em defesa da sociedade”* (2005), Foucault refere-se, a este propósito, à introdução do racismo nos mecanismos de estado, a qual corresponde ao exercício do direito soberano de matar pelo poder de normalização, o que marca a coexistência de dois paradigmas de poder (o soberano e o biopolítico). O racismo não é tomado como produto do ódio entre raças, mas como percepção de uma forma de vida como inferior a outra (Diken e Laustsen, 2005: 45), correspondendo, por isso, a uma *“qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores”* (Foucault, 2005: 304), mas num sentido biológico, porquanto essa inferioridade surge como ameaça ao bem-estar da população. O racismo estabelece, assim, *“uma linha entre aqueles que devem morrer e os que devem viver”* (Diken e Laustsen, 2005: 46): *“o racismo (...) assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa, na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva”* (Foucault, 2005: 308). Enquanto poder de morte, a biopolítica encontra nos grandes estados totalitários do século XX e no campo de concentração o *“local por excelência”* (Agamben, 2007: 125).

escolha e de iniciativa que, paradoxalmente, sustenta a existência desse poder. Isto é, o exercício do poder é possível, porque, ao remeter o indivíduo para si próprio e para uma pretensa liberdade de opção e ação, o poder apresenta-se de forma dissimulada e torna a sua existência possível. A orientação do indivíduo para a realização de si corresponde, portanto, não à dissolução, mas ao refinamento do poder. O facto de as escolhas serem hoje aparentemente mais pessoais não as torna, pelas razões expostas, menos sociais, menos políticas e menos institucionais (Ehrenberg, 2005/6: 114).

Em suma, a análise dos modos de subjetivação dos jovens em condição de internamento nos *“modos concretos com que o poder penetra no próprio corpo dos seus sujeitos e nas suas formas de vida”* (Agamben, 2007: 12) e como *“se realiza o processo de subjectivação que leva o indivíduo a vincular-se à própria identidade e à própria consciência e, conjuntamente, a um poder de controlo externo”* (Agamben, 2007: 13). A penetração da vida pelo (bio)poder traduz-se, como vimos, num processo de normação e normalização da vida que é, ao mesmo tempo, um processo de desqualificação, de abandono, de morte política pela exceção. O corpo biopolítico do Ocidente moderno é um corpo à deriva, desinscrito, empurrado para o espaço heterotópico que vem a constituir um *“limiar de absoluta indistinção entre direito e facto, norma e vida biológica”* (Agamben, 2007: 193).

4. Deriva

É a exceção que funda a possibilidade da deriva dos corpos e da vida. O *“descolamento crescente entre o nascimento e o Estado-nação”* (Agamben, 2007: 182), o facto de o nascimento (vida natural) em determinado território não ser hoje garantia de inscrição da vida num ordenamento jurídico-político (Estado) abre, desde logo, a possibilidade da vida desqualificada, à qual não corresponde um estatuto de efetiva cidadania. Esta desinscrição jurídico-política sujeita a vida à arbitrariedade e à aleatoriedade das possíveis configurações que as redes de poder podem assumir e, neste sentido, esta desinscrição corresponde a uma exclusão que, como vimos, não

deixa de incluir. O que pretendemos dizer é que a vida fica à deriva entre um ordenamento que existe (*de jure*), mas que, contudo, não se aplica (*de facto*), e um poder de decisão que define, de forma soberana, as (im)possibilidades-de-ser dessa vida. Bauman associa a globalização à “*natureza desordenada dos processos*” (Bauman, 2009: 48) que ocorrem num nível que, segundo o autor, escapa ao poder institucionalizado dos Estados soberanos, embora admita que as políticas de desregulamentação que dão forma à condição de incerteza dos indivíduos são, muitas vezes, executadas pelos governos dos Estados (Bauman, 2004: 73). Ora, admitimos, com Bauman que as redes de poder extravasam hoje o âmbito dos Estados-nação, estabelecendo fluxos de dominação e controlo que se caracterizam pela “*capacidade de se mover com rapidez e sem aviso*” (Bauman, 2004: 49). No entanto, não podemos deixar de reconhecer o papel dos estados soberanos no estabelecimento de estratégias que “*aceleram a desintegração da ordem normativa regulada*” (Bauman, 2004: 50).

A vida à deriva não é, portanto, uma vida que escapa ao poder, soberano e global, mas antes é sua condição de exercício e fortalecimento: a vida politicamente desqualificada é a vida produzida pelo(s) poder(es) nas suas possibilidades ontológicas, de um modo que não lhe permita questionar ou pôr em causa esse(s) poder(es). Não obstante, a exceção e a deriva não colocam a vida num limbo social. A exceção, mantendo a validade *de jure* da norma, abre uma espécie de espaço de ambivalência, uma terra de ninguém inscrita, porém, nas redes de poder que, no entanto, interrompe. A deriva corresponde ao movimento des-normalizado e des-normalizado dos corpos e da vida por entre espaços de exceção abertos (ainda que de forma não cristalizada, dada a capacidade de auto-regeneração das redes de poder que, interrompidas aqui e ali, logo se restabelecem, abrindo outros espaços) e, assim, a vida à deriva não deixa de inscrever-se, desinscrevendo-se, nas redes de poder. É aliás esta inscrição-desinscrita que faz da deriva um movimento de vida tendente à norma, ou seja, um movimento pelo qual o sujeito é levado a experimentar-se, a investir-se, resultado da norma de biografização sustentada pelos discursos de poder e saber que tecem a metanarrativa da modernidade. Determinando as condições de produção dos sujeitos, a deriva é alimentada pelo

desfasamento entre a injunção biográfica dominante, e individualmente incorporada, que obriga o sujeito à responsabilidade da auto-construção, e a existência de um conjunto de condicionantes estruturais que, escapando ao poder de decisão do sujeito, são, no entanto, assumidas como escolhas pessoais. Trata-se de uma *“lacuna entre o direito à auto-afirmação e a capacidade de controlar os cenários sociais que tornam tal auto-afirmação exequível ou irrealista”* (Bauman, 2009: 69).

Precisemos o constructo de deriva. A errância e a auto-experimentação são, em nosso entender, marcas fundamentais da deriva⁵³ de uma vida votada ao abandono:

(i) a *errância* diz respeito à circulação des-significada do sujeito por diferentes espaços de atuação, a qual não resulta de uma intencionalidade que lhe permita apropriar-se das possibilidades e constrangimentos que caracterizam esses espaços e/ou modificá-los. Tal apropriação implicaria que os espaços percorridos chegassem a constituir-se como *“lugares antropológicos”* (Augé, 2000: 86-88), isto é, como espaços simbolicamente investidos, relacionais, históricos. Na ausência desta possibilidade, o espaço da deriva é, portanto, um *“não-lugar”* (Augé, 2000). A relação do sujeito da deriva com o não-lugar é mediada por um conjunto de enunciados institucionais que definem a legitimidade da existência deste tipo de espaço, sendo uma relação contratual que assenta, simultaneamente, no controlo da identidade e na produção do anonimato e encontrando-se reduzida ao domínio do momento presente, porquanto o não-lugar constitui um espaço sem história (Augé, 2000: 98-108)⁵⁴. Trata-se, assim, de um sujeito-em-trânsito, movendo-se de forma arbitrária, e

⁵³ As categorias que aqui identificamos como cruciais para a definição e caracterização da deriva não esgotam, contudo, o campo referencial do constructo apresentado. Julgamos que o carácter construído de uma qualquer análise obriga à adoção de determinado ponto de vista (analítico) que, conseqüentemente, é produtor de determinadas linhas de reflexão, objetos e categorias de análise. O constructo de deriva que aqui apresentamos é, pelas razões expostas, uma peça concetual inacabada e em aberto.

⁵⁴ Marc Augé (2000) utiliza a expressão *“não-lugar”* para se referir a espaços produzidos pela pós-modernidade como as autoestradas, as grandes superfícies comerciais ou as instâncias turísticas, considerando que a circulação do sujeito por estes espaços constitui uma condição de solidão que, continuamente, o remete para si mesmo. A categoria da deriva permite-nos ampliar a noção de não-lugar, reconhecendo que as marcas caracterizadoras do não-lugar não são específicas dos espaços que Augé (2000) toma como exemplificativos, mas antes atravessam os diferentes espaços vitais da

não da afirmação de uma presença, o que pressuporia capacidade de apropriação simbólica e de transformação praxiológica das condições contextuais desses espaços. Esta circulação des-significada aproxima-se da ideia de “*sociabilidade flutuante*” de Castel (2003: 39) que remete para o estabelecimento de relações sociais desprovidas de objetivos e, por isso, de significado. Reconhecemos ainda nas figuras do turista e do vagabundo propostas por Bauman (1998: 114 e ss) o sujeito paradigmático desta *sociabilidade flutuante*. O turista é o indivíduo em movimento, sem caminho traçado ou objetivo em vista. Move-se em função das suas necessidades e reconhece nesse movimento um exercício de autonomia e independência, sem se comprometer com as pessoas com quem se vai cruzando ao longo do caminho percorrido e sem assumir obrigações de longo prazo. A vida do turista é episódica, sendo que “*cada novo episódio é, por assim dizer, um começo absoluto, mas o seu fim é igualmente absoluto*” (Bauman, 1998: 116). Por seu turno, o vagabundo é impelido ao movimento. Desenraizado, o vagabundo não tem outra escolha senão mover-se, sendo a sua presença estranha para os outros (Bauman, 1998: 118). O movimento parece, assim, definir a condição de deriva do indivíduo pós-moderno que, impossibilitado de adquirir o direito a um lugar, considera a permanência uma perspectiva improvável⁵⁵. Segundo Bauman (1998: 118), o que distingue o movimento realizado por cada indivíduo é o grau de liberdade de escolha para determinar os itinerários a seguir. Ora, em nosso entender, e como temos vindo a sustentar, a deriva, de que a errância e o movimento são marcas, é estruturalmente produzida, não decorrendo de uma opção individualmente tomada.

pós-modernidade, nos quais se torna cada vez mais difícil reconhecer a existência de lugares simbolicamente investidos, relacionais e históricos. De salientar, contudo, que partilhamos com Augé (2000: 84) a ideia de que os lugares e os não-lugares não são formas puras, sendo possível reconhecer um constante jogo de reconfiguração entre ambos, no sentido em que cada um contém a possibilidade de vir a ser o outro. Assim sendo, a escola, tradicionalmente definida como lugar (de socialização, por exemplo) contém em si a possibilidade de, para certos sujeitos, constituir-se como um não-lugar.

⁵⁵ O sujeito-em-trânsito constitui, em nosso entender, o indivíduo desinscrito (e, por isso, em movimento) de um tempo e um lugar. A desinscrição temporal diz, sobretudo, respeito à presentificação dos percursos de vida orientados para o momento-agora e, assim, arredados da memória do passado e inviabilizados em termos de perspectivas futuras; por seu turno, a desinscrição espacial refere-se à deslocalização do sujeito relativamente à possibilidade de permanência num qualquer lugar e à criação de pontos de fixação e integração em redes de pertença comunitária.

Assim sendo, a escolha, a existir, não recai sobre a condição de mobilidade. O indivíduo não decide, de forma livre e autónoma, movimentar-se, ainda que a figura do turista assim o sugira. A escolha é ficcional e recai sobre a opção de aproximação à figura do turista, isto é, aqueles que, por razões de ordem contextual, possuem um capital de possibilidades (económicas, sociais, culturais, ...) mais elevado, 'escolhem' ser turistas. Tendo a ilusão da escolha, afastam-se da figura do vagabundo obrigado a mover-se que, como Bauman (1998: 119) afirma, representa o lado negro das trajetórias marcadas pela ambiguidade e pela incerteza. Em suma, o sujeito da errância é um sujeito-a-ser cuja experiência do não-lugar o remete para si mesmo e para a experimentação de si tomada como possibilidade de subjetivação e autoefetivação;

(ii) a *auto-experimentação* refere-se ao investimento do sujeito no processo de produção de si, respondendo, assim, à injunção biográfica da pós-modernidade que reenvia o indivíduo para si mesmo, entregando-o à construção de uma trajetória de realização pessoal e social. A auto-experimentação constitui o indivíduo como instituição dominante, na qual se articulam todos os componentes do sistema socioeconómico (Beck, 1998; Delory-Momberger, 2009). Assim, a auto-experimentação apresenta-se como imperativo social pelo qual o indivíduo é chamado a determinar o seu trajeto de vida, assumindo responsabilidade sobre os êxitos da sua existência, mas sobretudo sobre os fracassos. É a regra social da autonomia que obriga à auto-experimentação do sujeito-a-ser e produz o indivíduo como unidade de decisão e ação (Ehrenberg, 2005/6). A auto-experimentação assenta, tal como a errância, na ficção da escolha pela qual as possibilidades e as limitações contextuais são assumidas como opções de carácter pessoal. As deslocações erráticas do sujeito e o imperativo da construção de si resultam numa auto-referenciação pela qual o sujeito reconhece em si o *locus* de produção das condições que determinam o próprio trajeto biográfico e o processo de subjetivação que lhe é inerente. A experimentação de si resulta, portanto, de uma descontextualização do sujeito (possibilitada pela errância) que, assim, se vê obrigado a operar numa lógica de auto-investimento ilusória que, em última instância, esbarra no carácter estrutural dos condicionalismos que a sua vontade (discursiva e

práxiológica) não pode modificar e que lhe definem um conjunto de impossibilidades-de-ser. Tal é a condição biográfica (Delory-Momberger, 2009) do indivíduo da modernidade tardia⁵⁶.

A deriva, enquanto movimento errático e auto-experimentação do sujeito constitui, em nosso entender, a categoria central da metanarrativa da modernidade, circulando, não apenas nas redes de poder que a produzem, mas também nos espaços de saber que sobre ela constroem conhecimento. A reflexão em torno de problemáticas como a fragilização das solidariedades e das pertenças coletivas (Beck, 1998; Castel, 2003; Bauman, 2004; Sennett, 2009; Delory-Momberger, 2009), a fragmentação do mundo cívico (Boltanski, 2001; Bauman, 2004) e a desformalização da questão social (Castel, 2003; Alonso, 2007), a contratualização da cidadania (Somers, 2008) ou a condição biográfica (Delory-Momberger, 2009) da hipermoderna (Lipovetsky, 2004) sociedade de consumo (Baudrillard, 2010) constituem-se como investidas teóricas ao movimento de uma vida à deriva. Encontramos em diferentes reflexões sobre o quadro macrossociológico da modernidade tardia vários contributos analíticos que, progressivamente, orientaram a nossa construção do constructo de deriva que, inicialmente, foi pensado como um conceito de tonalidade multidimensional⁵⁷:

(i) identificamos uma *dimensão temporal* da deriva na análise de Lipovetsky (2004) sobre o tempo, referindo-se a um “*pseudopresentismo minado pela obsessão com o que está por vir*” (Lipovetsky, 2004: 74) numa época marcada pelas oscilações do capitalismo financeiro, pela precariedade salarial e pela insegurança. A relação com o tempo gera, portanto, um conflito, uma “*crono-reflexividade*” (Lipovetsky, 2004: 77), sendo o tempo vivido como uma preocupação maior, provocando angústia e insegurança e gerando desigualdade, na medida em que, se uns se encontram

⁵⁶ Cf. secção 5. deste capítulo.

⁵⁷ A exposição que se segue diz respeito às diferentes dimensões que inicialmente identificámos e associámos à deriva. A nossa abordagem a este constructo foi, numa primeira fase, de carácter marcadamente sociológico. Num segundo momento, as leituras de Agamben (2007; 2010), Foucault (1999a, 1999c, 2005, 2008) e Arendt (1998; 2001) orientam o nosso trabalho para uma reflexão sobre o que consideramos ser os fundamentos político-filosóficos da deriva e que apresentamos nas secções 1., 2. e 3. deste capítulo.

sujeitos à pressão de um tempo que parece escapar-lhes, outros (ex.: desempregados) vivem o tempo como um excedente (Lipovetsky, 2004: 78). Também Sennett (2009) assinala a sujeição do indivíduo à experiência de um *“tempo desconjuntado”* (Sennett, 2009: 32), o *“flexitempo”* (Sennett, 2009: 68) que, assim, dificulta, quando não inviabiliza, a construção de narrativas biográficas sustentadas e coerentes. Em nosso entender, desta experiência de um tempo desconexo decorrem o que poderíamos considerar como narrativas-retalho que obrigam o indivíduo a tecer as malhas de sentido de uma história de deriva, na qual, *“o presente se torna descontínuo com o passado”* (Sennett, 2009: 55) e com o futuro. A ideia de futuro encontra-se, por seu turno, associada à antecipação de riscos e ameaças, determinando a vivência do presente: quanto maior é a impossibilidade de cálculo da ameaça futura, maior é o peso com que determina as decisões do presente (Beck, 1998: 39-40). Em suma, o tempo é abolido, ficando o indivíduo entregue a um *“ajuntamento solto, ou uma sequência arbitrária, de momentos presentes”* (Bauman, 1998: 113);

(ii) em termos *biográficos*, a deriva é-nos sugerida, sobretudo, pelas reflexões de Bauman (1996; 2004), Dubet (1987, 2001), Boltanski (2001), Castel (2003), Paugam (2003), Somers (2008), Sennett (2009) e Delory-Momberger (2009) que discutem as contradições inerentes à exigência de auto-realização que recai sobre o indivíduo e a (in)capacidade de controlo dos mecanismos (políticos, económicos, sociais) que podem facilitar ou inviabilizar o processo de construção de si. O indivíduo suporta, pois, a obrigação de ser livre (Dubet, 2001: 14), de tomar-se como autor do próprio projeto existencial. A definição de cada sujeito como livre define, simultaneamente, uma condição de igualdade de oportunidades, legitimando, consequentemente, a existência de *“desigualdades justas”* (Dubet, 2001: 15): o mérito e a responsabilidade definem o modo como cada sujeito aproveita a liberdade e a igualdade de circunstâncias que lhe são garantidas pelas sociedades democráticas e deles dependem os êxitos e os insucessos individuais, naturalizando-se, assim, a existência da desigualdade (Dubet, 2001: 15). Esta *“cruzada da*

responsabilidade pessoal” (Somers, 2008: 3)⁵⁸ permite deslocar a responsabilidade dos problemas sociais das condições estruturais para os defeitos morais do indivíduo, nomeadamente a dependência, a irresponsabilidade ou a falta de iniciativa. Esta narrativa legítima, em última análise, a expansão das leis do mercado para as esferas políticas, culturais e sociais, resultando numa contratualização da cidadania que vem pôr em causa os princípios fundamentais da cidadania inclusiva, autorizando a desmantelamento das práticas reguladoras com as quais o Estado social condiciona a exposição dos indivíduos às práticas de mercado (Somers, 2008: 37 e ss). A injunção biográfica e a retórica da responsabilidade individual sustentam o carácter condicional da inclusão social: o valor moral de cada um e o seu reconhecimento na sociedade civil dependem de uma performance de sucesso. A ética do contrato vem, assim, substituir a ética do Estado social (Somers, 2008: 40): a contratualização da cidadania transforma os cidadãos em “*capital humano*” e as comunidades em *capital social*” (Somers, 2008: 41), sendo que aqueles indivíduos ou comunidades que, pelas suas características, não se revelem vantajosos do ponto de vista das exigências de mercado são, desde logo, excluídos da relação contratual, a qual pressupõe uma contrapartida que estes indivíduos ou comunidades não têm para oferecer (Somers, 2008: 42). Não sendo capazes de gerar valor de mercado,

⁵⁸ A “*cruzada da responsabilidade individual*” constitui juntamente com a “*tese da perversidade*” (Somers, 2008) uma das narrativas de conversão ao fundamentalismo de mercado (cf nota de rodapé número 155), expressão popularizada por George Soros (citado por Somers e Block, 2005: 264). Estas narrativas apresentam um conjunto de histórias causais que alteram a perceção da realidade, neutralizando e deslegitimando outras possibilidades retóricas (Somers e Block, 2005: 273). No caso da *tese da perversidade*, a pobreza é definida como escolha comportamental, como condição moral do indivíduo, e não como condição estrutural e sistémica, assinalando-se falhas comportamentais e morais pessoais e/ou culturais (dependência, preguiça) e considerando que estes comportamentos são perversamente induzidos pelos incentivos do sistema de proteções do Estado (ex.: subsídio de desemprego) (Somers, 2008: 102). Partindo da ideia de que a condição natural da humanidade é a escassez material que serve de incentivo à procura de trabalho remunerado, a narrativa da perversidade, opera uma naturalização do mundo social ao defini-lo como um sistema autorregulado que, sem intervenção política, tende para o equilíbrio e para a ordem (Somers e Block, 2005: 271). Sustenta-se, assim, a ideia de que a disponibilização de benefícios que permitam aos mais carenciados assegurar a sua sobrevivência é perversa, pois diminui o impulso para o trabalho, gerando mais pobreza (Somers e Block, 2005: 265 e 271; Somers, 2008: 109). Reconhecendo a sociedade como uma entidade biológica submetida a leis naturais, as instituições políticas e as intervenções estatais são apontadas como poderes não-naturais, arbitrários e coercivos que ameaçam o sistema da liberdade natural (Somers e Block, 2005: 272).

estes indivíduos e comunidades não são reconhecidos como tendo valor moral, resultando daí a sua exclusão social e uma condição existencial marcada pela invisibilidade. Neste sentido, Castel (2003) refere-se aos processos de desafiliação a que estão sujeitos os “*supranumerários*” (Castel, 2003: 379 e ss) e ao espectro da “*desestabilização dos estáveis*” (Castel, 2003: 387) pela constante ameaça da passagem dos indivíduos de uma zona de inserção para zonas de vulnerabilidade e de desafiliação social. Do mesmo modo, a reflexão de Paugam (2003) sobre a nova pobreza e os processos de desqualificação social identifica um conjunto de trajetos de distanciamento do mundo do trabalho e da vida social, acompanhado de diferentes lógicas de relação entre o indivíduo e os serviços de ação social que, em última instância, pode terminar numa experiência de ruptura dos laços sociais e na dessocialização. Mas a deriva parece também expressar-se na atividade (Boltanski, 2001) a que o indivíduo da modernidade parece dedicar a sua vida e que se traduz num constante envolvimento em projetos que lhe permitem inserir-se e explorar diferentes redes relacionais e comunicacionais. Inclusive o trabalho é associado à ideia de projeto que tende a substituir a noção de emprego (Sennett, 2009: 22). De projeto em projeto, a atividade do indivíduo exige-lhe flexibilidade, polivalência, capacidade de adaptação e mobilidade. É o indivíduo que se move, deslocado, nómada, sobre o qual pesa a ameaça da “*morte social*” (Boltanski, 2001: 24) da imobilidade.

(iii) em Bauman (1998; 1999; 2001; 2004; 2009), Boltanski (2001), Lipovetsky (2004), Ehrenberg (2005/6), Dubar (2009), Sennett (2009) e Baudrillard (2010) reconhecemos uma *dimensão identitária e emocional* da deriva. Ao refletir sobre a debilitação do poder regulador que as tradicionais instituições coletivas exercem sobre o indivíduo, Lipovetsky (2004: 83-84) refere-se a uma “*desestabilização do eu*” decorrente da condição de entrega do indivíduo a si mesmo e da desproteção relativamente a sistemas que asseguravam o enquadramento coletivo da existência individual. Lipovetski (2004) refere-se ainda à “*exigência de permanência como contrapeso ao reinado do efêmero, tão causador de ansiedades*” (Lipovetski, 2004: 74) e, portanto, de uma desestabilização emocional, justificando a proliferação dos discursos sobre o sofrimento psíquico e a procura de soluções no campo da saúde

mental (Ehrenberg, 2005/6: 115). Lipovetski (2004: 70) aponta como fatores de inquietação a precarização do emprego, a insegurança profissional e material, o desemprego e a degradação da vida social, fazendo da hipermodernidade uma época de confiança instável *“em função dos acontecimentos e das circunstâncias”* (Lipovetski, 2004: 71). Do mesmo modo, Dubar (2009) refere-se à transformação das formas sociais e à consequente prevalência de identidade dos “eus” sobre a identidade do “nós”, originando crises pessoais e coletivas, pois que sobre o indivíduo pesam *“novas exigências societárias: construir a sua identidade pessoal, ser si mesmo, realizar-se, ser competente e performativo”* (Dubar, 2009: 258). Dubar (2009) assinala ainda que, da combinação das formas identitárias comunitárias (definição da identidade por relação com os outros) e societárias (definição da identidade a partir de um conjunto de escolhas pessoais) resulta um conjunto variado de configurações identitárias, sendo que hoje é possível assinalar uma crise dos modelos de identificação (pessoal, profissional) consequência, segundo o autor, das crises económica e social que afetam o mundo ocidental (Dubar, 2009: 22, 254-258). A crise das sociedades modernas coloca o sujeito sob a injunção biográfica, na medida em que, revelando o *“sujeito a si mesmo, obriga-o a reflectir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo”* (Dubar, 2009: 255). Também Sennett (2009: 86) assinala a fragilização das identidades profissionais decorrente do crescente uso das tecnologias nas diferentes áreas de trabalho e da consequente superficialização da relação do trabalhador com a tarefa executada, referindo-se ainda ao papel do capitalismo na destruição das *“qualidades de carácter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um sentido de identidade sustentável”* (Sennett, 2009: 27). Ao afirmar que as *“condições da nova economia alimentam (...) a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego”* (Sennett, 2009: 27), alterando o modo como o indivíduo vive o compromisso, Sennett considera que a sua repercussão na estabilidade emocional necessária à construção da vida pessoal e familiar. É o *nómada* de que nos fala Boltanski (2001: 24), autorizado somente a *“criar raízes em si próprio, a única instância permanente num mundo complexo, incerto, móvel”* (Boltanski, 2001: 25) e para quem o risco da incerteza provoca apreensão e *“ansiedade sobre o que pode*

acontecer” (Sennett, 2009: 115), colocando-o sob determinadas condições emocionais (Sennett, 2009: 165). O indivíduo é, assim, colocado num plano de ambivalência entre a diversidade de possibilidades-de-ser e o constante estado de indeterminação identitária gerador de ansiedade (Bauman, 2004: 68). A passagem do capitalismo sólido ao capitalismo *light* (Bauman, 2004: 66) corresponde ao desaparecimento da visão fordista do mundo que definia, de forma absoluta, o correto e o incorreto. O mundo do capitalismo *light* abre um conjunto infinito de possibilidades e coloca o indivíduo perante a tarefa insana de escolher as possibilidades-de-ser a concretizar. Este conjunto infinito de possibilidades encontra-se intimamente ligado ao consumo enquanto “*mecanismo de reforço de identidade*” (Bauman, 2004: 87): o indivíduo trava uma luta constante contra a volatilidade do eu, procurando, através dos bens que consome, construir uma identidade sólida e estável. No entanto, a infinidade de opções de consumo oferecidas ao indivíduo e a necessidade de acompanhar a velocidade de produção dessas possibilidades deixam a tarefa de auto-identificação em aberto e sujeita a um conflito gerador de angústia (Bauman, 2004: 97) e ambivalência (Bauman, 2009: 92), a mais assustadora adversária “*do indivíduo humano no seu esforço irrefreável para construir uma identidade*” (Bauman, 2009: 93). Num mundo de produtos “*projetados para a imediata obsolescência*”, as identidades são “*adotadas e descartadas como uma troca de roupa*” (Bauman, 1998: 112). A volatilidade da identidade encontra-se, assim, ligada ao ciclo do desejo pelo qual o indivíduo, enquanto consumidor, não dá por definitivamente satisfeitos os seus desejos e necessidades (Bauman, 1999: 37), procurando incessantemente, não acumular bens, mas antes experimentar novas sensações (Bauman, 1999: 38), inviabilizando a construção de um trajeto de vida orientado para um fim e obrigando o indivíduo a manter-se permanentemente na corrida pela identidade (Bauman, 2001: 125). Colocados perante o dilema da escolha de uma identidade, os indivíduos devem permanecer em constante alerta relativamente à eventualidade de uma necessária mudança de opção (Bauman, 2001: 126). Neste sentido, Bauman (2001: 129) propõe a substituição do termo ‘identidade’ pelo conceito de ‘identificação’ que remete para o processo interminável e em aberto em que todos os indivíduos se encontram envolvidos. Baudrillard (2010)

considera também que a instabilidade, a mobilidade e a flexibilidade que caracterizam a sociedade consumo são geradoras de elevados índices de pressão psicológica e social, de efeitos emocionais, resultando num sentimento de insegurança generalizado, no qual reside “o mal-estar da modernidade” a que se refere Bauman (2009: 60 e ss): *“ser levado de um risco a outro é uma experiência que deixa os nervos à flor da pele, gerando muita ansiedade e medo (...) e não permitindo um descanso à vigilância”* (Bauman, 2009: 70).

A circulação errática do sujeito e a experimentação de si, que anteriormente apresentamos como marcas da deriva, integram, em nosso entender, uma dinâmica de co-produção pela qual o movimento de errância do sujeito pelos não-lugares possibilita a auto-experimentação e esta exige, por sua vez, a circulação do sujeito por esses espaços de atuação, resultando daqui formas específicas de subjetivação. Na análise das narrativas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. percebe-se que a circulação errática dos jovens por diferentes espaços - escola, bairro, rua - possibilita a experimentação de si e esta exige, por sua vez, a circulação dos jovens por esses espaços de atuação, produzindo determinadas formas de subjetivação de entre as quais reconhecemos a auto-experimentação pelo desvio. A experimentação do sujeito em formas de atuação predominantemente definidas como ilícitas integra o desvio no processo de construção do sujeito no mundo definido pela normatividade dominante. Desvio e norma entram, portanto, numa zona de indistinção (Agamben, 2007), uma vez que o desvio se constitui como possibilidade-de-ser ao viabilizar um processo de subjetivação orientado para a definição da posição do sujeito na ordem normativa validada pelo discurso dominante. O desvio, porquanto é capaz de gerar a reação institucional do dispositivo de intervenção tutelar, possibilita a entrada na esfera da normatividade, qualificando a vida à deriva:

A melhor forma de determinar se uma pessoa foi expulsa do âmbito da lei é perguntar se, para ela, seria melhor cometer um crime. Se um pequeno furto pode melhorar a sua situação legal, pelo menos temporariamente, podemos estar certos de que foi destituída de direitos humanos. Pois o crime passa a ser, então, a melhor forma de recuperação de certa

igualdade humana, mesmo que ela seja reconhecida como exceção à norma (Arendt, 1998: 320).

Neste sentido, o sujeito, abandonado na exceção a um apagamento jurídico-político que o desqualifica, reconhece no desvio uma estratégia de visibilidade, uma forma de resistência ao poder que o abandona, a qual não lhe é, contudo, exterior. Trata-se de uma resistência 'por dentro', no sentido em que ao produzir a exceção, a invisibilidade político-jurídica dos sujeitos, o poder produz também as condições de possibilidade de resistência a essa invisibilidade⁵⁹. O poder define a norma e a exceção, a visibilidade e a invisibilidade, e nesse sentido é soberano, produzindo ainda as redes de circulação e de passagem de uma condição a outra. Assim sendo, o desvio não é resultado da capacidade de escolha e decisão do sujeito (é-o apenas num sentido ilusório, ficcional, como vimos anteriormente)⁶⁰. Quando consideramos o desvio como estratégia de subjetivação percebemos, e as narrativas dos jovens institucionalizados que analisamos dão-nos conta disso, que o desvio é a possibilidade que sobra e que, de algum modo, se impõe como viável, não resultando, por isso, de uma escolha ou decisão. A afirmação do desvio como escolha pessoal corresponde à mesma lógica de descontextualização do sujeito que o reduz à auto-referenciação, votando-o ao isolamento, lógica que rejeitamos. Ora, entendemos que a produção do sujeito normativo ou desviante, normal ou a-normal, é sempre uma questão de poder e, portanto, uma produção política. Se, como sustenta Bauman (2004: 37 e ss), o individualismo define a condição social da modernidade tardia, então, a deriva expressa, em nosso entender, a contradição fundamental inerente a essa condição, porquanto as tarefas de autoconstrução e autorrealização decorrem num plano de incontrolabilidade dos mecanismos vários

⁵⁹ Cf. secção 6. deste capítulo.

⁶⁰ Angelina Peralva (2001) estabelece uma relação entre a incivilidade, a violência e o crime, por um lado, e o declínio dos movimentos sociais estruturados, por outro, considerando aqueles como *"operacionalizadores de uma forma de revolta proto-política, que não consegue inscrever-se no espaço público sob formas propriamente políticas"* (Peralva, 2001: 16) e, assim, a violência e o crime são tomados pela autora como uma escolha individual estratégica na produção da individualidade no contexto das sociedades modernas. Ora, a defesa do desvio enquanto escolha não nos parece, como vimos, defensável, uma vez que uma escolha pressupõe um exercício de reflexão e ponderação levado a cabo por um sujeito que, assim, considera diferentes opções que podem ter reais efeitos em termos de possibilidades existenciais diferenciadas, tomando uma decisão.

(jurídico-políticos, mas também económico e sociais) que podem sustentar a produção do sujeito no mundo (Bauman, 2004: 43-44). A consideração (teórica e prática) desta contradição só pode ser feita no campo da política (Bauman, 2004: 44; 2009: 66 e ss), *“defendendo-se a esfera pública da invasão do privado”* (Bauman, 2004: 57; 2009: 67) que, como vimos, possibilita a produção biopolítica (Foucault, 1999a, 2005, 2008) da vida nua (Agamben, 2007). Esta penetração do espaço público por interesses e questões privadas reenvia constantemente o indivíduo para si mesmo e inviabiliza a possibilidade de tais questões poderem constituir-se como causas comuns para as quais se procurem soluções conjuntas e partilhadas (Bauman, 2009: 68 e 139). A restauração do espaço público exige a recuperação da vida qualificada e passa pelo reconhecimento da existência política das construções biográficas individuais (Delory-Momberger, 2009: 90 e ss), retirando-as do âmbito da exceção e da arbitrariedade e cobrindo com o manto da cidadania a nudez de uma vida que, à deriva, se encontra exposta à morte (Esposito, 2006; Adorno, 2014).

Em suma, e no que ao nosso trabalho diz respeito, a localização da análise dos modos de subjetivação dos jovens institucionalizados em centro educativo no contexto de uma reflexão sobre as condições de produção de si na modernidade avançada obriga-nos a rejeitar uma definição essencialista (e de tendência universalista) do desvio enquanto realidade existente por si mesma e independente dos contextos que a produzem. Norma e desvio são, como sustentámos até aqui, construções possibilitadas por formas específicas de configuração das redes de poder e saber. Os jovens que encontrámos no C.E.S.A. a cumprir medida de internamento são definidos pelo dispositivo tutelar como desviantes⁶¹, uma vez que a institucionalização decorre da prática de facto qualificado como crime, de um desvio à norma juridicamente definida. Assim sendo, às categorias de *“jovem delinquente”* ou *“desvio juvenil”* não corresponde uma qualquer realidade de fronteiras devidamente delimitadas, sendo antes construções empíricas que devem

⁶¹ Do mesmo modo, Paugam (2003) ao refletir sobre a nova pobreza rejeita uma pretensa unidade da categoria dos pobres e define o seu campo de estudo a partir da consideração de *“populações ‘reconhecidas’ como estando em situação de precariedade económica e social”* (Paugam, 2003: 30), sendo que esse reconhecimento passa pelo recurso dos indivíduos aos serviços de ação social.

ser referidas aos mecanismos (políticos, sociais, culturais) que as produzem. É neste sentido que nos importa referir a análise dos modos de subjetivação dos jovens em internamento à condição de deriva da vida, considerando que é neste contexto que o desvio (i.e., as formas de subjetivação definidas como desviantes) podem inscrever-se, definir-se e produzir-se. Quando Castel (2003: xxi) se interroga acerca da semelhança entre um desempregado de longa duração e um jovem institucionalizado, é a posição destas figuras na ordem social que determina a possibilidade da comparação: ambos são produzidos como “*inúteis*”, como “*redundantes*” pela normatividade dominante e é neste sentido que o seu carácter desviante exige a consideração da norma que os produz. No nosso caso, entendemos que a produção do desvio encontra-se estreitamente ligada ao discurso normativo da biografização.

5. Condição biográfica

Reconhecemos anteriormente na exceção a condição de possibilidade da deriva. A suspensão do ordenamento jurídico-político determina a condição de abandono da vida a uma lei que existe *de jure*, mas não *de facto*, que vale, mas não se aplica e, assim, a deriva refere-se à vida politicamente desqualificada, sujeita à arbitrariedade do poder que decide sobre a norma e sobre a exceção. Importa relembrar que a vida desprovida de estatuto jurídico-político não se encontra, no entanto, numa relação de exterioridade face ao poder: despida das malhas protetoras da lei, a vida nua é a vida entregue a um poder que, ao abandoná-la, lhe define as possibilidades-de-ser e, consequentemente, as impossibilidades. A deriva caracteriza-se, como vimos, pela circulação errática do sujeito por diferentes espaços, nos quais não chega a afirmar uma presença, dada a incapacidade de apropriação das condições estruturais que os definem. O movimento des-significado pelos “*não-lugares*” (Augé, 2000) possibilita e é possibilitado por um exercício de auto-experimentação pelo qual o sujeito tende a assumir como opções pessoais condições que são de ordem contextual e que, em última instância, determinam todas as suas (im)possibilidades-de-ser. Este exercício de auto-experimentação

constitui, em nosso entender, um movimento tendente à norma, uma vez que responde à injunção biográfica que é possível reconhecer nas entrelinhas do discurso pós-moderno do individualismo e da autonomia. Reconhecemos nas narrativas dos jovens institucionalizados que analisamos este imperativo da autoconstrução do sujeito pós-moderno. O sistema de verdade que sustenta a intervenção tutelar e, em particular, a medida de internamento (e que, adiante, designamos por regime tutelar de verdade⁶²), ao reproduzir o discurso dominante, coloca na mira do dispositivo tutelar um sujeito-a-ser obrigado a, pelos seus próprios meios e recursos, cumprir-se como sujeito normal e normativizado, de modo a garantir a *“sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade”* (artigo 2.º, L.T.E.). A dignidade e a responsabilidade que o dispositivo tutelar exige do sujeito institucionalizado são garantidas por meio de uma intervenção de acordo com os princípios da *socialização, tendo como “referência a vida social comum”* (artigo 159.º, n.º 2, L.T.E.), da *escolaridade*, a fim de *“facilitar a sua inserção social”* (artigo 160.º, n.º 2, L.T.E.) e da *formação profissional e laboral* (artigo 161.º, L.T.E.). Ao sujeito institucionalizado é dada a injunção da reconversão normativa do percurso desviante conducente ao internamento, cumprindo o *projeto educativo pessoal* que lhe é institucionalmente definido e que *“terá obrigatoriamente em conta as suas particulares necessidades de formação, em matéria de educação cívica, escolaridade, preparação profissional e ocupação útil dos tempos livres”* (artigo 171.º, n.º 3, alínea b), L.T.E.). A injunção biográfica não só obriga o sujeito institucionalizado à autoconstrução, como também lhe define as diferentes esferas de realização desse processo de subjetivação.

A condição biográfica (Delory-Momberger, 2009) do sujeito da pós-modernidade é determinada pela metanarrativa da contemporaneidade que define o indivíduo como centro de produção da esfera social: ao procurar em si mesmo os recursos da própria ação, o indivíduo produz os motivos e os valores que norteiam a própria conduta e cria os laços que o ligam aos outros. É neste sentido que Beck (1998) considera que o indivíduo se converte em unidade reprodutiva do social,

⁶² Cf. secção 6. deste capítulo.

devendo garantir a própria existência por meio de uma planificação biográfica. Do indivíduo exigem-se competências pessoais e profissionais que lhe permitam uma constante capacidade empreendedora e de inovação, visão de futuro e antecipação da mudança percebida como oportunidade de reconstrução da identidade e renovação do sentido da vida. Se, na sociedade industrial, a pertença social é definida pela integração do indivíduo em diferentes espaços institucionais, nas sociedades pós-industriais da modernidade avançada cabe ao indivíduo integrar no seu percurso biográfico as esferas do social (família, trabalho, ...) por meio de um processo de construção pessoal. A individualização refere-se, portanto, a *“determinados aspectos subjectivo-biográficos do processo de civilização (...), especialmente na última fase da industrialização e modernização”* (Beck, 1998: 164). Desligado das suas pertenças e solidariedades coletivas (família, classe social, ...), o indivíduo é remetido para si próprio e para a responsabilidade individual sobre as suas dificuldades. Esta tendência social para a individualização é sobretudo visível ao nível dos percursos laborais e na gestão individual dos riscos e oportunidades que os mesmos implicam, sendo que a promoção da mobilidade implica, muitas vezes, o corte com laços familiares, de vizinhança, culturais, entre outros. Não obstante, e de forma aparentemente contraditória, configuram-se experiências coletivas como o desemprego, a precariedade laboral ou a nova pobreza (Beck, 1998: 96 e ss), a integração atípica no mercado de trabalho ou a exclusão de grandes grupos sociais (ex.: jovens, desempregados de longa duração), embora estas experiências sejam vivenciadas como destinos pessoais, operando-se *“(...) a transformação das causas exteriores em culpa própria, dos problemas do sistema em fracasso pessoal”* (Beck, 1998: 122).

É possível associar a individualização a um conjunto de transformações:

(i) *no domínio económico-social*, o progresso tecnológico impõe um modelo das estruturas produtivas assente na deslocalização e na flexibilização, atingindo-se a tradicional organização do trabalho e gerando-se processos de precarização, desemprego estrutural e desestabilização das relações salariais. O aumento das despesas sociais do Estado favorece a desregulação e descomprometimento das instituições do Estado Social, pondo em causa a defesa ideológica do Estado-

Providência e a sua capacidade de responder às necessidades de proteção e inserção sociais (Delory-Momberger, 2009; Dubar, 2009). O Estado Social é repensado, reinventado, obedecendo as políticas sociais a duas lógicas contraditórias (Delory-Momberger, 2009: 77 e ss): por um lado, a lógica da responsabilização individual pela qual se exige que o indivíduo realize um trabalho reflexivo sobre si mesmo, inscrevendo-se, desse modo, numa história singular, desenvolvendo um projeto de vida e fixando em si mesmo os princípios de ação e avaliação que lhe permitam lidar com as contradições do sistema (Delory-Momberger, 2007: 4; Somers, 2008) e, por outro, a lógica institucional assente na definição de estratégias concebidas para determinadas categorias de população e públicos específicos (jovens adultos, licenciados, desempregados de longa duração) e geridas em função dos constrangimentos económicos do mercado e situações conjunturais altamente variáveis, submetendo toda a ação pública social a critérios de produtividade e rentabilidade numa lógica de racionalidade avaliativa (Somers e Block, 2005; Delory-Momberger, 2007; Somers, 2008). Estas duas lógicas expressam os princípios de gestão característicos da economia liberal e decorrem do facto de, na sociedade pós-industrial, a questão social se encontrar dissociada da questão económica, sendo que a proteção do trabalho e a produtividade económica já não se encontram numa relação de solidariedade orgânica, como acontecia no modelo económico fordista (Delory-Momberger, 2007). A ordem económica tende a ocupar o espaço da ordem política pela cedência do Estado aos modos de gestão e controlo próprios do modelo tecno-capitalista ao transferir para a esfera pública os modelos e os objetivos de eficiência e rendimento da empresa (Somers, 2008; Delory-Momberger, 2009). A nova ordem económica decorrente da revolução tecnológica e de comunicação, da globalização da produção económica e dos fluxos comerciais e da independência dos mercados visa a rentabilidade financeira e não o equilíbrio social. A vulnerabilidade parece converter-se em estilo de vida das camadas sociais mais baixas, obrigando-as à aceitação de condições contratuais que as colocam em situação permanente de precariedade laboral e desproteção social, enquanto a autopromoção e mobilidade permanente marcam o *modus vivendi* das camadas mais elevadas da estrutura social, sendo que a competição e a

exclusão inerentes à sociedade atual retiram ao trabalho a sua função integradora e submetem-no a uma lógica económica e de mercado (Alonso, 2007: 106). Acentuam-se, assim, as desigualdades entre os indivíduos e entre os grupos sociais, sobretudo pela precariedade, pela exclusão e pela miséria que atinge maioritariamente as pessoas menos qualificadas, os jovens que procuram ingressar no mercado de trabalho e os trabalhadores que, por variadas razões, perdem o emprego e que encontram sérias dificuldades (idade, falta de qualificações) para voltar a trabalhar (Delory-Momberger, 2007: 3), votando à exclusão aqueles que não conseguem acompanhar as exigências do mercado em termos de mobilidade, polivalência, formação, reciclagem de competências e disponibilidade total (Alonso, 2007: 243). O individualismo da modernidade avançada traduz-se, assim, num processo de “*gestão de si*” e do próprio “*capital biográfico*” (Delory-Momberger, 2009: 41) e “*capital humano*” (Somers, 2008: 42), para que cada um possa manter-se num “*estado de (...) competitividade no mercado*” (Dubar, 2009: 136). O indivíduo é levado a mobilizar os seus recursos e competências, de modo a adaptar-se às condições de emprego propostas e às condicionantes do mercado de trabalho e do sistema económico através de um projeto de (re)construção e transformação pessoal orientado por perfis definidos exteriormente, os quais se constituem como cenários biográficos pré-estabelecidos aos quais o indivíduo deve procurar aproximar o seu trajeto pessoal e profissional. A empregabilidade, noção emergente na década de 90 (século XX), é associada a características como flexibilidade e capacidade de adaptação, disponibilidade para a mobilidade, reflexividade e capacidade de autoavaliação, disponibilidade para a formação e atualização de competências ou capacidade de autopromoção (Boltanski, 2001; Delory-Momberger, 2007: 4), sendo que o sucesso dos indivíduos será tanto mais assegurado quanto melhor expressar, por meio destas características, os valores do modelo económico globalizado e pós-industrial que, assim, cria atores económicos móveis e flexíveis. Este microcosmos da ‘empresa de si’ reproduz o mundo da empresa do mercado mundial, produzindo uma retórica de justificação pela totalidade (e, em nosso entender, totalitária) pela qual a ideologia neoliberal apresenta o mundo como homogéneo e unificado por oposição ao mundo fragmentado e disperso experimentado quotidianamente pelos

indivíduos e marcado por processos de desterritorialização das populações, deslocalização das tecnologias de comunicação e informação e sobrelocalização de universos culturais distintos em territórios comuns (Delory-Momberger, 2009);

(ii) no *domínio sociopolítico*, assiste-se à fragilização das tradicionais organizações (partidos, sindicatos) e, simultaneamente, à emergência de movimentos sociais (desempregados, precários, imigrantes) cujos combates se travam à margem dos organismos representativos, sendo que os Estados assistem ainda à perda de influência e domínio em áreas essenciais como a produção económica, a organização dos mercados ou o movimento de capitais, agora sob a alçada de redes de influência e poder situados para além dos limites da esfera política (Somers, 2008; Delory-Momberger, 2009). A questão social globaliza-se e desloca-se das instituições tradicionais formais para as redes sociais, onde grupos sociais concretos reivindicam a partir de circunstâncias materiais e contextuais específicas. A este respeito, Alonso (2007: 251) fala-nos de uma “*sociedade civil global*” que reivindica uma solidariedade discursiva construída a partir de mundos quotidianos concretos ligados de forma real ou virtual. Constituindo-se o indivíduo como motor da atividade social, a individualidade já não é vivenciada em função do lugar que o indivíduo ocupa na coletividade, mas, em virtude da diferenciação de funções e da diversificação de papéis, operando-se uma dissociação entre o indivíduo e o lugar social. O espaço da individualidade constitui-se, então, como um espaço social entre outros, respondendo às necessidades de uma sociedade que exige dos seus membros a posse de recursos próprios de decisão e de ação. Castel (2003: 445-458) refere-se ao individualismo que caracteriza as sociedades ocidentais a partir da década de 80 (século XX) como um individualismo negativo, o qual assenta na bipolaridade entre o culto do eu devotado ao sucesso e a vulnerabilidade de uma individualidade ameaçada pela insegurança e pela precariedade (Castel, 2003: 452), expondo o indivíduo à experiência da “*consciência infeliz*” e do “*desprezo*” (Dubet, 2001: 15): mostrando-se incapaz de realizar a tarefa da autoconstrução, o indivíduo assume-se como responsável pela própria infelicidade e, assim, expõe-se ao desprezo por parte daqueles que sucedem na tarefa. O carácter bipolar do individualismo negativo polariza a própria sociedade dividida entre aqueles

que possuem uma posição social que lhes permite combinar, de forma segura, o individualismo e a exploração da autonomia e aqueles que, não se encontrando nessa posição de segurança, reconhecem na sua individualidade a ausência de proteção social (Castel, 2003: 457). A afirmação da autonomia como referência normativa primeira reconfigura o modo como a vida em comum é produzida, deixando de se constituir a partir do 'nós' para passar a constituir-se a partir do 'eu'. A deslocação do 'nós' para o 'eu' abandona o indivíduo a si mesmo, à ilusão de escolha e à insegurança pessoal. Deixando o tecido social de funcionar como rede ou plataforma de segurança, o indivíduo é confrontado com o medo de não ser capaz de corresponder à expectativa social da autonomia e iniciativas pessoais. A condição de insegurança é geradora dos discursos que tendem a patologizar as tensões decorrentes da instituição do sujeito autónomo. Lidar com o medo é um problema psicológico individual tratado como uma questão médica que se prende com o sofrimento psíquico do indivíduo, ao mesmo tempo que as condições materiais e os objetivos estratégicos de produção do medo permanecem invisíveis (Lemke, 2014: 68-70). O medo cumpre, portanto, uma função moral no contexto das sociedades de modelo neoliberal – o medo favorece a tomada de consciência dos riscos e incertezas associadas ao empreendedorismo de um sujeito que, assim, se sabe vulnerável e, ao mesmo tempo, é a base de produção do eu responsável e racional, capaz de calcular, de acordo com a lógica da prevenção, os riscos inerentes à ação empreendedora, adotando estratégias preventivas para a sua minimização, o que reforça, segundo Lemke (2014), a lógica moralizadora dos discursos político e social sobre a responsabilidade individual relativamente a formas de atuação perigosas.

A narrativa do indivíduo e da autonomia possibilita e é possibilitada pela produção da deriva, no sentido em que o exercício de experimentação de si (que, como vimos, corresponde, a par da errância, a uma das marcas da deriva) é sentido como um exercício de autonomia assente no carácter ficcional da liberdade de escolha (e, portanto, da autonomia) pelo qual o sujeito assume como opções pessoais condições de carácter contextual e estrutural que não pode verdadeiramente modificar e que têm um peso determinante em termos de produção das suas (im)possibilidades-de-ser. O processo de individualização não corresponde,

pois, a um movimento de emancipação, assumindo um significado distinto do que tinha no início da era moderna quando, sob influência dos ideais iluministas, remetia para um processo linear de emancipação e autodeterminação (Bauman, 1996) pelo qual o indivíduo procurava adquirir a pertença a determinada classe (que, ao contrário do que acontecia na época pré-moderna era algo determinado pelo nascimento) através da adoção dos comportamentos próprios dessa classe e pela partilha de interesses comuns (Bauman, 1996: 37 e ss). Na sociedade da modernidade avançada, o conceito de individualização afasta-se do sentido de emancipação e autodeterminação, sendo que as formas de individualização ligadas à modernidade avançada encontram-se sujeitas a processos de institucionalização e estandardização, esbatendo as fronteiras entre os domínios da vida privada e da esfera pública. Deste modo, individualização *“significa institucionalização, configuração institucional e, desse modo, conformação política da vida e das condições de vida”* (Beck, 1998: 169).

Em suma, o imperativo da ‘realização de si’ das sociedades da modernidade avançada traduz-se numa injunção biográfica que obriga o indivíduo a gerir *“uma história imprevisível, incerta, incessantemente retomada”* (Dubar, 2009: 154). É aqui que inscrevemos a auto-experimentação como uma das marcas fundamentais da deriva e da qual resulta a multiplicação das trajetórias individuais, a fragmentação dos grupos sociais, a emergência de grupos com grande visibilidade social, a invisibilização de determinados indivíduos e a generalização das minorias vulneráveis ou excluídas. Nesta linha, as diferentes esferas da vida social (família, escola, trabalho) deixam de ser espaços de determinação coletiva para se constituírem como lugares de uma aparente escolha individual, configurando um processo de biografização pelo qual os indivíduos produzem, incessantemente, para si e para os outros um conjunto de *performances* da própria existência. A biografização decorre de uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação, constituindo um processo constante de mediação entre o indivíduo, a experiência vivida e o mundo (Delory-Momberger, 2009: 30-31). Assim sendo, a biografia não traduz o curso real das existências individuais, remetendo antes para o

conjunto de representações através das quais o indivíduo dá forma e sentido à vida. A história de vida, ou relato biográfico, constitui uma das formas de atividade biográfica, uma das dimensões (neste caso, narrativa) da biografização (Delory-Momberger, 2007: 5), embora a atividade de biografização não se reduza à história contada, podendo encontrar outras formas de efetivação, nomeadamente através de comportamentos ritualizados ou modos de inscrição no espaço social. Não obstante, as narrativas biográficas constituem um dos lugares privilegiados de construção biográfica e um meio de acesso aos processos de biografização (Delory-Momberger, 2009: 24). O eu narrativo constitui-se, assim, simultaneamente, como forma de expressão individual e objeto social, dado que corresponde a uma injunção biográfica institucionalizada que povoa todas as áreas da vida coletiva, apresentando-se, pelo seu carácter performativo, como forma privilegiada de mediação social. Consideramos que a injunção biográfica da pós-modernidade é herdeira de uma longa tradição ocidental de práticas de autoexaminação que remontam à antiguidade clássica e que com a doutrina cristã assumem um carácter confessional (Foucault, 1997a e 1997b)⁶³. Foucault (1997a: 181; 1997b: 225) define tais práticas como “*tecnologias de si*”, remetendo para um

conjunto de técnicas que permitem aos indivíduos realizar, pelos seus próprios meios, um certo número de operações sobre os seus corpos, almas, pensamentos e condutas, de modo a transformarem-se ou modificarem-se e, assim, atingirem determinado estado de perfeição, felicidade, pureza (Foucault, 1997a: 181; 1997b: 225)

⁶³ Segundo Foucault (1997a e 1997b), o início da era cristã introduz uma importante alteração no princípio clássico do “*conhece-te a ti mesmo*”, o qual vem a constituir-se como um preceito monástico de confissão a outrem tomado como guia espiritual, inaugurando, deste modo, uma *hermenêutica de si* (Foucault, 1997a: 184; 1997b: 247). Se, na antiguidade clássica, o eu é tomado como algo a construir por meio da verdade e do conhecimento dos seus princípios, tendo aqui a memória, a retórica e a persuasão um papel determinante, por seu turno, as tecnologias de si do cristianismo tomam o eu como algo a descobrir, a decifrar, como se de algo obscuro se tratasse (Foucault, 1997a: 196-198), exigindo a confissão pastoral, uma entrega dos próprios pensamentos a outrem que, em última análise, resultará numa renúncia de si mesmo (Foucault, 1997b: 249).

e assinala ainda a estreita proximidade e relação existente entre as *“tecnologias de si”* e as tecnologias de dominação, definindo, a partir desta relação, a noção de governamentalidade (Foucault, 1997b: 225): *“e se, para o governo das pessoas nas nossas sociedades, cada um tiver não só de obedecer mas de produzir e divulgar a verdade sobre si mesmo, então, o exame de consciência e a confissão encontram-se entre os mais importantes [desses] procedimentos”* (Foucault, 1997a: 183). A injunção biográfica constitui-se, assim, como a institucionalização pós-moderna da exigência de verbalização e confissão do eu.

Os percursos existenciais são, portanto, autorreflexivos, uma vez que aquilo que outrora era objeto de determinação social é hoje objeto de elaboração pessoal (Delory-Momberger, 2009: 23 e ss), sendo o indivíduo levado a debruçar-se sobre si mesmo e a constituir-se como sujeito capaz de dar uma forma pessoal ao curso da própria existência, o qual é pensado como trajeto marcado por diferentes possibilidades identitárias cuja efetivação depende da ação do indivíduo em espaços diversificados (*errância*) e por meio de um processo de descoberta experimental de si mesmo (*auto-experimentação*). Levado a afirmar a sua subjetividade e singularidade e a assumir-se enquanto autor e ator do seu projeto de vida, o indivíduo cumpre o que Delory-Momberger (2009: 41) designa por *“ideologia da auto-realização”*. O percurso existencial é o lugar de um conjunto de processos de seleção, organização e integração através dos quais o indivíduo trabalha a sua própria inscrição no mundo social, o que exige o recurso ao que Delory-Momberger (2007:6) designa por *“tecnologias do eu”*⁶⁴ que se traduzem num conjunto de técnicas de ajustamento dos indivíduos a um ambiente socioeconómico organizado em torno dos valores da adaptabilidade, da mobilidade e da reatividade. Importa ainda sublinhar que as construções biográficas individuais encontram-se em estreita dependência dos contextos socioculturais e históricos em que se produzem/são produzidos, os quais sustentam modelos ou representações biográficas padronizadas que servem de ideal norteador às biografias individuais⁶⁵.

⁶⁴ Delory-Momberger (2007) distingue estas tecnologias do eu das técnicas de si definidas por Foucault e a que já nos referimos anteriormente.

⁶⁵ Estes padrões biográficos tendem a acompanhar as transformações sociais, embora as suas formas anteriores permaneçam nas representações coletivas e individuais que, assim, não vêm a

A condição biográfica designa, pois, uma reconversão histórica da relação entre indivíduo e sociedade decorrente de uma intensificação do processo de individuação social. As biografias individuais fazem a sociedade, sendo esta entendida como o conjunto das relações sociais de produção de si e, neste sentido, as construções biográficas, pelas quais os indivíduos trabalham a sua inscrição social, adquirem nova significação, porquanto se constituem não apenas como questões de realização pessoal, mas também como questões de carácter social e político. A expressão ‘condição biográfica’ assume, na obra de Delory-Momberger (2009) um sentido histórico e social, referindo-se aos modos que as existências individuais e coletivas assumem nas sociedades contemporâneas, e um sentido antropológico, remetendo para as dimensões constitutivas da experiência humana e para a capacidade de o indivíduo situar-se no mundo narrando a sua existência (Delory-Momberger, 2009: 11). Ora, segundo Arendt (2001: 122), a especificidade da

coincidir com os modelos, entretanto, reconfigurados. Delory-Momberger (2007: 6; 2009: 35) dá como exemplo o facto de os indivíduos continuarem a representar a sua biografia à luz de um modelo que aponta para uma trajetória contínua e linear e para a existência de uma carreira, o que não coincide com o modelo de injunção de si assente nos valores da mobilidade e da flexibilidade. Este desfasamento é gerador, por um lado, de uma “*solidão sócio-biográfica*” (Delory-Momberger, 2007: 6), pois que o indivíduo não encontra um modelo de representação biográfica que dê sentido à própria experiência, e, por outro, de um sobre-investimento inútil em modelos biográficos obsoletos, procurando em vão fazer coincidir a própria experiência com tais modelos. Em nosso entender, o desfasamento entre as representações biográficas do trabalho que continuam a servir de modelo às biografias individuais, e que apontam para uma trajetória profissional coerente e linear, e as transformações sociais que produzem a flexibilidade e a mobilidade como valores de empregabilidade traduzem um desencontro entre uma valorização *discursiva* do trabalho, que continua a organizar-se em torno da defesa na aposta na formação escolar e profissional e na defesa da possibilidade de construção de uma carreira, e uma desvalorização *material* do trabalho assente na precariedade, na mobilidade e na flexibilidade, configurando uma experiência de trabalho que não se coaduna com a representação narrativa sustentada. De qualquer modo, o trabalho continua a constituir um bem económico, psicológico, cultural e simbólico, sendo, por isso, sentida a falta de trabalho como uma grande perda (Castel, 2003: 420-421). O trabalho é central não apenas para aqueles que trabalham, mas sobretudo para os que se encontram privados do acesso ao emprego, vendo assim ameaçado o seu reconhecimento social e, conseqüentemente, sentindo-se atingidos na sua dignidade. Esta centralidade do trabalho determina o modo como os indivíduos vivenciam a experiência da reforma e do desemprego e o modo como estas experiências interferem no reconhecimento da dignidade própria, gerando sentimentos de humilhação. Schnapper (1998: 60) refere-se à experiência do “*desemprego total*”, marcada pela humilhação, pelo aborrecimento quotidiano, pela debilitação das redes sociais do desempregado e, muitas vezes, pela solidão e exclusão, pondo a descoberto até que ponto o indivíduo interioriza a norma do trabalho.

vida humana reside exatamente no facto de ela ser *“plena de eventos que posteriormente podem ser narrados como história e estabelecer uma biografia”* por meio da ação e do discurso que, como vimos, são atividades específicas da vida política (bios). Assim sendo, o sentido antropológico da condição biográfica é também, em nosso entender, um sentido político e, portanto, convoca um diálogo com as redes de poder em que a vida circula e nas quais cria pontos de resistência.

6. Resistência

A deriva constitui um movimento que tende para a norma ao remeter o indivíduo para uma lógica dicotômica que opera entre a biografização (auto-experimentação) e a circulação errática do sujeito por diferentes espaços de atuação e *performance*, produzindo-se, deste modo, um conjunto de (im)possibilidades de vida. A vida à deriva é, como vimos, a vida nua, politicamente desqualificada, sendo produzida pelo poder que, ao definir a norma, define também a exceção e, portanto, norma e exceção constituem espaços contíguos de uma mesma rede de práticas materiais e discursivas. Por esta razão, a análise das narrativas dos jovens institucionalizados em centro educativo exige-nos, por um lado, a consideração das práticas de (bio)poder que produzem a exceção e o abandono, definindo as condições de existência da vida pós-moderna e, por outro, o reconhecimento das categorias discursivas (biografização, individualismo e autonomia) que possibilitam/são possibilitadas por essas mesmas práticas. Admitindo a existência de uma *“causalidade narrativa”* (Somers, 2008: 10) procuramos considerar as condições de possibilidade dos discursos que dizem essas práticas (políticas, económicas, sociais, históricas) e não fixarmo-nos na significação das narrativas produzidas pelos jovens em internamento, a fim de lhes decifrar um qualquer sentido oculto (Foucault, 1999b: 53).

Encontrando-se em relação estreita com as práticas do poder, as categorias discursivas constituem um regime de verdade (Foucault, 1980, 1999a, 2008). Admitimos, portanto, que *“o par ‘série de práticas/regime de verdade’ forma um dispositivo de saber-poder que marca efetivamente no real o que não existe e*

submete-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso” (Foucault, 2008: 27). Pretendemos com isto dizer que as práticas de poder que produzem a exceção e a deriva, definindo determinadas possibilidades-de-ser e inviabilizando outras, produzem e são produzidas por determinado tipo de discurso que, conseqüentemente, legitima e fundamenta essas mesmas práticas, reconhecendo-as como verdadeiras, como visíveis, ao mesmo tempo que exclui como falsas outras formas materiais e simbólicas de poder e saber que, assim, permanecem na invisibilidade (Somers, 2008: 9). A hegemonia de determinadas práticas de poder e de certas formas de saber concorrem para a naturalização das relações de dominação estabelecidas (Somers e Block, 2005; Somers, 2008), mas não a garantem, uma vez que aqueles que ocupam posições desfavorecidas em termos de poder são capazes de questionar a condição em que se encontram (Scott, 2013: 125). Segundo Scott (2013: 136 e ss), a produção de uma hegemonia ideológica serve os interesses diferenciados daqueles que, nas relações de poder, ocupam posições distintas: se, para as elites, a preservação de uma ordem de aparente unidade e obediência resulta em comportamentos de deferência e submissão (dos dominados) que parecem legitimar e sustentar as relações de poder estabelecidas, para os subordinados, a manutenção de uma aparente ordem de submissão voluntária favorece o desenvolvimento de formas de resistência que não resultam num confronto aberto e, por isso, permitem *“disfarçar os seus propósitos (...), [e] proporcionar uma via de retirada imediata que possa mitigar as consequências de um eventual fracasso”* (Scott, 2013: 145), permitindo ainda que os subordinados usem as regras impostas pelos grupos dominantes em proveito próprio. O discurso dominante é, pois, portador de uma *“grande variedade de sentidos, incluindo aqueles que subvertem o uso que os grupos dominantes dele pretendem fazer”* (Scott, 2013: 152).

Quando digo regime de verdade não quero dizer que a política ou a arte de governar, por assim dizer, finalmente alcança (...) a racionalidade. Não quero dizer que se atingiu nesse momento uma espécie de limiar epistemológico, a partir do qual a arte de governar podia tornar-se científica. Quero dizer que (...) esse momento é marcado pela articulação, numa série de práticas, de um certo tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um

conjunto ligado por um vínculo inteligível e, de outro lado, legisla e pode legislar sobre essas práticas em termos de verdadeiro ou falso (Foucault, 2008: 25).

Referindo-se à emergência, em meados do século XVIII, da arte de governar liberal, Foucault (2008: 39 e ss) identifica nos mecanismos de funcionamento do mercado, assentes no cálculo da utilidade, o princípio de verdade que define a verdade ou falsidade da prática governamental liberal: determinada prática de poder é reconhecida como legítima, como verdadeira, pela sua utilidade. Do mesmo modo, a nossa reflexão sobre as condições de produção da existência humana na modernidade tardia facilita-nos a identificação das condições de possibilidade e de reconhecimento de determinados discursos como verdadeiros e, conseqüentemente, os seus efeitos em termos das condições de produção da vida. A reflexão sobre as práticas de poder permite-nos determinar em que condições determinados discursos se constituem como verdadeiros ou falsos e em que medida estes discursos sustentam essas práticas de poder, não havendo, portanto, exterioridade entre o poder exercido e os discursos produzidos, mas antes uma relação de co-produção. O reconhecimento desta co-produção entre as práticas de poder e os discursos produzidos afasta-nos de uma concepção cristalizada ou essencialista do poder. O poder é, antes, reconhecido como um campo de relações, uma rede, um circuito cuja circulação é feita em direções várias que produzem e são produzidas por “*efeitos de verdade*” (Foucault, 1980: 118). Conseqüentemente, a verdade também é recusada em termos essencialistas, como algo a ser descoberto, sendo antes reconhecida como uma produção decorrente de “*múltiplas formas de constrangimento*”, induzindo “*efeitos regulares de poder*” (Foucault, 1980: 131). É neste sentido que Foucault (1980) se refere às “*políticas gerais de verdade*” de uma sociedade, as quais incluem

os tipos de discurso que são aceites e aos quais se reconhece a função de verdade, os mecanismos e as instâncias que possibilitam a distinção entre enunciados verdadeiros e falsos (...); as técnicas e os procedimentos considerados valiosos para a aquisição da verdade; o estatuto daqueles que estão encarregues de dizer o que conta como verdadeiro (Foucault, 1980: 131).

O poder do discurso reside, então, na definição do que pode ou não ser dito, do que deve ser escutado e do que é tomado como “*não tendo verdade nem importância*” (Foucault, 1999b: 13) e este é um poder de interdição (Foucault, 1999b: 9) que não se exerce “*sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência*” (Foucault, 1999b: 14), em suma, um “*poder de coerção*” (Foucault, 1999b: 18) sobre outras possibilidades discursivas, produzindo determinadas vozes como significativas e remetendo outras para o silêncio (Lemert, 2005: 125).

As narrativas produzidas pelos jovens em internamento são determinadas, na sua verdade ou falsidade, pelas práticas de poder institucional do dispositivo de intervenção tutelar e pelo discurso que as sustenta e as produz como legítimas, o que designamos por *regime tutelar de verdade*. O regime tutelar de verdade refere-se, portanto, às práticas, materiais e discursivas, institucionalmente produzidas e sustentadas, e que são parte integrante do funcionamento do centro educativo enquanto peça do dispositivo de intervenção tutelar, dizendo respeito à mundividência produzida e/ou utilizada por esse dispositivo. Os normativos legais como a L.T.E. ou Projeto de Intervenção Educativa dos centros educativos, mas também o Projeto Educativo Pessoal que definem, de acordo com os artigos 162.º e 164.º da L.T.E., os objetivos do internamento, constituem instrumentos privilegiados de suporte à intervenção em centro educativo e traduzem as concepções dominantes do mundo e da vida pelas quais o mundo é tomado como espaço de atuação do sujeito-a-ser e a vida como tarefa de construção de si. Importa sublinhar que as práticas de poder tutelar e o regime de verdade que se encontra a elas ligado numa relação de co-produção constituem “*focos locais*” (Foucault, 1999a: 95) de uma rede de práticas e discursos mais global que, por sua vez, se apoia nesses pontos localizados. Assim sendo, as práticas de poder e os discursos do dispositivo tutelar refletem práticas de poder e discursivas que se encontram generalizadas e que são dominantes exatamente porque são reproduzidas localmente. O regime tutelar de verdade constitui uma forma institucional da metanarrativa produzida pela modernidade tardia, a qual encontra, assim, em diferentes dispositivos, e também no tutelar, meios de sustentação e disseminação por todo o tecido social. Nas narrativas dos jovens em internamento, que são, em larga medida, institucionalmente

produzidas em função de relações de poder e estratégias discursivas locais, foi-nos possível reconhecer as categorias da errância, da biografização, do individualismo e da autonomia (portanto, a deriva) que, como vimos, definem um regime de verdade mais abrangente produzido pelas condições do exercício de poder na pós-modernidade. O regime tutelar de verdade sugere, assim, determinada forma de subjetivação daqueles que são constituídos como alvo de intervenção: o sujeito como autor do próprio percurso de vida e, por isso, como responsável pelas escolhas que determinam o seu passado (definido como desviante pelo próprio dispositivo que, assim, decide o internamento) e o seu futuro (que deve ser normativamente reconfigurado pelo sujeito institucionalizado, o que legitima a intervenção institucional). Este sistema de verdade institucional sustenta, pois, a ideia do processo de subjetivação como principal tarefa existencial, o que exige do sujeito-a-ser um investimento de/em si pelo qual possa definir a sua posição no mundo, entendida como inscrição na ordem (política, social e económica) dominante. A injunção biográfica obriga o sujeito à autoconstrução, ignorando as limitações contextuais e estruturais que, pela sua vontade e ação, não pode modificar e que, frequentemente, se constituem como impossibilidades-de-ser, produzindo, deste modo, a ficção da escolha, a que já nos referimos. Encontramos, portanto, nos vários normativos legais e, em particular, na L.T.E., a formalização do discurso institucionalmente sustentado, a sua normalização, operando, simultaneamente, a definição do que pode ou não ser dito. A intervenção tutelar em centro educativo é centrada no indivíduo, no jovem institucionalizado e nas competências que deve mobilizar para modificar o seu percurso de vida, desviante e, por isso, objeto de intervenção: *“a medida de internamento visa proporcionar ao menor (...) a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável”* (artigo 17.º, n.º 1, L.T.E.). Este discurso apaga, torna invisível, interdita outras possibilidades discursivas e, portanto, sobre outras possibilidades de verdade e de ser. Não há um discurso orientado para o reconhecimento dos constrangimentos estruturais, e não dependentes da vontade do sujeito, que têm sobre o seu percurso

de vida um poder de condicionamento que, assim, não é devidamente reconhecido e, como tal, é inexistente.

Ao definir o que pode ou não ser dito, o regime tutelar de verdade configura um jogo de poder claramente coercivo. Por um lado, a verdade institucional é imposta, percorrendo todo o dispositivo tutelar (orientado pela norma formalizada na L.T.E.), obrigando os sujeitos que nele se movem a operarem nos seus termos, sob pena de lhes ser aplicado um conjunto de medidas punitivas previstas pelo próprio mecanismo tutelar. Por outro lado, o cumprimento da finalidade de “*educação para o direito*” (artigo 2.º, L.T.E.), isto é, da conformação à norma, fica dependente do grau de assimilação desse mesmo discurso sujeita a um sistema de prémios e punições⁶⁶. No artigo 162.º da L.T.E. pode ler-se:

(...) cada centro educativo dispõe de projecto de intervenção educativa próprio que deve, sempre que possível, permitir a programação faseada e progressiva da intervenção, diferenciando os objectivos a realizar em cada fase e o respectivo sistema de reforços positivos e negativos.

E mais adiante:

(...) o centro educativo (...) pode atribuir prémios a menor (...) pela evolução positiva do seu processo educativo, pelo empenho demonstrado no cumprimento das atividades previstas no projecto educativo pessoal, bem como pelo seu sentido de responsabilidade e bom comportamento individual ou em grupo” (artigo 177.º, L.T.E.).

Estão ainda previstas medidas de contenção (artigo 178.º, L.T.E.) como a contenção física pessoal (artigo 182.º, L.T.E.) e o isolamento cautelar do menor (artigo 183.º, L.T.E.), bem como um conjunto de medidas disciplinares (artigo 194.º,

⁶⁶ Veremos, a propósito das estratégias de resistência, que a assimilação do regime tutelar de verdade pode ser mais ou menos encenada, de acordo com o uso estratégico que os jovens em internamento fazem do próprio discurso institucional.

L.T.E.)⁶⁷. Tendo como função reduzir o desvio, o castigo disciplinar integra, como podemos observar, um duplo sistema de “*gratificação-sanção*” (Foucault, 1999c: 150).

O regime tutelar de verdade opera, assim, “*uma separação e uma rejeição*” (Foucault, 1999b: 10), determinando o discurso da instituição tutelar como aquele cuja circulação é lícita e, conseqüentemente, produzindo como nulos ou sem importância os discursos produzidos fora da ‘verdade’ institucionalmente definida. No momento em que os jovens institucionalizados passam a circular nas redes de poder material e discursivo do dispositivo de intervenção tutelar como objeto de intervenção, a sua rede discursiva é rapidamente desmontada, descredibilizada, desqualificada, interdita. A comunicação, no interior do centro educativo, deve ser feita nos termos de verdade definidos pelo regime discursivo tutelar, passando os jovens a reproduzir o regime tutelar de verdade institucionalmente produzido e imposto, entrando, não sem resistência, no jogo de poder estabelecido:

(...) não se deve, por isso, imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (Foucault, 1999a: 95).

Na análise realizada das narrativas dos jovens institucionalizados é interessante notar o modo como o regime tutelar de verdade é usado nos discursos produzidos e de que modos esse regime serve diferentes efeitos estratégicos em termos do processo de subjetivação dos jovens em condição de internamento. Interessa-nos agora compreender em que medida a possibilidade do poder é, ao mesmo tempo, a possibilidade da resistência.

⁶⁷ “Na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento”, estabelecendo uma “infra-penalidade” que qualifica e reprime “um conjunto de comportamentos” (Foucault, 1999c: 149).

A concepção do poder como um jogo, como um campo de práticas relacionais, permite-nos, com Foucault (1980: 119 e ss), rejeitar uma análise jurídica e repressiva do poder, circunscrita à questão da soberania, da lei e do Estado, na medida em que, por um lado, o aparelho estatal não ocupa todo o campo das relações de poder estabelecidas e, por outro, é com base nas relações de poder estabelecidas que o próprio Estado pode operar (Foucault, 1980: 122). Assim sendo, a condição de possibilidade do poder não deve ser buscada na *“existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes”* (Foucault, 1999a: 89), mas antes nas *“correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, [que] servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social”* (Foucault, 1999a: 90). Pensar o poder enquanto campo relacional, recusando uma leitura a partir da ideia de repressão, permite-nos sustentar a ideia do poder como rede, como circuito de fluxos vários cuja *“cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais”* (Foucault, 1999a: 88-89). O poder não é, nesta linha, algo que possa ser adquirido ou possuído, mas antes um exercício efetuado a partir de diferentes posicionamentos relacionais necessariamente desiguais. As relações de poder são, portanto, resultantes das desigualdades decorrentes de outros tipos de relações (económicas, por exemplo) (Foucault, 1999a: 90), dependendo não de uma vontade ou decisão individuais, mas antes de um conjunto de práticas que constituem *“dispositivos de conjunto”* (Foucault, 1999a: 91).

A consideração do carácter relacional do poder permite-nos, ao mesmo tempo, reconhecer uma *“multiplicidade de pontos de resistência”* (Foucault, 1999a: 91) que *“por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder”* (Foucault, 1999a: 91). A resistência não se encontra, pois, numa relação de exterioridade face ao poder e, tal como o poder, a sua distribuição é desigual, reticular, sendo possível identificar *“pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e remodelando-os, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis”*

(Foucault, 1999a: 92). Do mesmo modo, o poder não se encontra numa relação de exterioridade face à resistência, na medida em que a existência de focos de resistência produz e justifica diferentes formas de dominação (Scott, 2013: 163). É, portanto, possível reconhecer um *“permanente jogo de ‘micro’ avanços e recuos nas relações de poder”* (Scott, 2013: 271) pelo qual os grupos dominantes procuram *“manter e ampliar o seu controlo material e a sua influência simbólica”* (Scott, 2013: 271), enquanto os grupos subordinados *“desenvolvem estratégias para se oporem e inverterem essa apropriação e, ao mesmo tempo, alargarem a sua liberdade simbólica”* (Scott, 2013: 271).

No campo da biopolítica, o poder, *“para potenciar-se a si mesmo, (...) está obrigado a potenciar, por sua vez, o objeto sobre o qual se exerce”* (Esposito, 2006: 62), a vida. Assim sendo, o poder produz as condições de liberdade que estimulam as possibilidades de ação e desenvolvimento da vida. Mas *“se somos livres pelo poder, podemos sê-lo também contra”* (Esposito, 2006: 62), sendo que o poder, ao produzir a liberdade, produz também as condições para que o sujeito livre resista ao poder. A vida constitui-se, assim, como *“o lugar – enquanto objeto e sujeito – da resistência”* (Esposito, 2006: 63). A vida não é transcendente nem na sua normatividade nem na sua exceção, aos mecanismos de poder e, assim, a questão da resistência não pode ser pensada de um ponto de vista exterior ao poder. Tal como o poder, a resistência constitui uma prática que toma variadas formas locais que produzem e são produzidas por determinados discursos: são *“contra-condutas”* e *“contra-discursos”*⁶⁸ (Foucault, 2001, citado por Muhle, 2009: 162) que permitem questionar o carácter natural das relações de poder e saber estabelecidas. Ao

⁶⁸ Foucault (2001a) considera que aqueles que se encontram em determinadas relações de dominação possuem um saber e um discurso que, no entanto, é interditado e invalidado pelo sistema de poder que constitui uma rede disseminada por toda a sociedade. A invisibilidade de um discurso dos dominados não significa que ele não exista ou que os dominados não reconheçam a sua condição, mas apenas que tal discurso é interditado. Criar um espaço de reconhecimento das contra-condutas e dos contra-discursos é um gesto político que ocorre necessariamente nas próprias redes do poder (Muhle, 2009: 162). Fazendo parte deste sistema de poder, os intelectuais não podem arrogar-se portadores de um discurso que desvele as condições ideológicas da produção do poder ou de dar voz aos dominados. Cabe àqueles que se encontram em determinadas redes de poder produzir um contra-discurso que se constitui como uma prática local e torna visível um poder, frequentemente, dissimulado. A resistência será sempre, assim, uma luta desenvolvida em torno de um foco particular de poder.

mimetizar a dinâmica autorreguladora e transgressiva da vida, as técnicas biopolíticas produzem não só as normas que garantem o equilíbrio, mas também os desvios que ameaçam esse equilíbrio (Muhle, 2009: 161). É neste sentido que não há exterioridade entre poder e resistência, pois a resistência (isto é, a transgressão, o desvio) é ela própria produzida pelo poder na sua dupla dinâmica. O carácter ubíquo do poder inviabiliza a existência de uma exterioridade ao poder (Muhle, 2009: 160) e, assim, a resistência encontra-se irremediavelmente ligada às estratégias de poder.

Se o fortalecimento do (bio)poder exige a potenciação da vida, então, a morte constitui uma forma de resistência (Adorno, 2014: 107 e ss). A regulamentação dos processos biológicos visa *“aumentar a vida, para controlar os seus acidentes, as suas eventualidades, as suas deficiências”* (Foucault, 2005: 295), maximizando-a, deste modo, enquanto força produtiva. A biopolítica é, portanto, um poder de *“fazer viver”* e, paradoxalmente, *“deixar morrer”* (Foucault, 2005: 294):

(...) tirar a vida (...), no sistema do biopoder, só é admissível se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, directamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou raça (Foucault, 2005: 306)⁶⁹.

No entanto, o controlo biopolítico recai sobre fenómenos que exponenciam ou ameaçam a vida, e que se constituem, por isso, como problemas de poder (controlo sobre a natalidade e a mortalidade por meio da vigilância sobre as condições de saúde e higiene públicas, da habitação, das ameaças ambientais, ...), e não sobre a própria morte que, assim, *“cai fora do seu domínio (...) está do lado de fora em*

⁶⁹ Foucault (2005: 304 e ss) refere-se a esta eliminação seletiva da vida como racismo, entendido como técnica do poder que visa o fortalecimento da própria vida e que permite estabelecer *“entre a minha vida e a morte do outro (...) uma relação de tipo biológico: ‘quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduos, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar. A morte do outro (...) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia”* (Foucault, 2005: 305).

relação ao poder” (Foucault, 2005: 296)⁷⁰. É neste sentido que admitimos a hipótese de que a morte constitui uma forma de resistência ao biopoder. Mas, é ainda possível discutir esta hipótese num outro sentido pelo qual a morte, sendo produzida pelo próprio poder (que *‘deixa morrer’* determinadas formas de vida), e não lhe sendo, por isso, exterior, constitui-se, ao mesmo tempo, como algo que está fora do poder e, assim, abre a possibilidade da resistência. Referimo-nos neste ponto à ‘morte política’, à produção da vida nua, desqualificada. Se, por um lado, e como sustentámos anteriormente, a vida nua, a existência humana reduzida à sua forma puramente biológica, à qual não corresponde um qualquer estatuto jurídico-político, é a vida abandonada e, portanto, sujeita à arbitrariedade do poder, por outro lado, o poder, ao produzir esta forma de vida, produz, simultaneamente, uma forma de morte – a morte política – pela qual a vida nua é removida *“do reino político e social por não ser capaz de produzir mais nada”* (Adorno, 2014: 109), é retirada da sua *“infinita produtividade, a qual corresponde ao objetivo do poder tal como se exerce nos vivos”* (Adorno, 2014: 108). Ora, a produção da morte política, da vida nua, corresponde, em nosso entender, à eliminação do próprio objeto do biopoder e à produção das condições de possibilidade da resistência. No momento exato em que o biopoder produz a morte (no sentido da eliminação política), o corpo biopolítico torna-se peça de resistência, escapando, assim, ao poder como produção de (determinada forma) de vida. Neste sentido, a morte, enquanto forma de resistência, adquire um valor e um sentido político e o corpo biopolítico torna-se, ele mesmo, heterotópico, no sentido em que nos coloca perante a possibilidade de conceber um outro campo de relações que não as relações de poder estabelecidas, dominantes⁷¹. Johnson (2006: 81) assinala o carácter controverso da associação do conceito foucaultiano de heterotopia à ideia de resistência, considerando que as tentativas empreendidas carecem de fundamento sólido. Em nosso entender, a aproximação da heterotopia à resistência torna-se sustentável quando admitimos que os espaços heterotópicos

⁷⁰ Foucault (2005: 294) identifica uma *“desqualificação progressiva da morte”* desde finais do século XVIII, a qual corresponde à privatização da morte pelo desaparecimento da sua ritualização pública, procurando-se, assim, esconder aquilo sobre o qual o poder não pode exercer-se. Também a morte política é retirada do domínio público, escondida em verdadeiros *“campos”* (Diken e Laustsen, 2005: 45), como acontece, por exemplo, com os refugiados.

⁷¹ Cf. secção 3. deste capítulo.

não constituem resistência propriamente dita, nem são espaços utópicos de promessa, uma vez que a heterotopia “*contesta as formas utópicas de resistência e transgressão baseadas num espaço de libertação*” (Johnson, 2006: 82). No entanto, a heterotopia, ao mostrar a possibilidade da diferença, ao perturbar a ordem do espaço, do campo relacional do poder, oferece a possibilidade da resistência, a possibilidade da produção de um outro campo relacional. É neste sentido que pensamos o corpo biopolítico em condição de ‘morte política’ como um corpo heterotópico que testa e perturba a ordem relacional que nos é familiar, constituindo-se como via de “*escapatória ao poder*” (Johnson, 2006: 86) ao carregar em si a possibilidade de produção de uma outra ordem relacional. O corpo heterotópico, sendo produzido pelo poder (ele é a vida nua, abandonada, a exceção) escapa, ao mesmo tempo, ao “*ritmo da normalidade*” (Diken e Laustsen, 2005: 53) e, assim, perverte a intencionalidade do poder sem, no entanto, se encontrar numa relação de exterioridade face a esse poder. Ao escapar ao biopoder que procura normalizar, o corpo heterotópico pertence-lhe de uma outra forma. É um corpo que expõe o próprio estatuto ontológico (Lemke, 2014: 71 e ss): em condição de morte política, o corpo heterotópico torna visível os limites do corpo biopolítico, o ponto até ao qual é possível desqualificá-lo, anulá-lo enquanto *bios*, condená-lo à eliminação e, ao mesmo tempo, sustenta a possibilidade de outras formas de subjetivação produzidas num outro campo relacional de poder.

É possível reconhecer nas narrativas dos jovens em situação de internamento em centro educativo uma dimensão estratégica de resistência à relação de poder produzida pelo dispositivo de intervenção tutelar e, em particular, pelo centro educativo. Tais narrativas constituem produções biográficas institucionalmente situadas, na medida em que é um sujeito em situação de internamento que se constrói biograficamente. Dubar (2009) sugere que, ao contar-se, o sujeito constrói uma “*identidade narrativa*” (Dubar, 2009: 242), sendo esta uma “*construção em situação*” (Dubar, 2009: 242) a partir de determinadas categorias que permitem a referência às experiências vividas. Num determinado momento, a situação vivida produz uma forma de definição do sujeito e, portanto, mudando a situação, muda

também a forma de o sujeito dizer-se. Tal construção estabelece um complexo jogo entre categorias previamente definidas que o indivíduo usa no seu discurso, tornando-o compreensível para outrem, e categorias que ele próprio produz, sendo que a distância entre as “*categorias oficiais*” (partilhadas) e as “*categorias nativas*” (produzidas pelo sujeito) (Dubar, 2009: 243) atesta a falta de legitimidade das primeiras⁷². No mesmo sentido, consideramos que as narrativas produzidas pelos jovens em internamento decorrem do campo relacional que se estabelece entre eles e a instituição (incluímos aqui o C.E.S.A., mas também a investigadora), cumprindo o que designamos por *função de sobrevivência institucional do sujeito institucionalizado*. Por sobrevivência institucional entendemos a capacidade de o sujeito se (re)construir biograficamente a partir da condição do internamento e por meio de um trabalho reflexivo e discursivo que lhe permite tornar-se visível no contexto de uma relação de dominação que lhe é claramente desfavorável. Porque o internamento constitui uma relação de poder que submete o sujeito internado a uma forma de vida institucionalmente enquadrada pela obediência aos normativos institucionais, o trabalho reflexivo, narrativo, feito a partir da própria condição do internamento, não deixa de estar institucionalmente enquadrado, mas, ao mesmo tempo, permite ao sujeito resistir à sua anulação enquanto sujeito que existe para além da condição do internamento. A produção narrativa não anula nem modifica a condição do sujeito, mas torna-o visível no contexto das redes de poder-saber que formam o dispositivo de intervenção tutelar e, nessa medida, as narrativas produzidas são focos de resistência⁷³. Nas narrativas analisadas foi-nos possível identificar duas estratégias de sobrevivência institucional de que o mesmo sujeito pode fazer uso em momentos diferenciados:

⁷² A análise das narrativas dos jovens em condição de internamento que propomos tem em vista a situação a partir da qual tais narrativas são produzidas (o internamento) e as categorias oficiais (o regime tutelar de verdade) que definem o sujeito nessa situação, sem, no entanto, ignorar a possibilidade da existência de outras categorias definidoras do sujeito que, a situação vivida, obscurece. A distinção que adiante fazemos entre discurso público e oculto (Scott, 2013) remete para esta possibilidade.

⁷³ Reconhecemos que estas estratégias de sobrevivência institucional são “*formas quotidianas de sobrevivência*” (Scott, 1985) que, não pondo em causa a ordem dominante, permitem, contudo, ao sujeito dominado sobreviver à própria condição de dominação por meio de um conjunto de práticas que lhe permitem minimizar as desvantagens decorrentes dessa mesma condição.

(i) por um lado, a *reprodução narrativa da mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar*, procurando responder às expectativas institucionais orientadas pelo normativo da “*educação para o direito*” (artigo 2.º, L.T.E.) que exige o compromisso do menor num projeto de construção pessoal (artigo 164.º, L.T.E.). Moldando “*o seu comportamento público às expectativas dos poderosos*” (Scott, 2013: 28), esta estratégia é frequentemente associada pelos jovens à tentativa de minimizar a situação de desvantagem em que a condição do internamento os coloca e dela retirar vantagens de ordem pessoal: a “*curto prazo, os subordinados têm o maior interesse em desempenhar o seu papel de um modo mais ou menos credível, produzindo as falas e os gestos que deles se esperam*” (Scott, 2013: 31). A reprodução do regime tutelar de verdade não corresponde, portanto, a uma efetiva assimilação da mundividência institucional, mas antes à utilização estratégica desse discurso, de forma a diminuir a situação de desvantagem em que se encontram, sendo neste sentido que sustentamos a hipótese de que a reprodução do regime tutelar de verdade constitui um ato de resistência à própria condição do internamento. A reprodução narrativa do discurso institucional assenta ainda, muitas das vezes, numa hierarquização dos sujeitos que, na ordem dominante, são reconhecidos como estando em situação de fragilidade económica, social e política, a partir da qual o sujeito institucional procura apresentar-se numa posição menos desfavorecida. Wacquant (2007) identifica um processo semelhante: numa pesquisa realizada com jovens de um bairro de baixa condição económica e social, o autor identifica o que designa por “*práticas internas de diferenciação social e distanciamento*” (Wacquant, 2007: 183), as quais consistem, por um lado, em afirmar o próprio valor moral do indivíduo, permitindo-lhe reconquistar um sentido de dignidade e, por outro, em denegrir aqueles que se encontram numa condição socioeconómica semelhante, denunciando determinado tipo de comportamentos (como, por exemplo, o usufruto ilegítimo de um apoio social). A elaboração de hierarquias que estabelecem uma diferenciação e um distanciamento social relativamente a outros indivíduos que ocupam uma posição desqualificada, mas semelhante, fazem parte destas práticas. Também Paugam (2003: 156 e ss) se refere a um conjunto de “*estratégias de distinção social*” a que as pessoas em

condição de desqualificação social recorrem: o *evitamento*, a *reconstituição das diferenças* e a *derivação do descrédito*. A “*reconstituição das diferenças*” (Paugam, 2003: 159) é a estratégia que mais se aproxima daquela que identificámos nas narrativas dos jovens em internamento e consiste em “*utilizar pessoas consideradas inferiores a fim de se afirmar a sua diferença, por muito pequena que ela seja. Esta necessidade de diferenciação individual traduz-se por um esforço de distanciamento em relação aos que se considera terem uma má reputação*” (Paugam, 2003: 160). Ainda Aldeia (2011: 63 e ss), num estudo sobre o papel dos laços sociais no fenómeno dos sem-abrigo, refere o “*processo de manutenção do self*” daqueles que vivem na rua por meio da diferenciação face a outros sujeitos em condição semelhante e pela construção de hierarquias. Ora, os jovens institucionalizados no C.E.S.A. demarcam-se, por exemplo, dos “*mendigos*”, dos “*drogados*”⁷⁴ e, ao produzirem uma narrativa próxima do discurso institucional, posicionam-se na ordem dominante e nela afirmam a sua pertença, ganhando, assim, uma visibilidade que as figuras das quais se procuram distanciar não possuem.

A reprodução do sistema de verdade institucional garante ao sujeito institucionalizado a afirmação de si no contexto da relação de poder do internamento que se traduz numa relação de dominação à qual o sujeito resiste pelo recurso estratégico à mesma arma discursiva que o coloca nessa posição, resistindo, nessa medida, à condição de invisibilidade em que a situação de internamento o mantém enquanto objeto do poder institucional;

(ii) uma outra estratégia de sobrevivência institucional identificada refere-se à *contestação aberta ao regime tutelar de verdade*, tornando mais evidente a dimensão de resistência que lhe é inerente. Ao afastar-se da mundividência sustentada pelo discurso institucional, nomeadamente no que diz respeito à aceitação da injunção biográfica à construção de si por meio da escolarização e do trabalho, os jovens institucionalizados rejeitam o regime de verdade que os coloca na posição de dominados na relação de poder que o internamento configura. Assim sendo, a narrativa produzida pelos jovens procura oferecer alternativas de subjetivação, as quais se orientam, frequentemente, para possibilidades-de-ser que, no discurso

⁷⁴ Cf. comentários analíticos das narrativas do António, Manuel, Afonso e Vicente no capítulo IV.

dominante, são identificadas como desviantes⁷⁵. A afirmação da presença e da visibilidade do sujeito dispensa, então, o suporte da narrativa institucional, procurando uma via alternativa e, neste sentido, a narrativa produzida é claramente uma peça de resistência. Num artigo de 1938, Robert Merton discute a hipótese do desvio como uma das estratégias de ajustamento ou adaptação do sujeito às expectativas sociais (Merton, 1938: 676), uma vez considerada a distância entre estas e os meios de que o sujeito dispõe para lhes dar resposta. É, no entanto, em Dubet (1987; 2001: 17 e ss) que encontramos a referência a duas estratégias que nos parecem semelhantes àquelas identificadas por nós, permitindo ao sujeito lidar com a condição de desigualdade, preservando-se na sua dignidade e, portanto, tornando-se visível. Por um lado, a “*retirada*”, pela qual o sujeito, a fim de preservar a sua autoestima, se recusa a participar num jogo que, à partida, dá como perdido: ao rejeitar a tarefa da autoconstrução, o sujeito não tem de enfrentar o fracasso e, assim, não põe em causa o seu valor. Por outro, a “*violência*” pela qual o sujeito, recusando uma imagem negativa de si, se afirma, desse modo, perante os outros. Na mesma linha, Peralva (2001) sustenta a ideia de que a violência surge como resposta à “*vergonha de não ser autónomo, de não ser responsável por si mesmo, ou de ser visto negativamente, como não autónomo, pelos demais*” (Peralva, 2001: 17). Do mesmo modo, Wacquant (2007: 189) refere-se a uma “*celebração hiperindividualizada do empreendedorismo ilegal*” e à glorificação da violência como meios de acesso à ordem dominante, sobretudo no que diz respeito à esfera do consumo, e Carvalho (2010: 106) dá conta do recurso à violência e ao crime como formas de, em determinados contextos, o sujeito obter respeito e conseguir afirmação.

Em qualquer dos casos, importa assinalar que nenhuma das estratégias descritas questiona os mecanismos estruturais da condição de desigualdade e dominação em que os sujeitos se encontram, mas é precisamente nesse sentido que as identificamos como estratégias de visibilidade e resistência.

⁷⁵ Cf. comentários analíticos das narrativas do Adriano e David no capítulo IV.

A reflexão sobre a relação entre o poder e o discurso não pode ser feita apenas a partir do que é dito, importando, também, reconhecer o que, nesse discurso é silenciado, bem como o modo como o discurso e o silêncio circulam nas redes de poder-saber, uma vez que *“os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele”* Foucault, 1999a: 96). No que dizem e no que calam, as narrativas dos jovens institucionalizados constituem-se, pois, como instrumentos de *“infra-política”* (Scott, 2013: 20), como formas estratégicas de o sujeito trabalhar a relação de poder definida pelo internamento e, nessa medida, sobreviver institucionalmente, e como *“mecanismos usados para disfarçar a insubordinação ideológica”* (Scott, 2013: 20). A afirmação do carácter estratégico das narrativas produzidas pelos jovens em condição de internamento permitem-nos considerar a hipótese de que elas são, em larga medida, *“discurso público”* (Scott, 2013: 27 e ss), o qual *“designa as relações explícitas entre os subordinados e os detentores do poder”* (Scott, 2013: 28), dizendo respeito ao discurso que ambos usam nas relações que estabelecem entre si. No caso da nossa pesquisa, o discurso público não se encontra presente apenas nas narrativas produzidas pelos jovens internados ou no discurso que utilizam quando se dirigem à investigadora (reconhecida pelos jovens como parte da instituição⁷⁶), sendo que o

⁷⁶ A relação estabelecida entre os jovens institucionalizados e a investigadora é reconhecida como uma relação de poder que, decorrendo em contexto institucional – o centro educativo –, é regulada pelas normas da própria instituição nos seus mais variados aspectos, desde a determinação do espaço onde ocorre o contacto entre os jovens e a investigadora, aos horários e à duração de cada sessão, bem como às formas ritualizadas de atuação. Esta relação de poder institucionalmente regulada é claramente (embora de forma não absoluta; cf. III. Do método, subsecção 5.1) desfavorável aos jovens institucionalizados: se, por um lado, a nossa atuação, institucionalmente balizada, atesta a assimetria da relação estabelecida, sendo nós quem *“inicia a conversa, controla a sua direção e decide quando terminá-la”* (Scott, 2013: 63), por outro, o encontro é marcado por um conjunto de atos de deferência dos jovens para com a investigadora que indicam que os jovens colocam a investigadora numa posição privilegiada em termos de poder, identificando-a com o dispositivo tutelar. O tratamento por ‘doutora’ ou o cumprimento formal com aperto de mão permitem aos jovens transmitir, perante a investigadora, uma imagem de conformidade às normas que, para eles, a investigadora representa e defende. Ora, segundo Scott (2013), esta conformidade normativa, estes atos de deferência podem ser *“altamente mecanizados e vazios”* (Scott, 2013: 56) integrando o conjunto de práticas sustentadas pelo discurso público. Do mesmo modo, julgamos que as narrativas biográficas produzidas pelos jovens no contexto desta pesquisa constituem-se como atos discursivos de carácter público, sendo usados, como já sustentámos, como estratégias de sobrevivência institucional e, deste modo, constituindo-se como espaços de resistência.

centro educativo é também produtor de um discurso público que assenta no que anteriormente designámos por regime tutelar de verdade e que sustenta as relações explícitas estabelecidas entre o dispositivo de intervenção tutelar, nomeadamente o centro educativo, e os jovens institucionalizados. Se os jovens em internamento fazem, como sustentamos, um uso estratégico do discurso institucional que lhes permite sobreviver à condição de invisibilidade que a relação de dominação em que se encontram parece condená-los, também o centro educativo recorre estrategicamente ao regime tutelar de verdade que usa para legitimar a intervenção sobre os jovens. Em suma, a relação de poder que a condição de internamento configura é narrativamente sustentada pelo regime tutelar de verdade que serve de suporte às relações institucionalmente estabelecidas entre aqueles que integram esta rede de poder e nela ocupam posições diferenciadas. Nesta linha, é possível afirmar o carácter de representação ou atuação inerente à utilização do discurso público, o qual remete para uma *“atitude exterior de consentimento voluntário (...) em situações de poder”* (Scott, 2013: 47). É no mesmo sentido que Goffman (2002: 41) afirma que *“quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, o seu desempenho tenderá a incorporar e a exemplificar os valores oficialmente reconhecidos”* que, no caso dos jovens institucionalizados no C.E.S.A., se traduz na encenação orientada pelo regime tutelar de verdade. A definição que Goffman (2002: 218) apresenta de *“estabelecimento social”* como lugar de atuação serve de descrição do próprio C.E.S.A. enquanto espaço de representação:

(...) um lugar limitado por barreiras estabelecidas à percepção, no qual se realiza regularmente uma forma particular de atividade (...). Dentro das paredes do estabelecimento social encontramos uma equipa de atores que cooperam para apresentar à plateia uma dada definição da situação (...). Encontramos às vezes uma divisão entre região dos fundos, onde é preparada a representação de uma prática, e região de fachada, onde ela é representada. O acesso a estas regiões é vigiado, a fim de evitar que o auditório veja os bastidores e para impedir que estranhos participem de uma representação que não lhes é endereçada (Goffman, 2002: 218).

Ora, os jovens institucionalizados e o pessoal do C.E.S.A. constituem-se, simultaneamente, como ‘equipa de atores’ e como ‘plateia’, sendo que uns oferecem aos outros determinada definição da situação de internamento, definição essa regulada, em ambos os casos, mas de diferentes formas, pelo discurso institucional. De qualquer modo, o carácter público da representação não elimina, como veremos, a existência de ‘bastidores’ e a possibilidade de um outro discurso.

No caso daqueles que, na relação de poder, se encontram numa posição menos favorecida, o discurso público pode dizer respeito não apenas a atos discursivos, *“mas também a uma atitude de submissão nos gestos e nas expressões faciais, bem como a obediência concreta a ordens que podem ser desagradáveis ou humilhantes”* (Scott, 2013: 62). No caso dos jovens institucionalizados, observámos esta atitude de submissão em atos como a circulação dos jovens em fila entre os diferentes espaços do centro educativo, o cumprimento formal dos jovens aos diferentes profissionais do centro educativo ou a obrigatoriedade de falar num tom de voz baixo. Scott (2013) salienta que esta *“dramaturgia do poder”* (Scott, 2013: 89) constitui-se como instrumento político, sendo usado como meio de resistência ao funcionar como *“barreira ou véu que é difícil ou mesmo impossível de penetrar pelos detentores do poder”* (Scott, 2013: 65). Em nosso entender, o discurso público integra ainda o silêncio, uma vez que aqueles que se encontram numa posição desfavorecida em termos de poder são capazes de reconhecer as vantagens do silêncio enquanto estratégia relacional (Lemert, 2005: 127). A quebra do silêncio corresponderia, assim, à conquista de um espaço social (Lemert, 2005: 132), à entrada em cena de um outro discurso e, portanto, a uma reconfiguração das relações de poder. É neste sentido que podemos afirmar que a manutenção do discurso público se traduz no silêncio dos dominados. Mas, a aceitação pública da condição de submissão (e, conseqüentemente, da posição de dominação de outrem), torna também possível a produção de um espaço de resistência de bastidores que escapa ao poder de dominação. O uso estratégico que os jovens institucionalizados fazem do discurso público, do regime tutelar de verdade, permite-lhes, em termos práticos, melhorar a posição, claramente desfavorecida, que ocupam na relação de poder estabelecida pelo internamento através, por exemplo,

da revisão da medida ou da progressão em termos de fase de internamento⁷⁷. É neste sentido que nos referimos anteriormente a um recurso estratégico à narrativa de verdade institucional por parte dos jovens em internamento que, assim, “*são perfeitamente capazes de manipular taticamente as aparências em seu próprio benefício ou de usar a sua imagem subserviente para encobrir e preservar um mundo construído à margem das relações directas de poder, onde podem subsistir opiniões radicalmente divergentes*” (Scott, 2013: 81). Tal é o espaço da resistência produzido como um espaço fora-dentro do poder. No entanto, importa sublinhar que a rede de poder não se reduz às relações explícitas estabelecidas entre os sujeitos que nela circulam e nela ocupam diferentes posições, mais ou menos dominantes, sendo, portanto, plausível admitir a existência de um outro discurso, *oculto* (Scott, 2013), de bastidores, que é “*conotativo no sentido e que consiste em enunciados, gestos e práticas que, tendo lugar fora de cena, confirmam, contraditam ou inflectem aquilo que aparece no discurso público*” (Scott, 2013: 31). Não é, no entanto, possível considerar que tudo o que é dito na face do poder, ao nível das relações explícitas, é falso e que tudo o que é dito nos bastidores é verdadeiro. O discurso público e o discurso oculto possuem igual valor de verdade, no sentido em que ambos cumprem determinada função em determinado contexto relacional. Além disto, convém esclarecer que a produção do discurso oculto não é específica daqueles que, na relação de poder, ocupam uma posição menos favorecida, sendo que é a própria relação de poder que, independentemente da posição nela ocupada,

⁷⁷ Numa pesquisa anteriormente realizada (Manso, 2006), os jovens em internamento referiam-se ao Projeto Educativo Pessoal (um dos documentos legais que suporta o internamento em centro educativo) nos seguintes termos: “*Para o tribunal ter em conta a evolução que nós fazemos, para ver que já mudámos, para alterar regimes...*” (Jorge, 15 anos); “*Porque se portarmos bem, o tribunal pode mudar a medida e ir mais depressa embora.*” (Eduardo, 17 anos); “*Para ver se nós saímos daqui mais rápido. Por exemplo, eu tenho um ano e meio, falta-me para aí 6 meses para ir embora, se eu me portar muito bem, eles podem-me tirar meio ano, 6 meses.*” (Gil, 14 anos); “*Para dizer a verdade, eu e os outros educandos ... dizemos que esse documento é uma lavagem à cabeça.*” (Joaquim, 17 anos). O P.E.P. era, assim, utilizado como ‘moeda de troca’ entre os jovens e o dispositivo de intervenção tutelar (tribunal, centro educativo). Nas narrativas agora analisadas, este uso estratégico do sistema de verdade institucional é por nós definido como forma de resistência dos sujeitos institucionalizados.

produz o discurso público e o discurso oculto, os quais circulam, ainda que de formas diferenciadas, pelos mesmos espaços. Nas narrativas dos jovens institucionalizados que analisamos é possível reconhecer uma convivência discursiva entre aspectos que, claramente, são discurso público (sobretudo pela utilização discursiva que fazem do regime de verdade institucional) e um conjunto de intervenções que, pelo seu conteúdo, põem em causa a aparente conformidade da narrativa produzida ao sistema de verdade sustentado pelo dispositivo tutelar. Este discurso oculto que aparece nas narrativas produzidas de forma episódica sugere-nos o carácter estratégico e de resistência que os jovens institucionalizados fazem do regime tutelar de verdade e coloca-nos perante a hipótese de outras possibilidades discursivas que, pelo seu carácter oculto, nos são vedadas, uma vez que, para os jovens, representamos a face do poder. Scott (2013: 60) reconhece a existência de uma relação dialética entre ambos os discursos: no que diz respeito àqueles que, na relação de poder, ocupam uma posição desfavorecida, o discurso oculto é constituído pelos gestos, discursos e práticas que o exercício do poder exclui do seu discurso público; no que se refere àqueles que se encontram numa posição privilegiada de poder, o discurso oculto é *“constituído pela linguagem – gestos, discursos, práticas – que os limites ideológicos que balizam o exercício de dominação excluem do discurso público”* (Scott, 2013: 60). O discurso oculto é, assim, específico de determinado conjunto de atores e refere-se a todo um conjunto de práticas que contrariam o discurso público produzido por esses atores (Scott, 2013: 43).

No que concerne ao discurso oculto daqueles que, relativamente ao poder, ocupam posições menos privilegiadas, é possível afirmar que ele é produzido sob circunstâncias difíceis, na medida em que o discurso público dominante tende a constituir uma *“narrativa concebida com o intuito de impressionar, afirmar e naturalizar o poder das elites dominantes, e de encobrir ou minimizar os aspectos mais sórdidos e obscuros da sua dominação”* (Scott, 2013: 48). Ora, é exatamente nesta capacidade que os grupos dominantes têm de definir o que é aceite como discurso público, como regime de verdade (e, conseqüentemente, o que é oculto, tomado como falso, não visível), que reside o seu poder, o que constitui, ao mesmo

tempo, as práticas do discurso oculto como práticas de resistência, como espaços *“conquistados e defendidos na face do poder”* (Scott, 2013: 180), como o *“lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma linguagem não-hegemônica, contraveniente, dissidente, subversiva”* (Scott, 2013: 57). Trata-se de uma *“infrapolítica dos grupos dominados”* (Scott, 2013: 50) expressa na formação do discurso oculto enquanto espaço social de dissidência partilhado por aqueles que se encontram sujeitos a condições de subordinação semelhantes (Scott, 2013: 163-174). A infrapolítica resulta, portanto, de uma consciência da desigual distribuição de posições nas relações de poder, procurando, assim, os menos favorecidos *“resistir melhor a um adversário que provavelmente triunfaria num confronto aberto”* (Scott, 2013: 254). As práticas de infrapolítica constituem-se, portanto, como *“formas quotidianas de resistência”* (Scott, 1985: 29) que, dessa forma, testam constantemente os limites do poder.

Como já referimos, o recurso estratégico ao regime de verdade institucional, as marcas de discurso oculto, mas também a obediência dos jovens institucionalizados às normas definidas pelo dispositivo de intervenção tutelar e pelo próprio centro educativo permite-lhes, no quotidiano do internamento, gerir de forma mais vantajosa a relação de dominação em que se encontram. Se tais estratégias não permitem alterar de forma decisiva a relação de dominação, elas favorecem, no entanto, uma reconfiguração discreta dos limites estabelecidos no âmbito da relação de poder do internamento, contestando, assim, a tendência de naturalização das relações de dominação. A insuficiência de atos abertos de resistência por parte dos jovens em internamento não decorre tanto de uma hegemonia ideológica que legitima e naturaliza a condição de dominação a que se encontram sujeitos, mas antes da existência de uma desigual relação de forças que inviabiliza a resistência aberta, o que não significa que haja aceitação da ordem dominante (Scott, 1985: 38 e ss). A reconfiguração dos limites de poder é, então, feita através de *“declarações que violam ligeiramente as normas”* (Scott, 2013: 269) e que, não sendo repreendidas abrem novas possibilidades de contestação. Estas formas *“pré-políticas de resistência”* (Scott, 1985: 292) são, por isso, consequentes, sendo que a eficácia do ato resistente parece depender da sua aparente conformidade à ordem

estabelecida, como já evidenciámos. Não sendo uma forma de resistência declarada, aberta, exposta, a infrapolítica é concebida para escapar à vigilância: é o “*domínio da liderança informal e da inexistência de elites, da conversa, da linguagem oral e da resistência sub-reptícia*” (Scott, 2013: 274).

Em suma, as narrativas dos jovens em condição de internamento mostram-nos que, nas suas formas quotidianas, a resistência não visa, pois, derrubar o sistema de dominação, mas antes sobreviver-lhe (Scott, 1985: 301), contornando-o e minimizando-lhe as desvantagens. A nossa abordagem à resistência dos jovens à institucionalização e ao discurso de verdade institucional e à sua possibilidade no campo das relações de poder definidas pelo dispositivo de intervenção tutelar afasta-se de uma abordagem que incida sobre a resistência enquanto movimento organizado, formal e sistemático de um qualquer grupo ou classe. No campo do biopoder, a resistência é, como vimos, uma dinâmica vital de produção de outras possibilidades ontológicas que, ao romperem com a normatividade dominante, se constituem como transgressão. E é esta possibilidade da transgressão que orienta a nossa analítica do desvio.

III. Do método

O problema que enfrentamos é como organizar as histórias das nossas vidas agora, num capitalismo que nos deixa à deriva (Sennett, 2009: 140)

1. Propósitos e indagações

A construção de um projeto de pesquisa é conduzida por um conjunto de propósitos que, de forma mais ou menos assumida, orientam o investigador na conceção e realização do trajeto de investigação. De acordo com a literatura (Flick, 2004; Bell, 2008), a definição dos objetivos deve ser clara e precisa, de modo a que o trabalho de pesquisa possa ser estruturado e realizado de forma consistente, procurando dar resposta às interrogações decorrentes do encontro do investigador com o terreno e com a teoria. É em função dos objetivos que o investigador faz uma série de opções de carácter teórico e metodológico, cumprindo um percurso mais ou menos linear em função da natureza do próprio projeto e de um sem-número de imponderáveis com que acaba por se confrontar.

No nosso caso, a definição dos objetivos de pesquisa foi conseguida por sucessivas aproximações, assemelhando-se o caminho percorrido àquilo que viemos a identificar, nas narrativas biográficas analisadas, como uma *trajetória de deriva*⁷⁸. Partimos para esta investigação com um interesse pelas biografias dos jovens institucionalizados em centro educativo pela prática de facto qualificado pela lei como crime. Este interesse havia surgido aquando da realização de um anterior trabalho de pesquisa, em 2006, e no qual tivemos a oportunidade de contactar com os jovens a cumprir medida de internamento no Centro Educativo Santo António, no Porto. O trabalho então realizado (Manso, 2006) prende-se com as representações que estes jovens possuem acerca da ordem jurídica e da medida de internamento, sendo que, durante a realização das entrevistas sobre estes temas, fomos frequentemente surpreendidos com sucessivas alusões que os jovens faziam às próprias histórias de

⁷⁸ Cf. II. Da Vida, secção 4.

vida, a episódios marcantes dos seus percursos biográficos e a desejos, receios e expectativas face ao futuro.

No final da entrevista, conversámos um pouco acerca de um assunto que o educando, sem motivo aparente, lançou à conversa: 'doutora, eu tenho é medo de morrer' (Manso, 2006: 247).

Foram várias as ocasiões em que os jovens, espontaneamente e sem relação aparente com os temas abordados, produziram um relato de carácter biográfico e marcadamente pessoal, à margem das questões que lhes iam sendo colocadas.

Ao mesmo tempo, e do ponto de vista teórico, iniciámos uma aproximação à temática das biografias, interessando-nos, simultaneamente, como objeto de estudo e método de pesquisa. Para esta aproximação, reconhecemos o contributo de duas obras: *Los hijos de la des-regulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de droga* de Fernando Conde (1999) e *La condition biographique* de Delory-Momberger (2009). A leitura de Conde (1999) contribuiu para uma reflexão acerca da condição juvenil definida em função de um novo pacto social que possibilita o acesso a atividades laborais eventuais e temporárias que, sem garantir uma verdadeira emancipação, facilitam aos jovens o consumo imediato, configurando, no entanto, trajetórias de vida experimentais. As entrevistas realizadas por Conde (1999) dão conta do modo como os trajetos biográficos juvenis são marcados pela desinscrição relativamente aos tradicionais espaços de socialização (família, escola, meio laboral) e pela definição de percursos autorreflexivos nos quais os constrangimentos sociais, económicos e institucionais são assumidos como escolhas de carácter individual. Por seu turno, a obra de Delory-Momberger (2009) permitiu-nos realizar um exercício de organização concetual das noções de biografia, biografização e condição biográfica, situando-nos ainda na discussão do quadro macrossociológico da modernidade avançada.

Foi, então, com o propósito de trabalhar as biografias dos jovens institucionalizados em centro educativo que começámos a delinear os objetivos de investigação deste estudo, ainda que, inicialmente, muito em torno das categorias emergentes das várias investidas teóricas. Interessava-nos, por um lado, a temática

do trabalho, na medida em que, apesar das discussões em torno do seu fim (Schnapper, 1998; Alonso, 2007; Vásquez, 2008), o trabalho é ainda objeto de uma valorização discursiva que o aponta como instrumento de construção do sujeito da modernidade avançada. Por outro, o carácter não-linear e experimentalista que as atuais trajetórias de transição para a adultez parecem assumir (Conde, 1999; Pappámikail, 2004; Pais, 2005; Guerreiro e Abrantes, 2007; Silva e Machado, 2010) remetia-nos para a categoria da deriva. No entanto, formulados a partir destas categorias, os objetivos de investigação pareciam espartilhar o pretendido acesso às histórias de vida dos jovens, focalizando-as em aspectos previamente determinados. Procurámos, então, uma formulação mais genérica, mais aberta, menos direcionada, seguindo a sugestão de Bertaux (1997: 30), de acordo com a qual a questão que o investigador leva para o terreno deve ser de carácter geral, dizendo respeito, não a um microcosmos, mas a um mundo ou situação sociais.

Assim sendo, partimos para o terreno com o que julgamos ser uma definição ‘em aberto’ dos propósitos orientadores do nosso trabalho, procurando identificar os aspectos em torno dos quais os jovens institucionalizados em centro educativo organizam o seu discurso acerca dos próprios percursos biográficos e, desse modo, dar resposta a questões como: *como perspectivam o percurso biográfico passado, o vivido? Como se situam no presente? De que forma(s) se projetam no futuro? Qual o espaço ocupado pelo desvio nos discursos sobre o próprio trajeto existencial?* Pretendíamos, então, que o acesso ao material biográfico fosse feito num quadro tão amplo quanto possível, de modo a minimizar a tendência diretiva que o investigador, frequentemente, imprime ao seu trabalho.

Este processo de aproximação gradual aos propósitos da investigação acaba por constituir as biografias, simultaneamente, como objeto de estudo e opção metodológica. O material recolhido é imenso e a sua complexidade dificulta a análise a realizar. Passámos meses num trabalho ingrato de recorte e categorização, levando a cabo uma análise vertical, caso a caso, exaustiva, seguida de uma leitura horizontal e comparativa das várias narrativas. Espartilhando o vivido, transformámos as narrativas produzidas pelos jovens em fragmentos numerados, codificados e categorizados que, no entanto, pouco (nos) diziam. Identificámos aspectos

recorrentes, o quadro categorial tomava forma e, contudo, não conseguíamos deixar de reconhecer na nossa análise uma certa superficialidade, como se percebêssemos o que o material nos dizia, mas não o que significava. Era necessário levar a análise para outro nível, numa outra direção. Entretanto, iniciámos a leitura da obra de James Scott (2013) *A dominação e a arte da resistência. Discursos ocultos*. A ideia de uma “infrapolítica” (Scott, 2013: 50; 253-275) e a defesa da existência de um “discurso oculto” (Scott, 2013: 31) que permite a crítica do poder por parte dos grupos dominados lançou nova luz sobre o trabalho de análise. Compreendemos, então, por que razão o material biográfico se encontrava mudo. Tínhamos estado a ler o “discurso público” (Scott, 2013: 28) que os jovens institucionalizados haviam produzido sobre os seus trajetos biográficos. Uma versão institucional de si mesmos.

Por ocasião do relato, além do frente a frente narrador/ouvinte, estrutura-se um campo de comunicação que vai da deambulação iniciática (o entrevistado fala dos seus percursos) à encenação de si próprio (consoante os públicos imaginados) (Digneffe e Beckers, 1997: 216).

Tornou-se, então, evidente para nós a necessidade de procurar um ‘outro’ discurso e de perceber qual a função da produção biográfica institucionalmente formatada no contexto dos processos de subjetivação dos jovens institucionalizados. Voltámos ao texto integral das entrevistas e, de novo, ao sujeito que se conta para *procurar a especificidade dos processos de biografização dos jovens institucionalizados em centro educativo*. Ficava assim fechada a definição do objetivo último da nossa pesquisa⁷⁹.

2. Posicionamento metodológico

Os objetivos de um processo de investigação são determinantes das opções metodológicas assumidas pelo investigador. No nosso caso, a definição dos

⁷⁹ Bertaux (1997: 29) afirma que o investigador leva para o terreno uma questão “por vezes, não formulada, outras vezes explicitada de modo um pouco artificial” que a correta orientação da pesquisa se encarregará de reformular.

objectivos de pesquisa foi conseguida, como observámos anteriormente, por meio de sucessivas aproximações ao terreno e à literatura. Não obstante, o nosso posicionamento metodológico estava definido *a priori*. Sem querer reproduzir aqui um inútil debate em torno das potencialidades das abordagens qualitativas em detrimento das estratégias mais quantitativas, somos, no entanto, forçados a admitir o nosso desinteresse pelos métodos dedutivos. Não se trata aqui de negar a eficácia científica de tais métodos, mas apenas de afirmar um desinteresse pessoal que decorre da dificuldade em lidar com números, não do ponto de vista das competências matemáticas, mas sempre que se trata de aceder a universos pessoais cuja especificidade e complexidade parecem ser avessas a conclusões de carácter generalista. É neste sentido que Agra e Matos (1997) afirmam: “*as metodologias de inquérito e os seus tratamentos quantitativos, após um longo período de domínio, tendem a não assimilar todas as dimensões dos fenómenos, designadamente a dimensão temporal ou os processos*” (Agra e Matos, 1997: 37).

Assim sendo, e considerando o nosso interesse pelas narrativas biográficas dos jovens em situação de internamento em centro educativo tornou-se óbvia, para nós, a necessidade de um posicionamento qualitativo capaz de fazer emergir um conjunto significados e relações, sem perder de vista o modo como se jogam no tempo do vivido e os processos que os possibilitam. Mais, agrada-nos o confronto que, pelo recurso às estratégias qualitativas, os investigadores travam com a complexidade, a incerteza e a singularidade, transformando a pesquisa num exercício intelectual criativo, o que, de acordo com Flyvbjerg (2006: 223) favorece o desenvolvimento de competências de investigação por meio do contacto com a experiência concreta e contextualizada.

Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada nos discursos produzidos pelos jovens institucionalizados, exigindo da investigadora uma atitude de aproximação ao objeto estudado e uma postura de atenção à “*emergência do novo*” (Flick, 2004: 19), na medida em que, ao configurar uma situação de interação entre o investigador e os sujeitos que integram a pesquisa, a investigação qualitativa implica, muitas das vezes, o risco de alteração dos pressupostos teórico-metodológicos com que o investigador parte para o terreno (Kirk e Miller, 1986: 18). A linearidade do

trajeto de investigação dá, então, lugar a um conjunto de investidas, gerando uma dialética entre os quadros teóricos de inteligibilidade, a empiria e o trabalho reflexivo.

A pesquisa realizada decorre no Centro Educativo Santo António (C.E.S.A.), no Porto, e envolve os jovens institucionalizados a cumprir medida de internamento em regime fechado ou semiaberto. O contacto com estes jovens é feito no contexto do quotidiano do centro educativo e enquanto decorre a aplicação da medida de internamento. A nossa abordagem é centrada num objeto não construído, aberto e não controlado, no sentido de não manipulável pelo investigador. Assim sendo, o grupo de jovens com quem trabalhamos são os que encontramos no C.E.S.A a cumprir medida de internamento. Trata-se, portanto, de um estudo necessariamente situado, limitado a um número de casos restrito e atento à sua especificidade, o que se torna determinante em termos da opção metodológica assumida. Importa aqui referir que rejeitamos o carácter indutivo que, tendencialmente, se associa às abordagens qualitativas (Lessard-Hébert *et al*, 2008: 95-106), na medida em que tal pressupõe um esquema reflexivo pelo qual o caso particular (as narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A.) é tomado como premissa de uma generalização. Entendemos por generalização a possibilidade de as conclusões de determinado estudo poderem aplicar-se a locais e sujeitos similares (Bogdan e Biklen, 1994: 65 e ss; Strauss e Corbin, 2008: 253) e, portanto, o estudo efectuado não pressupõe tal pretensão⁸⁰. Concordamos com Flyvbjerg (2006: 226) quando afirma que a generalização é sobrevalorizada ao ser considerada como única forma legítima de construção do conhecimento científico, considerando que o facto de não se poder generalizar não significa que os dados obtidos não possam contribuir para o processo de acumulação de conhecimento numa determinada área de estudo, como é o caso dos estudos de carácter descritivo e narrativo. Reconhecendo que “*na atualidade, requerem-se narrativas limitadas local, temporal e situacionalmente.*” (Flick, 2004: 15), admitimos, no entanto, a possibilidade de reproduzir o *processo* de pesquisa efetuado num contexto similar, na medida em que o mesmo decorre de

80 A questão da generalização cruza-se, obviamente, com a discussão da representatividade da pesquisa efetuada. A este respeito ver secção 7. deste capítulo.

forma estruturada e com base em instrumentos aplicados segundo critérios previamente definidos, assegurando-se, assim, a fiabilidade da investigação, até porque *“a fiabilidade de um estudo de caso é mais importante que a possibilidade de o generalizar”* (Bassey, 1981 citado por Bell, 2008: 180). Esta preocupação com a fiabilidade do estudo tem que ver com a construção do próprio objeto científico baseada, por um lado, no *“confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção.”* (Kirk e Miller, citados por Lessard-Hébert et al, 2008: 66). Fica assim justificado o manifesto interesse pelos processos de biografização dos jovens em situação de internamento em centro educativo, procurando preservar o carácter narrativo da pesquisa, o qual expressa a complexidade e as contradições do objeto em análise, evitando a sua redução a fórmulas teóricas demasiado latas (Flyvbjerg, 2006: 241).

O interesse científico na abordagem biográfica data do início do século XX, sendo sobretudo reconhecido em estudos de carácter antropológico de culturas não ocidentais, mas também nos trabalhos sociológicos sobre populações migrantes em contexto urbano, realizados pela Escola de Chicago. Na década de 50, é ainda de assinalar a emergência de um movimento de *“recolha directa ou indirecta de testemunhos ‘vividos’”* (Poirier et al, 1995: 9) nos diferentes domínios das ciências sociais. Tendo sido progressivamente abandonada em virtude do monopólio das estratégias de carácter positivista, a abordagem biográfica volta a ser recuperada na década de 70 (século XX) em diferentes áreas, nomeadamente na história, na etnografia, na sociologia, na psicologia⁸¹ ou nas ciências da educação.

⁸¹ No que diz respeito à Psicologia, Smith (1998) assinala a dificuldade de aceitação deste tipo de abordagem, em virtude de uma maior aproximação a estratégias de experimentação e quantificação. No entanto, são feitas referências a Gordon Allport (Smith, 1998: 206) que terá recorrido às histórias de vida, a partir da análise de um conjunto de cartas escritas por uma mulher, Jenny, ao seu filho e nora; a Murray (Smith, 1998: 207), autor do *Teste de Apercepção Temática*, que terá revelado interesse pelas biografias na exploração do conceito de personalidade; e a Levinson (Smith, 1998: 207) que terá usado as biografias no estudo da crise da meia-idade.

Cultura oral ou silêncio dos dominados, pois, com os seus próprios idiomas em bolsas de silêncio que só são silêncio aos olhos e rumor da dominante cultura escrita; classes e culturas populares a conhecer e a quem, até mais do que pedir, se sente por eticamente imperativo finalmente dar a palavra com direito à fixação escrita (Conde, 1993a: 201).

É por meio das narrativas biográficas que procuramos *fixar a palavra* dos jovens institucionalizados em centro educativo. Torna-se, portanto, necessário tecer algumas considerações em torno da utilização desta abordagem. Não nos interessa, no entanto, restringir a nossa reflexão à elaboração de uma resenha histórica extensiva da utilização do método biográfico no domínio das ciências sociais. Tal reconstrução histórica afigura-se-nos inútil face à existência de diversas fontes que, melhor que nós, podem oferecer uma perspetiva detalhada do recurso científico a este tipo de abordagem. Veja-se, por exemplo, o trabalho de Poirier *et al* (1995) ou Leonor Arfuch (2010).

No que ao nosso trabalho diz respeito, e considerando que o nosso estudo se instala numa zona de fronteira entre a Psicologia e a Sociologia, podemos, no entanto, apontar as nossas principais linhas de influência. Desde logo, os já referidos estudos sociológicos desenvolvidos pela Escola de Chicago. Com o objetivo de considerar o ponto de vista do ator social, o departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, sob orientação de Robert Park, leva a cabo um programa científico a que Becker (1986) se refere como “*mosaico científico*”. Neste ‘programa’, o recurso à abordagem biográfica assume especial relevância, favorecendo o cruzamento de elementos biográficos com dados sociais e históricos e permitindo considerar o ponto de vista do ator social. A este propósito, e por motivos evidentes, não podemos deixar de referir os trabalhos de Clifford Shaw. Inspirando-se na obra biográfica de *The Polish Peasant*, de 1927, da autoria de Thomas e Znaniecki, Shaw leva a cabo um conjunto de pesquisas biográficas de indivíduos com história de delinquência por meio da realização de entrevistas e de material recolhido de outras fontes. Destas pesquisas resulta a publicação de obras como *The natural history of a delinquent career*, de 1931, obra baseada na trajetória biográfica do jovem Sydney, e *Brother in Crime*, de 1936, esta última publicada em colaboração com Henry McKay e James MacDonald. Em *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*, de

1930, Shaw dá voz a Stanley, um rapaz de 16 anos, que o autor teria acompanhado ao longo de 6 anos. A partir da compreensão das significações que Stanley atribui às suas próprias ações, Shaw (Shaw, 1966) problematiza determinados aspectos do percurso biográfico do jovem, acabando por identificar algumas variáveis individuais e sociais associadas à emergência do comportamento desviante. Também Daniel Bertaux (1997) e Franco Ferrarotti (1983; 1991), autores da segunda metade do século XX, constituem para nós referências importantes, sobretudo pela reflexão produzida em torno do recurso científico ao material biográfico e pelo seu contributo para a discussão de questões fundamentais que se prendem com a especificidade desta abordagem metodológica. No mesmo sentido, e no contexto da produção científica nacional, são referências os trabalhos de Agra e Matos (1997) e de Idalina Conde (1993a; 1993b; 1994), nos quais pudemos ainda reconhecer importantes contributos em termos da concetualização de instrumentos facilitadores da operacionalização deste tipo de estratégia.

Posto isto, é antes nosso objetivo proceder aqui a uma reflexão que permita esclarecer o nosso posicionamento metodológico, obviamente dependente do lugar epistemológico em que nos situamos como investigadores, e, assim, discutir as potencialidades e as dificuldades daquela que é a nossa opção de trabalho. O texto que se segue parte da consideração do contexto histórico em que se opera a emergência da valorização das biografias para, em seguida, fundamentar a defesa da especificidade da abordagem biográfica, enquanto opção metodológica que confronta o investigador com o desafio epistemológico da subjetividade. É ainda afirmado o carácter contextual e construído do material biográfico, sendo apresentadas inúmeras pistas relativas à utilização que, neste estudo, fazemos das biografias.

No âmbito da cultura contemporânea, a vida constitui, segundo Arfuch (2010: 15), “*um núcleo essencial de tematização*” que se estende dos *media* à Academia e configura o que a autora designa por “*espaço biográfico*”⁸², referindo-se ao conjunto dos domínios discursivos - literário, jornalístico, científico -, nos quais as narrativas

⁸² A expressão é de Philippe Lejeune (1989, citado por Arfuch, 2010: 16).

vivenciais constituem um foco de interesse decorrente de fatores como a *“necessária identificação com outros, os modelos sociais de realização pessoal, a curiosidade não isenta de voyerismo, a aprendizagem do viver”* (Arfuch, 2010: 16). Este espaço delimitado pelos discursos mediático, literário e científico apresenta dois pólos distintos: por um lado, *“as vidas ‘célebres’, que são por isso emblemáticas e se tornam objecto de identificação e as ‘comuns’, que oferecem uma imediata possibilidade de autorreconhecimento”* (Arfuch, 2010: 32). Escritos como as autobiografias, as confissões, as memórias, os diários íntimos e as correspondências, nos quais a linguagem permite que um sujeito se assuma como primeira pessoa, contribuíram para a construção do ‘mito do eu’ da civilização ocidental moderna⁸³, assente no reconhecimento de um ‘eu narrativo’ relativamente ao qual é possível distinguir três esferas – o íntimo, dimensão do incomunicável; o privado, dimensão que supõe a partilha; e o biográfico, dimensão que integra o íntimo, o privado e a vida pública (Arfuch, 2010: 128). De acordo com a literatura (Ferrarotti, 1983; Conde 1993b; Melia, 1997; Arfuch, 2010), o culto do ‘mito do eu’ prende-se com fracasso dos ideais iluministas sustentados pela crença na razão, no progresso e no saber, pondo em causa o carácter legitimador das grandes narrativas e os seus fundamentos científicos, filosóficos e políticos e abrindo espaço para a emergência de uma pluralidade de vozes a que os pequenos relatos dão vida, permitindo que a subjetividade e as identidades locais substituam gradualmente *“(…) os grandes sujeitos colectivos – o povo, a classe, o partido”* (Arfuch, 2010: 18). Esta viragem pós-moderna centrada no indivíduo ocorre num contexto de grandes transformações políticas, económicas e culturais decorrentes da expansão do capitalismo pós-industrial, favorecendo uma revalorização das histórias de vida (Poirier et al, 1995) que se prende, por um lado, com a desintegração dos sistemas de valores tradicionais e, por outro, com o desaparecimento dos modos de transmissão oral dos modelos culturais. A configuração deste novo quadro cultural parece ficar a dever-se aos fenómenos de mobilidade que afastam geograficamente

⁸³ O ‘mito do eu’ encontra-se, em nosso entender diretamente ligado à injunção biográfica da pós-modernidade que, como já tivemos a oportunidade de afirmar, é herdeira de uma longa tradição ocidental de práticas de autoexaminação que remontam à antiguidade clássica e que com a doutrina cristã assumem um carácter confessional (Foucault, 1997a e 1997b). Cf. II. Da vida, secção 5.

diferentes gerações, à preponderância assumida por agentes de socialização como os *media* que, assim, vêm cumprir uma função tradicionalmente associada à família, e à emergência de novos valores (mudança, futuro, juventude). Este novo quadro valorativo, em descontinuidade com a tradição, terá feito emergir a necessidade de “*retomar a transmissão oral, outrora indefinidamente repetida e hoje ausente*” (Poirier et al, 1995: 8), exigindo uma nova antropologia (Ferrarotti, 1983: 80-81) que, ao invés de procurar aceder a grandes explicações estruturais, favorece antes a compreensão da vida quotidiana nas suas dificuldades e contradições, exigindo uma abordagem capaz de dar conta da mediação entre o ato individual e a história social, entre o microsocial e o macrosocial. Assim, a abordagem biográfica permite dar resposta à exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais (Ferrarotti, 1983: 81), constituindo-se como uma “*orientação teórica e epistemológica*” que configura um “*paradigma de conhecimento*” baseado no “*retorno ao sujeito da acção social*” (Conde, 1993b: 40). Este paradigma emerge, de acordo com Conde (1993b), no contexto do pós-estruturalismo, o qual questiona o “*unitarismo metodológico*” e o “*objectivismo epistemológico positivista*”, favorecendo a revitalização das estratégias qualitativas e intensivas (Conde, 1993b: 40). A consideração do sujeito como ator social constitui, portanto, um dos fundamentos teóricos da abordagem biográfica (Digneffe e Beckers, 1997: 206) e permite assinalar duas potencialidades associadas ao recurso às biografias. Utilizando as expressões de Ferrarotti (citado por Conde, 1993b: 43), Conde (1993b: 40) refere-se ao “*valor existencial*” da biografia, assente na possibilidade de, por meio da auto-tematização, o sujeito “*tomar consciência de si e do seu papel na história colectiva*” (Conde, 1993b: 43), e ao seu “*valor heurístico*” pelo facto de o material biográfico favorecer a compreensão da diversidade da experiência humana, exigindo a consideração da “*dialéctica do social*” (Ferrarotti, 1983: 41), ou seja, a consideração da relação complexa entre as condições objetivas e o vivido individual. O recurso à abordagem biográfica abre uma nova fase da investigação em ciências sociais, representando um projecto de individualização e interpretação das invariantes estruturais, as quais emergem tematicamente nas histórias de vida singulares, consideradas no interior de determinado horizonte histórico (Ferrarotti, 1983: 31). Partindo destes pressupostos, Ferrarotti (1991)

considera que a abordagem biográfica exige o abandono de uma matriz lógico-formal do trabalho científico e o recurso a uma razão dialética capaz de considerar a subjetividade e a historicidade do material biográfico:

Só a razão dialéctica nos autoriza a interpretar a objectividade de um fragmento da história social, na base da subjectividade presente de uma história individual. Só a razão dialéctica nos dá acesso ao universal e ao geral (a sociedade) começando pela individualidade singular (um determinado homem) (Ferrarotti, 1991: 173).

A biografia permite, então, o acesso a este horizonte histórico ao considerar a temporalidade dos fenómenos humanos, pois que, pela narrativa biográfica, o sujeito pode lançar um olhar crítico sobre as suas ações, identificando o seu sentido e atribuindo-lhes um valor. Assim sendo, a abordagem biográfica facilita o acesso à *“memória colectiva da quotidianidade”* (Ferrarotti, 1983: 33), constituindo-se como método de interpretação das práticas de vida e dos valores que lhes estão associados. De acordo com Ferrarotti (1983), este confronto com os valores, permitido pela abordagem biográfica, terá contribuído para o afastamento dos investigadores relativamente ao seu uso, em virtude da *“vontade dos investigadores em não tomarem posição, à sua recusa firme em se autodeterminarem politicamente e socialmente, de modo a não prejudicarem as suas oportunidades no mercado”* (Ferrarotti, 1983: 40).

A nossa aproximação à abordagem biográfica não recusa a ideia de um posicionamento ético ou político-social, nem dispensa uma tomada de posição em defesa da especificidade do estatuto epistemológico do material biográfico. Esta defesa passa, inevitavelmente, pela afirmação da autonomia do método biográfico, recusando, por um lado, a sua submissão a uma estratégia experimental que procure formular uma hipótese geral a partir do vivido individual, negando, consequentemente, o valor heurístico da biografia e exigindo a sua integração num quadro interpretativo de carácter generalista e, por outro, a utilização da biografia como caso ilustrativo de um modelo interpretativo teórico-abstrato, servindo o caso particular como meio de verificação *a posteriori* da validade de um modelo formal previamente concebido, anulando-se, deste modo, a leitura idiográfica do material

biográfico pela atribuição de valor de conhecimento unicamente aos aspectos comuns e generalizáveis e pela consideração dos aspectos singulares como obstáculos epistemológicos (Ferrarotti, 1983). Esta lógica empobrecedora de utilização do material biográfico prende-se, na maioria das vezes, com a preocupação dos investigadores responderem à exigência epistemológica de objetividade pela procura sistemática de informações quantificáveis e de carácter geral, o que corresponde a uma incapacidade de reconhecer a subjetividade, elemento específico da biografia, não como obstáculo, mas antes como desafio epistemológico (Ferrarotti, 1983: 85-86). Este desafio deve, então, ser reconhecido a três níveis: *primeiro*, pela subjetividade inerente ao facto de o vivido contado constituir uma representação construída por um sujeito que, dessa forma, se recria face a um interlocutor; *segundo*, pela subjetividade do interlocutor presente na interpretação que faz do que ouve; *terceiro*, pela subjetividade decorrente do encontro de sujeitos no ato da interlocução (Conde, 1993b: 49). O desafio colocado pelo reconhecimento da subjetividade inerente à utilização da abordagem biográfica abre, por seu turno, a questão da representatividade dos dados biográficos⁸⁴. Segundo Ferrarotti (1983: 86-87), a investigação procura sustentar a representatividade do material biográfico utilizando a biografia para verificar um modelo interpretativo e formal, previamente definido, que põe em relação um conjunto de variáveis, sendo a representatividade das biografias utilizadas definida em função do modo como permitem ilustrar tais variáveis, ou assumindo a autonomia heurística da biografia, a qual é tomada como ponto de partida para a elaboração de um modelo interpretativo, sendo que, neste caso, a representatividade das biografias escolhidas parece depender da intuição do investigador. Por vezes, a representatividade do material biográfico é ainda sustentada pelo número de biografias utilizadas ou pela utilização de formas de análise centradas na procura de elementos quantitativos (Ferrarotti, 1983: 86- 87). Paradoxalmente, a questão da representatividade parece, pois, resolver-se pela afirmação do carácter subjetivo do material biográfico, do qual resulta *“um conhecimento mutuamente partilhado, enraizado na intersubjectividade da interacção, um conhecimento tanto mais*

⁸⁴ Discutimos a questão da representatividade na secção 7. deste capítulo.

profundo e 'objectivo' quanto mais integral e intimamente subjectivo" (Ferrarotti, 1991: 171-172).

Esta afirmação da subjetividade exige, porém, o recurso a uma leitura de duplo enfoque que permita aceder à relação recíproca singular-coletivo, sendo que a desconsideração da relação dialética entre o vivido subjetivo e as situações objetivas reduz a pesquisa a uma mera acumulação de dados, a qual não possui qualquer valor de conhecimento (Ferrarotti, 1983: 161). Assim, se a subjetividade está presente na história de vida, também a referência ao plano social aí se encontra, desde logo na própria construção da narrativa biográfica pelo carácter relacional que a mesma assume. Deste modo, a análise da história de vida permitirá o acesso à representação social *"feita de imaginário, de processos cognitivos, de construções intelectuais, de imagens, de afectos e de crenças"* (Poirier et al, 1995: 149). A narrativa biográfica expõe uma história individual que se constitui como síntese totalizante de um sistema social através dos processos de desestruturação e reestruturação individuais do social (Ferrarotti, 1983: 54,60). A história de vida surge como síntese do social num plano horizontal, porquanto o indivíduo desestrutura e reestrutura o seu contexto social imediato, e num plano vertical, ao constituir-se como sucessão cronológica do contacto do sujeito com os diferentes espaços de mediação (família, grupos de pares, etc.). O indivíduo não é, pois, um simples reflexo das condicionantes sociais, operando antes sobre elas uma *praxis* sintetizadora, a qual é levada a cabo através da mediação do contexto social imediato do próprio indivíduo (isto é, dos grupos a que pertence) (Ferrarotti, 1983, 1991: 174; Digneffe e Beckers, 1997: 208)⁸⁵, ao mesmo tempo que a sociedade totaliza cada indivíduo por

⁸⁵ Ao reconhecer que o indivíduo não totaliza directamente o social, decorrendo a totalização dos processos de mediação que ocorrem através dos grupos a que pertence, Ferrarotti (1983) sugere que a biografia do grupo primário substitua a biografia individual. Os grupos primários como a família, o grupo de pares, de trabalho, entre outros, constituem-se como espaços fundamentais de mediação entre o individual e o social e, assim, a biografia do grupo primário constituir-se-ia como unidade heurística básica da abordagem biográfica: *"a praxis de grupo medeia e retraduz activamente a totalidade social, nas suas microestruturas formais e informais, nas suas linhas de força e de comunicação, nas suas normas e sanções, nas suas modalidades e redes de interacções afectivas, etc."* (Ferrarotti, 1991: 175). Esta afirmação decorre da recusa da concepção do indivíduo como átomo social e do seu reconhecimento como síntese complexa dos elementos sociais. Recorrendo à terminologia de Karl Marx (citado por Ferrarotti, 1983: 56-57), Ferrarotti propõe o recurso à *"razão dialéctica"* por substituição da razão lógico-formal e como meio de acesso à compreensão da *praxis*

meio das instituições. Ora, o reconhecimento deste movimento recíproco de totalização permite recusar uma concepção nominalista e atomizada do social, devendo a abordagem biográfica atentar nos elementos que fazem a mediação entre as práticas individuais e singulares e as práticas universalizantes do sistema social (Ferrarotti, 1983: 62; 1991: 173-174). Ao narrar atos individuais que podem ser tomados como síntese de uma história social, a história de vida autoriza um movimento *“da biografia ao sistema social, do sistema social à biografia”* (Pais, 1984: 510) pelo qual o sistema social é apreendido na especificidade das práticas individuais, as quais, por seu turno, possibilitam o acesso às práticas coletivas.

No entanto, este trabalho exige do investigador a capacidade de equacionar *“condições elementares para o uso e controlo possível do trabalho biográfico”* (Conde, 1993b: 50). Tais condições passam, por um lado, pela mobilização de uma matriz teórica que sustenta toda a pesquisa, bem como pelo desenvolvimento de uma *“teoria auxiliar do instrumento”* (Conde, 1993b: 51) que fundamente a utilização da abordagem biográfica. No nosso trabalho, expomos no capítulo II (Da vida) a teoria que nos serve de fundamento à análise realizada, apresentando e delimitando teoricamente os diferentes constructos usados, bem como as relações entre eles estabelecidas. Na secção 5. do presente capítulo, descrevemos os diferentes instrumentos utilizados e fundamentamos a utilização que deles fazemos. Conde (1993b) refere-se ainda à necessidade de desenvolver uma reflexão sobre a

sintética recíproca que rege a interacção entre um indivíduo e o sistema social, permitindo identificar o universal e o geral a partir do individual e do singular. No mesmo sentido, Poirier et al (1995: 148) afirmam: *“Não se trata, de alguma forma, de elaborar um método para constituir uma qualquer ciência do vivido eventual, objectivando este e tentando traduzi-lo em modelos lógicos. A nossa preocupação é guiar uma abordagem do objecto ‘individual-interindividual-acontecimento-sociedade’ no campo ‘passado-presente’, não com um objectivo de explicação, mas numa perspectiva de compreensão”*. No que diz respeito ao nosso estudo, reconhecemos, de facto, a necessidade de um trabalho dialético dos dados biográficos individuais para a moldura contextual em que os mesmos se inscrevem num esforço de, como sugere Conde (1993a) *“situar o sujeito”* nos seus *“múltiplos quadros de interacção”* (Conde, 1993a: 203). No entanto, e porque a nossa pesquisa se desenvolve no âmbito da Psicologia, embora talvez já numa zona de fronteira com a Sociologia, dado o manifesto interesse pela reflexão macrossociológica, o nosso ponto de vista assume, ainda assim, um enfoque mais individual e, neste sentido, concordamos com Conde (1993a) quando afirma que as redes de relacionamento em que determinado sujeito se situa não substituem o próprio sujeito, não se justificando, para nós, a substituição da biografia individual pela biografia dos grupos primários, como sugere Ferrarotti (1983; 1991).

experiência social da subjetividade, em torno da questão da distanciação-envolvimento entre narrador e auditor, e sobre as relações sociais de observação, centrada no encontro de sujeitos inerente à interlocução biográfica (como fazemos na subsecção 5.1. deste capítulo).

No que ao nosso estudo diz respeito, entendemos como fundamental a preservação do carácter subjetivo da abordagem biográfica realizada, não dispensando uma leitura idiográfica dos dados que nos coloque perante a particularidade e a pessoalidade dos discursos, atentando na especificidade da história individual e nos seus elementos únicos e singulares. No entanto, não queremos reduzir o nosso trabalho a uma recolha de testemunhos biográficos. A nossa utilização da biografia exige a atenção ao quadro social e histórico que determina a produção de tais testemunhos, procurando dar conta dos aspectos comuns que remetem para um coletivo partilhado. Assim sendo, reconhecemos a necessidade de, de forma recorrente, nos situarmos teoricamente, levando a cabo uma reflexão na qual a temática da biografia ocupa uma centralidade matricial, em virtude de se constituir como nosso objeto de análise e, simultaneamente, como opção metodológica. A esta reflexão não é estranha a exigência que colocamos em torno da discussão da validade, da fiabilidade e da representatividade da pesquisa efectuada⁸⁶. No que diz respeito à questão da relação social inerente ao encontro investigadora-jovens institucionalizados, discutimos adiante o carácter relacional inerente ao recurso às biografias, bem como a dinâmica de poderes gerada⁸⁷. A abordagem biográfica exige um constante movimento dialético do plano empírico para o campo de produção da análise interpretativa, os quais pressupõem, por sua vez, um trabalho de fundamentação teórica. É em função do contacto com o terreno e da exploração teórica da problemática em análise que a abordagem biográfica permite a construção de uma leitura interpretativa simultaneamente atenta às singularidades do vivido e às regularidades da experiência vivencial humana.

Neste sentido, o recurso que, neste estudo, fazemos das biografias dos jovens institucionalizados em centro educativo está orientado para a identificação de

⁸⁶ Cf. secção 7. deste capítulo.

⁸⁷ Cf. subsecção 5.1. deste capítulo.

regularidades ao nível dos processos e das relações que integram os trajetos existenciais dos jovens institucionalizados. Esta possibilidade assenta no facto de, ao trabalharmos com diferentes testemunhos sobre o mesmo objeto, os *processos de subjetivação*, podermos isolar um núcleo comum de experiências, as quais dizem respeito à dimensão social (Bertaux, 1997: 37). Por comportarem esta dimensão social, as histórias de vida podem constituir-se como instrumentos de pesquisa que, pela voz do indivíduo, abrem para uma dimensão social e histórica que se constitui como objeto. Não obstante, não deixamos de observar uma lógica de *“referência particularista (...) sensível à singularidade específica do caso escolhido”* (Conde, 1993b: 47), na medida em que não pretendemos reduzir ou circunscrever a nossa análise aos aspectos recorrentes, atentando na especificidade da experiência vivida de cada história de vida.

Em suma, o recurso à abordagem biográfica configura uma estratégia centrada no sujeito e no seu percurso existencial. Importa, pois, que a reconstrução biográfica operada pela investigação saiba *“situar o sujeito”*, considerando a *“especificidade dos seus modos de vida”* (Conde, 1993a: 202-208), as práticas que lhe servem de referência identitária, os seus contextos de interação e as redes de relacionamento em que participa, a geração que integra e que se constitui como um indicador do quadro histórico comum em que a sua existência se desenrola. Este exercício de localização do sujeito permite, por um lado, inscrever a narrativa biográfica no seu contexto de produção e, assim, reconhecer o carácter construído de um percurso biográfico cuja configuração se encontra em estreita relação de dependência com as variáveis contextuais e estruturais em que é produzido.

Interessa-nos ainda apontar o carácter construído do material biográfico. As narrativas produzidas no contexto social e institucional do encontro científico não nos dão acesso ao vivido e ao mundo, mas antes ao modo como o sujeito os constrói no âmbito da interacção social com o investigador (Dingwall, 1997: 63-64). Assim sendo, a Psicologia deve centrar-se nos significados, nos estados intencionais subjacentes à ação humana e nos *“processos e transacções implicados na sua construção”* (Bruner, 2002: 43), os quais decorrem da participação dos sujeitos num determinado quadro cultural e da *“imposição de padrões inerentes aos sistemas culturais*

simbólicos – a sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa, e os padrões reciprocamente dependentes da vida comunitária” (Bruner, 2002: 44).

Desta participação decorre também a possibilidade de compreensão e interpretação da ação humana. De acordo com Bruner (2004: 699), o contexto das histórias de vida determina não apenas o modo, mas também o tipo de histórias que são contadas. Ou seja, cada espaço cultural determina, em função dos seus elementos normativos (valores, normas, instituições), um conjunto de “*histórias possíveis*” (Bruner, 2004: 703) que refletem esses elementos. O que está em questão não é pois o *si mesmo*, mas antes a relação entre o eu e o contexto social, histórico e cultural, a relação entre o eu e o Outro. Nesta linha, as narrativas biográficas são propostas como interpretações e reinterpretações da experiência que, permitindo contar o tempo vivido, constituem, tal como a vida, uma construção. As narrativas biográficas, dado o seu carácter construído em estreita relação com as convenções culturais e o uso da linguagem, refletem as concepções normativas que determinada cultura possui acerca da vida, o que significa que, em determinada cultura, é possível identificar determinados modelos narrativos sobre a vida (Bruner, 2004: 693-694). Como já tivemos oportunidade de esclarecer⁸⁸, o próprio centro educativo produz, no seu funcionamento, um sistema de verdade que replica as concepções dominantes do mundo e da vida, sendo que estas concepções normativas são também utilizadas pelos jovens institucionalizados nas suas narrativas. Frequentemente, empregam o termo ‘normal’ para referirem a sua história de vida anterior ao internamento, dando como exemplos dessa normalidade a vida em família, o convívio com o grupo de pares ou a frequência da escola. Também quando se projetam no futuro, o discurso é estruturado em torno de modelos normativos, referindo a vontade em terminar a escolaridade e obter um emprego⁸⁹.

Em síntese, a narrativa constitui-se como forma de organização da experiência, conferindo-lhe uma estrutura ou esquematização que, segundo Bruner

⁸⁸ Cf. II. Da vida, secção 6.

⁸⁹ Cf. IV. Analítica.

(2002: 61) procura ajustar-se aos modelos e às representações que o sujeito possui do mundo social. No caso da nossa análise, percebe-se que a injunção biográfica do discurso pós-moderno dominante é institucionalmente recuperada pelo dispositivo de intervenção tutelar e estrategicamente utilizadas pelos jovens institucionalizados. No sentido em que se aproxima do discurso dominante, a narrativa biográfica assume uma função de normação, permitindo gerir os desvios à norma (Bruner, 2002: 56).

Teremos a oportunidade de observar, a partir da análise das narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A., o modo como o desvio é narrativamente (re)construído nos discursos produzidos, bem como a função que tal (re)construção cumpre em termos dos processos de subjetivação destes jovens, aos quais não é alheio o enquadramento institucional das suas produções biográficas.

3. Espaço institucional

O Centro Educativo Santo António (C.E.S.A.), no Porto, instituição tutelada pela Direcção-Geral de Reinserção Social e Serviços Prisionais e pelo Ministério da Justiça, constitui o terreno da pesquisa. Diferentes motivos estiveram na base da escolha deste centro educativo para a realização da presente investigação. Desde logo, o facto de o C.E.S.A. representar uma instituição pública da cidade do Porto com mais de um século de trabalho de intervenção com crianças e jovens delinquentes, nomeadamente por meio do acolhimento e internamento. Por outro lado, o nosso conhecimento prévio do terreno em virtude da realização de anterior projeto de pesquisa, o qual terá, de algum modo, deixado em aberto as interrogações que recuperamos no presente estudo. O impacto que, na altura, o contacto com o C.E.S.A. e com os jovens produziu tornou óbvia a opção pelo regresso a este campo de pesquisa. Por fim, admitimos ainda a proximidade geográfica do C.E.S.A. como aspecto facilitador da frequência dos contactos a estabelecer pela investigadora com o terreno.

Durante vários anos, o C.E.S.A. ocupou o espaço de uma antiga quinta que havia sido propriedade de José de Sousa e Melo, adquirida, após o seu falecimento, por uma ordem religiosa, as *Franciscanas de Calais*. As *Franciscanas* fundaram um convento, no interior do qual funcionava uma escola para jovens religiosas e um colégio para população exclusivamente do sexo feminino. Em 1910, as religiosas foram forçadas a abandonar o espaço da quinta, o qual passou a constituir património do Ministério da Justiça e dos Cultos. Inaugura-se, deste modo, uma instituição pública dedicada ao trabalho de intervenção com crianças e jovens delinquentes que, ao longo dos anos, conheceu vários formatos e designações (Bahia, 2003: 117 e ss). Entre 1912 e 1962, a *Tutoria Central da Infância do Porto e Refúgio Anexo* destina-se à recolha temporária de menores considerados delinquentes, indisciplinados ou em situação de perigo. A Secção Masculina funciona desde 1912, enquanto a Secção Feminina inicia funções em 1927. A intervenção levada a cabo pela *Tutoria* assumia o trabalho como meio de reabilitação dos jovens e impunha um modelo de atuação assente na repressão e na punição. A partir de 1962, a *Tutoria* passa a designar-se *Centro de Observação Anexos aos Tribunais Centrais de Menores* e, até 1978, a intervenção desenvolvida assume um carácter protetor e educativo, valorizando-se o conhecimento da personalidade de cada menor. Entre 1978 e 1995, a instituição passa a designar-se *Centro de Observação e Acção Social do Porto*. De acordo com a revisão de 1978 da *Organização Tutelar de Menores*, legislação que então balizava a intervenção judiciária relativamente a menores, o trabalho do *Centro de Observação* é direcionado para a ação social sobre os jovens e o seu meio através da aplicação de medidas de proteção a menores com idade inferior a 12 anos, do apoio à execução de medidas tutelares decretadas pelos tribunais e da cooperação com entidades públicas ou privadas dedicadas à proteção dos jovens. Promovem-se os meios educativos indispensáveis à readaptação social do menor, embora numa lógica de intervenção de carácter marcadamente protecionista. Durante este período, o *Centro de Observação* conhece obras de remodelação, com vista a melhorar as suas condições físicas, permitindo, na medida do possível, que o ambiente institucional se assemelhe ao ambiente familiar. O *Centro* assume a designação de *Colégio de Santo António*

aquando da integração na antiga Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores do Instituto de Reinserção Social. Desta integração resulta também uma redefinição do trabalho desenvolvido pelos profissionais no *Colégio*. Assim sendo, a intervenção no seio da instituição é privilegiada, mas operando um trabalho em rede com outras entidades. A intervenção passa a ser pensada a dois níveis: por um lado, com o menor e, por outro, com o meio de origem, tendo em vista a preparação da reinserção social dos jovens. Em julho de 1999, extingue-se a Secção Feminina do *Colégio*. Em 2001, aquando da publicação das Leis n.º 147/99 de 1 de Setembro e n.º 166/99 de 14 de Setembro que aprovam, respectivamente, a *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco* e a *Lei Tutelar Educativa* (L.T.E.), o *Colégio* dá lugar ao *Centro Educativo de Santo António*. Estes documentos revogam o regime instituído pela Organização *Tutelar de Menores*, operando-se uma reforma ao nível do Direito de Menores português⁹⁰. A L.T.E. passa a constituir o quadro legal relativo aos menores que pratiquem factos qualificados pela lei como crime, seguindo de perto os ideais normativos expostos no artigo 40.º, n.º1, da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, nomeadamente no que se refere à necessidade de levar a cabo uma intervenção de carácter educativo que permita ao menor “*reforçar o seu respeito pelos direitos do homem e as liberdades fundamentais de terceiros*”. Pretendendo balizar uma atuação judicial legítima junto dos menores, a L.T.E. define, no seu artigo 4.º, o elenco das medidas tutelares educativas aplicáveis a menores infratores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. A medida de internamento é, do conjunto das medidas previstas, a única que exige cumprimento em meio institucional, destinando-se a menores que, pela prática de facto qualificado pela lei como crime, evidenciem necessidades educativas especiais que impliquem o “*afastamento temporário do seu meio habitual*”, bem como a “*utilização de programas e métodos pedagógicos*”, a fim de facilitar ao menor a “*interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável*” (artigo 17.º, n.º 1, L.T.E.). À excepção de casos particularmente graves, nomeadamente no que

⁹⁰ A respeito da evolução do Direito de Menores em Portugal consulte-se Vidal (1998), Gersão (2000), Assis (2003), Gomes (2004).

concerne aos factos qualificados como crimes contra pessoas, a medida de internamento não deve ultrapassar os dois anos (artigo 18.º, L.T.E.).

O Centro Educativo de Santo António constituiu, até 2008, um dos 13 centros educativos criados pela *Portaria n.º 1200-B/2000 de 20 de dezembro*. Em 2008, a *Portaria n.º 102/2008 de 01 de fevereiro* redefine a rede nacional de centros educativos, fechando seis estabelecimentos e criando os centros educativos da Madeira e dos Açores. Atualmente, encontram-se em funcionamento apenas os sete centros educativos do continente, sendo que o centro educativo da Madeira funcionou apenas entre 2010 e 2013 e o centro educativo dos Açores não chegou a entrar em funcionamento.

O C.E.S.A. recebe jovens do sexo masculino, entre os 12 e os 16 anos, que tenham praticado factos qualificados pela lei como crimes, dando cumprimento a decisões judiciais como medidas tutelares de internamento, medidas cautelares de guarda, internamento para realização de perícias sobre a personalidade, cumprimento de detenções e internamentos em fim de semana (Bahia, 2003:119). Este centro educativo possui três unidades residenciais para cumprimento de medida tutelar de internamento nos regimes fechado e semiaberto⁹¹. A lotação global é de 34 educandos. A partir de dezembro de 2005, o C.E.S.A. passa a funcionar em instalações remodeladas por um projeto arquitetónico que mantém as linhas originais do edifício centenário, mas procurando dar resposta às atuais exigências da intervenção tutelar educativa. No que diz respeito aos recursos humanos, o conteúdo funcional do pessoal afecto ao C.E.S.A encontra-se descrito nos artigos 127.º a 140.º do *Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (Decreto-Lei n.º 323-D/2000 de 20 de dezembro)*, incluindo o diretor, o subdiretor, os coordenadores,

⁹¹ Os centros educativos podem ainda funcionar em regime aberto, modalidade que não está prevista no funcionamento do C.E.S.A. No internamento em regime aberto, os menores mantêm contacto com o meio exterior, aí realizando as suas atividades de formação escolar e/ou profissional, podendo ainda participar em atividades desportivas e recreativas (artigo 167.º, L.T.E.). No que se refere ao regime semiaberto, os contactos com o meio exterior são mais abreviados, limitando-se a determinadas atividades para as quais possuam autorização específica (artigo 168.º, L.T.E.). O regime fechado, sendo o mais restritivo, implica que todas as atividades, nomeadamente as de formação escolar e profissional, decorram no interior do centro educativo, sendo as saídas do centro realizadas sob acompanhamento e reservadas a situações específicas devidamente justificadas (artigo 169.º, L.T.E.).

os técnicos superiores de reinserção social (das áreas de Psicologia, Serviço Social e Orientação Escolar e Social), os técnicos profissionais de reinserção social, os professores, os formadores, os funcionários administrativos e o pessoal auxiliar. A intervenção tutelar realizada nos centros educativos como o C.E.S.A. é regulada pelo referido regulamento e por um conjunto de orientações pedagógicas comuns a todos os centros educativos, de modo a garantir o cumprimento uniforme dos princípios fixados pela L.T.E., nomeadamente o *Projeto de Intervenção Educativa* e o *Guião da Intervenção Tutelar Educativa*. São ainda documentos orientadores da intervenção em centro educativo o *Regulamento Interno* e, em especial, o *Projeto Educativo Pessoal* de cada jovem.

A intervenção realizada possui um carácter multidisciplinar, de modo a proporcionar aos educandos um ambiente que favoreça a aquisição de competências comportamentais e normas de convivência que facilitem a reintegração dos jovens em internamento (Bahia, 2003: 121), privilegiando-se a manutenção da ordem e da disciplina, o cumprimento das normas de higiene e segurança e a estabilidade das respostas educativas. O quotidiano no C.E.S.A. é vivido de acordo com um *Plano Diário de Atividades e Tarefas*, estabelecendo uma série de rotinas que organizam a vivência dos jovens na instituição. A intervenção educativa é pensada de forma faseada pelo que as diferentes etapas apresentam objetivos progressivos e definidos em função da personalidade de cada educando, das condições da medida tutelar, em termos de duração e regime, e tendo em conta a evolução do menor. As diferentes fases têm por base um sistema de ganhos e perdas, de acordo com o regulamento interno do C.E.S.A. e previsto na L.T.E. (artigos 177.º e 194.º, por exemplo), supondo-se que a progressão pelas diferentes etapas implica um aumento da motivação do educando e, consequentemente, um maior estatuto de autonomia e responsabilização. A primeira fase corresponde ao momento de integração do educando na instituição e ao processo de estabilização no interior da mesma. A segunda fase visa a consolidação das aquisições realizadas na etapa anterior, bem como o desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais, sociais, escolares, profissionais que permitam ao jovem assumir-se como autor do seu processo de mudança pessoal e comportamental. A terceira etapa tem por objetivo o

reforço das competências anteriormente adquiridas, favorecendo um progressivo aumento do sentido de autonomia e responsabilidade. Pretende-se ainda que, nesta fase, os jovens sejam capazes de valorizar as aprendizagens efectuadas, reconhecendo-as como oportunidades de desenvolvimento de novos padrões de comportamento e relacionamento social. A quarta fase corresponde ao exercício, em meio não institucional, da autonomia e responsabilidade adquiridas e das diversas competências desenvolvidas.

A intervenção educativa realizada no C.E.S.A. é ainda apoiada por um conjunto de programas que respondem às necessidades gerais de educação e formação próprias da faixa etária dos educandos institucionalizados, procurando ainda operar ao nível das necessidades específicas reveladas na prática do ato ilícito. Trata-se de um conjunto de programas multidisciplinares, nomeadamente o *Programa de Formação Escolar*, o *Programa de Orientação Vocacional e de Formação Profissional*, o *Programa de Animação Sociocultural e Desportiva*, o *Programa de Educação para a Saúde*, o *Programa de Vida Quotidiana* e o *Programa de Satisfação de Necessidades Educativas Específicas Associadas ao Comportamento Delinquente*.

Em suma, a intervenção tutelar levada a cabo no C.E.S.A é concebida a partir da consideração das necessidades educativas específicas dos jovens em situação de internamento, pretendendo que a institucionalização possa constituir-se como uma oportunidade de reconfiguração normativa dos percursos de vida destes jovens, mas também de si mesmos enquanto indivíduos e membros integrantes de um espaço social⁹². Assim concebida, a intervenção tutelar em centro educativo traduz o que podemos identificar como uma mundividência institucional que sustenta determinada forma de pensar o mundo e de posicionar o sujeito no mundo, claramente consonante com a ordem dominante que a intervenção tutelar, ao visar a “*educação para o direito*” (L.T.E., artigo 2.º), tende a reproduzir. O trabalho com os jovens institucionalizados é feito à luz desta mundividência, o que anteriormente

⁹² Cf. II. Da vida, secção 3.

designámos por *regime tutelar de verdade*⁹³. Teremos ainda a oportunidade de reconhecer a relação que, nas narrativas produzidas, os jovens estabelecem entre o vivido e este sistema de verdade institucional e o modo como marca presença nos processos de subjetivação dos jovens institucionalizados no C.E.S.A.

4. (Não) Amostra

O interesse pelas biografias dos jovens em situação de internamento determinou, como já tivemos a oportunidade de esclarecer, a necessidade de contacto com o C.E.S.A.. O processo de pesquisa ocorre, assim, em contexto institucional e no decurso da própria medida de internamento. A natureza dos objetivos de pesquisa delineados e a nossa orientação metodológica tornava, porém, inadequada uma definição prévia, fechada e definitiva do grupo a estudar. É neste sentido que podemos afirmar que o grupo que inicialmente integra a pesquisa constitui um objeto não manipulado pela investigadora, pois que trabalhámos com os jovens que, na altura, se encontravam institucionalizados. Não obstante a aproximação gradual ao objeto de estudo, aceitamos a proposta de Strauss e Corbin (2008) relativa à construção do que, no espaço académico, se designa por amostra. O termo ‘amostra’ é aqui empregue de forma renitente, na medida em que a sua utilização levanta-nos, desde logo, uma questão fundamental. A consideração de uma amostra supõe a existência de um universo mais vasto do qual a amostra pretende ser representativa. A representatividade da amostra depende da observação de um conjunto de critérios que assistem à sua construção (Flick, 2004: 76), os quais devem ter em conta as características do universo que se pretende representar. Amostra e universo são, portanto, constructos científicos identificados e definidos em função dos objetivos que orientam um qualquer processo de investigação. Ora, o grupo de jovens que encontrámos no C.E.S.A não corresponde, neste sentido, a uma amostra representativa de uma qualquer população mais vasta. Quando muito, este grupo é representativo de si mesmo, autorizando a produção de

⁹³ Cf. II. Da vida, secção 6.

informação sobre si mesmo, representando ele mesmo um universo. Consequentemente, rejeitamos a possibilidade de generalização das conclusões decorrentes da nossa análise, o que, em nosso entender, não elimina o valor heurístico da reflexão produzida⁹⁴. De qualquer modo, optámos por fazer emergir do material empírico recolhido o conjunto de casos a integrar no processo de análise, tendo por base um conjunto de critérios decorrentes das orientações teóricas que sustentam esta pesquisa. Tal significa que a estrutura inicial do grupo de jovens institucionalizados no C.E.S.A. foi sendo gradualmente trabalhada, em função da consideração de alguns critérios, bem como da aplicação sucessiva dos diversos instrumentos de pesquisa, da análise exploratória dos dados recolhidos e da natureza biográfica do material analisado, numa lógica reflexiva de construção e reconstrução constantes. Neste sentido, distinguimos, no grupo estudado, a *estrutura* do *conteúdo* (Flick, 2004), sendo que a *estrutura* se refere ao grupo de jovens a cumprir medida de internamento e com quem fizemos o contacto inicial, e o *conteúdo* diz respeito a um grupo construído, de acordo com um conjunto de critérios que adiante esclarecemos. O conceito de amostra é, assim, intencionalmente abandonado por nós, recorrendo ao termo ‘grupo’ para nos referirmos ao conjunto dos jovens institucionalizados no C.E.S.A que fazem parte do presente estudo.

4.1 Da estrutura

Aquando do início do processo de pesquisa, em janeiro de 2013, encontrámos no C.E.S.A. 30 jovens a cumprir medida de internamento pela prática de atos ilícitos, nomeadamente crimes contra o património (ex.: roubo, furto), crimes contra a vida em sociedade (ex.: posse de armas), crimes contra as pessoas (ex.: crimes contra a vida, crimes contra a integridade física, violação) e outros (ex.: tráfico de estupefacientes, condução sem habilitação legal). A duração das medidas aplicadas varia entre os 3 e os 24 meses. No que se refere à sua proveniência, os jovens

⁹⁴ Cf. secção 7. deste capítulo.

institucionalizados no C.E.S.A. são sobretudo oriundos das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

De acordo com o nosso posicionamento metodológico, optámos por realizar um trabalho faseado com este primeiro grupo, aproximando-nos do nosso objeto de estudo a partir da dialética estabelecida entre a recolha progressiva dos dados e um exercício de análise exploratória dos mesmos. Este trabalho permitiu-nos, ainda, estabelecer um contacto gradual com os jovens institucionalizados e com o quotidiano do C.E.S.A.. A primeira abordagem ao terreno foi realizada através da aplicação de um questionário constituído por um conjunto de itens de resposta fechada e um pequeno número de questões de resposta aberta organizadas em torno das seguintes categorias: meio familiar, meio escolar e meio comunitário. A aplicação deste questionário permitiu-nos cumprir diferentes objetivos. Desde logo, facilitou o estabelecimento de um primeiro contacto com os jovens institucionalizados, dando-nos a conhecer, explicando a nossa presença no C.E.S.A. e apresentando o estudo a realizar, aferindo, ainda, a disponibilidade dos jovens para participar. Além disto, permitiu-nos proceder a uma breve caracterização do grupo, obtendo um conhecimento inicial dos jovens e, com base no mesmo, iniciar a construção do grupo em termos do seu conteúdo.

Assim sendo, em termos da estrutura do grupo inicial, encontramos 21 jovens a cumprir medida de internamento em regime semiaberto, sendo que 10 destes jovens se encontram na fase inicial do internamento, na unidade residencial do acolhimento e 11 jovens já na fase de progressão. Os restantes 9 jovens encontram-se institucionalizados em regime fechado. Do total dos 30 jovens, 4 são reincidentes em termos de cumprimento de medida tutelar educativa, dos quais 3 reincidem no cumprimento de medida de internamento. No que se refere à duração da institucionalização, identificamos medidas de internamento entre 3 e 24 meses. No que diz respeito ao tempo de internamento cumprido à data do início do estudo (janeiro de 2013), o mesmo é calculado a partir da data de admissão no C.E.S.A., a qual nem sempre coincide com a data de início de execução da medida de internamento. Tal significa que, em alguns casos, os jovens entram no C.E.S.A. antes de o tribunal decidir aplicar a medida de internamento, cumprindo, por

exemplo, medida cautelar de guarda. Só quando o tribunal decide aplicar a medida de internamento é que o tempo da mesma começa a contar como data de início de execução da medida. Neste caso, o tempo já passado no centro educativo não é descontado no tempo de duração da medida e, assim, o jovem acaba por permanecer no C.E.S.A. mais tempo do que o determinado pelo tribunal para a medida de internamento. Noutros casos, os jovens entram no C.E.S.A. em data posterior à decisão do tribunal, começando aí a contagem do tempo da medida. Assim sendo, para calcular o tempo de internamento de cada jovem à data do início do estudo foi considerada a data de admissão no C.E.S.A..

Oito dos jovens possuem outras medidas tutelares pendentes a cumprir uma vez finda a medida atual: sete jovens devem cumprir nova medida de internamento e um cumprirá duas medidas pendentes de trabalho a favor da comunidade num total de 60 horas.

4.2 Do conteúdo

Do grupo inicial de 30 jovens institucionalizados no C.E.S.A., apenas 20 constituem o grupo a integrar a pesquisa, definindo, portanto, o seu conteúdo⁹⁵. Dado o carácter não manipulado do grupo inicial, uma vez que, como já sublinhámos, iniciámos o trabalho de pesquisa com os jovens que encontrámos em situação de internamento no C.E.S.A., sentimos necessidade de, tendo em conta os objetivos da pesquisa, introduzir alguma estruturação no grupo de jovens que passariam a integrar, definitivamente, o estudo a realizar. Assim sendo, procedemos a uma análise exploratória dos questionários aplicados aos 30 jovens, o que nos permitiu identificar um conjunto de aspectos caracterizadores deste grupo inicial e, consequentemente, determinar os critérios a considerar na construção de um grupo mais estruturado, nomeadamente:

⁹⁵ No seguimento da discussão relativa à questão da representatividade, afirmamos, desde já, que este segundo grupo não funciona como amostra do grupo inicial, não pretendendo ser dele representativo. Trata-se de um grupo construído em função dos interesses teórico-metodológicos da pesquisa, tendo, por isso, um carácter mais estruturado do que o grupo inicial. Julgamos mesmo que a natureza construída deste segundo grupo inviabiliza qualquer possibilidade de representatividade.

i) *critério da diversificação* (Digneffe e Beckers, 1997: 213): com o objetivo de constituir um grupo heterogêneo em termos do tempo de internamento cumprido até à data do início do estudo, integrámos no grupo jovens com tempos de permanência no centro educativo variados. Assim, são considerados jovens que, em janeiro de 2013, têm tempo de internamento até 3 meses, entre 3 e 6 meses, entre 6 meses e 1 ano e mais de 1 ano. Deste modo, procurámos diluir o efeito que a variável “*tempo de internamento*” pudesse ter no discurso dos jovens, considerando a possibilidade de que a permanência no centro educativo pode influenciar a formatação do discurso apresentado, em termos da necessidade dos jovens corresponderem aos objetivos do internamento ou às expectativas dos técnicos ou mesmo da investigação. A análise das narrativas biográficas mostra-nos, adiante, a relação existente entre a condição de internamento e os discursos produzidos pelos jovens institucionalizados, atestando a importância da definição deste critério.

Esta exigência de variação incide também sobre aspectos como a idade dos jovens, o regime de internamento e a unidade residencial. Assim, incluímos, neste segundo grupo, jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, institucionalizados em regime semiaberto e fechado e em etapas diferenciadas do internamento (acolhimento, progressão, fechado);

ii) *critério da diferencialidade* (Bertaux, 1997: 24): este critério refere-se às diferenças existentes entre agentes que ocupam a mesma categoria social, nomeadamente em termos do seu “*capital de experiência biográfica*” (Bertaux, 1997: 24). Assim sendo, procuramos integrar no grupo a estudar aqueles jovens que, no preenchimento dos questionários, mostram ter esquemas de pensamento e ação, de algum modo, diferenciados. Entendemos que este critério nos permite, na linha do nosso posicionamento metodológico, dar consistência a uma leitura de enfoque ideográfico atenta à subjetividade e à particularidade dos discursos biográficos;

iii) *critério do “bom informante”* (Flick, 2004: 83): Morse (citado por Flick, 2004: 83) define os princípios a ter em conta para encontrar um “*bom informante*” - os inquiridos devem possuir o conhecimento e a experiência necessários para responder às questões que lhe são dirigidas, revelando capacidade de reflexão acerca do que lhes é questionado e estando dispostos a participar. Assim sendo, a

aplicação do questionário inicial permitiu aferir a disponibilidade dos jovens para participar no processo de pesquisa, tendo-lhes sido explicados, não apenas os objetivos da investigação, mas também as diferentes etapas e os diferentes instrumentos a utilizar. Ao mesmo tempo, a análise preliminar dos dados obtidos pela aplicação do questionário facilitou a identificação de um conjunto diversificado de perspetivas apresentadas pelos jovens sobre os diferentes aspectos questionados, sugerindo, assim, a possibilidade de explorar diferentes posicionamentos e linhas de análise distintas.

No que diz respeito às características deste segundo grupo, ele é composto por 20 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, sendo que 5 se encontram a cumprir medida em regime fechado e 15 em regime semiaberto. Destes, sete estão ainda na fase de acolhimento (fase inicial do internamento) e 8 passaram já para a fase de progressão. No que concerne à duração da medida de internamento aplicada, verifica-se uma variação entre os 3 e os 24 meses, sendo que o tempo de internamento cumprido à data do início da pesquisa varia entre as 2 semanas e os 22 meses. Relativamente à situação dos jovens anterior ao internamento, julgamos pertinente apontar alguns dados relativos ao meio familiar, comunitário e escolar que, no entanto, optámos por apresentar em anexo⁹⁶.

Em suma, com este grupo de 20 jovens utilizámos os dois principais instrumentos de pesquisa, nomeadamente as *histórias da vida e do futuro* e a entrevista biográfica. No que se refere à realização da entrevista, excetua-se, porém, um dos jovens cujo tempo de internamento findou, tendo abandonado o centro educativo. Todo o trabalho de recolha e análise do material biográfico é feito com este segundo grupo, correspondendo ao que podemos identificar como o núcleo central do processo de investigação levado a cabo. Não obstante, e por razões que adiante esclarecemos, os comentários analíticos apresentados incidem apenas sobre 10 narrativas biográficas das 20 recolhidas e analisadas.

⁹⁶ Cf anexo 1.

5. No terreno

Os objetivos que orientam esta pesquisa e o tipo de dados que pretendemos recolher exigem o recurso a determinadas técnicas, mediante a aplicação de um conjunto de instrumentos adequados. Se, numa fase inicial da pesquisa, manifestámos interesse por imprimir a este estudo um carácter etnográfico que nos permitisse uma maior proximidade aos jovens institucionalizados, num segundo momento, e por razões diversas, deixámos cair este propósito. Na nossa decisão pesaram as condições definidas pelo C.E.S.A. relativamente à nossa presença na instituição, em termos, por exemplo, do número de visitas semanais, número de horas de permanência no terreno ou espaços a frequentar, mas também a necessidade de gerir eficazmente o recurso ‘tempo’, sendo que uma opção de cariz mais participante exigiria uma maior disponibilidade que, na altura, não possuíamos. Assim sendo, a nossa opção metodológica recaiu sobre a observação não participante. Esta técnica é, por seu turno, explorada por meio de diferentes instrumentos, construídos de modo a responder ao carácter biográfico da pesquisa, nomeadamente o questionário, um instrumento de reconstrução autobiográfica que designamos por *histórias da vida e do futuro* e a entrevista biográfica semiestruturada⁹⁷. Fizemos ainda recurso das notas de campo decorrentes da consulta de documentação e de um diário de bordo, enquanto meios auxiliares à triangulação dos dados recolhidos.

À semelhança do processo gradual que conduziu a definição dos objetivos de pesquisa e a estruturação do grupo a integrar o estudo, também a construção dos instrumentos de pesquisa foi objeto de um trabalho faseado. Esta tarefa exigiu-nos um exercício de permanente diálogo com o desenho inicial do projeto de investigação, colocando em questão opções anteriormente feitas para melhor respondermos às exigências que, uma vez no terreno, os dados emergentes nos foram lançando.

⁹⁷ Cf. anexos 2,3 e 4.

5.1. Observação não participante

Democratização da palavra, recuperação da memória do povo, indagação do censurado, do silenciado, do deixado de lado pela história oficial ou, simplesmente, do banal, da simplicidade, frequentemente trágica, da experiência quotidiana: eis aqui o imaginário militante do uso da voz (dos outros) como dado (Arfuch, 2010: 250).

A inquirição dos jovens institucionalizados em centro educativo constitui-se como abordagem privilegiada no âmbito deste estudo, não apenas por servir aos objetivos da investigação, mas também na medida em que facilita a compreensão do outro e do seu universo subjetivo, exigindo da nossa parte uma atitude de interesse, abertura e disponibilidade (Serrano, 1994:43-44). Para o efeito, recorreremos aos três instrumentos a que aludimos acima.

Trata-se, portanto, de uma estratégia de pesquisa favorecedora de uma troca entre o entrevistador e o seu interlocutor, o que nos permite reconhecer o seu carácter relacional pelo qual duas identidades sociais se encontram face a face (Bertaux: 1997: 60). Ferrarotti (1983) refere-se à entrevista biográfica como uma *“microrrelação social”* (Ferrarotti, 1983: 52), conceção que, em nosso entender, recobre qualquer forma de inquirição. Afirmamos, portanto, o carácter relacional e intencional inerente ao encontro entre a investigadora e os sujeitos estudados, a partir do qual se institui um conjunto de papéis, expectativas, normas e valores, mas também tensões, conflitos e relações, configurando-se, assim, o campo social da comunicação estabelecida entre ambos. No que às relações diz respeito, podemos referir o facto de o processo de pesquisa colocar os nossos interlocutores perante o apelo do poder social das instituições científicas (Ferrarotti, 1983: 52) e dos interesses da investigação (Becker, 1986: 105-106; Arfuch, 2010: 271), imprimindo uma diretividade (Conde, 1993a: 213) que, em maior ou menor grau, marca a reconstrução narrativa das experiências e interpretações do mundo e da vida dos jovens inquiridos. Neste sentido, o que resulta da situação de inquirição é da responsabilidade partilhada entre aquele que questiona e aquele que responde, sendo que aquilo que o investigador procura *“produz-se sob os seus olhos [...], no devir actual do diálogo”* (Arfuch, 2010: 271). Desta partilha de responsabilidade, não

resulta a anulação da diferença de posições representadas pelos intervenientes, embora esta diferença não se traduza numa relação unilateral que favoreça apenas um dos pólos da relação, gerando-se antes uma dialética de poderes sentida a diversos níveis. Por um lado, o respeito pelas regras institucionais do próprio C.E.S.A. configura, desde logo, uma relação formal da investigadora com os jovens institucionalizados, deixando-os claramente numa situação de subalternidade. Também o cumprimento dos procedimentos inerentes ao processo de investigação sujeita os jovens ao confronto com diferentes instrumentos, sendo que, no desenrolar da própria pesquisa e pelo tipo de material recolhido, os jovens são colocados numa situação de exposição face à investigadora. Por outro, a dependência do processo de pesquisa relativamente à concordância de participação dos jovens, bem como o modo de participação de cada jovem e a sua disponibilidade para ‘produzir’ maior ou menor quantidade de informação, mais ou menos pormenorizada, o que parece estar sempre dependente não apenas da disposição e humores quotidianos, mas também da sensibilidade face aos temas em análise, colocam a investigadora em situação desfavorável pela possibilidade de inviabilização do processo de pesquisa. Ainda o tipo de material recolhido e o facto de a investigadora não ficar indiferente à vida contada⁹⁸, transformam o ato de pesquisa numa “*experiência de auto-exposição (inter)pessoal*” (Conde, 1993b: 48), elevando as exigências de fiabilidade e obrigando-nos a rever preconceitos e pressupostos que, inconscientemente, transportamos para o terreno (Bertaux, 1997: 63).

Pelo exposto, a dialética de poderes gerada parece, paradoxalmente, configurar uma situação de paridade entre ambas as partes. A esta situação de igualdade refere-se Ferrarotti (1983: 45-49, 89), concluindo pela necessidade de uma “*metodologia como técnica de escuta*” através da qual investigador e interlocutores estabelecem, em pé de igualdade, “*uma comunicação não somente*

⁹⁸ Wacquant (2007) refere-se ao desafio emocional que, por vezes, a pesquisa de terreno coloca ao investigador: “*Confesso ter saído desta entrevista em estado de choque. A combinação das circunstâncias, o discurso do inquirido e os vislumbres que me proporcionou da sua vida e da sua visão do mundo foram demasiado. Em muitos casos, a experiência era entristecedora ao ponto de eu ficar emocionalmente incapaz de transcrever a entrevista gravada durante vários dias após a sua realização.*” (Wacquant, 2007: 177)

metodologicamente correcta, mas também humanamente significativa” (Ferrarotti, 1983: 46), o que pressupõe um afastamento de um *“modelo colonialista”* (Ferrarotti, 1983: 89) de pesquisa.

Em suma, o reconhecimento do carácter relacional e intencional da situação de inquirição desfaz, por um lado, qualquer ilusão de objetividade pela qual se pretenda transformar o investigador numa espécie de *“fantasma neutro e ausente, reduzido ao papel de suporte humano de um magnetofone”* (Ferrarotti, 1983: 52) e, por outro, afasta-nos de uma concepção naturalista dos processos de investigação assente na separação sujeito-objeto, exigindo a integração do investigador na *“moldura epistemológica”* (Ferrarotti, 1983: 80) da pesquisa social e humana. Sob a forma narrativa, o relato biográfico constitui um *“exercício de investimento auto-reflexivo”* pelo qual o narrador (aquele que produz a narrativa) opera uma *“auto-tematização”* e *“auto-projeção”* (Conde, 1994: 42). Assim sendo, consideramos que os diferentes instrumentos utilizados permitem-nos uma aproximação às teorias subjetivas que os jovens institucionalizados em centro educativo produzem sobre as suas biografias. Por teoria subjetiva, entendemos

o facto de que o entrevistado possui um caudal complexo de conhecimentos sobre o assunto em estudo. Este conhecimento inclui pressupostos que são explícitos e imediatos e que ele pode expressar espontaneamente ao responder a uma pergunta aberta (Flick, 2004:95).

Sugerimos, portanto, a ideia de uma relação maiêutica pela qual os jovens institucionalizados produzem uma narrativa facilitada pelo exercício de interrogação levado a cabo pela investigadora. Esta relação configura, para os jovens inquiridos, uma *“possibilidade de testemunhar sobre o seu grupo, a sua sociedade, a sua cultura”* (Poirier et al, 1995: 24).

5.1.1. Questionário

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, o questionário constitui o primeiro meio de acesso ao terreno. Tendo sido aplicado, como referimos anteriormente, a um grupo inicial de 30 jovens, este instrumento permitiu-nos

estabelecer o primeiro contacto com os jovens institucionalizados. O questionário foi utilizado num formato digital, sendo que o registo informático dos dados foi realizado pela investigadora a partir de uma conversa informal com os jovens por meio da qual os diferentes itens foram sendo abordados. A presença do computador não constituiu elemento inibidor, pois, ao contrário, os jovens foram seguindo o registo dos dados com curiosidade, chamando atenção para gralhas de redação que, por vezes, surgiam ou pedindo para acrescentar determinado aspecto.

O questionário aplicado foi pensado para nos permitir, por um lado, aferir, através de um conjunto de questões de resposta fechada, dados essenciais a uma caracterização sumária do grupo de jovens que encontramos no C.E.S.A., em termos do meio familiar, escolar e comunitário. Por outro, as questões de resposta aberta incluídas neste instrumento facilitaram a identificação e a exploração prévia de alguns aspectos que pretendíamos aprofundar através da entrevista a realizar num segundo momento, bem como a delimitação de alguns dos temas a incluir no instrumento que designamos por *histórias da vida e do futuro*. Da análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário resultou, por um lado, a revisão do conteúdo dos restantes instrumentos a utilizar e, por outro, a definição do grupo que passaria a integrar o processo de recolha e análise do material biográfico, como já evidenciámos. A análise dos dados constantes dos questionários foi feita de forma livre, sem quadro categorial previamente definido, guiada apenas pelos objetivos da pesquisa e procurando identificar eventuais perspetivas a explorar e a abordar através dos instrumentos a aplicar em momentos posteriores, os quais passamos a apresentar.

5.1.2. Histórias da vida e do futuro

Num artigo de reflexão sobre a utilização do método biográfico em estudos relativos ao desvio juvenil, Carvalho (2001) afirma:

(...) assola-nos também uma profunda preocupação por termos vindo a sentir, ao longo destes anos, que os jovens que temos à nossa frente não seriam, em regra, 'mais delinquentes ou mais marginais' do que outros que se encontram livremente em qualquer

lado se, nos seus ainda curtos percursos de vida, não tivessem sofrido a influência de constrangimentos de natureza vária (Carvalho, 2001: 108).

Partilhamos da inquietação da autora e, por conseguinte, entendemos que as histórias de vida⁹⁹ podem constituir-se como instrumentos privilegiados no acesso à identificação e compreensão da influência que os diversos *constrangimentos* possam ter sobre os trajetos existenciais dos jovens institucionalizados no C.E.S.A.. Como já tivemos a oportunidade de referir, aproximamo-nos, assim, da versão sociológica da abordagem biográfica que reconhecemos nos estudos da Escola de Chicago, permitindo a reconstrução dos percursos biográficos e, ao mesmo tempo, a análise das condicionantes socioeconómicas de produção desses percursos. A compreensão da experiência quotidiana por meio deste tipo de abordagem contribui, em nosso entender, para uma abertura do foco de análise da problemática do desvio juvenil ao permitir o *“levantamento de questões que outros métodos dificilmente poderão considerar”* (Carvalho, 2001: 130). A abordagem biográfica proporciona, portanto, *“um suplemento de significação que envolve toda a imersão no universo existencial dos sujeitos e que faz do ‘actor social’ algo mais do que uma silhueta sem nome no fluxo das correntes e trajetórias históricas”* (Arfuch, 2010: 254).

Admitindo que a existência individual é propriedade biográfica (Melleiro e Gualda, 2003), ela é ainda, nas suas versões vivida e contada, produção no âmbito de uma coletividade (Berger e Luckmann, 2010) e, por isso, instrumento de negociação social (Czarniawska, 2004). Deste modo,

a história de vida parece ser um instrumento susceptível de nos dar uma interpretação do real social capaz de preservar a especificidade da pessoa. Esta prática apareceu-nos como particularmente fecunda, repondo o indivíduo no seu vivido eventual e iluminando a parte humana e singular da globalidade social (Poirier et al, 1995: 150).

⁹⁹ Não obstante a diferenciação concetual estabelecida, na literatura científica, entre história de vida e biografia, utilizámos indistintamente e num sentido lato as duas expressões. Por vezes, fazemos também recurso da expressão ‘narrativa biográfica’. Em qualquer dos casos, referimo-nos ao material biográfico recolhido.

Entendemos ainda o relato biográfico como exercício de “*rememoração lacunar*” (Conde, 1994: 60), no sentido em que a memória individual se constitui como um ponto de vista sobre a memória coletiva. As narrativas biográficas recuperam, assim, a memória do vivido e a construção de significado que cada sujeito faz sobre essas memórias a partir do presente, organizando-as numa trama ou enredo. Trata-se de uma “*intriga*” (Dubar, 2009: 241) que liga, por recurso a uma “*memória activa*” (Dubar, 2009: 241), diferentes episódios e aspectos de uma mesma vida. Ao exigir o recurso à memória, o relato biográfico pode implicar a recuperação de “*lembranças reais*” e “*lembranças fictícias*” (Conde, 1994: 59). A memória é, portanto, usada como recurso de acesso a diferentes aspectos da experiência vivida, organizando-os de acordo com uma concepção do tempo que difere do tempo linear cronológico, embora a narrativa biográfica apresente uma dimensão diacrónica na qual se articulam fatores e mecanismos diversos (Bertaux, 1997: 18). Ao contar uma história de vida, os sujeitos evocam, de forma não linear, um conjunto de acontecimentos marcantes que constituem o núcleo central em torno do qual a história se desenvolve, sendo possível que o investigador identifique uma estrutura diacrónica que dá conta da ordem temporal pela qual tais acontecimentos ocorreram (Bertaux, 1997: 71). Referindo-se à discussão sobre a correspondência entre a estrutura diacrónica do discurso e a estrutura diacrónica do vivido, a qual se encontra sujeita a distorções decorrentes de erros de memória, confusões ou omissões voluntárias, Bertaux (1997: 71-72) considera plausível a admissão da correspondência entre ambas, não obstante a possibilidade de identificação de incoerências várias.

A esta organização do vivido parece estar associada uma distorção inerente à produção da narrativa biográfica e que diz respeito ao facto de o narrador

proceder a uma reconstituição parcialmente falsa e artificial da realidade, ‘apagando’ as passagens incómodas, privilegiando os factores de coerência, a ‘unicidade da vida’, em detrimento da coerência da diversidade, das eventuais contradições.” (Poirier et al, 1995: 25).

À reconstrução artificial referida por Poirier et al (1995), Bourdieu (1986) refere-se como *“ilusão biográfica”* e Bertaux (1997) fala numa *“ideologia autobiográfica”*, apontando para o paradoxo inerente à aplicação do método biográfico que tende a *“apresentar uma linha condutora que fará emergir a vida do sujeito como uma unidade contínua, como uma sucessão de acontecimentos que parece ultrapassar, e até mesmo ignorar, as descontinuidades do real”* (Carvalho, 2001: 125). A respeito da ‘ilusão biográfica’, Bourdieu (1986) considera que a mesma assenta numa conceção da própria vida como um projeto sujeito a uma ordem cronológica (sucessão de acontecimentos) e uma ordem lógica (orientada para um fim ou objetivo), sendo que, no contexto de uma pesquisa, entrevistador e entrevistado aceitam tacitamente esta criação artificial de sentido que consiste em, por meio da narrativa biográfica, apresentar determinados acontecimentos significativos e estabelecer entre eles uma relação com vista a integrá-los num todo coerente (Bourdieu, 1986: 69). Por seu turno, Bertaux (1997) considera que, na narrativa biográfica, a história de vida é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos ou situações pela qual os sujeitos tendem a reconstruir a linha de uma vida. Bertaux (1997: 33) substitui a expressão ‘trajetória de vida’ por ‘linha de vida’, de modo a recusar a ideia de um caminho linearmente traçado e percorrido, sugerindo antes a conceção de um percurso marcado pelo imprevisto e por forças coletivas que escapam ao indivíduo. A nossa decisão metodológica pela abordagem biográfica confrontou-se, inevitavelmente, com este paradoxo. Pretender contar uma vida como quem conta uma história que se apresenta como um todo significativo de acontecimentos implicaria a aceitação de uma conceção das trajetórias de vida como o conjunto das posições sucessivamente ocupadas por cada jovem num determinado espaço (espaço entendido na acepção bourdieusiana, enquanto conjunto de relações entre agentes), desconsiderando-se o facto de esse espaço se encontrar em constante transformação pelas permanentes localizações e deslocalizações dos agentes no interior da estrutura de distribuição de diferentes espécies de capital (económico, social, cultural, simbólico) (Bourdieu, 1986: 71). Não pretendíamos, pois, ceder a esta ilusão, reconstruindo, a partir dos discursos dos jovens institucionalizados, trajetórias biográficas lineares. Assim sendo, procurámos conceber

um instrumento de reconstrução autobiográfica que permitisse trazer à reflexão dos jovens a possibilidade de se situarem narrativamente nas diferentes dimensões temporais, explorando eventuais relações e rupturas, mas não obrigando ao estabelecimento de uma sucessão cronológica de acontecimentos biográficos. Não obstante, optámos pela utilização da expressão ‘trajetórias de vida’, sem que tal pressuponha, ao contrário do que sugere Bertaux (1997), um percurso linear e coerente, até porque acabámos por aproximar, como veremos, o conceito de ‘trajetória’ da ideia de um percurso de deriva, indiciando um caminho marcado pela errância do sujeito e por um processo de auto-experimentação. Importa, ainda, salientar que não pretendemos reduzir a vida dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. às trajetórias biográficas analisadas, reconhecendo antes que *“a vida se reporta a uma totalidade, onde cabe o desenho de determinada trajectória”* (Conde, 1993a: 203).

O relato biográfico expõe, portanto, uma trajetória de vida, revelando o *“movimento que liga diferentes estados (pontos) num espaço vital”* (Agra e Matos, 1997: 39). Ora, o estudo de uma trajetória exige, de acordo com Agra e Matos (1997), uma perspetiva longitudinal, implicando o acompanhamento, ao longo do tempo, do trajeto existencial dos indivíduos ou, em alternativa, a reconstrução retrospectiva desse trajeto (Agra e Matos, 1997). Esta reconstrução retrospectiva pode, então, ser feita por meio das histórias de vida, embora Bertaux (1997) considere que o estudo das trajetórias biográficas deve circunscrever-se a um tipo específico de percurso como, por exemplo, *“como determinado indivíduo se tornou delinquente”* (Bertaux, 1997: 16), focalizando-se a análise num aspecto específico do percurso biográfico do sujeito. Bertaux (1997) recusa, portanto, uma *“conceção maximalista”* das histórias de vida, do género autobiográfico, pela qual o sujeito é levado a contar toda a sua vida, apontando antes para uma *“conceção minimalista”* pela qual a história de vida é entendida como uma produção discursiva de um sujeito que conta a outrem um qualquer episódio da sua experiência vivida, fornecendo descrições, explicações e valorações e construindo significações (Bertaux, 1997: 31-32). Aproximamo-nos da conceção minimalista sugerida por Bertaux (1997) pelo modo como construímos os dois instrumentos destinados à recolha de material biográfico,

sendo que, tanto a entrevista como o instrumento de reconstrução autobiográfica que desenvolvemos são focalizados em aspectos específicos do percurso biográfico dos jovens institucionalizados no C.E.S.A..

Por fim, entendemos que as narrativas biográficas constituem construções discursivas que refletem, de acordo com Bruner (2004: 708), não apenas os estados interiores de um sujeito, mas também determinadas formas de contar, de concetualizar e de estruturar a experiência vivida, desde logo impostas pelo recurso a uma linguagem convencional, o que configura uma estrutura comum entre aquele que produz a narrativa biográfica e aquele que a ouve. Assim sendo, a narrativa biográfica não conta o vivido, mas constitui-se antes como uma interpretação ou reinterpretação desse vivido e, por isso, a investigação não tem acesso à vida vivida, mas apenas à vida como história, a uma construção discursiva. Não partilhamos, portanto, da concepção realista das histórias de vida sustentada por Bertaux (1997: 32-37), de acordo com a qual a história de um sujeito possui uma realidade anterior à forma como é contada e que é independente da pessoa e da narrativa. O postulado realista de Bertaux (1997) recusa a preponderância atribuída por outros autores, como Ferrarotti (1983, 1991) ou Bourdieu (1986), aos processos de mediação (percepção, memória) que ocorrem entre uma situação social e o modo como um sujeito a narra, ao considerar que o reconhecimento da anterioridade da experiência vivida relativamente à sua forma narrativa permite a quem estuda os fenómenos sociais e históricos por meio de testemunhos pessoais excluir as alterações subjetivas introduzidas pelo sujeito narrador e isolar os aspectos comuns que constituem a dimensão pessoal do vivido¹⁰⁰. Ora, em nosso entender, este posicionamento reduz as histórias de vida a uma lógica nomotética que não considera a especificidade da história individual nos seus elementos únicos e

¹⁰⁰ A consideração das histórias de vida como histórias realmente vividas implica, segundo Bertaux (1997: 68), o reconhecimento de três ordens de realidade: a realidade histórico-empírica da história realmente vivida, relativa ao percurso do indivíduo marcado pela sucessão de um conjunto de situações e acontecimentos e pela forma como foram vividos pelo indivíduo; a realidade psíquica e semântica, que diz respeito ao modo como o indivíduo, retrospectivamente, concebe o percurso biográfico (sentimentos, pensamentos, significados atribuídos); a realidade discursiva da história, resultante da situação de entrevista e na qual o indivíduo escolhe o que quer dizer sobre o seu percurso.

singulares, negando, portanto, o valor heurístico dos aspectos subjetivos em detrimento da procura de traços comuns e recorrentes. Por outro lado, sustentamos que a possibilidade de acesso à dimensão social do vivido decorre não da sua anterioridade ou exterioridade relativamente às formas narrativas, mas antes do carácter construído do social (Berger e Luckman, 2010), construção mediada pela linguagem. Assim, aquilo a que Bertaux (1997: 68) se refere como “*histórias realmente vividas*” constitui já um primeiro nível de construção do vivido, coletivamente partilhado, na medida em que o conjunto de situações e acontecimentos que constituem o percurso biográfico de um sujeito encontram-se inscritos num plano coletivo que o configura de acordo com determinada cultura, e, por isso, passível de permitir a comparação intersubjetiva. Por conseguinte, todo o trabalho que um sujeito realiza sobre esta construção de primeira ordem, seja por meio de uma reflexão retrospectiva, seja através de uma produção discursiva, representa um segundo nível de reconstrução biográfica. Renunciamos, assim, à ideia de uma literalidade das narrativas biográficas e admitimos o carácter narrativo e construído de toda a experiência, não fazendo incidir as nossas expectativas apenas no que é dito, mas também “*na materialidade mesma do dizer*” (Arfuch, 2010: 257), isto é, no modo como se diz e em que contexto se diz, o que exige uma “*pragmática da enunciação*” (Arfuch, 2010: 258) atenta não apenas ao conteúdo, mas também à forma da narrativa, sendo a linguagem tomada como “*um acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial*” (Arfuch, 2010: 269-270)¹⁰¹.

No nosso estudo, a exploração das narrativas biográficas visa aceder à especificidade dos processos de biografização: de que modo cada jovem (re)constrói o enredo da sua vida, distinguindo o que, nesse enredo

¹⁰¹ Ao sustentar a ideia de uma “*pragmática da enunciação*”, Arfuch (2010: 270) assinala a inadequação do recurso à análise de conteúdo em detrimento das teorias do discurso e de uma reflexão que considere as condições de produção dos discursos, rejeitando a “*(...) ideia de um ‘conteúdo’ susceptível de ser isolado num enunciado, independentemente da sua enunciação*” (Arfuch, 2010: 269). No que ao nosso estudo diz respeito, veremos adiante que a análise de conteúdo acabou por se revelar insuficiente, obrigando-nos a reorientar o nosso trabalho para uma abordagem de carácter mais compreensivo e numa linha hermenêutica. No entanto, a nossa análise incide menos nos modos de dizer (silêncios, mudanças de assunto, tom do discurso) do que nas condições contextuais de produção dos discursos dos jovens do C.E.S.A., o que nos permitiu reconhecer o seu carácter institucional e, a partir daí, desenhar algumas possibilidades interpretativas.

foi recusado e do que foi aceite, no envolvimento em circunstâncias específicas que destacam certos acontecimentos em detrimento de outros em função da capacidade de opção que é conferida a uma actor social num determinado contexto (Carvalho, 2001: 133).

Para o efeito, desenvolvemos um instrumento onde oferecemos variadas pistas de reflexão e de reconstrução biográfica. Não se trata, porém, de propor a reconstrução narrativa de um trajeto existencial do passado para o presente, mas antes de oferecer um instrumento que, pelo seu carácter biográfico, apela ao relato reconstrutivo de vários aspectos do trajeto de vida dos jovens institucionalizados. Embora construído num contínuo temporal passado-presente-futuro, este instrumento possui um carácter marcadamente projetivo e, portanto, não está exclusivamente focalizado no passado, favorecendo o olhar dos jovens sobre o futuro e sobre as possibilidades que se jogam nesse tempo ainda não vivido. Esta opção assenta na convicção de que a narrativa biográfica não se reduz a um olhar retrospectivo sobre o passado, mas possibilita antes outras formas de configuração através das quais é possível uma referência ao presente e uma antecipação do futuro (Delory-Momberger, 2009: 31). Ou seja, o acesso à temporalidade do vivido é pensado a partir da convicção de que *“a ideia de futuro é indispensável à construção e conhecimento do presente; o próprio passado revela-se também como uma construção do presente”* (Carvalho, 2001: 132). Pretende-se, deste modo, aceder às trajetórias de vida dos jovens institucionalizados, mas também compreender o modo como orientam essas trajetórias para o futuro, se estabelecem uma relação de continuidade ou descontinuidade entre as três dimensões temporais e em que medida são evocadas possibilidades não vividas. A este respeito, Conde (1994) sugere que a narrativa biográfica pode remeter para um *“espectro de caminhos não seguidos, mas possíveis de o terem sido num horizonte de possibilidades”* ou, ainda, configurar um relato mais próximo à factualidade do vivido, o que refletirá o posicionamento do indivíduo *“na sua relação entre estrutura de oportunidades disponíveis/escolhas efectuadas”* (Conde, 1994: 43).

Designámos o instrumento desenvolvido por *histórias da vida e do futuro*, tratando-se de um documento em formato de pequeno livro, dividido em três

capítulos, que os jovens são convidados a escrever. A reação inicial dos jovens à escrita foi, na maioria dos casos, de resistência. Punham-se a folhear o livro e a ver o que tinham de preencher e mostravam alguma relutância. Numa primeira análise, poderíamos ser levados a associar tal resistência ao baixo nível de escolaridade dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. (Carvalho, 2001: 131). No entanto, esta atitude de resistência à escrita não é específica destes jovens, como então assinalamos em diário de bordo:

Quando lhes expliquei em que consistia a tarefa, mostraram alguma relutância ao facto de terem de escrever. Nada que me seja estranho. O mesmo acontece em sala de aula com os meus alunos do 10.º e 11.º [anos de escolaridade] (Diário de bordo, 08.04.2013).

Apesar das várias solicitações temáticas que integram os capítulos, o preenchimento deste instrumento é totalmente livre, tendo sido realizado em sessões de grupo com o máximo de 4 jovens por sessão. De salientar que este instrumento foi sujeito a um pré-teste realizado com um grupo de 15 alunos de uma escola secundária pública da cidade do Porto, escolhidos aleatoriamente e da mesma faixa etária dos jovens institucionalizados. Pretendemos, deste modo, aferir não apenas o nível de compreensão dos jovens às tarefas propostas, mas, sobretudo, o seu grau de adesão e motivação. Deste pré-teste resultaram algumas correções e adaptações. No início de cada sessão com os jovens institucionalizados no C.E.S.A. foi feita uma leitura conjunta do instrumento apresentado, sendo esclarecidas eventuais dúvidas e, em seguida, os jovens dispunham do tempo que precisassem para concluir a tarefa, respeitando-se o ritmo próprio de cada um.

A primeira parte deste instrumento centra-se na dimensão '*passado*', integrando um primeiro capítulo intitulado '*Recordações*', no qual os jovens são interpelados a recordar, sob a forma escrita, dois acontecimentos passados que considerem marcantes no seu trajeto de vida, identificando o momento em que ocorreram e os motivos pelos quais os assinalam. Procuramos, deste modo, situar os jovens perante dois eventos estruturantes das suas biografias e compreender de que forma se posicionam face aos mesmos. O segundo capítulo é designado por '*Quem sou hoje*' e centra-se na dimensão '*presente*', constituindo a segunda parte do

instrumento. Neste capítulo, os jovens devem completar as frases '*Quando penso em mim próprio: ...penso que...; sinto que...; quero...; gostava que...; não gostava que...*', de modo a permitir que cada jovem identifique alguns aspectos relativos a si próprio, nomeadamente em termos de autoconceito e das expectativas que é capaz de gerar sobre si mesmo. Pretendemos, desta forma, compreender o modo como os jovens estruturam uma narrativa em torno de si e que categorias emergem desse discurso. A terceira parte do instrumento integra o capítulo denominado '*Diário de amanhã*' e é centrado na dimensão '*futuro*', sendo os jovens solicitados a criar uma narrativa projetiva em torno de quatro dias de uma semana do mês de fevereiro do ano de 2017, terminando com uma reflexão que complete a frase '*Quando penso no futuro, penso/sinto que...*'. Pretende-se que os jovens façam um exercício de projeção no futuro, permitindo-nos identificar algumas das suas expectativas de vida. Não são dadas quaisquer indicações para preenchimento deste registo, de modo a não direccionar a narrativa dos jovens e favorecer a construção de um discurso mais espontâneo. Este último capítulo foi, sem dúvida, aquele que representou um maior desafio para os jovens, não tanto por não compreenderem o que se pretendia (como foi inicialmente o nosso receio), mas antes pela dificuldade de projeção num tempo futuro e idealizado, apontando para uma presentificação do discurso.

Quando expliquei o que era para fazer e me referi ao '*Diário de amanhã*', o Cristiano exclamou: '2017!? Daqui a 4 anos já estou morto! (Diário de bordo, 04.04.2013)

Da aplicação e análise dos dados recolhidos através deste instrumento resultou a construção do guião da entrevista. Deste modo, podemos afirmar que este instrumento cumpre uma "*função exploratória*" (Bertaux, 1997: 47), na medida em que nos permitiu fazer uma primeira abordagem ao terreno e explorar o campo de investigação nas suas particularidades. A análise inicial das *histórias da vida e do futuro* foi realizada de forma livre, sem apoio de quadro categorial e com vista a auxiliar a identificação de aspectos a explorar, de forma mais aprofundada através da entrevista. Esta análise permitiu-nos ainda uma aproximação à especificidade da narrativa de cada jovem, obrigando-nos a uma outra opção metodológica, no sentido de fazer acompanhar o guião da entrevista que propõe uma série de questões

comuns de um conjunto de perguntas diferenciadas especificamente dirigidas a cada jovem, como esclarecemos em seguida.

5.1.3. Entrevista biográfica

De acordo com Arfuch (2010: 239-251) é possível propor a hipótese de uma origem comum das entrevistas científica e mediática. Neste sentido, Arfuch (2010) refere, por um lado, a utilização que a imprensa da segunda metade do século XIX faz do relato de informantes anónimos ao pretender dar conta dos acontecimentos quotidianos da urbe, nomeadamente pelo aparecimento da crónica policial baseada em testemunhos presenciais e pelos trabalhos de recolha de relatos das gentes do povo francês levados a cabo pelo historiador Michelet (citado por Arfuch, 2010: 240). Por outro, assinalam-se os estudos desenvolvidos no início do século XX pela Escola de Chicago apoiados na pesquisa oral e pelos quais se procura decifrar a complexidade de um espaço urbano heterogéneo. Esta suposta origem comum opera uma *“democratização da palavra”* assente na

ideia de que é possível conhecer, compreender, explicar, prever e até remediar situações, fenómenos, dramas históricos, relações sociais, a partir das narrativas vivenciais, autobiográficas, testemunhais dos sujeitos envolvidos (Arfuch, 2010: 250).

De qualquer modo, salvaguarda-se a distinção epistemológica entre as entrevistas científica e mediática pela submissão da primeira a determinados objetivos, hipóteses e pressupostos teórico-metodológicos que integram qualquer projeto de pesquisa e orientam o trabalho de campo. Deste modo, a nossa opção pela utilização da entrevista biográfica, de tipo semiestruturado, prende-se com a vontade de garantir aos jovens inquiridos a possibilidade de expor as suas representações acerca da temática sobre a qual incide a pesquisa em curso e, deste modo, facilitar a aferição de dados diversificados e ricos em pormenor, descritos na linguagem dos próprios sujeitos. De acordo com Bertaux (1997: 58-61), a entrevista destinada a recolher material biográfico constitui-se como uma entrevista narrativa pela qual o interlocutor do investigador é incitado a ‘contar-se’, devendo assumir o

papel de narrador. Pretende-se que este instrumento represente um documento pessoal e auto-revelador (Serrano, 1994: 32), estimulando os inquiridos a expressarem-se de forma livre e informal (Serrano, 1994: 41; Flick, 2004: 95). Enquanto instrumento de recolha de material biográfico, as entrevistas desencadeiam “*mecanismos curiosos de ‘outorgar sentido’ a uma vida por meio da narração sob solicitação académica*” (Arfuch, 2010: 26). Neste sentido, afigura-se pertinente o recurso à entrevista enquanto instrumento de carácter dialógico e conversacional¹⁰² que favorece a aproximação entre a investigadora e os seus interlocutores e a partir da qual, em função dos interesses da pesquisa, se produz um quadro de leitura das temáticas em análise, reconhecendo-se a autoria partilhada do produto final. Este efeito de interação gerado entre entrevistador e entrevistado não pode ser negado, quer o consideremos do ponto de vista pragmático, pelo qual reconhecemos que as respostas dadas pelos sujeitos decorrem das questões colocadas pelo investigador, quer o tomemos do ponto de vista teórico, pela sustentação da realidade social como construção intersubjetiva (Melia, 1997: 34). Configurando uma situação de interação face a face, a entrevista parece gerar no entrevistado a necessidade de mostrar a sua competência relativamente ao assunto sobre o qual é questionado, o que nos permite afirmar que os dados produzidos pela entrevista são construções sociais que resultam da interação, mediada pela linguagem, entre quem questiona e quem é questionado (Dingwall, 1997: 59-60).

A entrevista realizada é constituída por um conjunto de questões de resposta aberta de carácter biográfico e divide-se em duas áreas temáticas fundamentais: (i) *representações sobre o percurso biográfico passado*; (ii) *representações sobre o percurso biográfico presente e futuro*. A primeira área temática reúne um conjunto de questões relativas ao percurso de vida anterior ao internamento e ao trajeto conducente à institucionalização. Por seu turno, a segunda área temática é

¹⁰² Apesar do seu carácter conversacional, a entrevista não constitui uma conversa, na medida em que se trata de uma oportunidade deliberadamente criada para se falar de algo que interessa ao investigador (Dingwall, 1997: 59). Estabelece-se, pois, uma espécie de “*contrato de entrevista*” (Bertaux, 1997: 35 e 46) pelo qual o sujeito entrevistado é incitado a considerar a sua história de vida através de um filtro, os interesses da pesquisa, que o investigador antecipadamente deve esclarecer. Não pretendemos, pois, apresentar a entrevista realizada como um encontro espontâneo entre a investigadora e os jovens institucionalizados.

constituída por uma série de perguntas acerca das dimensões temporais estruturantes dos percursos biográficos (passado, presente e futuro), da possibilidade da mudança no percurso biográfico pós-institucionalização e do significado da vivência em sociedade. Estas duas áreas temáticas integram o guião da entrevista constituído por um tronco comum de questões colocadas a todos os jovens. No entanto, com o intuito de não obrigar as narrativas dos jovens a assumirem um sentido único inibidor da emergência de variadas vozes e perspetivas, optámos por complementar este guião comum com um conjunto de questões específicas dirigidas a cada jovem. Tais questões foram pensadas, como já mencionámos, a partir de uma análise exploratória do conteúdo das *histórias da vida e do futuro*, visando identificar eventuais aspectos ou pontos de vista a aprofundar em função dos objetivos norteadores da nossa investigação. Neste sentido, a entrevista biográfica assume uma “*função analítica*” (Bertaux, 1997: 48).

A construção dos dois tipos de guião utilizados exigiu-nos, portanto, uma reflexão acerca do grau de diretividade que pretendíamos imprimir ao processo de recolha de dados. Tratando-se de uma entrevista semiestruturada há lugar para que, no decorrer do processo de inquirição, surjam novas questões que respeitem a espontaneidade do discurso produzido. Por outro lado, a construção prévia dos guiões serve para contrabalançar o elevado grau de autonomia dado aos jovens no preenchimento das *histórias da vida e do futuro*, direcionando agora o processo para a exploração dos aspectos que servem mais de perto os interesses da pesquisa (Digneffe e Beckers, 1997: 217). A este respeito, seguimos de perto Conde (1993a) e a consideração de que “*a diretividade é função da espontaneidade*” (Conde, 1993a: 218)¹⁰³. Poirier et al (1995: 11) defendem, na mesma linha, que o narrador deve poder expressar-se com toda a liberdade, cabendo ao investigador a tarefa de assegurar que os aspectos relevantes ao processo de pesquisa são abordados. A existência de um guião permite, pois, que o investigador ative determinados temas por meio da formulação de questões, o que se torna imprescindível na recolha de

¹⁰³ Conde (1993a) refere a construção de uma matriz operatória que designa por ‘complexo biográfico’ e que lhe permitiu orientar a recolha de material biográfico junto de artistas, balanceando os pólos espontaneidade/diretividade.

relatos biográficos múltiplos, como é o nosso caso, a fim de assegurar a possibilidade da sua comparação. O guião comum que desenvolvemos assume, pois, esta função ao permitir *“precisar cada uma das informações e reflexões fornecidas pelo sujeito, mas igualmente orientá-lo para temas que não foram espontaneamente abordados”* (Poirier et al, 1995)¹⁰⁴.

As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente numa sala disponibilizada pelo C.E.S.A., garantindo aos jovens a privacidade necessária para responderem às questões colocadas. No início de cada sessão foi reiterado o pedido de gravação áudio da entrevista e explicado que a mesma consistiria num conjunto de questões comuns e numa série de perguntas decorrentes do preenchimento prévio das *histórias da vida e do futuro* e, portanto, especificamente dirigidas a cada jovem. A duração de cada entrevista dependeu do fluir espontâneo da conversa gerada. Pelo à vontade manifestado pelos entrevistados, concluímos que a presença do gravador não constituiu um fator inibidor, até porque é comum a presença de investigadores no C.E.S.A. e frequente a prática das entrevistas, sendo que a utilização deste tipo de aparelhos não constitui atualmente um acontecimento fora do habitual (Poirier et al, 1995: 23). Na condução da entrevista tivemos em atenção certos princípios orientadores, procurando evitar dirigir a entrevista, dando livre expressão ao entrevistado e abrindo a possibilidade de alargamento dos temas propostos (Estrela, 1994:342).

Atendendo às vantagens evocadas por Serrano (1994: 52) a propósito do recurso à gravação áudio, a sua utilização permitiu registar, com exatidão e a baixo custo, a conversação estabelecida entre a investigadora e os jovens institucionalizados. A gravação das entrevistas foi realizada por nós, embora a sua

¹⁰⁴ Os autores (Poirier et al, 1995: 29 e 45-47) distinguem a *psicobiografia*, pela qual o investigador se limita a registar e a encorajar a produção narrativa biográfica, sendo, portanto, centrada na pessoa que se conta no interior de uma trama de acontecimentos, da *etnobiografia* focada em situações vividas e acontecimentos, sendo a pessoa tomada como “espelho do seu tempo” (Poirier et al, 1995: 30) e pela qual o investigador assume um papel questionador, orientando o trabalho de acesso à memória. Entendemos que o nosso trabalho pode situar-se numa zona de fronteira entre estas duas abordagens, na medida em que se, por um lado, procuramos que os jovens se contem como pessoas a partir das situações e acontecimentos que marcam os seus trajetos, por outro, pretendemos inscrever o micro vivido contado pelos jovens na dimensão coletiva do macro vivido, reconhecendo neste último as condições de possibilidade daquele.

transcrição tenha sido levada a cabo por uma terceira pessoa, sob nossa orientação e de acordo com um conjunto de diretrizes que permitem uniformizar todo o processo. Foi solicitada uma transcrição integral¹⁰⁵, de modo a respeitar, o mais possível, um discurso produzido em função da oralidade e que, uma vez tornado texto, *“perde uma parte do seu sentido: o texto, fora do contexto, seria, então, traído”* (Poirier et al, 1995: 15), sendo que o contexto se refere aqui às condições de produção da narrativa, mais precisamente ao encontro entre a investigadora e os jovens institucionalizados no interior do C.E.S.A.. De qualquer modo, e seguindo a sugestão de Bertaux (1997: 67) e de Poirier et al (1995: 55 e 57), a transcrição das entrevistas foi minuciosamente verificada pela investigadora, tendo sido nossa preocupação proceder à audição das entrevistas acompanhada pelo texto da transcrição, de modo a acrescentar palavras omissas, bem como fazer acompanhar o texto das anotações recolhidas em diário de bordo aquando da sua gravação.

Em suma, a transcrição dos dados fornecidos pelas entrevistas constituem um texto que representa uma leitura de primeira ordem acerca das temáticas questionadas e, por isso, assumimos que *“toda a transcrição é uma interpretação e enfrenta riscos”* (Arfuch, 2010: 260). Por sua vez, esse texto converte-se em objeto de interpretação por parte da investigadora, operando-se uma leitura de segunda ordem. É neste sentido que reconhecemos que as pesquisas sobre o mundo social converteram-se *“numa ciência textual e que dependem dos textos como modos de fixar e objetivar os seus resultados”* (Flick, 2004: 44).

5.2. Técnicas auxiliares

Cheguei ao C.E.S.A às 15h. Esperei cerca de 20 minutos na portaria [...]. Durante o tempo que estive à espera, detive-me a observar os edifícios que compõem o centro educativo.

¹⁰⁵ Poirier et. al (1995: 60) afirmam: *“A opção purista, que consiste em transcrever tal qual a narrativa na sua integralidade nem por isso deixa de lhe infligir uma certa transformação, já que não podem ser diretamente transcritas as entoações, o ritmo, os cambiantes, os gestos, as mímicas”*. No caso da nossa pesquisa, a transcrição da integralidade das entrevistas procurou a aproximação possível à originalidade das narrativas produzidas pelos jovens. As anotações posteriormente acrescentadas e relativas ao momento da sua gravação permitem, até certo ponto, abreviar as limitações decorrentes da passagem da oralidade à escrita.

Tem o aspecto de uma prisão com tantos muros, gradeamentos e arame farpado. Tudo parece imóvel. Ouve-se o metro que passa mesmo ali ao lado e que nos lembra que estamos no centro da cidade do Porto. Relembro o que senti aquando da pesquisa de mestrado – este ambiente continua pesado, triste, deprimente. (Diário de bordo, 14.01.2013)

Do decorrer do processo de investigação resultou a redação de um diário de bordo, no qual procedemos ao registo não apenas de dados eventualmente relevantes para a pesquisa em curso, mas também de um conjunto de reflexões várias e que, de algum modo, concorrem para a nossa leitura do objeto de estudo.

O diário de bordo foi sempre redigido imediatamente após de cada contato com a instituição, de forma a garantir um relato o mais próximo possível das situações. Reconhecemos, porém, que as notas efetuadas não obedecem a grandes preocupações de estruturação ou categorização, tratando-se antes de um registo livre e num estilo impressionista.

Do mesmo modo, a consulta de documentação, nomeadamente de documentos oficiais disponibilizados pelo C.E.S.A., foi utilizada como técnica auxiliar destinada, sobretudo, a permitir a confirmação de determinados dados, não sendo, também, realizada com grandes preocupações de estruturação. Os documentos consultados permitiram a obtenção de informações relativas à idade dos educandos, área de residência, tribunal de proveniência, duração da medida de internamento e regime de internamento.

6. Do trajeto de pesquisa

Uma vez cumprida a tarefa, dissimulam-se as dificuldades para só se conservar o aspecto final, bem polido; não se dão, em anexo, os sucessivos planos progressivamente elaborados (Poirier et al, 1995: 43).

Não é, contudo, nossa intenção oferecer a quem nos lê uma peça de investigação acabada, polida ou bem oleada. Ao contrário, pretendemos dar conta de um trajeto que se constitui para nós como exigente do ponto de vista das preocupações teórico-metodológicas, mas também éticas e epistemológicas. Esta

exigência reclamou de nós um conjunto de opções e deixou-nos muitas vezes em momentos de indecisão para os quais procurámos uma solução possível. É, portanto, uma peça artesanal que apresentamos, a qual, não obstante todos os cuidados da artesã, permanece tosca e em aberto. Por outro lado, reconhecemos que a utilização do material biográfico introduz na pesquisa uma dimensão marcadamente narrativa, não apenas ao nível dos dados recolhidos, mas também na própria reflexão desenvolvida sobre os mesmos, a qual se encontra, por isso, sujeita ao esquema dialético pelo qual a investigadora se move entre as observações, a análise e a escuta (Bertaux, 1997: 107). Procuremos, então, dar conta dos caminhos percorridos.

O primeiro contacto com o C.E.S.A. foi realizado informalmente, no sentido de averiguar a disponibilidade da instituição para acolher este processo de investigação, ao que o centro educativo, na pessoa do seu diretor, respondeu afirmativamente. Assim sendo, realizámos o pedido formal via correio eletrónico, no dia 03 de dezembro de 2012, o qual foi prontamente reencaminhado pelo diretor do C.E.S.A. para a *Direção de Serviços de Estudos e Planeamento (D.S.E.P.) da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais*. Recebemos resposta diretamente da D.S.E.P. em 10 de dezembro de 2012, autorizando a realização da pesquisa. Notámos que, ao contrário do que havia acontecido em 2006, as instâncias superiores que dão resposta a este tipo de pedidos foram não só mais céleres, mas também se mostraram menos interferentes ao nível das questões colocadas acerca do projeto a realizar.

Uma vez recebida a autorização, contactámos com o C.E.S.A, no sentido de reunirmos com o diretor, a fim de apresentarmos, com maior detalhe, o plano da pesquisa a realizar, os instrumentos que pretendíamos utilizar, o tempo que prevíamos passar na instituição, mas também com vista a sabermos o modo como a instituição pretendia receber-nos e quais os procedimentos que deveríamos observar. Sabíamos de antemão que os centros educativos funcionam de forma bastante estruturada, seguindo uma rotina e um conjunto de regras devidamente definido.

O segurança encaminhou-me até ao Dr. Viana [diretor do C.E.S.A.], o qual me recebeu de forma bastante cordial. Reunimos num gabinete junto ao corredor das salas de aula. Perguntou o que é que eu necessitava. Expliquei-lhe em que consiste a pesquisa e em que moldes pretendia fazê-la. Não colocou quaisquer entraves, nem mesmo relativamente ao uso do computador. Acertámos pormenores relativamente à minha presença no C.E.S.A.: virei dois dias por semana, à tarde, conforme a minha disponibilidade e a do centro educativo.” (Diário de bordo, 14.01.2013)

Curiosamente, se ao nível das instâncias superiores denotámos uma maior abertura ou, pelo menos, uma preocupação menos excessiva em controlar todos os detalhes do processo de pesquisa, dado que, ao contrário da experiência anterior, não nos foi solicitado mais do que uma apresentação genérica do projeto (tema, objetivos, técnicas), no que concerne ao próprio C.E.S.A. pareceu-nos que a nossa presença seria mais ‘dirigida’, ainda que tal não interferisse diretamente com a realização do estudo a efetuar.

Constato que, desta vez, há regras mais claras. O funcionamento da instituição parece-me ainda mais estruturado. O Dr. Viana aponta os dias e as horas em que estarei presente, destina uma sala de aula (a sala 3) onde efetuarei as entrevistas e explica-me que cada educando será encaminhado à minha presença por um segurança. Não terei acesso às unidades residenciais, como em 2006, nem circularéi sozinha pelos edifícios (Diário de bordo, 14.01.2013).

Em 2006, escrevíamos:

O contacto inicial com uma instituição que se constitui como desconhecida, porque nova, implica sempre algum sentimento de algum desconforto, pelo facto de não nos sentirmos parte integrante, ignorando os seus hábitos, regras de funcionamento e mesmo a totalidade das pessoas que a integram (Manso, 2006: 247).

Ora, se desta vez a instituição e muitas das pessoas que nela trabalham já não se constituem como desconhecidas, assumimos, no entanto, que voltámos a sentir o mesmo desconforto pelo facto de, apesar da disponibilidade revelada pelas pessoas que nos receberam, nos reconhecermos como elemento exterior ao centro

educativo e pela sensação de intromissão que não conseguimos evitar. Não obstante, durante o período de tempo em que permanecemos no terreno foi-nos prestado todo o apoio necessário por parte dos funcionários com quem contactámos diretamente, nomeadamente os monitores, a equipa de segurança e o diretor do C.E.S.A., tendo sido sempre respeitada a autonomia da investigação.

O primeiro contacto com os jovens institucionalizados decorreu em 21 de janeiro de 2013. Na sala que nos foi destinada para realizarmos todo o processo, demos início a uma série de sessões individuais, durante as quais, feitas as apresentações e uma vez explicadas as razões da nossa presença, solicitávamos a participação dos jovens, os quais nos foram recebendo numa atitude reveladora de um misto de indiferença – julgo que justificada pela referida presença frequente de investigadores no C.E.S.A. e pelo desinteresse dos jovens pelas atividades desenvolvidas pelos mesmos-, e de curiosidade – decorrente do facto de representar um elemento exterior à instituição e, de algum modo, introduzir alguma quebra na realização da rotina diária destes jovens. O facto de se tratar de uma investigadora do sexo feminino também pode ajudar a compreender o interesse revelado por alguns jovens na nossa presença.

Passei por uma série de miúdos que eu já tinha conhecido. Cumprimentaram-me de forma educada e simpática. [...] Os que não me conheciam espreitavam pelo vidro da sala com muita curiosidade e riam-se entre eles. Ouvi um deles gritar “Chama-me!” para que eu o chamasse para a entrevista (Diário de bordo, 07.02.2013).

As perguntas que nos foram colocadas pelos jovens não incidiam tanto sobre o conteúdo do nosso trabalho, mas mais sobre a nossa pessoa. Queriam saber quem era a investigadora, por que razões estava no C.E.S.A. e quais as suas pretensões. A estas questões procuramos dar uma resposta pronta e consistente, construindo aquilo que Bertaux (1997: 52) designa por “*identidade de investigador*”.

Os jovens implicados na pesquisa foram informados acerca dos objetivos de investigação e das atividades que com eles pretendíamos desenvolver. Todos os participantes foram previamente esclarecidos dos diferentes momentos do processo de pesquisa, bem como do tipo de instrumentos que utilizaríamos em cada sessão.

Foi ainda obtido o seu consentimento relativo à gravação das entrevistas a efetuar, de acordo com o artigo 176.º da L.T.E..

Uma vez aceite a participação na pesquisa, iniciámos a aplicação do questionário. Este instrumento encontrava-se em formato informatizado pelo que utilizámos o nosso computador pessoal, onde gravámos cada questionário num ficheiro individual. Como já referimos, o preenchimento deste instrumento foi realizado pela própria investigadora, à medida que os jovens respondiam aos diferentes itens, sendo que a presença do computador não constituiu elemento inibidor. Por vezes, ocorriam situações caricatas:

Assim que entrou na sala e eu me apresentei, o David teve um ataque de riso. Não parava de rir a cada pergunta que lhe fazia, parecia nervoso. (...) A meio do preenchimento do questionário, mostrou desconfiança: “Por que é que está a escrever tudo o que eu digo? Você não é da polícia, é?” Lá tive de voltar a explicar-lhe do estudo.” (Diário de campo, 28.01.2013)

Foram realizadas 30 sessões individuais para aplicação deste instrumento, sendo que, em cada visita ao C.E.S.A., conseguíamos efetuar 2 a 3 sessões, dependendo do tempo que os jovens utilizavam para dar resposta às questões colocadas. Finda a aplicação do questionário, interrompemos as idas à instituição, de modo a procedermos a uma análise exploratória dos dados obtidos com vista a afinar alguns aspectos, nomeadamente em termos do grupo de jovens a integrar no estudo e do conteúdo dos instrumentos de recolha de dados a utilizar posteriormente, conforme explicitámos anteriormente¹⁰⁶.

De regresso ao C.E.S.A., procedemos à consulta da documentação necessária para confirmar alguns dados oficiais acerca destes jovens, nomeadamente o regime de internamento, a duração da medida de internamento, o tempo de internamento à data do início do estudo e a reincidência no cumprimento de medidas tutelares. Nesta altura, tivemos ainda oportunidade de reunir com o diretor do C.E.S.A., na medida em que nos interessava recolher a sua opinião acerca

¹⁰⁶ Cf. secções 4. e 5. deste capítulo.

do modo de aplicação do instrumento de recolha de dados seguinte, as *histórias da vida e do futuro*, pois que constituía para nós uma indecisão utilizar esse instrumento em formato informatizado ou em papel.

Hoje vim ao CESA para fazer trabalho de gabinete. Fui recebida pelo Dr. Viana. [...] Pedi-lhe ainda opinião acerca da aplicação do 2.º instrumento de recolha de dados (as histórias da vida e do futuro), no sentido de saber se devia apresentá-lo em papel ou em formato digital. Como o centro não tem computadores para todos os jovens, teria de trazer o meu portátil e aplicar o instrumento individualmente. O Dr. Viana foi de opinião que a utilização do computador seria mais apelativa para os jovens, tendo-me dito que os jovens frequentam a disciplina de TIC [tecnologias da informação e comunicação] e que muito deles estão familiarizados com o uso do computador (Diário de bordo, 28.02.2013).

Apesar de considerarmos válida a argumentação apresentada pelo diretor do C.E.S.A., optámos por apresentar as *histórias da vida e do futuro* em formato de papel, como um pequeno livro a redigir por cada um dos jovens. Esta decisão foi tomada considerando as seguintes razões: por um lado, a utilização do formato digital ou informatizado implicaria que os jovens tivessem de utilizar o computador para preencher o documento e nem todos os jovens se encontram devidamente familiarizados com o seu uso, o que poderia exigir a nossa intervenção e, assim, causar alguma perturbação ou inibição no relato das temáticas biográficas; por outro, ao utilizar a versão em papel seria possível realizar sessões de grupo, permitindo-nos criar um outro espaço de relacionamento com os jovens não apenas centrado na relação investigadora-jovem, o que, de algum modo, poderia conferir menos formalidade à sessão e, assim, propiciar mais espontaneidade por parte dos jovens, o que, esperávamos, poderia refletir-se no preenchimento do documento. No entanto, viemos a verificar que os jovens pouco se falavam durante as sessões. Cada um ocupava um lugar, ouvia as minhas indicações e cumpria a tarefa.

Notei que, apesar de estarem em conjunto, os jovens não interagem entre eles, não se falavam. Ouviram atentamente as minhas indicações iniciais e começaram de imediato a escrever (Diário de bordo, 11.03.2013).

A reação dos jovens à tarefa solicitada foi bastante positiva. Ao contrário do que temíamos, e apesar da frequente resistência inicial ao uso da escrita, os jovens acabavam por se envolver no preenchimento de todos os campos.

(...) mostraram-se muito recetivos ao preenchimento do instrumento, do qual fiz uma leitura prévia conjunta, a fim de explicar-lhes o que se pretendia em cada capítulo. Não tiveram grandes dúvidas. Pediram apenas que esclarecesse se os acontecimentos marcantes para o capítulo I tinham de ser bons ou maus. Eu disse-lhes que eles é que escolhiam. Julgo que acharam piada ao “Diário de Amanhã”, pois sorriam enquanto lhes explicava o que se pretendia (Diário de bordo, 11.03.2013).

Foram realizadas 6 sessões de grupo, nas quais participaram, no mínimo, dois jovens e, no máximo, quatro.

Terminada a aplicação das *histórias da vida e do futuro*, interrompemos novamente as idas ao terreno, de modo a proceder a uma análise exploratória dos dados obtidos. Este exercício permitiu-nos estruturar o guião da entrevista, tendo originado um segundo momento de indecisão, pois, apesar de querermos garantir a sistematicidade da pesquisa pela aplicação de um único guião, reconhecíamos, porém, que os instrumentos anteriormente aplicados nos colocavam perante um conjunto de interrogações particulares a que pretendíamos dar resposta. Assim sendo, decidimo-nos pela elaboração de uma série de questões dirigidas especificamente a cada jovem, de forma a explorar de modo mais detalhado alguns dos aspectos já aferidos. A entrevista é, então, composta por um guião comum a que todos os jovens respondem, acompanhado por um conjunto de questões especificamente pensadas para cada caso. Esta opção encontra-se em consonância com o nosso posicionamento metodológico, permitindo que os dados emergentes no terreno conduzam o próprio processo de pesquisa e que os diferentes momentos de análise se desenvolvam paralelamente à recolha de testemunhos (Bertaux, 1997: 65).

A entrevista semiestruturada, de carácter biográfico, permitiu-nos fechar o ciclo de recolha de dados, sendo que a aplicação dos três instrumentos não foi feita de forma estanque, mas procurando antes que a sua sucessiva aplicação e análise

exploratória permitisse que a investigação fosse imergindo num nível de maior profundidade. Foram realizadas 19 sessões individuais para realização e gravação das entrevistas¹⁰⁷. Como já mencionámos, a presença do gravador não constituiu elemento inibidor. A transcrição das entrevistas foi realizada de modo uniforme, estabelecendo-se um pequeno número de regras que garantiram a regularidade dos procedimentos de redação das narrativas produzidas pelos jovens e de modo a facilitar a sua posterior leitura e análise (Flick, 2004: 189; Bogdan e Biklen, 1994: 172).

A adoção dos procedimentos até aqui descritos teve por base um conjunto de preocupações de carácter metodológico e ético.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, as nossas preocupações incidiram, sobretudo, sobre a necessidade de clarificação das etapas fundamentais do processo de pesquisa. Em virtude da opção metodológica assumida, o trajeto de pesquisa é marcado por uma dialética que nos coloca num exercício de constante movimento do suporte teórico para os dados empíricos e destes novamente para a teoria, obrigando-nos a sucessivas reformulações, reconstruções e reconfigurações de diversos aspectos do projeto numa postura de abertura e espírito crítico face à necessidade de questionar opções anteriormente feitas (Almeida e Freire, 2003: 215). O trabalho com material biográfico parece, então, exigir, um exercício de ativo construcionismo, desde o momento em que se escolhe o sujeito da narrativa até à recolha dos dados, à seleção dos temas e assuntos a abordar e à construção do “retrato final” (Smith, 1998: 218), podendo o acaso jogar, neste processo, um importante papel de condução do investigador, alterando o curso da pesquisa. Por este motivo, havia que tornar claras as diferentes etapas, as diversas opções e os vários momentos do estudo, em termos da formulação das questões e dos objetivos, da definição do grupo a integrar o estudo, da construção e aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados e das opções de análise do material empírico, de modo a que o mesmo pudesse fazer um outro sentido para nós, como quem olha de

¹⁰⁷ Relembramos que um dos jovens terminou o cumprimento da medida de internamento, não tendo chegado a realizar a entrevista.

forma mais distanciada, mas também de modo a permitir que quem nos lê nos acompanhe por entre os rumos que traçámos e os desvios que fomos fazendo.

No que concerne às questões éticas, as nossas preocupações foram, essencialmente, relativas à proteção dos jovens que participaram na pesquisa, considerando os dois princípios éticos apontados por Lessard-Hébert *et. al* (2008: 84-85): o de informar e o de proteger os participantes que integram uma investigação. Desde logo, a preocupação pela proteção da sua identidade pelo que utilizamos nomes fictícios, tendo destruído as entrevistas gravadas imediatamente após a sua transcrição para efeitos de análise. Fomos ainda sensíveis a eventuais “*riscos psicológicos ou sociais*” (Lessard-Hébert et al., 2008: 85) que o processo de pesquisa pudesse comportar, não apenas nos jovens participantes, mas também no funcionamento quotidiano do C.E.S.A.. Deste modo, cumprimos o horário acordado com o centro educativo para o contato com os jovens, ocupando o espaço cedido e observando a solicitação de cumprimento das regras de convivência (por exemplo, cumprimentar os jovens com um aperto de mão ou acompanhá-los na circulação pelos corredores, uma vez findas as sessões).

Quanto aos jovens, respeitámos sempre o facto de não quererem aprofundar determinado aspecto referido ou a recusa de resposta a alguma das questões colocadas. Trata-se, portanto, de considerar o outro não como um ‘caso’ ou ‘informante’, mas como um interlocutor.

Mas, o nosso maior dilema ético prende-se, paradoxalmente, com o carácter biográfico da própria pesquisa. O que nos autoriza a produzir as narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A?

No contexto da modernidade avançada, a retórica neoliberal toma o fracasso da afirmação do sujeito no mundo como dependente da responsabilidade individual e da incapacidade aproveitar as oportunidades do mercado globalizado, desconsiderando-se as condições contextuais e estruturais que determinam as existências individuais¹⁰⁸. O sujeito é, assim, tomado como sede de um conjunto de recursos que deve saber gerir. A afirmação de si no mundo constitui-se como

¹⁰⁸ Cf. II. Da vida, secção 5.

principal tarefa existencial, dependendo o sucesso da mesma de competências próprias que o sujeito deve ser capaz de mobilizar, sendo confrontado consigo mesmo e institucionalmente constrangido à autoconstrução. A relação do sujeito com os dispositivos de poder que garantem a manutenção da ordem vigente assenta, deste modo, numa coerção à exposição biográfica do sujeito. As próprias políticas sociais, dirigidas àqueles que se encontram em situação de maior fragilidade económica, social e política, reclamam um trabalho da individualidade assente na identificação de necessidades, dificuldades e competências pessoais. O sujeito é, assim, instigado a delinear um projeto existencial alicerçado na auto-reflexão e auto-responsabilização, sendo coagido a expor-se para, em troca, poder aceder a determinado tipo de instrumentos de apoio social. Neste contexto, a biografia constitui-se como instrumento da ação social (Delory-Momberger, 2009: 44 e 82), pois que, uma vez tornada pública e objecto de análise institucional, possibilita ou inviabiliza o acesso a formação, estágios, prestações sociais, reconhecimento de competências, entre outros. Ora, a instrumentalização da história de vida na sociedade biográfica gera novas formas de desigualdade pela exposição das narrativas ao reconhecimento social, sendo que o *“capital biográfico”* (Delory-Momberger, 2009: 47) de cada indivíduo é definido pela diversidade de experiências, tendencialmente favorecidas pelas condições socioeconómicas e culturais de cada um, mas também pela capacidade de produção da história de si, da auto-narrativa, sendo que esta, uma vez submetida a julgamento público, favorecerá ou dificultará a afirmação do sujeito na ordem dominante.

Deste modo, ao assumir a biografia como objeto de análise e opção metodológica sentimos que, de algum modo, a nossa pesquisa se aproximaria de uma lógica de auto-responsabilização dos jovens institucionalizados pela qual se exige que realizem um trabalho reflexivo sobre si mesmos, inscrevendo-se, desse modo, numa história e projeto singulares e encontrando em si mesmos formas de lidar com as contradições de um sistema social que os ultrapassa, lógica que, evidentemente, rejeitamos. Havia, portanto, que descentrar a pesquisa do indivíduo, num duplo sentido. Por um lado, inscrever as existências individuais dos jovens institucionalizados num quadro histórico e social, identificando, por essa via, as

condições estruturais que determinam as trajetórias de vida dos sujeitos. Por outro, e no que ao desvio diz respeito, desmontar exercícios de auto-responsabilização falaciosos pelos quais os jovens assumem como decisões pessoais determinantes que são de ordem contextual. Em última análise, a reflexão sobre o carácter biográfico da pesquisa constitui, para nós, uma questão ética e política, na medida em que, de acordo com o nosso posicionamento epistemológico, o modo como o investigador constrói a realidade que estuda possibilita determinados usos e alimenta determinados interesses e, por isso, a opção por uma ou outra prática metodológica exige uma reflexão sobre a legitimidade das realidades produzidas e sobre as relações de poder e saber que tais construções admitem.

7. Validade, fiabilidade e (não) representatividade

As questões que se prendem com a fiabilidade de uma pesquisa integram a discussão metodológica pela qual o investigador expõe, de forma pormenorizada e descritiva, os passos seguidos. De acordo com Kirk e Miller (1986: 20 e 73), a objetividade de uma pesquisa assenta, em simultâneo, na concretização da sua fiabilidade e validade. Assim, se a fiabilidade se refere ao facto de os dados obtidos não resultarem de circunstâncias acidentais, exigindo a descrição explícita dos procedimentos de pesquisa adoptados e das tomadas de decisão do investigador, a validade, por seu turno, diz respeito à correta identificação e interpretação dos dados por parte do investigador, a partir das suas investidas no terreno. É destes dois aspectos que, em seguida, pretendemos dar conta para, por fim, deixarmos algumas pistas de reflexão em torno da questão da representatividade dos estudos biográficos.

Não temos a pretensão de lidar com um objeto pré-existente ao próprio processo de pesquisa, na medida em que reconhecemos que as narrativas com que trabalhamos constituem um objeto já construído pelos jovens (e na sua relação com o dispositivo tutelar), a partir do qual operamos uma reconstrução ou construção de segunda ordem, embora mais formalizada (Flick, 2004: 44), porque sujeita aos condicionalismos do próprio processo de pesquisa. Tais condicionalismos prendem-

se, naturalmente, com a reflexão acerca da validade do estudo efetuado, na medida em que o facto de adotarmos uma estratégia de pesquisa sensível às diferenças, aos processos singulares e aos significados latentes (Serrano, 1994: 77), não dispensa a necessidade de garantir a sistematização de todo o percurso, ainda que, como temos vindo a dar conta, o carácter sistemático desta pesquisa pareça assentar mais numa lógica reconstrutiva e em espiral, no sentido de uma dialética entre o desenho da pesquisa e o contacto com o terreno, do que num projeto previamente delineado e linearmente executado.

No que concerne à validade, procuramos garantir que os procedimentos adotados sejam capazes de produzir as respostas às questões de investigação formuladas e, assim, que as construções da investigadora estejam empiricamente fundadas nas construções dos sujeitos inquiridos e, portanto, as conclusões apresentadas possuam credibilidade. A este respeito, Conde (1993b: 47) considera que o recurso à abordagem biográfica exige do investigador uma *“teoria auxiliar processual”* pela qual se fundamente teoricamente todos os procedimentos levados a cabo. No mesmo sentido, Smith (1998: 199) considera que, pelas dificuldades que coloca, o método biográfico exige do investigador o desenvolvimento de uma prática reflexiva pela qual discuta as decisões tomadas ao longo de todo o processo¹⁰⁹. Consideramos, no entanto, inútil uma discussão da validade que vise avaliar até que ponto as conclusões apresentadas representam efetivamente a realidade empírica ou correspondem a categorias reais da experiência humana (Serrano, 1994: 76-87). Podemos, contudo, discutir o que se designa por validade instrumental ou metodológica. Alguns autores (Kirk e Miller, 1986: 30-31) sugerem que, na investigação qualitativa, os métodos confirmatórios integram a fase de recolha dos próprios dados e não a fase da análise, sendo que o tempo dispendido no terreno permite testar, de forma continuada, as discrepâncias entre os significados presumidos pelo investigador e os significados dos sujeitos estudados. Para tal, é comum o recurso à confrontação ou triangulação dos dados pelo recurso a várias técnicas e instrumentos. A aplicação de diferentes instrumentos sobre os mesmos

¹⁰⁹ Cf. secções 5. e 6. deste capítulo.

temas tem como objetivo aprofundar as narrativas produzidas sobre os mesmos, atentando na possibilidade de eventuais reformulações relativamente ao anteriormente dito. Aproximamo-nos aqui da proposta de Conde (1993a: 208) que distingue, neste sentido, uma “*verificação vertical*” do material biográfico recolhido pela aplicação de diferentes instrumentos em momentos distintos e afastados no tempo, relançando temas anteriormente abordados, de uma “*verificação circular*” atenta às possíveis reformulações do discurso acerca dos mesmos temas. Deste modo, e como já referimos, o questionário inicialmente aplicado apresentava já algumas questões sobre temáticas que pretendíamos explorar por meio das *histórias de vida e do futuro* e das entrevistas. Ou seja, os três instrumentos utilizados incidiam sobre o mesmo tipo de temáticas, operando-se uma *triangulação metodológica* (Serrano, 1994: 83-84) que nos permite, por um lado, aprofundar as informações obtidas e, assim, atribuir-lhes uma maior consistência e, por outro, garantir a *saturação* do material empírico pela reunião de informação suficiente. Este esforço de triangulação exigiu, como mencionámos, que os instrumentos sucessivamente aplicados fossem sujeitos a uma análise exploratória, de modo a fazer emergir os dados que pretendíamos aprofundar ou pormenorizar com a aplicação do instrumento seguinte. No caso das entrevistas, a análise prévia das *histórias de vida e do futuro* exigiu mesmo a elaboração de um guião específico para cada jovem contendo questões sobre os dados fornecidos pelas biografias.

De acordo com Bloor (1997), a triangulação constitui um método alternativo de validação das pesquisas sociais, dada a impossibilidade de replicação e recriação das condições sociais em que determinado facto ou situação ocorre. Assim, os dados são considerados válidos quando diferentes técnicas de recolha permitem obter os mesmos resultados com os mesmos sujeitos, uma forma de replicação, mas relativa ao mesmo contexto de pesquisa. No entanto, o autor (Bloor, 1997) considera que a triangulação não garante, por si só, a validação dos resultados de uma pesquisa, na medida em que os dados obtidos são moldados pelas circunstâncias da sua produção e da utilização de determinada técnica e, neste sentido, os dados produzidos por diferentes procedimentos metodológicos não podem ser linearmente comparados e tomados como equivalentes. Neste sentido, e no contexto da nossa

pesquisa, a triangulação metodológica constitui-se menos como um teste de validação e mais como uma estratégia de exploração de diferentes aspectos das questões em análise, obrigando-nos a ver os dados recolhidos sob diferentes perspetivas. Nesta linha, a triangulação dá-nos uma oportunidade de expansão e aprofundamento das sucessivas análises realizadas, acabando por fornecer material adicional ao inicialmente recolhido, enriquecendo a pesquisa. A impossibilidade de verificação dos dados, pelas limitações já apontadas aos procedimentos de triangulação, permite-nos concluir pela indeterminação residual da análise dos dados, a qual parece não levantar quaisquer problemas por corresponder, segundo Bloor (1997: 49), à própria indeterminação do pensamento de senso comum, ao qual os constructos científicos se encontram inevitavelmente ligados.

A fiabilidade de uma pesquisa exige a descrição detalhada dos procedimentos de pesquisa adotados. Esta exigência assume especial relevância nos estudos de carácter descritivo e exploratório, frequentemente alvo de duras críticas no que à fiabilidade dos dados recolhidos diz respeito. A este propósito, Bertaux (1997) refere um estudo realizado (Battagliola, Bertaux-Wiame, Ferrand e Imbert, 1991 e 1993, citados por Bertaux, 1997: 20-21) pelo qual se comparam as informações recolhidas através de um questionário e de uma entrevista do tipo história de vida, tendo-se concluído que, pelo seu carácter aberto, as entrevistas permitiam obter informações mais ricas e mais fiáveis do que os questionários, dando aos sujeitos a possibilidade de fornecer explicações, fazer comentários, oferecer razões e salientar momentos e relações.

É, por isso, importante que os instrumentos utilizados sigam determinados critérios ou padrões de utilização e aplicação, permitindo, desse modo, que a investigação possa ser reconstruída por outro investigador. De acordo com a classificação de Kirk e Miller (1986: 41-42), pretendemos aqui dar conta da *“fiabilidade sincrónica”*, a qual se refere aos dados recolhidos num mesmo período de tempo e ao seu carácter diversificado, permitindo perceber se tais dados são ou não consistentes com os interesses da pesquisa. Reportamo-nos, portanto, à fiabilidade interna do estudo, a qual pode ser avaliada pela comparação dos dados obtidos pelo recurso a diferentes instrumentos de recolha, dos quais importa dar

descrição pormenorizada. Nesta descrição, procuramos dar conta dos procedimentos adoptados e explicitar as decisões e indecisões que marcam todo o processo de investigação¹¹⁰, tornando viável uma transferência dos procedimentos adotados para um contexto similar, nomeadamente a possibilidade de replicar esta pesquisa com jovens institucionalizados noutra centro educativo do país. No entanto, e como já tivemos a oportunidade de evidenciar, a possibilidade de uma replicação dos procedimentos adotados não corresponderá a uma transferência dos resultados obtidos ou das conclusões apresentadas.

A título de conclusão, reiteramos que as nossas preocupações relativas à validade e fidelidade metodológicas não anulam a convicção de que as conclusões de um qualquer processo de pesquisa apenas podem ser avaliadas em termos da sua plausibilidade e credibilidade. Os diferentes procedimentos que descrevemos permitem um aprofundamento e enriquecimento da pesquisa, mas não constituem, em si mesmos, testes de validade facilitadores de uma análise definitiva e acabada dos dados. Em suma, se um projeto de pesquisa procura identificar eventuais fragilidades e dificuldades para, assim, antecipar a sua solução, o trabalho com material de tipo biográfico confronta-nos com a complexidade e a incerteza, exigindo-nos mais do que um exercício de *“racionalidade teórica”* (Smith, 1998: 190). Neste sentido, tomamos a pesquisa científica como produção de um artefacto criativo, onde o acaso e a descoberta incidental podem jogar um importante papel, conduzindo a investigação por caminhos inesperados (Kirk e Miller, 1986: 16), sem que tal comprometa a objetividade inerente às construções da ciência decorrente da *“articulação entre o que se descobre e o modo como se descobre”* (Neves, 2009: 137).

Tivemos já a oportunidade de fundamentar a renitência em utilizar o termo ‘amostra’ para nos referirmos ao grupo de jovens institucionalizados que integram este estudo, o que pressuporia a existência de um universo mais vasto do qual tal grupo seria representativo e, conseqüentemente, autorizaria a generalização das conclusões resultantes da nossa análise. Rejeitamos, desse modo, a

¹¹⁰ Cf. secções 5 e 6. deste capítulo.

representatividade positivista do trabalho científico, a qual assenta na afirmação do mundo (porventura, o mundo social) como realidade existente em si mesma e passível de ser descoberta e do conhecimento como produção de uma verdade objetiva cujo valor heurístico reside no modo como é capaz de lançar luz sobre a realidade estudada. Ora, o nosso posicionamento epistemológico coloca-nos noutra ângulo de visão sobre a produção do conhecimento científico. Não obstante, não podemos, pura e simplesmente, deixar cair a questão da representatividade, sobretudo pelo facto de apresentarmos um estudo de carácter biográfico.

Trata-se, pois, de saber o que autoriza a passagem de um ponto de vista individual, micro, para uma leitura macro ou coletiva do objeto em análise. A representatividade das abordagens biográficas não sendo estatística, diz antes respeito, como sustenta Bertaux (1997: 99-100), ao próprio raciocínio pelo qual se opera a passagem dos dados recolhidos aos quadros interpretativos plausíveis, não verificáveis. Tal configura um modelo de investigação baseado na descrição pormenorizada de um objeto social, dando conta das relações sociais que os indivíduos estabelecem nos diferentes campos em que se movem enquanto agentes e dos modos de reprodução e transformação de tais relações (Bourdieu, 1986: 70-72). Os quadros interpretativos exigem do investigador um trabalho contínuo e exigente em termos da atenção dada aos mecanismos sociais envolvidos, aos aspectos recorrentes e às relações estabelecidas. Tais hipóteses não constituem, pois, uma explicação, na medida em que não está em causa o estabelecimento de relações de variáveis, mas um modelo interpretativo, sendo possível que diferentes investigadores apresentem diferentes leituras de objetos semelhantes pela possibilidade de orientarem o processo de pesquisa para a consideração de aspectos diferenciados (Bertaux, 1997: 26-28). Assim sendo, sustentamos que a questão da representatividade dos resultados obtidos por meio da abordagem biográfica assenta na possibilidade de, a partir dos casos individuais considerados, identificar lógicas de ação comuns e, portanto, estruturais, exigindo uma atenção às recorrências por meio de uma estratégia comparativa e visando a progressiva saturação da análise (Glaser e Strauss, 1967; Bertaux, 1997: 29). Dado que o material biográfico se refere a uma história individual que pode ser tomada como

síntese de uma história social (Ferrarotti, 1983), torna-se legítima a passagem “*da biografia ao sistema social, do sistema social à biografia*” (Pais, 1984: 510). A representatividade parece, então, assentar na possibilidade de “*confrontar as biografias num contexto de inteligibilidade o mais amplo e diverso possível*”, ao invés de “*tentar ler o mundo numa vida*” (Arfuch, 2010: 256). Esta ancoragem dos modelos interpretativos nos dados recolhidos no terreno deve, no entanto, precaver o investigador relativamente à “*ilusão biográfica*” de que fala Bourdieu (1986) e que nos remete para “*essa percepção da vida e da identidade, de nós mesmos e dos outros, como uma unidade apreensível e transmissível, um fio que se vai desenvolvendo numa direcção*” (Arfuch, 2010: 254-255).

A ilusão biográfica aponta, pois, para a recusa da possibilidade de uma reconstrução biográfica através de uma narrativa linear, visando expor um conjunto de acontecimentos cronologicamente ordenados numa sequência com princípio, meio e fim¹¹¹. Além disto, é ainda necessário considerar que a narrativa construída, pelo seu carácter relacional, porque produzida no âmbito de uma relação de pesquisa que pressupõe um encontro de sujeitos, é um relato possível, suscetível de uma diversidade de formas e enunciações em função de outros contextos relacionais (Arfuch, 2010: 129), o que inviabiliza, desde já, uma concepção realista das narrativas biográficas, como sustenta Bertaux (1997) e a que já nos referimos¹¹².

A representatividade entendida como o modo como se faz a passagem dos dados individuais recolhidos aos quadros interpretativos aproxima-nos da proposta de Ferrarotti (1983: 50-52), de acordo com a qual é possível reconhecer na história de vida individual a história do sistema social, dado que a prática individual se constitui como uma totalização ativa de um contexto social. O autor assinala que a relação existente entre as práticas individuais e a estrutura social não é linear, nem o individual constitui um mero reflexo do social. Há, portanto, o reconhecimento de uma *praxis* pela qual o indivíduo se apropria e reinventa o social, mediatizando-o e

¹¹¹ A ilusão biográfica seria a expressão da ilusão retórica inerente ao discurso romanesco tradicional, apresentado como história coerente, fechada, e que a emergência do romance moderno, pela escrita de autores como Faulkner, desconstrói, ao dar conta do carácter descontínuo e aleatório do real (Bourdieu, 1986: 69-70).

¹¹² Cf. subsecção 5.1.2. deste capítulo.

projectando-o por meio da sua subjetividade. Assim sendo, a abordagem biográfica parece confrontar-se com um paradoxo epistemológico – se, por um lado, a *praxis* sintética pela qual o indivíduo singulariza uma estrutura social comum configura uma história de vida absolutamente particular e específica e, por isso, não comparável a outras histórias, por outro, essa mesma *praxis* individual constitui, na sua especificidade, uma reinvenção singular do contexto social e histórico em que o indivíduo se move. Tal significa que é exactamente a especificidade de cada história singular tomada como reapropriação particular do social que permite tomar as histórias de vida como meios de acesso à construção do conhecimento científico sobre o mundo social. E é nesta possibilidade que se funda a representatividade da abordagem biográfica, autorizando a passagem da micro história à macro narrativa e permitindo que os dados que sustentam um ponto de vista individual e subjetivo possam ser enquadrados numa moldura interpretativa mais genérica. Assim sendo, o caso individual assume um valor exemplar (no sentido amplo do termo), conferindo valor heurístico à empiria e ao processo de investigação levado a cabo:

Só pode captar-se o sentido e a função de um facto social através de uma experiência vivida, da incidência desse facto sobre uma consciência individual e, em último lugar, do discurso que permite dar conta dele (Digneffe e Beckers, 1997: 210).

Em suma, as narrativas biográficas autorizam a construção de modelos interpretativos assentes no reconhecimento das propriedades estruturais dos fenómenos estudados, na medida em que produzem pistas para pensar o mundo e o sujeito-no-mundo, sem, no entanto, pretender esgotar as possibilidades interpretativas que a complexidade do mundo, entendido como construção social, parece sugerir. A ideia de verdade, tão cara às orientações positivistas de finais do século XIX e grande parte do século XX é, ela mesma, produzida relacionalmente, como qualquer outra construção social, e, portanto, não serve como critério de validação do saber (Foucault, 2005; Mol, 2008; Berger e Luckman, 2010). A validade depende antes, como já esclarecemos, da explicitação dos processos de construção do saber produzido, o que permitirá comparar diferentes propostas interpretativas e dar conta de semelhanças estruturais entre fenómenos, atestando, assim, o valor

exemplar de uma realidade particular que se representa a si mesma e, simultaneamente, se torna paradigmática.

8. Da leitura reconstrutiva das narrativas biográficas

A quantidade e complexidade do material biográfico gerado pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados dificultaram a nossa tarefa em termos de análise. Durante mais de um ano, trabalhámos sobre os dados recolhidos, tendo como linha orientadora os objetivos de pesquisa e uma moldura categorial provisória desenhada a partir da análise dos dados obtidos através dos três instrumentos aplicados. A empiria oferecia obstáculos vários, parecendo formar uma narrativa impenetrável, um intrincado de temas difícil de acompanhar. Era preciso apanhar o fio à meada. A análise dos dados, através da sua redução, categorização, síntese e comparação, permitiria proceder a uma organização sistemática, aumentar a compreensão do material recolhido e possibilitar a posterior apresentação de conclusões (Bogdan e Biklen, 1994: 207), esperando obter uma visão o mais completa possível do objeto em estudo (Serrano, 1994: 102). O trabalho de análise que levámos a cabo traduz-se, então, num processo no qual é possível distinguir dois momentos fundamentais, dos quais pretendemos agora dar conta.

8.1. A fragmentação do vivido

A definição dos objetivos de pesquisa permitiu-nos reconhecer, desde logo, a categoria central do processo de investigação: os processos de biografização dos jovens institucionalizados em centro educativo. Assim sendo, interessava-nos aceder às narrativas que os jovens em condição de internamento em centro educativo produzem sobre o próprio percurso de vida, atentando nos temas e relações que emergem desses discursos. Pelo carácter intensivo assumido, a pesquisa de terreno exigiu que, à medida que procedemos à recolha de informação, realizássemos, simultaneamente, uma classificação e análise exploratórias dos dados. Tal exigência decorre, por um lado, da *“multiplicidade de dimensões”* da informação recolhida e,

por outro lado, da necessidade de proceder a uma “*contínua regulação dos procedimentos técnicos de pesquisa*” (Costa, 1986: 144 e ss). A análise exploratória do questionário inicial permitiu-nos, como explicitámos anteriormente, formular um conjunto de questões em torno das representações sobre as trajetórias biográficas e especificamente acerca do meio familiar, escolar e comunitário, levando-nos a definir duas subcategorias relativas, por um lado, ao percurso de vida anterior ao internamento e, por outro, ao trajeto desviante propriamente dito, na medida em que o discurso dos jovens apresentava claramente uma clivagem entre um percurso de vida organizado em torno da família, da escola, dos amigos e da rotina quotidiana e um conjunto de acontecimentos desviantes referidos *a posteriori*, como se de uma outra vida se tratasse. Foi em função destas duas subcategorias que especificámos com maior precisão as questões que viriam a integrar a primeira parte do guião da entrevista e que nos permitiu aprofundar o modo como os jovens organizam os seus discursos sobre o percurso biográfico e o trajeto desviante e as relações de aproximação e afastamento que estabelecem entre ambos. No entanto, é da análise das *histórias da vida e do futuro* e da entrevista biográfica que emergem as categorias que constituem o núcleo central do processo de análise. Dado o seu carácter projetivo, as *histórias da vida e do futuro* permitiram-nos explorar a categoria ‘possibilidade de inscrição social’. Da sua análise resultou ainda a especificação de três subcategorias: dimensão temporal, dimensão pessoal e possibilidade da mudança. A subcategoria ‘dimensão temporal’ emergiu da própria estrutura do instrumento aplicado centrado, como já referimos, nas três dimensões estruturantes dos trajetos biográficos dos indivíduos - passado, presente e futuro. A subcategoria ‘dimensão pessoal’ resulta da análise dos dados aferidos no segundo capítulo, ‘Quem sou hoje’, tendo permitido aos jovens explorar o seu autoconceito e um conjunto de expectativas sobre si próprios. A subcategoria ‘possibilidade de mudança’ resultou da análise do conteúdo do capítulo ‘Diário de amanhã’ pelo qual os jovens procuram projetar-se num tempo relativamente próximo, relatando uma rotina diária futura. A definição destas três subcategorias obrigou-nos a incluir no guião da entrevista questões que permitissem explorar, de forma mais detalhada, o seu conteúdo e, assim, aprofundar alguns dos aspectos mencionados pelos jovens.

Algumas destas questões vieram a integrar o guião específico dirigido a cada um dos entrevistados, sendo que, em função de cada caso, as subcategorias são exploradas por meio de diferentes questões. Sendo que nos interessava ainda compreender o modo como percebem a vivência em sociedade, incluímos um conjunto de perguntas sobre este tópico e, conseqüentemente, definimos uma última subcategoria de análise: a dimensão social. O quadro categorial é, assim, esboçado a partir da relação dialética estabelecida entre a aplicação dos instrumentos e a sua análise exploratória, obrigando-nos a introduzir alterações nos próprios instrumentos e a construir progressivamente a moldura categorial. Este movimento dialético do material recolhido para os instrumentos de trabalho do investigador constitui-se como marca imposta pelo ritmo próprio de um modelo qualitativo que nos obriga a uma reflexão constante sobre todo o processo de pesquisa, exigindo sucessivas reformulações baseadas num conjunto de decisões metodológicas (Flick, 2004: 55 e ss). O estabelecimento de áreas temáticas (Bertaux, 1997: 91-93) é assumido como critério do processo de construção das categorias¹¹³, as quais, de acordo com as indicações de Serrano (1994: 150) pretendem ser *inclusivas*, permitindo a classificação de todos os dados obtidos, mas sem deixar de respeitar o critério da *exclusão mútua*, pois que cada unidade de registo é codificada apenas sob uma das categorias e subcategorias. A exaustividade e exclusividade do sistema categorial sustentam a sua validade (Serrano, 1994: 153).

A análise de conteúdo das entrevistas teve, então, por base duas categorias centrais, sendo que a primeira categoria – representações sobre o percurso biográfico vivido (categoria A) – se subdivide em duas subcategorias – percurso de vida anterior ao internamento (subcategoria A.1) e trajeto desviante (subcategoria A.2), enquanto a segunda categoria – representações sobre o percurso biográfico presente e futuro (categoria B) – reúne 4 subcategorias – dimensão temporal (subcategoria B.1), dimensão social (subcategoria B.2), dimensão pessoal (subcategoria B.3) e possibilidade de mudança (subcategoria B.4). Para as diferentes

¹¹³ Bertaux (1997: 91) refere-se à análise temática como o processo de identificação, no material recolhido, das passagens relativas a determinado tema, o que facilitará a sua posterior comparação. Foi exatamente esta a orientação metodológica por nós seguida.

categorias e subcategorias definimos um conjunto de indicadores específicos que permitem identificar claramente os elementos a considerar (Bardin, 2008: 147-155). Uma vez estabelecido o quadro categorial, pudemos entrar num nível da análise de conteúdo mais estruturado e sistemático. Consideramos, porém, que a moldura categorial elaborada constitui apenas uma possibilidade entre outras e reiteramos o seu estado inacabado, no sentido de não definitivo, em aberto. Trata-se de uma grelha de análise que serve os objetivos desta pesquisa e, portanto, oferece uma leitura das narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A., não esgotando, claramente, todas as possibilidades. Para conseguirmos “*por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto*” (Bardin, 2008: 146-147), realizámos a referida análise temática, pela qual procurámos evidenciar que temas e relações são evocados pelos jovens quando questionados acerca dos seus trajetos biográficos. A análise incide sobre os três instrumentos aplicados e cruza dois eixos distintos: um *eixo vertical*, pelo qual consideramos cada caso individualmente, procedendo à marcação dos temas e sua categorização e um *eixo horizontal*, pelo qual realizamos uma análise comparativa que nos permite aproximar ou diferenciar os diferentes casos em termos dos temas categorizados (Digneffe e Beckers, 1997: 224).

Neste primeiro momento, o trabalho de análise permitiu diferenciar e isolar unidades ou categorias temáticas que dão conta não apenas de acontecimentos, mas também da existência de pessoas significativas e temas preferenciais (Poirier et al, 1995: 75). No que se refere às *unidades de análise* (Serrano, 1994: 145), o texto transcrito das entrevistas é fragmentado em diversas *unidades de registo* (frases) que se inscrevem em diversas *unidades de contexto* (parágrafo, sendo que se considera como parágrafo a resposta dada a cada questão efetuada). As unidades de registo e de contexto são agrupadas em diferentes categorias, dado que estas se referem a temáticas genéricas distintas (Bardin, 2008: 130-133; Serrano, 1994: 148). Por meio da *codificação aberta* atribuímos o mesmo código aos segmentos do texto passíveis de integrarem determinada categoria (Flick, 2004: 196), seguindo-se uma análise de todos os segmentos de texto incluídos em cada categoria (Poirier et al,

1995: 76), a fim de proceder à *codificação axial*, diferenciando-os de acordo com as diversas subcategorias (Flick, 2004: 197) a que pertencem.

Em suma, o material biográfico recolhido constituía uma trama que a análise categorial procurou desfazer, comprometendo a “*continuidade significativa*” que, posteriormente, seria necessário reconstituir, reencontrando “*a lógica e as significações do vivido*” (Poirier et al, 1995: 76). Deste trabalho de reconstituição das narrativas dependeria a elaboração de uma reflexão sobre a análise levada a cabo. Ora, o trabalho até então realizado traduzia-se num exercício de categorização, codificação e sistematização do material recolhido, tratando-se, em nosso entender, de um conjunto de operações formais realizadas na estrita obediência aos manuais de investigação pela observação do conjunto de regras e procedimentos que acima descrevemos. Assim sendo, a análise revelava-se meramente descritiva, reproduzindo, sob os imperativos metodológicos, o já dito e, assentando no carácter espartilhado do material biográfico, colocava-nos num nível de reflexão que mais não fazia do que agrupar peças avulsas de acordo com um sistema de classificação e organização. Havíamos fragmentado o vivido e, por isso, encontrávamo-nos à sua superfície. A desconstrução operada permitia-nos saber o que dizia a empiria, mas não o que significava. As narrativas assim desmontadas perdiam a autoria e nós perdíamos de vista os jovens institucionalizados no C.E.S.A.

8.2. A escuta

A superficialidade resultante da análise descritiva efetuada tornava evidente a necessidade de reorientação do nosso trabalho. Terá sido a própria natureza biográfica dos dados recolhidos a exigir o reconhecimento do aspecto superficial de uma primeira análise, obrigando-nos a uma reconversão metodológica.

Optámos, então, por um afastamento temporário relativamente ao processo analítico e iniciámos a leitura da obra de James Scott (2013) *A Dominação e a Arte da resistência. Discursos ocultos*. A teoria de uma “*infrapolítica*” (Scott, 2013: 253-275) dos dominados e a defesa da existência de um “*discurso oculto*” (Scott, 2013:

31) levou-nos a considerar outras possibilidades em termos dos modos de leitura dos dados. Mais do que procurar expor as palavras dos jovens com quem contactámos no terreno, começámos a refletir sobre o facto de, nas narrativas produzidas, a sua subjetivação ser central e sobre as condições de possibilidade desse processo.

Poirier et al (1995: 79-81) distinguem dois níveis de produção dos comentários de investigação: aqueles que dizem respeito ao *conteúdo manifesto* do material analisado e os que se reportam ao seu *conteúdo latente*, sendo que a análise deste último pressupõe a análise prévia do primeiro. No que ao conteúdo latente diz respeito, os autores consideram que a sua análise pode servir duas perspetivas teóricas diferenciadas:

A primeira é a que situa a história de vida no seu contexto social, histórico e cultural. [...] – já não é somente trabalho sobre o texto, mas trabalho e saber de historiador, de sociólogo, de etnólogo. [...] Uma segunda perspectiva de interpretação do conteúdo latente remete para a pessoa e a subjetividade. É um trabalho de análise psicológica (Poirier et al, 1995: 80).

Julgamos que o processo que levámos a cabo se aproxima, grosso modo, de uma análise reorientada do manifesto para o latente (termos que aqui usamos de forma literal, sem qualquer conotação psicanalítica) e numa linha interpretativa que nos situa entre a abordagem sociológica e a análise psicológica. Trata-se de uma análise compreensiva pela qual mobilizamos um conjunto de recursos interpretativos (Bertaux, 1997: 83), tendo regressado ao texto integral das entrevistas realizadas e levado a cabo uma análise que nos permitiu dirigir o nosso trabalho para um outro nível. Reencontrámos a voz dos jovens do C.E.S.A. e estávamos, finalmente, à escuta (Poirier et al, 1995: 149 e ss), orientados pela *“percepção do dialogismo como um movimento constitutivo do sujeito, que permite que nos situemos diante dessa materialidade discursiva da palavra do outro, numa posição de escuta compreensiva e aberta à multiplicidade”* (Arfuch, 2010: 259).

Entendemos, portanto, que a análise do material biográfico levada a cabo *“releva mais de uma hermenêutica, no sentido amplo, que da explicação científica”*, permitindo-nos aceder à *“leitura polifónica de um grupo que nos restitui a riqueza da sua quotidianidade”* (Poirier et al, 1995: 149).

A análise do discurso, assim, entendida, não desvenda a universalidade de um sentido, ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade continua do sentido, e não monarquia do significante (Foucault, 1999b: 70).

A compreensão parece, assim, desenhar um círculo hermenêutico pelo qual “o sentido é aquilo que a compreensão capta na interacção essencial recíproca do todo e das partes” (Palmer, 1997: 124). É este círculo hermenêutico que nos permite explorar, por exemplo, o sentido histórico da deriva, uma das noções caras à nossa análise, a partir do carácter experiencial dado nas narrativas biográficas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A.. A análise da experiência vivida, concreta e temporal, da deriva, objetificada (construída como objeto) nas produções narrativas produzidas pelos jovens em condição de internamento, orienta-nos para a sua compreensão em termos sociais e históricos. Esta objetificação da experiência vivida não corresponde, porém, à sua consideração como objeto puro, abstrato ou a-temporal. A experiência vivida não pode constituir um objeto nesses termos, como algo que se coloque diante de nós e sobre o qual possamos estabelecer um conjunto de relações categoriais universais. A objetificação da experiência vivida corresponde apenas ao processo pelo qual a investigadora reconstrói essa experiência a partir de uma posição que é, também ela, temporal, histórica, e, por isso, parte integrante do círculo hermenêutico. Considerando que “*nada pode ser compreendido de um modo não posicional*” (Palmer, 1997: 126), sustentamos que o ato de compreensão ocorre sempre num determinado horizonte temporal, fechando o círculo hermenêutico que encerra a compreensão num conjunto de pressupostos históricos que inviabilizam as produções científicas objetivamente desinteressadas¹¹⁴.

¹¹⁴ Não obstante, Dilthey e, mais tarde, Emilio Betti e E.D. Hirsch sustentam a possibilidade de uma “*objectividade histórica na elaboração de interpretações válidas*” (Palmer, 1997: 55). De acordo com Dilthey (2002: 61), a “*psicologia descritiva e analítica desemboca em hipóteses, enquanto a explicativa começa com elas. A sua possibilidade baseia-se no facto de que também é possível uma conexão de validade universal, legal, que abranja toda a vida da alma*”. Nesta linha, a hermenêutica seria reconhecida como o campo teórico de definição das normas que validariam as interpretações objectivas. A defesa desta possibilidade é, por nós, recusada, não nos interessando a discussão que faz da hermenêutica uma “*lógica da validação*” (Palmer, 1997: 77) das interpretações.

Por outro lado, é possível afirmar uma dimensão ontológica inerente à *escuta compreensiva*, porquanto a compreensão se constitui como um reconhecimento das possibilidades de existência do ser. A aproximação hermenêutica que fazemos às narrativas biográficas dos jovens institucionalizados permite-nos tomá-las como *possibilidades de existência* num duplo sentido. Por um lado, o abandono que, a dada altura, fazemos de uma leitura categorial das narrativas corresponde à sua rejeição como objeto de análise (no sentido do objeto a-histórico) e, conseqüentemente, ao nosso posicionamento como sujeito (no mesmo sentido), o que nos permite trabalhar as narrativas biográficas como expressão de possibilidades-de-ser que, nos discursos produzidos, se mostram na sua facticidade e historicidade. Por outro lado, a análise das possibilidades-de-ser, dado o seu carácter histórico, implica sempre a consideração do “*horizonte de situação que cada um ocupa no mundo*” (Palmer, 1997: 136). Ora, o mundo constitui uma totalidade relacional, na qual o ser humano se encontra mergulhado e, assim sendo, a análise das possibilidades-de-ser, da existência na sua facticidade e historicidade, só pode ser feita a partir da compreensão da relação que tais possibilidades têm com a totalidade de sentido da qual fazem parte. Segundo Heidegger (citado por Bauman, 2007: 155-156), tudo o que constitui o nosso mundo vital é-nos familiar em termos de significado e, por isso, não constitui objeto de conhecimento teórico. Só constituímos algo como objeto de conhecimento teórico quando, de algum modo, esse algo interrompe a familiaridade com o mundo vital a que pertence, quebrando o significado que, naturalmente, assume no mundo vital. Ora, as trajetórias desviantes e os processos de subjetivação que lhes são inerentes constituem possibilidades de ser diferenciadas, outras. Ao interromper a regularidade do mundo normativo, o desvio pode constituir-se como objeto teórico, interpelando-nos em termos do seu significado e abrindo para outras possibilidades ontológicas.

Em suma, a *escuta compreensiva* que fazemos das narrativas biográficas dos jovens em situação de internamento assume-se como uma proposta hermenêutica cuja força argumentativa se encontra alicerçada na compreensão histórica da existência humana, tomando os seus relatos de vida como expressões da experiência vivida e do seu carácter temporal. Por conseguinte, a proposta

interpretativa que fazemos a partir de ideias como '*deriva*' ou '*resistência*', não buscam um ponto de vista exterior à história, não aspiram a uma universalidade, nem favorecem exercícios de generalização ou apontam para uma objetividade desinteressada.

Este posicionamento de escuta exigiu de nós nova reflexão sobre todo o processo de pesquisa. Tornou-se evidente que a quantidade, mas sobretudo a complexidade do material biográfico recolhido relativo a cada jovem inviabilizavam um trabalho de análise atento, intensivo e pormenorizado, sendo, portanto, necessário limitar o número de casos a considerar. Assim, procedemos à elaboração de uma síntese dos dados de análise que, até então, havíamos produzido, de modo a facilitar a comparação entre os 19 jovens e estabelecer os critérios a utilizar para proceder a nova seleção. Procedemos à análise comparativa das 19 sínteses individuais, tendo por base 4 critérios: *a idade dos jovens* – entre 14 e 16 anos e entre 17 e 19 anos; *o tempo de internamento decorrido* – até 3 meses, entre 3 e 6 meses, de 7 a 12 meses, mais de 12 meses; *o nível de escolaridade* – 1.º, 2.º ou 3.º ciclo; e *o tipo de família* – nuclear ou outros formatos. Da comparação combinada destes 4 critérios, formámos 10 grupos, tendo selecionado um jovem de cada grupo, de forma aleatória. A partir daqui, pudemos entrar numa outra fase do processo de análise, tendo iniciado uma série de leituras do texto integral das entrevistas biográficas, sendo que este instrumento, dos três aplicados, era aquele que nos oferecia informação biográfica mais detalhada, mas também mais intrincada. Das sucessivas leituras efetuadas resultou um conjunto de anotações pelas quais procurámos dar conta não só do que nos diziam os jovens, mas sobretudo do que poderia significar aquilo que diziam. As mesmas questões foram sucessivamente devolvidas às entrevistas, a fim de garantir a saturação progressiva da análise (Bertaux, 1997: 29), permitindo-nos ainda comparar as narrativas produzidas pelos vários jovens, sendo que a comparação constitui, segundo Bertaux (1997: 27) um poderoso meio de consolidar a interpretação, permitindo ao investigador abandonar os seus pressupostos iniciais e identificar, a partir de traços comuns, aspectos recorrentes, lógicas de ação semelhantes ou mecanismos sociais (Bertaux, 1997: 94). Começámos a esboçar algumas linhas interpretativas que, gradualmente, vão

ganhando consistência, permitindo-nos propor determinados constructos – *regime tutelar de verdade, estratégia de sobrevivência institucional, ato de resistência*¹¹⁵. Construídas a partir da empiria, as noções propostas e as interpretações que eles sugerem oferecem uma certa garantia contra a especulação gratuita (Bertaux, 1997: 27)¹¹⁶. Os comentários analíticos ganham forma e coerência interna, permitindo as sucessivas leituras efetuadas estabelecer um conjunto de remissões entre as diferentes entrevistas. A análise descritiva dá lugar a uma leitura interpretativa, exigindo um trabalho insistente de revisão sistemática dos comentários produzidos que nos obriga a voltar, por diversas vezes e ao longo de sete meses, às narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados. O trabalho hermenêutico sobre a transcrição das entrevistas confrontou-nos, gradualmente, com a especificidade dos processos de subjetivação e biografização dos jovens institucionalizados no C.E.S.A., lançando nova luz sobre a investigação que, então, passa a assumir uma forma mais ensaística.

¹¹⁵ Cf. II. Da vida, secção 6.

¹¹⁶ Bertaux (1997: 100-105) assemelha este procedimento ao processo sistemático de criação contínua de categorias sustentado por autores como Barney Glaser e Anselm Strauss. No nosso caso, reconhecemos algumas semelhanças com o processo sugerido por Glaser e Strauss (1967) e, mais tarde, por Strauss e Corbin (2008), sobretudo no que diz respeito ao facto de os conceitos que propomos e que permitem construir uma leitura compreensiva das narrativas analisadas decorrem do próprio material que serve a análise, sendo progressivamente gerados a partir de um processo analítico que incide verticalmente sobre cada narrativa recolhida e horizontalmente, por meio da comparação, percorrendo a totalidade das narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados. Não obstante, do trabalho analítico realizado não resulta uma linha de leitura do material biográfico tomada como definitiva e encerrada num quadro categorial acabado, à semelhança do que sugerem Strauss e Corbin (2008), o que nos remeteria para a defesa de uma teoria explicativa passível de reprodução (sob as mesmas condições outros investigadores chegariam à mesma explicação teórica) e generalização (a teoria possuiria carácter preditivo) (Strauss e Corbin, 2008: 252-253). Derivámos antes para uma abordagem compreensiva, na qual as expressões concetuais e as relações entre elas estabelecidas são apresentadas como possibilidades interpretativas, estabelecendo um círculo hermenêutico aberto, pois que não se pretende encerrar a leitura das narrativas nos conceitos e relações por nós propostos. É a própria complexidade do material biográfico que autoriza, em nosso entender, esta liberdade reflexiva. Admitimos, portanto, o carácter interpretativo das concepções teóricas que apresentamos, e que os defensores da *grounded theory* não deixam de sustentar (Strauss e Corbin, 1998; Strauss e Corbin, 2008), mas recusamos a ideia de que a nossa proposta teórica se limite ao estabelecimento de relações hipotéticas entre categorias emergentes dos dados do qual resulte uma análise marcada pela capacidade preditiva.

8.2.1. As narrativas biográficas

A pesquisa efetuada possui um carácter marcadamente narrativo, não apenas pelo tipo de material com que trabalhamos, mas também pelo modo como produzimos a nossa análise. Assim sendo, quando nos questionámos acerca do modo de apresentação das nossas conclusões, rejeitámos, desde logo, voltar a fragmentar o texto das entrevistas, transformando-o num conjunto de excertos ilustrativos ou confirmatórios¹¹⁷ da análise a expor, do que resultaria uma “*intervenção analítica reducionista e desestruturadora das modalidades enunciativas*” (Arfuch, 2010: 267). No entanto, a apresentação do texto integral das entrevistas mostrava-se inviável, dada a sua extensão. Optámos, então, por apresentar o que designámos por *narrativa biográfica comentada*, a qual consiste numa reconstrução do material biográfico recolhido acompanhada dos nossos comentários analíticos¹¹⁸. A partir do trabalho sobre o material relativo a cada jovem obtivemos dez narrativas biográficas acompanhadas das respetivas reflexões de análise. A construção das biografias comentadas exigiu novamente o retorno ao texto integral das entrevistas para, considerando os comentários produzidos, selecionar as passagens que era importante manter, de modo a não comprometer a compreensão da análise produzida. O recurso ao discurso direto dos jovens institucionalizados não assenta, porém, na pretensão de que a investigação possa *dar-lhes voz*, pois, em rigor, quem fala é sempre a investigadora, no sentido em que há um trabalho reconstutivo nosso sobre as narrativas por eles produzidas. Não pretendemos, portanto, esconder a nossa presença. O facto de, por exemplo, termos anulado a nossa participação no diálogo da entrevista, não apresentando as questões por nós colocadas ou outras

¹¹⁷ Bertaux (1997: 113) assinala como erro frequente do trabalho com biografias a exposição de uma hipótese na sequência da qual o investigador cita um excerto da história de vida particularmente ilustrativo da hipótese avançada, o que corresponde a uma inversão artificial pela qual o caso particular passa a assumir o estatuto de confirmação ou prova quando, efetivamente, é o caso particular que serve de pista conducente à elaboração da hipótese exposta.

¹¹⁸ Não podemos deixar de assinalar que a nossa escolha por este formato de apresentação foi, em larga medida, inspirada pela obra de Oscar Lewis (1963) *Os filhos de Sanchez*: “Ao preparar a publicação das entrevistas, eliminei as minhas questões e selecionei, arranjei e organizei os materiais, de modo a tornar os relatos coerentes” (Lewis, 1963: 25).

intervenções, não tem como objetivo transformar-nos num autor indiferente que, assim, acede a uma verdade. O nosso posicionamento epistemológico, assente no reconhecimento do carácter construído da realidade e do conhecimento, obriga-nos a assumir a nossa presença e, portanto, a proceder a uma reflexão sobre a autoria dos enunciados produzidos a partir das palavras de outrem. Talvez possamos, assim, falar numa “*trama significativa de vozes*” pela qual o “*desdobramento da singularidade*” torna possível a “*constituição de sujeitos coletivos*” (Arfuch, 2010: 266). Não obstante, a voz dos jovens institucionalizados não deixa de estar presente, sendo a partir dela que trabalhamos, usando as suas palavras. A análise da especificidade dos processos de subjetivação dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. confronta-nos com a sua voz sociológica e com o modo como ela se torna possível a partir da condição de internamento em que se encontram, traduzindo-se numa *infrapolítica* (Scott, 2013: 253-275) de resistência a essa mesma condição e numa luta por diferentes possibilidades-de-ser¹¹⁹.

No que diz respeito à construção das narrativas biográficas a apresentar, a especificidade de cada entrevista, decorrente da aplicação de um conjunto de questões particulares dirigidas a cada jovem, obrigou-nos a seguir a orientação temática proposta pelo guião comum e, sempre que necessário, a reagrupar passagens relativas aos mesmos temas¹²⁰. Por vezes, recorremos aos restantes instrumentos utilizados, o questionário e as *histórias da vida e do futuro*, como fontes complementares, de onde retirámos algumas passagens devidamente identificadas. A reconstrução narrativa realizada pela investigadora assume, portanto, uma dimensão temporal passado-presente-futuro, correspondente à orientação dos temas propostos na entrevista, os quais remetem para uma das três dimensões temporais, dado que a existência humana não existe fora do tempo, sendo experienciada por referência a uma dimensão temporal que lhe confere unidade (Delory-Momberger,

¹¹⁹ Cf. IV. Analítica.

¹²⁰ De acordo com Poirier et al (1995: 66-67), o estabelecimento de uma ordem temática exige uma análise de conteúdo prévia que permite proceder a uma organização do material biográfico em função de categorias que dele emergem. No que ao nosso estudo diz respeito, a análise descritiva previamente levada a cabo constitui-se, de facto, como um instrumento auxiliar à identificação das principais “*unidades de significação*” (Poirier et al, 1995: 66) que, posteriormente, sustentam o nosso trabalho de construção das narrativas biográficas comentadas.

2009: 27). O exercício de biografização consiste, portanto, em inscrever a experiência humana em esquemas temporais, configurando-a, por meio do recurso a um “razão narrativa” (Delory-Momberger, 2009: 30), como uma história e obedecendo a uma lógica de tipo narrativo. Não pretendemos, contudo, ceder à *ilusão biográfica* de que fala Bourdieu (1986), na medida em que reconhecemos que os jovens não apresentam espontaneamente as suas narrativas numa linha temporal orientada do passado para o futuro, sendo esta uma criação artificial nossa com vista a facilitar a compreensão das trajetórias descritas e servindo, assim, os interesses da investigação. A reconstrução da estrutura diacrónica dos percursos biográficos dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. não reflete, contudo, a preocupação do estabelecimento de uma cronologia, até porque não dispúnhamos de dados suficientes que nos permitissem datar todos os acontecimentos narrados. Bertaux (1997: 76-79) distingue diacronia de cronologia, sendo que a primeira se refere à sucessão temporal dos acontecimentos e a segunda à sua datação, e considera que a reconstrução diacrónica e a reconstrução cronológica permitem cruzar, respetivamente, o tempo biográfico e o tempo histórico coletivo, favorecendo a compreensão do impacto dos fenómenos históricos e dos processos de mudança social sobre os percursos de vida individuais. No nosso caso, o facto de não termos procedido a uma datação cronológica não nos parece relevante, dado que o material biográfico analisado se encontra devidamente localizado num espaço de tempo relativamente curto, se considerarmos a idade dos jovens que integram esta pesquisa.

Deste modo, a reconstrução narrativa efetuada segue o mesmo esquema de apresentação em todos os casos, integrando as referências ao vivido relativas aos temas da família, escola, amigos, bairro, acontecimentos marcantes, mas também respeitantes à configuração do trajeto desviante e conducente à institucionalização. São, em seguida, integradas as referências à situação de internamento e às expectativas futuras em termos do pós-internamento, incluindo ainda a reflexão sobre a questão da vida em sociedade. O recurso a este esquema visa facilitar ao leitor a comparação entre as diferentes narrativas apresentadas. Os comentários

analíticos introduzidos interrompem o discurso direto e referem-se às passagens imediatamente anteriores, configurando possibilidades interpretativas das mesmas.

Em termos formais, podemos acrescentar que o uso de reticências entre parêntesis reto corresponde a supressões realizadas, nomeadamente em termos das questões de entrevista colocadas pela investigadora, de nomes de pessoas ou locais que pudessem pôr em causa o anonimato dos jovens e de passagens das entrevistas que, uma vez omissas, não comprometem o sentido das narrativas produzidas pelos jovens nem foram diretamente relevantes para a produção dos comentários analíticos da investigadora. As expressões que aparecem entre parêntesis retos não constituem afirmações dos jovens, mas encontram-se implícitas no discurso oral, tendo sido por nós acrescentadas, de modo a facilitar a compreensão das narrativas. O uso de parêntesis curvo serve para introduzir esclarecimentos nossos ou dar conta de aspectos formais do discurso oral, como, por exemplo, risos, silêncios ou hesitações.

Utilizamos sempre nomes fictícios e, por vezes, surgem referências às cidades de proveniência de cada jovem. Na sua maioria, os jovens entrevistados são provenientes de bairros de habitação social, sendo que os restantes habitam zonas desfavorecidas das cidades de proveniência. Não identificamos propositadamente esses locais, frequentemente sujeitos, na comunicação social e em alguma literatura científica, a processos de estigmatização para os quais não pretendemos contribuir. Além disto, consideramos que esta omissão contribui para a manutenção do anonimato dos jovens entrevistados.

IV. Analítica

IV.1. Do sujeito institucionalizado: processos de biografização

1. Adriano¹²¹

“Falar de quê? Como é que era? Saía. Ou p’ra roubar ou p’ra traficar. Saía p’ra ir à praia e isso, p’ra ir passear. Andávamos aí a fumar (refere-se ao consumo de haxixe), a beber (refere-se ao consumo de álcool), andávamos no bairro. [...] Lembro-me quando tinha 12 anos que aprendi a conduzir. Fiquei muito contente, porque o meu pai gostava que eu fosse camionista e eu adorava carros desde pequeno. Quando peguei no primeiro carro era ‘maçarico’ (refere-se a ser inexperiente), mas com o tempo ainda vim a gostar mais de carros.

A reconstrução biográfica do Adriano é iniciada com a descrição de um quotidiano que integra nas rotinas o comportamento desviante. O roubo e o tráfico constituem, na sua narrativa, referências primeiras. Estas referências não surgem, porém, de forma isolada, fazendo parte de uma narrativa que nos dá conta de um conjunto de atividades onde o desvio segue a par com uma atuação mais normativa¹²². Assim, o Adriano organiza narrativamente um quotidiano no qual o roubo, o tráfico de drogas, o consumo de haxixe e álcool ou a condução ilegal convivem com atividades como ir à praia, passear ou andar pelo bairro. Em nosso entender, este género de reconstrução pode sugerir duas leituras, de algum modo, precipitadas. Por um lado, a ideia de que o discurso do Adriano é indicativo de um processo de subjetivação orientado para a reconstrução de si e do percurso vivido a partir do desvio e de um conjunto de comportamentos socialmente reconhecidos como não-normativos, na medida em que a resposta ao repto biográfico que lhe fazemos é imediatamente associada a este tipo de comportamentos. Por outro, a sugestão de que a convivência entre o desviante e o normativo parece remeter para

¹²¹ O Adriano tem 18 anos. Encontra-se no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 18 meses em regime fechado, desde Fevereiro de 2011, tendo cumprido anteriormente duas medidas de internamento, no mesmo regime, noutros centros educativos do país. *“Chamei [...] o Adriano e o Vicente. O Adriano é bastante sisudo, ao contrário do Vicente. Explico-lhe a tarefa. Parece não querer fazer, mas não diz nada. Fica com as folhas à frente e demora a começar a escrever. É difícil empatizar com ele. Não olha diretamente para mim e responde sempre num tom seco ao que lhe pergunto.”* (Diário de bordo, 15.04.2013)

¹²² Cf. António, Cristiano, Marco e David. Nestes casos, encontramos a mesma convivência narrativa entre o desviante e o normativo. No caso do António, Marco e David, o termo “normal” é empregue para descrever o trajeto de vida anterior ao internamento.

uma certa indiferenciação axiológica levada a cabo pelo Adriano relativamente ao próprio comportamento, uma vez que alinha atividades como “*ir à praia*” e “*passear*” com a prática do roubo e do tráfico. No primeiro caso, tratar-se-ia de uma abordagem de enfoque exclusivamente individual que não atenta nas condicionantes contextuais a partir das quais o Adriano elabora o seu processo de subjetivação, sugerindo-se um posicionamento voluntário (ou seja, escolhido) do sujeito no trajeto desviante. No segundo caso, seríamos levados a fazer uma apreciação do desenvolvimento sociomoral do Adriano, concluindo um paralelismo entre uma suposta indiferenciação moral e a prática do desvio, resultando numa mesma lógica de análise individual. De acordo com o nosso posicionamento teórico, epistemológico e metodológico, a análise de enfoque individual, tomada por si só, não nos interessa. Percebemos nas narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A. que este tipo de análise seria indicativo de um nível interpretativo superficial que tende a obscurecer leituras mais abrangentes que situem os sujeitos nos seus contextos de atuação e na relação com um conjunto de forças sociais, económicas, políticas que os ultrapassam e que se constituem como condições de possibilidade do próprio processo de subjetivação. A nossa proposta de leitura dos percursos desviantes vai no sentido da sua aproximação às trajetórias de deriva que parecem definir a condição biográfica do sujeito pós-moderno, a qual encontra na exceção e no abandono as suas condições políticas de possibilidade¹²³. Tais trajetórias resultam do desfazamento entre um discurso (dominante e individualmente incorporado) assente na injunção biográfica que acentua a responsabilidade moral do indivíduo obrigado à autoconstrução e a existência de um conjunto de fatores extra-individuais que condicionam essa construção e que escapam ao poder de decisão do sujeito, mas que ele é levado a assumir como uma escolha de carácter pessoal. A deriva não configura, em nosso entender, um percurso individual, remetendo-nos não só para uma condição coletiva e partilhada¹²⁴ (em termos das condições de produção dos sujeitos da modernidade avançada), mas também para uma multidimensionalidade

¹²³ Cf. II. Da vida, secções 2., 3. e 4.

¹²⁴ Os processos de deriva não parecem ser, de acordo com a nossa proposta interpretativa, específicos ou exclusivos de determinado tipo de população. Julgamos que se trata de uma categoria transversal inerente à própria condição biográfica (Delory-Momberger, 2009) da modernidade avançada e, nesse sentido, admitimos outras possibilidades de configuração de trajetórias de deriva associadas, por exemplo, à precariedade laboral ou ao desemprego de longa duração.

de aspectos (identitários, temporais, sociais, ...) que, nas trajetórias individuais, a deriva pode assumir.

No que diz respeito às narrativas analisadas¹²⁵, a deriva é marcada por dois processos de carácter simultâneo e que instauram uma dialética de co-produção: a *errância* e a *auto-experimentação*. No que diz respeito à errância, as trajetórias descritas remetem para a passagem do sujeito por diferentes espaços de atuação – escola, bairro, cafés, rua, grandes espaços comerciais. Trata-se, em nosso entender, de uma passagem des-significada, no sentido em que não resulta de uma intencionalidade do sujeito que lhe permita apropriar-se das condições contextuais – possibilidades e constrangimentos – em que se encontra, constituindo esses espaços como não-lugares (Augé, 2000). Ou seja, a circulação do sujeito é feita de forma algo arbitrária, não chegando a afirmar uma presença que se constitua a partir da apropriação das possibilidades e limitações contextuais com que se defronta. A errância define, então, a condição de um sujeito-a-ser, mas que, ainda não sendo, autoriza a auto-experimentação: não se apropriando das condições contextuais dos espaços vitais em que se move, o sujeito assume como escolhas pessoais as possibilidades e os constrangimentos contextuais, chamando a si a responsabilidade por um percurso de êxitos e fracassos de que se experiencia como ator e autor, reconhecendo em si o *locus* de definição das oportunidades e limitações que determinam o próprio trajeto biográfico e o processo de subjetivação que lhe é inerente. Descontextualizando-se, o sujeito opera numa lógica de auto-investimento que, não obstante, acaba por esbarrar nos condicionalismos estruturais e contextuais que, pela sua vontade, não pode modificar. Tais condicionalismos definem, muitas das vezes, verdadeiras impossibilidades-de-ser, negando ao sujeito a possibilidade de acesso a determinadas formas de subjetivação, isto é, de construção de si e da sua posição no mundo. A auto-experimentação consiste, pois, num processo de autogestão, a partir do qual o sujeito se investe em determinadas atividades: o abandono da escola, a deambulação pelo bairro e pelas ruas da cidade, o consumo de haxixe e álcool, o tráfico de drogas, o roubo. Nas narrativas analisadas, este auto-investimento traduz-se, frequentemente, na configuração de rotas desviantes, na medida em que o sujeito se experimenta por meio de atuações predominantemente consideradas como ilícitas, as quais são, desse modo, integradas no próprio

¹²⁵ Cf. Manuel, Luís, Joel, Marco, Afonso, David e Vicente acerca das trajetórias de deriva e respetivos comentários.

processo de subjetivação. Neste sentido, a nossa leitura do desvio recusa, por um lado, a ideia de um sujeito incompetente em termos do seu processo de inscrição social¹²⁶, na medida em que o desvio é proposto como resultado de um processo de auto-experimentação pelo qual o sujeito procura definir-se e definir a sua posição no mundo. Por outro lado, o facto de este processo configurar uma rota desviante não traduz uma tentativa falhada de acesso à normatividade, dado que permite ao sujeito a confirmação social do Eu, constituindo o desvio como um movimento tendente à norma: a prática de ilícitos (roubo, tráfico de drogas) é, frequentemente, apresentada como forma de ultrapassar as impossibilidades-de-ser, sobretudo em termos das condições materiais e simbólicas de vida, com que estes jovens se confrontam, sendo o processo de subjetivação orientado, desse modo, para a definição da posição do sujeito no mundo cuja ordem é reconhecida, pelo discurso dominante, como válida. Por exemplo, o dinheiro obtido pelo roubo e pelo tráfico é investido no consumo no interior dos centros comerciais, permitindo ao sujeito a afirmação de si enquanto sujeito-consumidor. O desvio, ao possibilitar o processo de subjetivação orientado para a definição da posição do sujeito no mundo validado pelo discurso dominante, constitui-se como possibilidade-de-ser, permitindo ao sujeito ultrapassar as impossibilidades decorrentes das condições estruturais (materiais e simbólicas) de vida em que se encontra. É neste sentido que sustentamos a hipótese interpretativa do desvio como forma de acesso à normatividade, não só porque garante a afirmação da presença do sujeito na ordem dominante, mas ainda pela reação societal que é capaz de gerar no quadro da normatividade (resposta policial, intervenção das comissões de proteção de menores, mobilização do dispositivo de intervenção tutelar), a qual confirma ao sujeito a efetivação desse processo de afirmação. Em última análise, o desvio é tomado como estratégia de visibilidade, porquanto constitui uma forma de resistência ao apagamento existencial (económico, social e político) do sujeito¹²⁷: ao subjetivar-se pelo desvio, o sujeito dá resposta às impossibilidades-de-ser que tendem a negar-lhe o acesso a determinadas formas de subjetivação.

¹²⁶ Utilizamos a expressão 'inscrição social' e não inserção ou participação social, na medida em que a ideia de inserção ou participação sugere, em nosso entender, a existência de um coletivo com o qual o sujeito possa identificar-se e do qual pretenda fazer parte. Ora, julgamos que, na modernidade avançada, o espaço social configura um contexto de atuação de sujeitos entre sujeitos. Assim, o espaço social não configura o lugar da concretização de interesses comuns que permita a identificação interindividual, mas é antes espaço da afirmação de cada sujeito a partir dos seus interesses e necessidades.

¹²⁷ Cf. II. Da vida, secção 3.

Importa, no entanto, salientar que esta estratégia de visibilidade não garante uma efetiva afirmação (económica, social e política) do sujeito. Por um lado, as impossibilidades-de-ser decorrentes dos condicionalismos estruturais e contextuais permanecem inalteráveis, uma vez que as condições materiais e simbólicas em que o sujeito se encontra não são transformadas, sendo, quando muito, temporariamente contornadas (o acesso a determinados bens de consumo, por exemplo). Por outro, o processo de subjetivação pelo desvio não é garantia de uma efetiva afirmação do sujeito, dado que não assenta numa escolha que efetivamente decorra da sua capacidade de decisão. O desvio mostra-se como possibilidade de auto-afirmação, mas não constitui uma opção entre outras. A possibilidade desviante é produzida pelos condicionalismos contextuais (impossibilidades-de-ser), no sentido em que ao ver reduzido o leque de possibilidades de construção do sujeito-a-ser, o desvio é identificado como possibilidade. O desvio é o que sobra, é o caminho que se insinua como viável, não fazendo parte de um conjunto de opções variadas, a partir do qual o sujeito possa ponderar uma decisão. Contudo, percebemos nas narrativas analisadas que os jovens institucionalizados assumem a possibilidade do desvio como escolha pessoal, reconhecendo nela uma garantia de concretização do processo de auto-construção que, de outra forma, não se afigura viável. Trata-se, assim, de uma estratégia de visibilidade que, não constituindo uma efetiva afirmação social e política do sujeito (pelas razões acima apresentadas), confirma, no entanto, a sua existência para além das impossibilidades vividas.

Tenho três irmãos. Um maior e dois mais pequenos. [Moro] Com a minha mãe e o meu pai. [Eles sabiam], porque eu já tinha sido apanhado. Diziam p'ra não fazer. E ir à escola. Diziam p'ra não faltar, só que eu não ia. [Andei até ao] 5.º ano, mas passei p'ra o 6.º. Só faço aqui o 9.º ano, o resto.... Não quero continuar a estudar!

Não tinha paciência. 'Tar lá a escrever... Não gostava. De 'tar nas aulas. Nunca gostei! Da primeira à quarta (refere-se ao primeiro e quarto anos do 1.º ciclo do ensino básico) gostava de ir à escola, mas depois deixei de ir. Comecei a achar seca. Quando ía era p'ra meter distúrbios, provocar as storas. Não gostava deles (refere-se aos professores). Metiam-me sempre cá fora, fazia asneiras e metiam-me sempre cá fora. Ficava no bairro, a fumar (refere-se ao consumo de haxixe) com amigos que também faltavam à escola. P'ra fazer asneiras,

andávamos a roubar. Saíamos p'ra fora do bairro e íamos roubar carros e isso. (Questionário, 28.01.2013)

As referências à família¹²⁸ e à escola permitem-nos identificar dois dos contextos vitais de atuação do Adriano – o terceiro será o bairro –, sendo que o modo como tais referências são integradas no discurso sugerem algumas pistas de leitura em termos da forma como esses contextos configuram um conjunto de possibilidades/impossibilidades no qual vem a inscrever-se o percurso de vida do Adriano e o processo de subjetivação que lhe é inerente. São estas referências que nos permitem, portanto, abrir o foco de análise do indivíduo para a ‘paisagem’ em que se inscreve.

No que se refere à família, o Adriano opera uma associação entre a família e o discurso normativo, referindo-se às suas recomendações para não faltar à escola, mas assumindo, ao mesmo tempo, uma recusa face a esse discurso. Este tipo de associação é recorrente nas narrativas analisadas¹²⁹. A família é colocada no lado da normatividade, sendo claramente afastada dos percursos desviantes vividos pelos jovens. Este afastamento reforça, em nosso entender, o processo de descontextualização do sujeito inerente ao registo de auto-responsabilização que estes jovens assumem ao reproduzir o discurso institucional¹³⁰ sobre o trajeto desviante. No entanto, admitimos que, no caso das referências à família, este registo pode também assumir uma função de resgate afetivo, no sentido em que os jovens parecem, de algum modo, proteger a família, ilibando-a de um eventual comprometimento no trajeto que reconhecem como não-normativo. No caso do Adriano, precisaríamos de mais dados sobre o contexto familiar para podermos perceber, de forma mais cuidada, de que modo e até que ponto a teia das relações familiares têm impacto sobre o seu percurso biográfico. Deste modo, podemos

¹²⁸ Na entrevista, o Adriano refere-se à mãe e ao pai. No entanto, no questionário inicial, mencionou que os pais estão separados e que não tem contacto com o pai, não nos tendo sido possível determinar qual a versão correta. Sabemos que a mãe concluiu o 1.º ciclo do ensino básico, encontrando-se, à data de realização da pesquisa, desempregada.

¹²⁹ Cf. António, Luís, Cristiano, David e Vicente sobre a aproximação narrativa entre a família e o discurso normativo.

¹³⁰ Percebemos, nas narrativas analisadas, que a institucionalização favorece determinadas formas de subjetivação. A reconstrução narrativa do sujeito é institucionalmente enquadrada, levando-nos a reconhecer a existência de um sistema de verdade institucional. No comentário analítico da narrativa do António procuramos esclarecer em que consiste e como é usado este sistema de verdade nas narrativas produzidas pelos jovens do C.E.S.A.

apenas assinalar a sua presença no discurso e, conseqüentemente, o reconhecimento da família como um dos contextos de vida do Adriano.

No que se refere à escola, a narrativa do Adriano fala-nos de um progressivo desinteresse, do qual resulta o abandono definitivo no 2.º ciclo do ensino básico. A escola parece, então, surgir como um lugar que nada tem a oferecer e com o qual o conflito parece constituir a única forma possível de relacionamento: “[...] *não tinha paciência [...] nunca gostei [...] Quando ia era p’ra meter distúrbios, provocar as storas*”. Este afastamento face à escola é narrativamente construído pelo Adriano à luz das (in)competências individuais, refletindo a tendência do discurso dominante para ler o sucesso/insucesso escolares em função do binómio mérito/fracasso pessoal¹³¹. Esta forma de reconstrução narrativa do percurso escolar é identificada em todas as narrativas analisadas¹³²: a escola constitui-se como objeto de desinteresse e desinvestimento, sendo que o sujeito se assume como autor de um trajeto falhado, instaurando uma lógica de ação de afastamento ou *retirada* (Dubet, 1987, 2001). Não obstante, a compreensão do impacto que a escola tem sobre os percursos biográficos individuais passa, em nosso entender, pela sua consideração enquanto condicionante contextual e pela apreciação dos motivos pelos quais, ao invés de se constituir como um terreno de exploração de possibilidades várias, a escola se concretiza como uma impossibilidade¹³³. Julgamos que a relação conflitual que estes jovens parecem estabelecer com a escola contém uma dimensão de resistência por parte de um sujeito que, deste modo, recusa o seu próprio

¹³¹ No discurso dominante, o vínculo entre educação e trabalho é restaurado sob a égide da meritocracia, sem que, contudo, se resolva o paradoxo de um mercado de trabalho que exige elevadas qualificações, mas onde o facto de as possuir já não constitui garantia de empregabilidade. A discussão da distribuição das oportunidades sociais através da formação parece pôr em causa os fundamentos que, até agora, davam sentido ao ensino e à formação, gerando, muitas das vezes, reações de anomia dos jovens face à escola (Beck, 1998).

¹³² Em todos os casos analisados, encontramos uma lógica discursiva de auto-responsabilização relativa ao percurso escolar, bem como o reconhecimento da relação conflitual com a escola. Assim sendo, o leitor não terá dificuldade em encontrar os respetivos comentários pelo que nos dispensamos de fazer outras remissões acerca desta temática.

¹³³ A reflexão em torno destes motivos extravasa o nosso âmbito de análise. Cabe-nos apenas assinalar o carácter contextual da escola enquanto factor de determinação das trajetórias individuais. Pappámikail (2004: 111) considera que os jovens de meios desfavorecidos, cujo domínio das *lógicas de funcionamento institucional* é menor, são progressivamente votados à marginalidade do sistema económico-social, vendo reduzidas as suas probabilidades de sucesso escolar e profissional e inviabilizados muitos dos projetos de carácter pessoal. Também Abrantes (2009: 48) se refere ao facto de, relativamente à escola, muitos jovens se perderem “*num espaço de incompreensão e irresponsabilidade institucionais, mergulhando em espirais de insucesso, abandono e privação.*”

apagamento institucional. Ao constituir-se como impossibilidade pela ausência de respostas facilitadoras do acesso a diferentes possibilidades de subjetivação, negando ao sujeito a hipótese de aproximação a determinadas condições materiais e simbólicas de vida (hipótese sustentada pelo discurso dominante sobre o sistema escolar), a escola converte-se num instrumento do sistema de dominação vigente, aqui entendido como o conjunto de oportunidades definido pelo sistema social, às quais não é, contudo, garantida a igualdade de acesso. Assim sendo, o sujeito é afastado de outras possibilidades de subjetivação para além daquelas que são determinadas pelas condições dos contextos em que se move. Ora, se, no plano discursivo, o sujeito opera uma leitura auto-responsabilizadora sobre o fracasso escolar, incorporando a narrativa dominante do esforço e do mérito, no plano da ação, o sujeito reage pelo conflito, procurando, por esse meio, o reconhecimento institucional da sua presença e resistindo, dessa forma, ao afastamento de outras possibilidades de construção de si. Na mesma linha, Dubet (2001: 17 e ss) aponta a “*violência*” como estratégia pela qual o sujeito, recusando uma imagem negativa de si, se afirma, desse modo, perante os outros.

Se a escola surge, narrativamente, como um lugar indesejado, como um espaço de conflito e de não-pertença, o bairro é o local onde o Adriano passa os dias e é no bairro, e a partir dele, que se desenrola o quotidiano partilhado com os amigos, também afastados da escola. É a partir do dia-a-dia no bairro que a prática do desvio se mostra como possibilidade entre as impossibilidades.

[O bairro] Como é que é? Há muito tráfico. Se alguém fizer alguma coisa lá que não seja de lá, toda a gente diz onde é que mora, diz tudo.

Nós ‘tamos no bairro, fazemos alguma coisa... Quando éramos miúdos, íamos p’ra fora do bairro, roubávamos ouro e carteiras, ía a polícia lá ‘quem é que anda a roubar aqui na zona? Ah são estes chavalos (refere-se a jovens)’. P’ra se safarem uns aos outros! Deviam era se preocupar com a vida deles! (Questionário, 28.01.2013)

[Traficava] dentro do bairro ou noutros bairros. A traficar era só com um ou dois [amigos] do bairro. Fui enganado por um amigo meu, em 2010, por causa da inveja, porque eu tinha mais do que ele. Quando fui p’ro bairro tinha 7 anos. Saía de casa, via os traficantes cheios de dinheiro e virava-me p’ra eles e pensava ser também traficante. Eles diziam p’ra não me meter nisso, mas eu dizia que ia ser traficante quando crescesse. Via gajos com muito dinheiro e também queria. Eu, tipo,

‘tava lá no bairro, ia p’ra casa. O meu irmão, quando entrou lá, andou metido lá nuns filmes. Eu pegava com o meu irmão, o meu irmão ‘tava lá, ia p’ra casa com o dinheiro, com a droga, eu via ele a contar e eu dizia ‘ah, também vou ser traficante’. O meu irmão dizia ‘cala-te mas é! Vais ser traficante o quê?’. Mas eu dizia ‘eu vou ser traficante, vais ver!’. Depois comecei a crescer e comecei a roubar. O meu irmão agora não anda metido em nada, teve uma filha. Agora ‘tá com o rendimento (refere-se ao rendimento social de inserção).

[...] Tinha dificuldades, em casa. De dinheiro. Era p’ra mim, mas também dava à minha mãe. Eu gastava em roupa de marca, fumo e comida. E gastava p’ra ir sair, à discoteca e assim.

O Adriano mora num bairro de habitação social do Grande Porto. A narrativa em torno do bairro é recorrentemente associada, pelo Adriano, a práticas desviantes – roubos, consumo e o tráfico de drogas –, as quais não são estranhas, como já referimos, ao quotidiano do Adriano. Há uma convivência diária e próxima (no bairro, na família) com estas práticas que, gradualmente, se convertem em objeto de desejo. Os traficantes *“cheios de dinheiro”* parecem representar a possibilidade de contornar todo um conjunto de limitações reconhecidas como impossibilidades-de-ser. A falta de dinheiro, as dificuldades vividas e a ausência (real e/ou sentida) de alternativas às limitações experienciadas, por um lado, e as possibilidades que o roubo e o tráfico parecem (facilmente) abrir, por outro, tornam o desvio apetecível, convertendo-o na (única) via reconhecida de transformação das impossibilidades em possibilidades efetivas. Se o dinheiro resultante do roubo e do tráfico permitem ao Adriano dar resposta às dificuldades económicas vividas no contexto da família, sendo que, parte do dinheiro, é entregue à mãe, tais práticas permitem-lhe ainda ter acesso a um conjunto de objetos de consumo que, frequentemente, os *media* apresentam como bens essenciais (roupa de marca, por exemplo) e que, nessa medida, são largamente desejados¹³⁴. É neste sentido que o bairro, que o Adriano nos apresenta numa versão marcada por atividades ilícitas, assume especial relevância na configuração da sua trajetória de vida. Percebemos, nas várias narrativas analisadas¹³⁵, que os contextos

¹³⁴ Bauman (2004: 80 e ss) considera que hoje o consumo já não é orientado pela satisfação de necessidades (ainda que fúteis), mas pelo desejo, o qual, constituindo-se como objeto de si mesmo, torna-se insaciável. A principal preocupação do sujeito consumidor é, pois, acompanhar o fluir constante das possibilidades e dos desejos, o que, segundo o autor, exerce sobre aqueles que têm menos recursos um efeito devastador (Bauman, 2004: 95).

¹³⁵ Cf. António, Manuel, Luís, Marco, David e Vicente sobre o desvio como possibilidade e respetivos comentários.

próximos destes jovens constituem espaços vitais marcados por um conjunto de fragilidades socioeconómicas (baixos índices de escolaridade, desemprego, emprego precário ou mal remunerado, dificuldades económicas graves) que se traduzem em impossibilidades do sujeito-a-ser, no sentido em que limitam, quando não inviabilizam, o leque de escolhas reais disponíveis ao processo de autoconstrução, sendo que as opções de escolha que se oferecem (e sustentadas pelo discurso dominante) não parecem traduzir-se em modificações efetivas das condições materiais e simbólicas de vida do sujeito, abrindo, assim, a possibilidade de uma *“inserção pelo desvio”* (Pinto, 2009: 340 e ss). Trabalhar, por exemplo, não constitui, no caso do Adriano, uma opção, pois *“recebe-se pouco”*. Do mesmo modo, a escola não constitui terreno de exploração de diferentes possibilidades-de-ser, convertendo-se, para estes rapazes, numa impossibilidade que os obriga a assumir como incapacidades pessoais as dificuldades com que se debatem. Assim sendo, o processo de subjetivação é reorientado para o reconhecimento de estratégias que permitam, *de facto*, contornar as impossibilidades vividas e é neste sentido que o desvio é considerado como hipótese de vida, permitindo realizar um trabalho subjetivo sobre essas impossibilidades e, assim sendo, os trajetos desviantes (sobretudo pelo roubo e pelo tráfico de drogas) constituem-se como objetos de desejo. O sujeito-a-ser reconhece nesses trajetos uma forma de ultrapassar as condições materiais e simbólicas de vida em que se encontra (acedendo a determinados bens-símbolos), não no sentido da sua transformação estrutural e efetiva, mas enquanto condição de acesso a outras possibilidades de subjetivação que, de outro modo, lhe estão vedadas. Não se trata, porém, de uma escolha, no sentido de uma opção tomada a partir de um conjunto de hipóteses consideradas como possibilidades de ação e a partir das quais o sujeito possa decidir de forma mais ou menos refletida. Ao contrário, o desvio é, como sustentámos anteriormente, o que sobra de entre as impossibilidades, mostrando-se como alternativa concretizável de alteração das condições de vida do sujeito: *“via gajos com muito dinheiro e também queria”*. O desvio constitui-se, assim, como garantia do processo de subjetivação, abrindo outras possibilidades-de-ser ao sujeito em construção. Ora, porquanto permite ao sujeito subjetivar-se a partir de uma realidade impossível, o trajeto desviante constitui-se como estratégia de visibilidade de um sujeito cujos contextos vitais de atuação o colocam numa posição de apagamento social e

político¹³⁶. Pelo desvio, o sujeito sobrevive a esse apagamento, resistindo à situação de dominação que lhe é inerente: ao ver reconhecidas outras possibilidades de afirmação de si, o sujeito resiste à condição de impossibilidade definida pelos contextos vitais em que se move. Por sobrevivência entendemos aqui não uma efetiva afirmação social e política do sujeito, na medida em que não só as impossibilidades desses contextos permanecem inalteráveis, como também o processo de subjetivação não assenta, como já esclarecemos, numa escolha efetiva do sujeito, mas antes a capacidade do sujeito afirmar a sua presença a partir e para além das impossibilidades vividas. Tais impossibilidades, se bem que inviabilizam hipóteses de ser, não anulam a existência do sujeito que lhes reage. É também neste sentido que esta estratégia de visibilidade constitui um ato de resistência. Pelo desvio, o sujeito-a-ser pode reconhecer-se como sujeito-que-é¹³⁷.

Eu comecei a andar em colégios muito cedo. Da segurança social. Depois comecei a aprender. Comecei a fugir e comecei a fazer. Aprendi e comecei a fazer. Gostei e comecei a fazer. Porque dava dinheiro. Podia comprar o que eu queria! [...] P'ra cada vez que fui apanhado houve várias medidas, mas depois foi tudo a tribunal, porque eu tinha apanhado 6 anos e meio, foi tudo a tribunal, porque eu só podia apanhar 3 anos e fecharam-me. Fizeram o cúmulo jurídico, eu apanhei 3 anos e eles aí fecharam-me. Roubos. Roubos e tráfico de estupefacientes. 'Tou fechado há 2 anos e 4 meses, quase 5 (refere-se ao tempo de internamento nos diferentes centros educativos por onde passou).

[...] Sim, eu sou responsável pelos meus atos. Sempre que fui a julgamento, eles perguntavam-me, 'tavam mais 4 ou 5 contigo?' e eu dizia que não, que 'tava sozinho. Sou responsável pelos meus atos. Assumi eu.

[...] Aqui (refere-se ao centro educativo) 'tou preso! Já 'tava habituado a 'tar fechado. Tinha 'tado já noutro centro educativo, na Guarda. E depois vim p'ra aqui. Já tinha 'tado em Castelo Branco, mas era da segurança social, mas não saía, ia à rua, mas não fugia, dormia lá e tudo. A escola era lá dentro, só saía p'ra ir passear, íamos à rua, com os monitores. 'Tive lá um ano e dois meses sem sair, em Castelo Branco. Fugi e apanharam-me depois passado 6 meses ou 7. Depois voltei p'ra lá, 'tive lá dois ou três meses e depois fui p'ra Guarda. Um ano e dois meses em Castelo Branco, depois saí e fui p'ra Guarda 6 meses. Saí, fui p'ra rua e depois vim p'ra aqui.

¹³⁶ Cf. II. Da vida, secção 3.

¹³⁷ Cf. II. Da vida, secção 6.

O Adriano refere-se ao roubo e ao tráfico de drogas como fatores conducentes à institucionalização em centro educativo. A questão que lhe foi colocada sugeria que o Adriano procurasse identificar diferentes aspectos do seu trajeto de vida que, de algum modo, ele considerasse terem-no conduzido à situação de internamento, não incidindo especificamente sobre os atos ilícitos praticados. Pretendíamos, portanto, favorecer uma reflexão sobre o vivido pela qual o Adriano pudesse explorar diferentes hipóteses esclarecedoras do seu percurso desviante. Não obstante, o Adriano refere-se única e imediatamente aos roubos e ao tráfico de drogas, fazendo recair exclusivamente na sua ação a responsabilidade sobre o internamento. Não há qualquer referência a uma eventual influência que os seus espaços vitais (família, escola, bairro) possam ter tido sobre o trajeto de desvio percorrido. Não há qualquer reflexão sobre a relação de forças gerada entre o individual e o contextual nem sobre o plano de possibilidades/impossibilidades em que a atuação do sujeito de joga. A narrativa descontextualiza o sujeito, desloca-o dos seus campos de atuação numa lógica de auto-responsabilização¹³⁸ infundada. A responsabilidade sobre a ação deve pressupor que a atuação do sujeito decorre de uma escolha pessoal, a partir de um conjunto de opções que se oferecem como possibilidades e que, uma vez ponderadas, permitem ao indivíduo uma tomada de decisão. Ora, entendemos que, no caso do Adriano, a ação é antes decorrente de um conjunto de impossibilidades que reduzem, quando não anulam, o campo de escolha e orientam o sujeito para formas de atuação (neste caso, ilícitas) que não representam, no sentido exposto, uma verdadeira escolha, da qual possa decorrer um efetivo processo de responsabilização. Vimos anteriormente que o roubo e o tráfico constituem-se como possibilidades do sujeito-a-ser que neles reconhece meios de modificação das condições de vida em que se encontra. Este reconhecimento é, então, feito a partir dos constrangimentos estruturais que, para o sujeito, configuram um quadro de impossibilidades-de-ser, sendo que o desvio se mostra como a alternativa disponível.

¹³⁸ Entendemos que o discurso de auto-responsabilização é produzido à luz do sistema de verdade institucional. No entanto, e como temos a oportunidade de observar nas várias narrativas analisadas, este exercício responsabilização pessoal acaba por assumir um significado de resistência do sujeito face às instituições com as quais mantém uma relação desigual de poder, ocupando, claramente, a posição mais fraca. Ao afirmar *“Sim, eu sou responsável pelos meus atos. Sempre que fui a julgamento, eles perguntavam-me, ‘tavam mais 4 ou 5 contigo?’ e eu dizia que não, que ‘tava sozinho. [...] Assumi eu”*, o Adriano reveste o seu ato de resistência individual de uma significação coletiva, reafirmando a sua lealdade para com aqueles que se encontram na mesma posição de desvantagem institucional. Cf. também Marco e David. Cf. II. Da vida, secção 6.

Não constituindo uma efetiva escolha, no sentido em que não representa uma opção entre outras, o trajeto desviante é, no entanto, assumido como tal, na medida em que o sujeito nele reconhece a possibilidade de subjetivação, de autoconstrução de si. Esta forma de (re)construção discursiva dos percursos de vida constitui uma marca essencial da narrativa que sustenta a condição biográfica dos sujeitos da modernidade avançada, levados a assumir como escolhas pessoais constrangimentos que são de ordem contextual¹³⁹. É neste sentido que defendemos que a análise do trabalho de subjetivação produzido pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A. deve ser compreendida à luz das condicionantes estruturais que marcam os seus trajetos de vida, sob pena de tomarmos como individuais aspectos que são de carácter contextual.

Um outro aspecto relevante em termos da narrativa sobre o internamento prende-se com o próprio trajeto institucional: dos “*colégios*” da segurança social que frequenta desde novo aos internamentos em diferentes centros educativos¹⁴⁰. Este percurso sugere-nos alguma ineficácia da institucionalização, incapaz de conter a reincidência. Já tivemos a oportunidade de assinalar noutro lugar (Manso e Almeida, 2009) que o internamento constitui medida inconsequente, sobretudo porque o trabalho reeducativo levado a cabo se reduz a uma intervenção sobre um sujeito que, uma vez finda a medida, retorna aos mesmos espaços de vida e se confronta com as mesmas limitações e dificuldades. Decorrendo à margem dos contextos de atuação destes jovens (família, bairro, escola), a intervenção tutelar em centro educativo não opera ao nível das condicionantes estruturais e das impossibilidades-de-ser que aproximam os percursos existenciais destes jovens das trajetórias de desvio. O trabalho reeducativo incide apenas, ou sobretudo, sobre o sujeito institucionalizado, sendo orientado pela narrativa do indivíduo e da autonomia que o dispositivo de intervenção tutelar recupera do discurso dominante. Neste sentido, o sujeito é levado, por um lado, a reconhecer a autoria de um trajeto de desvio resultante de uma escolha pessoal, sem considerar as impossibilidades contextuais que produzem o desvio como opção e, por outro, a intervenção tutelar exige do sujeito a mobilização de recursos pessoais (investimento na escola e na formação profissional, por exemplo) tomados como meios de reconfiguração normativa do próprio percurso de

¹³⁹ Cf. II. Da vida, secção 5.

¹⁴⁰ Cf. Cristiano e Afonso sobre os trajetos biográficos marcados por diferentes experiências de internamento.

vida, desconsiderando-se o facto de os contextos de atuação do sujeito que não se encontram sob alçada do dispositivo de intervenção tutelar continuarem a confrontar o sujeito com um conjunto de limitações que, na maioria das vezes, constituem verdadeiras impossibilidades-de-ser. É neste sentido que sustentamos a ineficácia do internamento enquanto medida reeducativa.

Quando sair (refere-se ao pós-internamento), vou 'tar lá fora. Vou 'tar sem fazer nada. Vou ter as minhas coisas por trás, não é? Tudo na boa... Vou só tirar a carta. Estudar, se calhar, p'ra tapar os olhos. Aos polícias, p'ra não pensarem outras coisas. Tipo, 'ele anda a estudar, anda bem, não sei quê, não sei que mais, não anda metido em nada,'... Tipo, tenho um carro, se trabalhar, eles não podem dizer que o carro vem do tráfico. Eu posso, eu depois, se for apanhado, eles podem dizer que veio do tráfico, mas eu vou dizer que vem do trabalho e vou provar e eles vão ter que me devolver as coisas, não podem ficar com as coisas. Quero ganhar o meu dinheiro fácil. Traficar. [...] Tipo, eu moro num bairro, eu se fosse advogado, contratavam-me p'ra só coisas de tráfico, roubos, p'ra defendê-los. Mesmo a saber o que ele fez, mas queria que ele saísse, mesmo a mentir. Porque eu também já andei nisso e sei o que isso é. Ninguém gosta de ir preso assim! Têm direito à sua defesa!

Sei lá, preferia advogado, porque gosto de ser contra a justiça. Eles dizem que fez e eu vou provar que não fez. (Questionário, 28.01.2013)

Agora [penso] no presente. Depois quando sair, penso depois... Depois logo se vê. Em que é que penso? Penso em trabalhar, ganhar muito dinheiro, ter filhos e ter alguma educação. Sinto que isso vai-se realizar e que vou acabar por ser feliz. [Penso] Em 'tar bem! 'Tar bem, não me faltar nada, seja da maneira que for. Tipo, se tivesse a ir lá p'ra fora, se tiver que ir traficar outra vez, vou traficar! Mas vou fazer as coisas mais pela socapa. Despercebido. Roubar não! Roubar, se eu for... Eu sempre disse... A minha mãe costuma vir-me aí ver e ela disse 'não sei quê, se roubares'. E eu disse, 'p'ra roubar, não vou roubar mais. Mas se 'tiver na falência, se tiver que roubar, só vou roubar de 100 mil euros p'ra cima.' E ela disse 'não te metas nisso'. É o que der! Trabalhar, não, recebe-se pouco. O que eles recebem num mês, eu recebo em dois dias. Não compensa! Depende do trabalho. Depende.

Se calhar, se for trabalhar, é p'ra tapar os olhos, não sei. Aos polícias e isso. Se calhar mais velho trabalho, mas agora não. (Questionário, 28.01.2013)

P'ra mim, traficar é um trabalho. É um trabalho em que arrisco a liberdade, mas é um trabalho. E eu não vou mexer em nada. Vou ser tipo 'boss' (refere-se a

chefe), só mando. Eu quando sair, vou saber fazer as coisas. Vou pegar na minha namorada, vou-lhe fazer um filho, vou dar-lhe as coisas a ela p'ra guardar, tipo, dinheiro e isso. Não vou ter nada em minha posse. A minha namorada tem carta de condução, tem 21 anos, vai trabalhar. Qualquer coisa, se for preso por alguma coisa, tenho um filho p'ra ficar com as coisas, com o dinheiro. Tipo, os polícias aqui do Porto, todos me conhecem, porque o que eu fazia, eles andavam sempre atrás de mim. Mesmo que eles andassem atrás de mim, eu fazia na mesma. E eles sempre me disseram 'Ah, um dia vou-te apanhar'. Até agora, nunca se esqueceram de mim e nunca se vão esquecer. Eles podem-me marcar e andar em cima, a ver se eu patino.

Tipo, no meu bairro, eu andava a fazer asneiras fora do bairro, a polícia já sabia quem eu sou, já sabiam tudo. Se calhar ia morar p'ra outro bairro onde ninguém me conhecia, ninguém apontava o dedo. Se fosse morar p'ro bairro de [...] já não ia roubar mais, mas, se calhar, traficar. Ninguém me conhece, ninguém pode apontar o dedo, ninguém sabe quem sou. Por mais que me queiram denunciar, ninguém sabe quem sou. Eu 'tou aqui, mas tenho dinheiro. Se eu saísse daqui e fosse p'ra outro bairro, investia esse dinheiro em droga e punha outros a passar. Ninguém podia dizer que era eu. Se fosse no meu bairro, iam à polícia de propósito e diziam que era eu. (Questionário, 28.01.2013)

A institucionalização não anula as impossibilidades-de-ser com que Adriano se confronta nos espaços vitais em que se move. Na narrativa produzida sobre o tempo do pós-internamento encontra-se implícito o regresso às limitações vividas e, conseqüentemente, aos esquemas de atuação com os quais o Adriano se constrói como sujeito. Se, na maioria das narrativas analisadas¹⁴¹, o tempo do pós-internamento, é, sobretudo, construído narrativamente à luz do sistema de verdade do dispositivo de intervenção tutelar, colocando o sujeito sob a injunção de uma reconfiguração normativa do trajeto desviante através de um investimento de si na escola e no trabalho, no caso do Adriano, o desvio é reiterado como possibilidade de vida. O discurso parece aproximar-se do que Pinto (2009: 353 e ss) designa por “*reconversão estatutária*” permitindo ao Adriano afirmar-se pela transformação do estigma negativo associado, no discurso dominante, a atividades desviantes, num estatuto positivamente valorizado. Sabendo que o fim do internamento se traduz num regresso às mesmas fragilidades socioeconómicas e às limitações que tais fragilidades colocam ao sujeito em construção, o desvio mostra-se, uma vez mais,

¹⁴¹ Excetuam-se o Adriano e o David.

como a alternativa viável de efetivação do processo de subjetivação, permitindo contornar (embora não modificar) as circunstâncias materiais de vida que mantêm o sujeito na condição de um apagamento social e político, em virtude das impossibilidades-de-ser que tais circunstâncias definem. Wacquant (2007: 189) refere-se à *“celebração hiperindividualizada do empreendedorismo ilegal”* como meio de acesso à ordem dominante, sobretudo no que se refere à esfera do consumo. Não obstante, o processo de subjetivação pelo desvio parece ser mediado por elementos de normatividade que servem ao Adriano para tornar mais eficazes tais esquemas de atuação. A escola e o trabalho podem, então, tornar-se instrumentos de uma normatividade aparente. Estudar e trabalhar não constituem atividades valorizadas de *per se*, valem para ocultar da polícia as ilegalidades cometidas, sendo, deste modo, reconvertidas em instrumentos de resistência¹⁴² – enquanto elementos de normatividade, a escola e o trabalho são postos ao serviço de uma forma de atuação que, pelo desvio, procura enfrentar a diminuição das possibilidades-de-ser. O Adriano adequa, assim, as suas expectativas às condições que sabe que o esperam e, desse modo, o tráfico surge uma vez mais, como a alternativa viável. O tráfico é, porém, reconvertido em trabalho, sendo o roubo, que compensa menos, relegado para segundo plano. A relação do Adriano com o trabalho é, portanto, ambivalente: o trabalho, tal como é legalmente reconhecido, é aceitável enquanto forma de ganhar muito dinheiro ou como forma de justificar legalmente os frutos do tráfico de droga, sendo, nas restantes situações, rejeitado em consequência de um reconhecimento de que o trabalho que lhe está disponível não lhe permitirá modificar significativamente a sua vida, pois *“recebe-se pouco (...) não compensa”*¹⁴³. Esta instrumentalização do trabalho parece decorrer do entendimento de que o trabalho, no seu formato normativo, não garante a concretização do processo de subjetivação tomado como definição da posição do sujeito no mundo. Nas narrativas analisadas, percebemos que o processo de subjetivação tomado como definição da posição do sujeito no mundo é sobretudo entendida como inscrição na ordem económica e social dominante sustentada pela sociedade de consumo. O que está em causa é, portanto, o acesso a determinados bens-símbolos. A manipulação destes instrumentos de subjetivação permite ao Adriano uma reconstrução de si por aproximação a figuras de

¹⁴² Cf. II. Da vida, secção 6.

¹⁴³ Cf. David acerca da desvalorização do trabalho e respetivos comentários.

poder¹⁴⁴. Para além da referência ao advogado que, com sucesso, manipula a lei, surge ainda o “boss” (o traficante), aquele que sabe “*fazer as coisas*”, de modo a escapar às malhas da justiça. O traficante parece surgir como uma versão específica do capitalista como empresário de si: numa sociedade que tem no lucro o seu *leitmotif*, servindo as exigências do consumo, ganhar dinheiro é legítimo por si só. O traficante de sucesso é, por isso, um empreendedor como qualquer outro. O advogado é também uma figura de poder sobretudo em termos de prestígio, sendo idealizado como alguém que, estando dentro do sistema, é capaz de se colocar do lado daqueles que são injustamente por ele perseguidos. O desejo de aproximação a estas figuras parece decorrer do facto de o Adriano as idealizar como capazes de aumentar as suas possibilidades materiais e simbólicas de vida e implica uma dimensão de resistência inerente a este tipo de processo de subjetivação – as figuras de poder são figuras visíveis em contextos em que a maioria dos sujeitos se encontra votada a um apagamento social e político em consequência das impossibilidades enfrentadas¹⁴⁵. A narrativa do Adriano parece, pois, reflectir as fragilidades socioeconómicas e eticopolíticas da sociedade contemporânea: pela existência de figuras capazes de manipular os imperativos éticos e legais que regulam a vida em sociedade, garantindo, desse modo, maior visibilidade da sua posição no mundo validado pela ordem dominante; pela desvalorização do trabalho cujo esforço exigido não é devidamente compensado, comprometendo a efetivação do processo de subjetivação enquanto definição da posição do sujeito na ordem social e económica vigente; ou pela necessidade de recorrer a expedientes vários, ainda que ilícitos, com vista a responder às várias solicitações oferecidas pela sociedade de consumo, garantindo, assim, a efetivação do processo de construção de si.

Em termos de trajeto biográfico, o futuro não é o que mais preocupa o Adriano. Importa o presente, o futuro “*logo se vê*”. Este posicionamento face ao futuro parece ainda estar determinado pela trajetória de vida passada e pela estigmatização resultante do facto de ser conhecido no bairro e pela polícia em virtude das suas atividades ilícitas, o que, segundo o Adriano condicionará não só o tipo de atividade a desenvolver, mas também o seu espaço de atuação. É, no entanto, possível que a narrativa do Adriano expresse aqui uma dimensão de sobrevivência institucional pela

¹⁴⁴ Cf. Vicente acerca do processo de subjetivação por aproximação a figuras de poder e respetivos comentários.

¹⁴⁵ Cf. II. Da vida, secção 3.

produção de si como sujeito valorizado que procura mostrar-se e sentir-se como alguém que é reconhecido, alguém que não é (institucionalmente) esquecido. Convém não esquecer que a produção biográfica levada a cabo por estes rapazes é institucionalmente situada: é um sujeito em situação de internamento que se constrói biograficamente e, neste sentido, a narrativa produzida contém necessariamente uma dimensão estratégica em termos do relacionamento dos jovens com o dispositivo de intervenção tutelar¹⁴⁶. Entendemos por sobrevivência institucional a capacidade de o sujeito se (re)construir a partir da condição do internamento, levando a cabo um trabalho reflexivo. Trata-se, em nosso entender, de uma estratégia de visibilidade do sujeito que, assim, diminui o efeito de “mortificação do eu” (Goffman, 1999: 40 e ss) que as instituições totais têm sobre os indivíduos. Deste modo, o sujeito resiste à situação de dominação que lhe é imposta pelo internamento, o qual define uma relação de poder que lhe é claramente desfavorável, submetendo-o a uma forma de vida institucionalmente enquadrada e obrigando-o a cumprir os normativos institucionalmente definidos. Mas, tal como o desvio permite ao sujeito construir-se a partir das impossibilidades-de-ser que caracterizam os contextos em que se move, sem que haja, contudo, garantia de modificação de tais impossibilidades, do mesmo modo, a dimensão estratégica das narrativas produzidas em centro educativo não garante ao sujeito institucionalizado a modificação da condição de internamento, mas permite-lhe resistir à sua anulação enquanto sujeito, afirmando-se a partir e apesar dessa condição, tornando-se visível.

Nas narrativas analisadas, identificámos duas estratégias diferenciadas de sobrevivência institucional do sujeito. Por um lado, a estratégia de reprodução do que designámos por regime tutelar de verdade¹⁴⁷ e que consiste no recurso à mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar pela qual o sujeito institucionalizado recupera narrativamente as concepções do mundo e da vida do discurso dominante. Dado que o dispositivo de intervenção tutelar, no exercício da sua função reeducativa, exige do sujeito institucionalizado o compromisso num projeto de construção pessoal¹⁴⁸, ao reproduzir o discurso institucional, o sujeito em

¹⁴⁶ Cf. II. Da vida, secção 6. acerca das estratégias de sobrevivência institucional.

¹⁴⁷ Cf. II. Da vida, secção 6. sobre a delimitação do constructo de regime tutelar de verdade e à sua utilização estratégica por parte do sujeito institucionalizado.

¹⁴⁸ De acordo com o n.º 1 do artigo 164.º da L.T.E: “*Para cada menor em execução de medida tutelar de internamento é elaborado um projeto educativo pessoal [...] tendo em conta o regime e duração da medida, bem como as suas particulares motivações, necessidades educativas e de reinserção social*”.

situação de internamento corresponde às expectativas institucionais e, desse modo, reequilibra, até certo ponto, a relação de poder definida pelo internamento. Nas narrativas analisadas, esta estratégia de sobrevivência institucional é associada a tentativas de retirar vantagens pessoais da situação de internamento e/ou a um exercício de auto-diferenciação do sujeito institucionalizado. No primeiro caso, o sujeito aponta uma série de aspectos que toma como benefícios decorrentes do cumprimento dos normativos institucionais a que se submete; no segundo caso, é feita uma hierarquização dos sujeitos em situação de fragilidade económica, social e política pela qual o sujeito institucionalizado procura apresentar-se numa posição menos desfavorecida (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Aldeia, 2011). Em ambos os casos, a aproximação ao discurso institucional não corresponde a uma efetiva assimilação da mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar. Por outro lado, reconhecemos ainda nas narrativas produzidas uma estratégia de afastamento relativamente ao sistema de verdade do dispositivo de intervenção tutelar pela qual o sujeito procura oferecer uma alternativa discursiva de subjetivação. Ao trabalhar reflexiva e narrativamente a condição em que se encontra, o sujeito reconhece-se numa posição desfavorecida na relação de poder definida pelo internamento, rejeitando, conseqüentemente, o regime de verdade que o coloca nessa posição, apresentando formas alternativas de subjetivação que, frequentemente, giram em torno de possibilidades-de-ser desviantes. Não obstante esta distinção, percebemos que, nas narrativas analisadas, o mesmo sujeito pode fazer uso, em momentos distintos, de ambas as estratégias de que a exploração analítica das várias narrativas recolhidas permitirá esclarecer, gradualmente, e de forma mais detalhada, o significado e o alcance, nomeadamente enquanto formas de resistência.

No caso do Adriano, a estratégia de sobrevivência institucional parece assentar num claro afastamento relativamente ao discurso institucional pela subjetivação como traficante de droga e, sobretudo, pela aceitação desta forma de subjetivação que reflete uma inversão das dicotomias valorativas dominantes pela requalificação positiva de uma figura – o traficante - negativamente reconhecida pela sociedade em geral. Consideramos que esta estratégia de afastamento face ao discurso institucional assenta num trabalho reflexivo e narrativo pelo qual o sujeito institucionalizado se reconhece numa posição desfavorecida, porquanto o internamento assenta numa relação de poder que o mantém numa situação de

dominação (limitação da liberdade, obrigação de cumprimento dos normativos institucionais), rejeitando, conseqüentemente, o sistema de verdade do dispositivo que o coloca nessa posição. O sujeito produz, então, alternativas de auto-afirmação, as quais podem remeter para possibilidades-de-ser desviantes, como é o caso do Adriano ao projetar-se como traficante, reconhecidas como resposta viável à exigência institucional de comprometimento do sujeito institucionalizado num projeto de reconfiguração normativa do próprio trajeto de vida. Porquanto rejeita abertamente o sistema de verdade que sustenta o discurso institucional e afirma uma via de subjetivação alternativa a esse sistema, a narrativa do Adriano configura um contra-discurso que se oferece como peça de resistência pela qual o sujeito procura construir uma versão do mundo e da vida que dispensa o suporte da narrativa institucional.

Viver em sociedade? Nós já ‘tivemos a dar isso (refere-se à escola). Sei lá! Viver... Sei lá! Já não me lembro. É as pessoas. [...] Sim, é importante [viver em sociedade]. É sempre bom. Acho que há pessoas que não fazem parte [da sociedade], não sei. Pelo menos, no nosso bairro, os consumidores, não ‘param’ (refere-se à convivência entre consumidores e traficantes) com nós, nem com a gente lá do bairro, ‘param’ com consumidores. [...] Eu faço [parte da sociedade].

[...] [Para fazer parte da sociedade] É preciso direitos e objetivos. Direitos. Direitos que toda a gente tem: liberdade. Todos os direitos... Direitos, deveres.”

A narrativa organizada em torno do tema da vida em sociedade é claramente hesitante. Ao contrário do que acontece anteriormente, o discurso do Adriano torna-se agora menos fluído e menos assertivo, procurando devolver a versão institucionalmente dominante. Assim sendo, o conceito de sociedade é apenas isso – um conceito esvaziado de significado e ao qual o Adriano associa outros conceitos igualmente vazios: direitos, deveres, liberdade¹⁴⁹. O discurso parece, portanto, assumir um formato estandardizado que reflete a repetição de uma verdade sobre o mundo e sobre o modo como o sujeito deve posicionar-se nesse mundo. O tom hesitante do discurso mostra-nos que este processo de reprodução não ocorre de forma pacífica, encontrando resistência, mais ou menos consciente e assumida. Este sistema de verdade é institucionalmente sustentado e concretizado pela própria intervenção levada a cabo em centro educativo. De acordo com a L.T.E., a aplicação

¹⁴⁹ Cf. António, Manuel, David e Vicente.

das medidas tutelares educativas, ao visar a “*educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade*” (artigo 2.º, L.T.E.), supõe que os sujeitos intervencionados assimilem determinada forma de pensar o mundo e de nele se posicionarem, de acordo com os padrões normativos que tendem a garantir a manutenção de uma determinada ordem em termos das relações de poder estabelecidas. O Adriano é um dos elos mais fracos de tais relações de poder – é jovem, é proveniente de um contexto socioeconomicamente fragilizado, está institucionalizado –, de uma ordem social que a *educação para o Direito* visa reproduzir. O processo reeducativo levado a cabo em centro educativo não promove uma reflexão emancipadora que questione, problematize e/ou modifique as circunstâncias contextuais que se constituem como impossibilidades-de-ser e que colocam o Adriano numa posição de fragilidade social, económica e política, contribuindo para a configuração de um percurso de vida que assume a forma de uma trajetória desviante que, de algum modo, se torna inevitável, na medida em que as alternativas disponíveis não se consubstanciam em escolhas reais e efectivas. Ao invés, o trabalho de reeducação vai no sentido da produção de um sujeito em processo de auto-responsabilização obrigado a assumir como escolha pessoal condicionalismos de carácter contextual. Julgamos que a hesitação do Adriano ao falar-nos sobre a sociedade e a pertença social decorre de uma resistência (ainda que não reflectida ou acrítica) a este processo de assimilação de uma versão do mundo que o mantém, inevitavelmente, numa posição de dominado, o que nos dá conta da inexistência de um efetiva assimilação do discurso dominante e institucional, sendo a sua reprodução meramente estratégica. É neste sentido que sustentamos a hipótese de que as estratégias de sobrevivência institucional identificadas nas narrativas analisadas constituem um “*discurso público*” (Scott, 2013:28)¹⁵⁰. Dado que as narrativas produzidas são institucionalmente situadas, porque produzidas por um sujeito em contexto de internamento, elas contêm uma dimensão estratégica que permite ao sujeito institucionalizado lidar com o poder (dispositivo de intervenção tutelar), resistir-lhe e, assim, sobreviver enquanto sujeito. Esta dimensão estratégica das narrativas opõe-se a um “*discurso oculto*” (Scott, 2013:31) que traduz a concepção do mundo e da vida dos jovens institucionalizados que, no entanto, não é explicitamente afirmada nas narrativas recolhidas, pois tal constituiria um confronto aberto com o sistema de verdade definido pelo dispositivo de intervenção tutelar,

¹⁵⁰ Cf. II. Da vida, secção 6.

podendo desequilibrar, ainda mais, a relação de poder em que assenta o internamento e que é claramente desfavorável ao sujeito institucionalizado. Consideramos, portanto, que não temos acesso a este discurso encoberto, embora ele se deixe pressentir em alguns aspectos narrativos como, por exemplo, no tom inconsequente ou de troça com que algumas afirmações são feitas, nas hesitações discursivas na abordagem a alguns dos temas sugeridos ou na presença de determinados comentários introduzidos na narrativa e que quebram a consonância com o discurso dominante. Ora, a presença destes elementos narrativos confirma, em nosso entender, o carácter estratégico das narrativas produzidas e configura um ato de resistência, porquanto garante ao sujeito a afirmação da sua existência a partir e para além da condição de dominação em que o internamento, enquanto relação de poder, o coloca.

2. António¹⁵¹

“Levantava-me... Levantava-me, ia p’ra escola, ficava na escola, mas não ia às aulas. Brincava com os meus colegas, jogava à bola... Depois acabava a escola e ia p’ra casa. [...] Perguntavam-me (refere-se aos professores) se eu ‘tava a ter aulas e eu dizia que não. Mas, às vezes, chamavam o empregado (refere-se aos auxiliares da acção educativa) p’ra ver o meu horário e viam que eu tinha aulas. Punham-me nas aulas só que eu fugia! Chamavam a Escola Segura e punham-me fora da escola. [A diretora de turma] Informava a minha mãe. [...] Não gostava, tinha que ‘tar a fazer alguma coisa. Não conseguia ficar parado! Tinha que ‘tar... Não sei... Não conseguia! Enervava-me, os funcionários, os professores... Tudo! As regras! Não gostava daquilo! Não sei, é a minha cabeça. Naquela altura, era confuso p’ra minha cabeça! Não conseguia ‘tar lá dentro. E tinha que ‘tar a fazer uma coisa de mal. P’ra ‘tar ali, tinha que ‘tar a fazer uma coisa de mal. Não sei (risos)... Ralhava (refere-se à mãe) comigo, só que não adiantava. Se calhar, no outro dia, era capaz de ir às aulas o dia todo, mas depois continuava. Nos outros dias, ia p’ra a escola e continuava a faltar às aulas, não aguentava. Moro com o meu pai e a minha mãe. E os meus irmãos. Mais velhos. E era normal a relação com a minha mãe e o meu pai.

Não, porque é alta seca (refere-se ao facto de a escola ser aborrecida). Os professores são chatos. Não gosto de ouvi-los falar. Faltava às aulas e era agressivo para os professores. Não gostava das aulas. Era seca, olhe! Então de manhã! Faltava mais de manhã, à tarde ainda ia a algumas. ‘Tar ali sentado... não conseguia estar ali, tinha de me mexer, de fazer alguma coisa... [...] [Os meus pais] Sabiam quando iam às reuniões. Diziam p’ra eu não faltar, p’ra tentar fazer um esforço. Eu ouvia-os, andava dois dias bem, mas depois continuava na mesma. Porque eles (refere-se aos professores) chamavam-me à atenção e eu reagia mal. Falavam mal p’ra mim e eu ainda falava mais mal para eles e sempre assim... Tinham de chamar alguém p’ra me tirar da sala. Ou, às vezes, até saía por minha vontade própria. (Questionário, 25.02.2013)

A narrativa biográfica do António é iniciada com uma referência à escola. Se as idas à escola integram o seu quotidiano, a presença do António na escola não se traduz, no entanto, numa frequência regular das aulas. Há, portanto, uma relação

¹⁵¹ Com 17 anos, o António está no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 8 meses em regime fechado, desde Dezembro de 2012. “Entrevistei o António. Pareceu-me um pouco indiferente, estando naquele registo de ‘estar aqui é melhor que estar na aula’. Não aprofundou muito as respostas dadas e manteve uma postura um pouco desafiadora, o que pode vir a revelar-se interessante.” (Diário de bordo, 25.02.2013)

ambivalente com a escola: a instituição é reconhecida enquanto contexto de atuação, porquanto configura um espaço de afirmação da presença do sujeito, sobretudo pela relação estabelecida com o Outro (colegas, professores, funcionários), mas é simultaneamente rejeitada enquanto instrumento de transmissão dos valores dominantes, isto é, na sua dimensão normativa: “[...] *ia p’ra escola, ficava na escola, mas não ia às aulas*”¹⁵². Abrantes (2003) refere-se ao facto de alguns autores assinalarem um “*desinteresse global dos jovens*” face à escola, valorizando apenas a sua “*vertente convivial*” (Lopes, 1996, citado por Abrantes, 2003: 96). Esta ambivalência parece favorecer a emergência do conflito como forma de relacionamento com a instituição escolar: “*P’ra tar ali* (refere-se à escola), *tinha que tar a fazer uma coisa de mal*”. Já nos referimos anteriormente (no caso do Adriano) à necessidade de reconhecer a escola como condicionante contextual das trajetórias individuais dos jovens institucionalizados em centro educativo. Uma vez feito este reconhecimento, o conflito relacional dos jovens com a escola assume um significado que não pode reduzir-se a uma leitura realizada em função de dificuldades de carácter individual. Neste sentido, a escola configura um campo de resistência de sujeitos para quem a instituição pouco tem a oferecer em termos de efetivas possibilidades de modificação das suas condições materiais e simbólicas de vida. A escola constitui-se, deste modo, como uma impossibilidade que inviabiliza o acesso às oportunidades de subjetivação que, no discurso dominante, surgem associadas à valorização do sistema escolar. Professores, funcionários e os elementos policiais das equipas da Escola Segura¹⁵³ são as figuras com as quais o António trava um combate de resistência, não se limitando a abandonar o sistema escolar e suscitando, pelo conflito, alguma reação institucional pela qual resiste ao afastamento

¹⁵² Cf. Manuel, Cristiano, Marco e David sobre a presença no espaço escolar sem frequência das aulas.

¹⁵³ O programa Escola Segura tem origem num protocolo celebrado em 1992 entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação, tendo servido, inicialmente, escolas consideradas prioritárias em termos de condições de segurança. A partir de 1996, a presença permanente dos agentes policiais à entrada das escolas dá lugar a uma vigilância feita a partir de viaturas policiais, devidamente identificadas, que frequentemente circulam pelas áreas escolares. O Despacho Conjunto n.º 25649/2006 de 29 novembro define como objetivos do programa *Escola Segura*, entre outros, a *promoção de uma cultura de segurança nas escolas*, procurando *diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas de segurança das escolas*, bem como *determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e/ou de ilícitos nas escolas e nas áreas envolventes*. (<http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>, consultado em 28.12.2015).

das possibilidades-de-ser prometidas pela escola. Não obstante, no plano discursivo, a narrativa expõe uma reflexividade assente num processo de auto-responsabilização pelo qual o António se reconhece como incapaz de corresponder às expectativas da escola, sendo o trajeto de insucesso escolar assumido como incompetência individual: *“Não gostava daquilo (refere-se à escola)! Não sei, é a minha cabeça. Naquela altura, era confuso p’ra minha cabeça”*. Abrantes (2009) refere-se às dificuldades que os alunos sentem no início de cada ciclo de escolaridade, sem que haja uma questionação das condições produtoras dessas dificuldades, colocando-se o foco da análise na (in)capacidade individual dos alunos na gestão dos ‘campos de possibilidade’ que a escola pretensamente oferece. O trajeto escolar é, assim, pensado como resultado de uma escolha do sujeito tomado como incapaz de ultrapassar as suas limitações. Deste modo, o António desintegra-se das condições contextuais que determinam os seus modos de vida e o submetem à exigência de auto-produção, obrigando-o a encontrar em si mesmo os recursos necessários ao próprio processo de subjetivação¹⁵⁴. As referências à família cumprem, na narrativa, um papel que parece reforçar este processo: colocados do lado da normatividade de que o António se afasta, os pais apelam a *“um esforço”* a que o António, por momentos, procura responder, *“mas depois continuava na mesma”*, recuperando, assim, a autoria do trajeto traçado. Comentámos noutros casos¹⁵⁵ esta aproximação narrativa entre a família e a ordem dominante pela qual a família é associada a um posicionamento normativo e, assim, salvaguardada de um eventual papel na produção dos trajetos apresentados como desviantes pelos jovens institucionalizados. Nesta linha, o António afirma mais adiante: *“Diziam p’ra eu não roubar, mas sabiam que eu andava nessa vida. E punham-me de castigo, às vezes. Só que eu também não cumpria”*. Esta aproximação da família ao discurso normativo é reforçada pelo facto de o António se referir à relação com os pais como sendo *“normal”*. Não podemos determinar o que o António pretende significar com a utilização deste termo. Reconhecemos, no entanto, que são vários os jovens que, nas narrativas produzidas, apresentam como *normal* a vida anterior ao internamento, em termos do seu quotidiano familiar e escolar¹⁵⁶. O que pode significar o emprego do

¹⁵⁴ Cf. II. Da vida, secção 5.

¹⁵⁵ Cf. Adriano, Luís, Cristiano, David e Vicente sobre a aproximação narrativa entre a família e o discurso dominante.

¹⁵⁶ Cf. Adriano, Cristiano, Marco e David sobre a convivência narrativa entre o desviante e o normativo e o emprego do termo ‘normal’ enquanto descritor do percurso biográfico anterior ao internamento.

termo *normal* no contexto das narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados em centro educativo? A leitura atenta destas narrativas permite esboçar algumas linhas interpretativas. O recurso ao termo ‘normal’ parece decorrer de uma tentativa de, ao produzir uma narrativa institucionalmente situada (em centro educativo e para a investigadora que, para todos os efeitos, é identificada com a instituição), procurar oferecer uma versão dos trajetos vividos o mais próxima possível do discurso normativo. Assim sendo, o António aproxima-se do que designamos por estratégia de sobrevivência institucional por reprodução do sistema de verdade¹⁵⁷ do dispositivo tutelar de intervenção e, em última análise, do discurso dominante. Esta aproximação parece assentar numa reconstrução narrativa idealizada da situação do sujeito em determinados contextos, como a família e a escola, decorrente de uma representação que tende a naturalizar determinado tipo de aspectos que, no discurso dominante, são objeto de uma valoração negativa. Na análise interpretativa da narrativa do Adriano, expusemos o que entendemos por sobre vivência institucional e especificámos as estratégias que lhes estão associadas, dando conta da sua dimensão de resistência. A narrativa do António permite-nos agora perceber o que possibilita o recurso a uma estratégia de reprodução do sistema de verdade institucional – é necessária uma certa idealização da condição do sujeito nos espaços vitais em que se move, a qual permite introduzir nos discursos uma tonalidade normativa relativamente a aspectos que, no discurso dominante, são negativamente apontados: *“Levantava-me, ia p’ra escola, ficava na escola, mas não ia às aulas. Brincava com os meus colegas, jogava à bola... Depois acabava a escola e ia p’ra casa. [...] Moro com o meu pai e a minha mãe. E os meus irmãos mais velhos. E era normal a relação com minha mãe e o meu pai”*.

Como assim? [Foram] As companhias, se calhar! P’ra fazer asneiras (risos)... Roubávamos, fazíamos tudo. Telemóveis, computadores. Vendia! P’ra ter p’ro que precisava. Nas festas, nessas coisas. Roupa! Sabiam (refere-se aos pais) que eu roubava... Diziam p’ra eu não roubar, mas sabiam que eu andava nessa vida. E punham-me de castigo, às vezes. Só que eu também não cumpria. [...] Fomos todos (refere-se aos amigos) responsáveis, claro! Foi só isso. E a minha cabeça, também. Eu próprio também. Tive a culpa, também. Foi minha a culpa, ninguém me obrigou a andar com eles!

¹⁵⁷ Cf. II. Da vida, secção 6.

[...] Eu voltei (refere-se ao centro educativo), porque a medida cautelar aqui dentro acabou, mas o processo não fechou, ficou suspenso. Depois reabriram outra vez o processo e tive que vir para aqui. E tinha mais processos, tinha outro processo. Fiz uma asneira, mas não foi por essa asneira que vim para aqui. É má (refere-se à medida de internamento), no sentido de perder as coisas de lá de fora. Não 'tar com os amigos, a família. [...] Não vale a pena aqui, enervar-me. Mas eu já mudei o meu comportamento. Faço um esforço. Já mudei o meu comportamento. Quando sair daqui, vou ser diferente em tudo! No dia-a-dia! Já não vou andar a fazer as coisas que fazia antes, a roubar. Ir p'ra escola direito, 'tar atento nas aulas, respeitar. P'ra ter um trabalho. P'ra sobreviver! P'ra pagar as contas, a casa, p'ra ter para as minhas coisas! Hoje em dia, p'ra ter um trabalho, é preciso já ter o 9.º ano. Ou o 12.º até, se calhar. Ah, sei o que gostava de ser. Ou futebolista ou informático. São só sonhos... Já andei à procura mas, p'ra aquilo que eu quero, não há, p'ra aquilo que eu quero... Quero mexer nos computadores, abrir, gostava de ver o que 'tava lá dentro! P'ra isso não há (refere-se à inexistência de curso)...

[...] E não voltar a andar com os amigos que andava antes... Digo que não quero andar com eles. Se eles vierem ter comigo fico um bocado com eles, mas não vou para os sítios que eles vão. Cumprimento e quê, mas venho-me embora.

[...] [Eu penso] No futuro. Na minha vida, na minha família, na minha mãe. Penso se ela vai 'tar bem, se eu também vou 'tar bem. Gostava de saber o meu futuro. Como é que eu vou 'tar daqui a uns anos. Se vou 'tar preso, se vou 'tar lá fora, não sei... Penso como vai ser, se vai ser bom ou mau e sinto ansiedade! Gostava que houvesse uma máquina que visse o meu futuro, onde é que eu vou 'tar daqui a 5 anos, 10 anos, gostava de ver eu a trabalhar, a 'tar bem de vida. Ter um trabalho, ter tudo o que eu quero. Ter carro. É isso! Não sei, não sei explicar... Vai (refere-se ao futuro) ser melhor que o passado. O que é passado é passado, já passou!

Gostava de ser jogador de futebol e ganhar muito dinheiro. P'ra receber o ordenado p'ra pagar as coisas ao fim do mês. [É preciso] Estudos e saber trabalhar. (Questionário, 25.02.2013)

O desvio é narrativamente construído como forma de converter as impossibilidades-de-ser em possibilidades, sendo este tipo de construção recorrente nas narrativas analisadas¹⁵⁸ - “Roubávamos [...] Vendia! P'ra ter p'ro que precisava. Nas festas [...] Roupa!” -, integrando os processos de auto-experimentação inerentes às trajetórias de deriva. Procurando em si os recursos necessários à definição da sua posição no mundo, o sujeito investe-se em determinadas atividades, reconhecendo

¹⁵⁸ Cf. Adriano, Manuel, Luís, Marco, David e Vicente sobre o desvio como possibilidade e respetivos comentários.

no roubo ou no tráfico possibilidades de subjetivação, de ser¹⁵⁹. O desvio mostra-se como possibilidade de alteração (ainda que não estrutural) das condições materiais de vida que configuram um conjunto de limitações do sujeito-a-ser. Apesar de assumido como tal, o desvio não constitui, como já observámos, uma escolha efetiva, na medida em que ele é a possibilidade produzida pelos constrangimentos contextuais (impossibilidades-de-ser) com que o sujeito se debate e não o resultado de uma decisão ponderada entre opções diferenciadas. Ao viabilizar o processo de subjetivação, o desvio sugere ao sujeito uma visibilidade económica, social e política que, não sendo efetiva (nem pela anulação das fragilidades socioeconómicas em que vive nem pela garantia de acesso a escolhas que *de facto* modifiquem essa condição de fragilidade), permite-lhe, no entanto, a afirmação da existência a partir das impossibilidades vividas, as quais que tendem a inviabilizar determinadas formas de subjetivação. Neste sentido, o desvio é tomado como forma de acesso à normatividade, assumindo uma clara função de resistência: o roubo de bens facilmente convertidos em dinheiro permite fazer face aos apelos da sociedade de consumo (roupa, festas), sendo o desvio tomado como alternativa de resposta às solicitações de uma normatividade que oferece um conjunto de oportunidades às quais, de facto, nem todos podem aceder, convertendo-se, por isso, em objetos de desejo que parecem justificar diferentes meios (mais ou menos lícitos) para lhes chegar. Bauman (1998) reconhece nesta forma de atuação um produto inevitável da sociedade de consumo, na qual aqueles que se vêem impossibilitados de responder à “*sedução do mercado*” (Bauman, 1998: 55) lançam mão “*dos recursos que de facto possuem, quer reconhecidos como legais ou declarados ilegais*” (Bauman, 1998: 56), sendo que a opção de uma retirada total do jogo do consumo não se afigura viável, na medida em que tal corresponderia à condenação do sujeito a uma condição de invisibilidade a que o indivíduo não se quer ver votado. Além disto, a reação societal gerada ao nível dos dispositivos de manutenção da ordem social (tribunais, centros educativos, por exemplo) confirma, ao sujeito, a concretização do processo de subjetivação.

A partir daqui, a narrativa do António sobre o percurso desviante e a consequente institucionalização oferece-nos, claramente, a reprodução de uma verdade institucional. Trata-se do que designámos por *regime tutelar de verdade*¹⁶⁰, o

¹⁵⁹ Cf. II. Da vida, secção 4.

¹⁶⁰ Cf. II. Da vida, secção 6.

qual diz respeito à mundividência sustentada e transmitida pelo dispositivo de intervenção tutelar (tribunal de menores, centro educativo) e que, em última análise, traduz a conceção do mundo e da vida sustentada pelo discurso dominante. Trata-se de uma noção que recupera a reflexão de Michel Foucault (1980) sobre a produção de um regime de verdade, o qual serve as necessidades de sustentação do poder. Considerando que o internamento configura uma relação de poder que coloca o sujeito institucionalizado na condição de dominado, porquanto o submete ao cumprimento dos normativos institucionais, entendemos que manutenção desta condição implica a incorporação de um sistema de verdade institucional por parte do sujeito institucionalizado. Este sistema de verdade institucional garante a sustentação da relação de poder definida pelo internamento. Entendemos o internamento como relação de poder no sentido em que o sujeito institucionalizado é submetido a uma forma de vida institucionalmente enquadrada e assente na obediência aos normativos institucionais. Ora, a manutenção desta relação de poder é feita a partir da defesa institucional de um discurso que legitima e justifica o exercício do poder por parte da própria instituição que o exerce, mas também perante aqueles que se constituem como alvo desse exercício. Assim sendo, o regime tutelar de verdade sugere determinada forma de subjetivação aos indivíduos que são alvo de intervenção: a injunção biográfica orienta um processo de autoconstrução pelo qual o sujeito se assume como autor responsável das escolhas que definem não só o seu passado (o trajeto desviante vivido), mas também o seu futuro (em termos da reconfiguração normativa desse percurso), minimizando-se a influência que as condicionantes contextuais podem ter sobre os percursos de vida individuais. Esta exigência de subjetivação e de autonomia decorre de uma conceção do mundo como espaço de atuação do sujeito-a-ser e da vida como tarefa de construção-de-si, permitindo ao sujeito um investimento de recursos próprios que lhe permitam definir a sua posição no mundo, entendida, sobretudo, como inscrição na ordem social e económica dominante¹⁶¹. Esta inscrição do sujeito na ordem dominante é associada à escola e ao trabalho tomados como instrumentos essenciais do processo de subjetivação pelo qual o sujeito não opera sobre as limitações (impossibilidades-de-ser) contextuais que o condicionam, mas antes sobre si mesmo, procurando formas de autoconstrução assumidas como opções pessoais, embora não o sendo de facto.

¹⁶¹ Cf. II. Da vida, secção 5.

Como já observámos, a defesa institucional deste discurso sustenta o exercício de poder inerente à condição do internamento. Este sistema de verdade é, portanto, caro à instituição, na medida em que a sua reprodução justifica e legitima a sua existência e o seu funcionamento do dispositivo institucional. Importa, no entanto, perceber que significado possui a reprodução do regime tutelar de verdade por parte do sujeito institucionalizado. Salientámos anteriormente que as narrativas biográficas produzidas pelos jovens do C.E.S.A. são institucionalmente enquadradas e, neste sentido, elas contêm uma dimensão estratégica inerente à relação dos jovens com a instituição, cumprindo, portanto, uma função de sobrevivência institucional. O dispositivo de intervenção tutelar exige do sujeito institucionalizado o compromisso num plano de construção pessoal formalizado no P.E.P. (artigo 164.º da L.T.E.). Ora, ao reproduzir o discurso institucional, o sujeito institucionalizado corresponde às expectativas institucionais, o que, de algum modo, lhe permite minimizar a situação de desvantagem em que se encontra pelo internamento. A reprodução do regime tutelar de verdade corresponde, portanto, a uma necessidade sentida pelo sujeito institucionalizado decorrente de uma exigência institucional. Esta minimização da desvantagem traduz-se, nas narrativas analisadas, numa tentativa de obter do internamento mais-valias pessoais ou de manter a relação de poder num equilíbrio que não seja (ainda mais) prejudicial ao sujeito institucionalizado. Entendida como estratégia de sobrevivência institucional, a reprodução do regime tutelar de verdade constitui um ato de resistência por parte do sujeito em internamento¹⁶² e, portanto, não corresponde a uma efetiva assimilação da mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar. Trata-se de um ato de resistência pelo qual o sujeito, sem modificar a condição em que se encontra, é capaz de afirmar a sua presença, trabalhando-a reflexiva e narrativamente pelo recurso ao discurso de verdade produzido pelo dispositivo que lhe define a condição em que se encontra. Nas suas formas quotidianas, a resistência não visa, pois, derrubar o sistema de dominação, mas antes sobreviver-lhe (Scott, 1985: 301), contornando-o e minimizando-lhe as desvantagens. De facto, nas narrativas analisadas é possível reconhecer uma convivência discursiva entre aspectos que claramente são reproduzidos da mundividência institucional e outros que dela se afastam, conferindo às narrativas produzidas alguma ambivalência que, frequentemente, dificulta a nossa análise. De qualquer modo, a identificação da presença de uma espécie de “discurso

¹⁶² Cf. II. Da vida, secção 6.

oculto” (Scott, 2013: 31), ao qual raramente acedemos dado o enquadramento institucional que caracteriza a produção destas narrativas, mas que se deixa entrever em determinados elementos (tom do discurso, por exemplo) permite-nos confirmar a dimensão estratégico inerente à reprodução do sistema de verdade institucional e o seu significado enquanto ato de resistência. Na narrativa do António, o regime tutelar de verdade é visível pelo posicionamento de auto-responsabilização, sem qualquer referência aos contextos de atuação em que se move ou às condicionantes de carácter estrutural que caracterizam esses contextos: *“Tive culpa, também. Foi minha a culpa, ninguém me obrigou a andar com eles!”*. O tom paternalista e moralizador do discurso dominante é também reproduzido sobretudo pela referência às *“asneiras”* que o António e os amigos fazem. O António devolve-nos o discurso que, em última análise, sustenta o funcionamento da intervenção em centro educativo – ao sujeito institucionalizado não vale a pena *‘enervar-se’*, devendo fazer um esforço para *‘mudar o seu comportamento’*. A finalidade reeducativa que a L.T.E., no seu artigo 2.º, define como objetivo da intervenção tutelar consubstancia-se, afinal, num processo de injeção à autonomia do sujeito institucionalizado, processo esse que exige um exercício de reflexividade sobre o passado, o presente e o futuro, pelo qual o indivíduo reconhece as escolhas que o colocaram numa trajetória desviante, a necessidade de corrigir as formas de atuação e a exigência de se comprometer com decisões como ir à escola ou ter um trabalho: *“Quando sair daqui, vou ser diferente em tudo! No dia-a-dia! Já não vou andar a fazer as coisas que fazia antes, a roubar. Ir p’ra escola direito, ‘tar atento nas aulas, respeitar. P’ra ter um trabalho!”*

O discurso sobre o pós-internamento segue exatamente a mesma lógica de reprodução do discurso institucional que lhe aponta um conjunto de possibilidades de espectro reduzido – não *roubar*, não acompanhar os amigos que foram má influência, *ir à escola, respeitar, ter um trabalho* são opções que, na melhor das hipóteses, lhe permitirão *‘sobreviver’* e, por isso, não representam efetivas opções de vida, não se traduzem em possibilidades que, de facto, possam alterar a posição de desvantagem na relação de forças sociais de que faz parte. O António sabe o que gostava de ser, mas isso *“são só sonhos”* e, por detrás do discurso institucional que lhe dá a fórmula para se produzir como um sujeito reconhecido por um sistema que lhe define, *a priori*, quem pode vir a ser, revela-se a incerteza de conseguir efetivar esse trajeto, afirmando que gostava de estar a trabalhar e *“estar bem na vida”*, embora receie *“estar preso”*. O resgate emocional da ansiedade sentida é feito pela afirmação

categórica de que o passado não terá influência sobre o futuro e de que o futuro será, por isso, melhor.

Viver em sociedade? Viver lá fora! Acho que já dei isso na escola. Eu falei, mas já não me lembro. Não... Acho que é conseguir viver com as pessoas lá fora... Tem que se respeitar as pessoas. Respeito, sinceridade. Temos que respeitar p'ra ser respeitados! Porque é melhor p'ra todos! Assim ficam todos bem, andam todos bem na vida. Andar bem com nós próprios.

[...] Há pessoas que não fazem parte [da sociedade]. Acho que há! Os negros! Alguns, não sei, alguns são racistas, não gostam de negros. Eu não sou racista. Metem de parte os negros, por causa da cor. [Eu] Acho que faço parte (refere-se à pertença social)! Eu dou-me bem com toda a gente!"

A narrativa sobre a vida em sociedade é, como nos demais casos, titubeante, procurando repetir um discurso ouvido a outrem, o que foi *dado* na escola, sendo que a memória acaba por não conseguir reproduzir o (des)significado do que se ouviu¹⁶³. O discurso resume-se a um conjunto de chavões: *"respeitar para ser respeitado"*, *"andar bem consigo mesmo"*. O tom hesitante do discurso parece dar-nos conta do carácter estratégico da aproximação narrativa ao discurso institucional, ou seja, a tonalidade não-assertiva do discurso constitui, para nós, uma das marcas indiciadoras de que o recurso à narrativa institucional não corresponde a uma efetiva assimilação da mundividência sustentada por esse discurso, cumprindo antes uma função de sobrevivência e resistência do sujeito institucionalizado.

Interessa-nos, no entanto, o modo como aborda a questão da exclusão social. O António produz-se como sujeito socialmente integrado, procurando, deste modo, colocar-se numa posição diferenciada de outros (*"os negros"*) que ele aponta como encontrando-se em situação de exclusão. Nas narrativas de outros jovens¹⁶⁴ encontramos outras referências utilizadas no mesmo sentido (*"os drogados"* ou os *"mendigos"* por exemplo), parecendo indiciar o estabelecimento de uma espécie de hierarquia entre aqueles que ocupam as posições mais vulneráveis no jogo das forças sociais (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Aldeia, 2011): apesar das dificuldades sentidas e vividas que configuram uma vida de impossibilidades várias, outros há que podem ser apontados como ocupando um lugar ainda mais

¹⁶³ Cf. Adriano, Manuel, David e Vicente.

¹⁶⁴ Cf. Manuel, Afonso e Vicente acerca do processo de subjetivação por diferenciação de si.

desfavorecido, representando formas de vida (ainda) mais limitadas e impossibilitadas. Esta produção de si enquanto sujeito que *'faz parte'* encontra-se associada à estratégia de sobrevivência institucional assente na aproximação do sujeito ao discurso do dispositivo de intervenção tutelar, sendo que a autodiferenciação permite-lhe afirmar a sua inscrição na ordem social e económica dominante. Esta estratégia de subjetivação por diferenciação de si parece, assim, garantir visibilidade ao sujeito que, deste modo, resiste ao apagamento social e político que ele próprio parece associar àqueles que identifica como ocupando, no mundo, posições menos favorecidas. Deste modo, resistindo a essa condição de invisibilidade, o sujeito demarca-se e afirma-se como sujeito-no-mundo¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Cf. II. Da vida, secção 6.

3. Manuel¹⁶⁶

“A minha família é só eu e o meu pai. Lembro-me de acordar uma manhã e ver o meu pai a chorar. Como é óbvio, eu perguntei-lhe o que se passava. É quando descubro que a minha avó tinha falecido, corria o ano de 2010. A minha avó era uma pessoa importante na minha vida, pois tratou-me como um filho durante anos. Ela marcou-me a infância. Senti-me triste e abatido. Pensei nos momentos que vivenciámos, mas nunca chorei em respeito, pois ela sempre pediu p’ra que não o fizesse!

[...] Lembro-me da minha vinda para Portugal em 29 de Novembro de 2003. Vim para cá à procura de um futuro melhor. Talvez esse acontecimento tenha sido o mais marcante da minha infância. Quer dizer que, quando vim p’ra cá, vim à procura de uma outra vida, de uma nova vida. E afeiçoei-me tanto cá que, se voltar p’ro Brasil, o Brasil é que vai ser... No Brasil, é que me vou sentir estrangeiro, não em Portugal! Aqui passei a última parte da infância e cresci aqui. Crescer noutro lugar. Tive outra realidade, como é a vida cá, porque os continentes, europeu e lá no Brasil, a América do Sul, a maneira de viver é diferente. Em tudo! As capacidades financeiras. Por exemplo, lá comprar camarão é uma coisa do outro mundo, cá é uma coisa mais vulgar comprar uma coisa dessas.

[...] Na escola... Na escola, ia de vez em quando, porque a minha rotina era ficar em casa. Era cansativo acordar sempre de manhã p’ra ir p’ra escola, depois as semanas eram sempre as mesmas, os horários sempre os mesmos e depois havia professores com quem eu não lidava bem. Havia professores que... Eu não queria trabalhar, ficava a ouvir música na sala e houve um professor que chegou e começou-me a puxar a cadeira e a dar pontapés na mesa... Eu não gostei disso! Olhe, confrontei o professor e saí da sala! Queria que eu trabalhasse, acho eu! E eu dizia que não queria. Quando ‘tava em casa, sozinho, jogava no computador. A jogar consola, a ver televisão.

Gostava [da escola]. Era lá que encontrava todos os meus amigos, tinha futebol lá na escola e essas coisas todas. Quando comecei a desinteressar-me pelos estudos... Comecei a faltar, comecei a cometer pequenos delitos. Tinha problemas na sala de aula com os professores. Era, por exemplo, a stora mandava-me calar e aí já tinha qualquer coisa para

¹⁶⁶ O Manuel tem 17 anos, é brasileiro e chegou a Portugal em 2003, com 7 anos. O Manuel está no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 24 meses em regime semiaberto (fase de progressão), desde Maio de 2012. “Em seguida, chamei o Manuel. Ao contrário dos restantes jovens com quem já falei, o Manuel respondeu de forma bastante articulada às minhas questões, diferenciando-se pela sua capacidade de expressão oral e escrita.” (Diário de bordo, 25.02.2013)

discutir com a stora. Retirava-me da sala, mesmo sem que me fosse pedido. Já tive quase para agredir o professor, mas não agredi. Fui sensato. Porque fui começando a ir por outros caminhos, 'tar na escola tornava-se mais chato. Ia p'ro lado do crime e essas coisas. Quando ia à escola e saía p'ra casa era p'ra ir dormir porque ficava com sono a meio da manhã. Quando faltava mesmo, ficava em casa e recebia colegas em casa. Ficávamos a fumar e essas coisas todas, beber. Saímos mais à tarde, íamos continuar o que começamos em casa. Ficávamos pela zona.

[...] Sabia (refere-se ao pai), sim a partir de um certo tempo já tinha conhecimento. Dizia, pedia para eu ir às aulas. Falava da importância de ir à escola.

[...] Eu gosto daquele sítio (refere-se ao local onde habita), é calmo. Não é um bairro. 'Tou perto de tudo, tem metro, autocarro, supermercados, bancos. Tudo o que seja preciso tem lá na zona. O mercado. As pessoas são simpáticas, apesar de já serem de muita idade. Quem trabalha lá também é sempre muito atencioso. Há uma parte da zona que é com mendigos e essas coisas; isto não é muito bom de ver, são muitos concentrados! (Questionário, 25.02.2013)

A narrativa do Manuel diferencia-se das restantes não só pelo vocabulário e pelas expressões empregues, mas também pelo modo como articula e elabora as ideias, reunindo um conjunto variado de referências. A reconstrução biográfica do Manuel é iniciada com a morte da avó, figura maternal que o Manuel reconhece como fundamental no seu trajeto de vida. A chegada a Portugal é também momento marcante, representando a possibilidade de uma “*nova vida*”, em termos de acesso a melhores condições materiais. É interessante notar como o discurso assume, ainda que por breves instantes, um tom intimista pela referência aos sentimentos vivenciados, o que não encontramos com frequência nas demais narrativas: “*Ela [a avó] marcou-me a infância. Senti-me triste e abatido*”. Esta exposição emocional parece ser evitada pelos jovens que nos devolvem, sobretudo, um discurso institucionalmente enquadrado, ao que não é alheio o facto de a relação estabelecida entre a investigadora e os jovens institucionalizados ser uma relação institucionalmente balizada e representando, em última análise, uma relação de poder, por vezes, desfavorável aos jovens entrevistados¹⁶⁷.

Assim sendo, a narrativa do Manuel, à semelhança das restantes, rapidamente se aproxima de um discurso mais standardizado. Não obstante, o

¹⁶⁷ Cf. III. Do método, subsecção 5.1.

modo articulado como o Manuel constrói a sua narrativa pode, numa primeira leitura menos atenta, convencer-nos de que se trata de uma elaboração mais crítica dos temas que lhe são propostos quando, de facto, as competências reflexivas e discursivas do Manuel lhe permitem, ao contrário dos demais jovens, fazer uma (re)construção melhor articulada do discurso dominante. Nesta linha, as referências ao trajeto escolar são, sobretudo, de afirmação de responsabilidade pelo fracasso na escola, numa aproximação discursiva ao discurso dominante pela qual o insucesso escolar é narrativamente construído como resultado da incompetência individual dos sujeitos. Este posicionamento discursivo abre, então, para uma *praxis* assente numa relação conflitual com a escola que, como já salientámos, expressa uma atuação de resistência de um sujeito para quem a escola se converte num instrumento do sistema de dominação vigente ao constituir-se como uma impossibilidade que lhe nega o acesso às oportunidades prometidas pela narrativa dominante sobre o sistema escolar: “(...) *houve um professor que chegou e começou-me a puxar a cadeira e a dar pontapés na mesa... Eu não gostei disso! Olhe, confrontei o professor e saí da sala!*”. Esta relação conflitual não deixa, contudo, de ser ambivalente pelo modo como o Manuel reconhece a escola como espaço de afirmação de si e reencontro com o Outro - “*Gostava [da escola]. Era lá que encontrava todos os meus amigos*” -, mas recusada na sua função normativa¹⁶⁸ - “*Queriam que eu trabalhasse, acho eu! E eu dizia que não queria*”, porquanto o sujeito, pela incorporação que faz do discurso dominante, se assume como incapaz de dar resposta às expectativas do sistema escolar. Apesar de apontar alguns dos aspectos da escola que considera menos positivos, como a rotina das semanas e dos horários ou a atuação dos professores, o Manuel rapidamente assume a autoria do percurso falhado - não queria trabalhar, abandonava a sala de aula, faltava às aulas - que, a dada altura, possibilita a orientação por um outro caminho mais “*para o lado do crime*”. Assim sendo, reconhecemos no discurso do Manuel a configuração de uma trajetória de deriva marcada, por um lado, pela *errância* que define a passagem des-significada do sujeito por diferentes espaços de atuação sem que haja um trabalho de apropriação das condições contextuais - “*na escola, ia de vez em quando [...] ficávamos pela zona*” - e, por outro, pela *auto-experimentação* pela qual o sujeito se investe em determinadas atividades, assumindo, dessa forma, como escolhas pessoais

¹⁶⁸ Cf. António, Cristiano, Marco e David sobre a presença no espaço escolar sem frequência das aulas.

condicionalismos que são de ordem contextual: *“comecei a faltar, comecei a fumar e essas coisas todas, beber”*. Estes dois processos, constituindo uma dialética de co-produção, aproximam, gradualmente, o Manuel de uma rota desviante¹⁶⁹. Reconhecido como forma de ultrapassar as impossibilidades-de-ser defrontadas, o desvio orienta o processo de subjetivação, permitindo ao sujeito aceder a formas de autoconstrução que, de outro modo, se figuram inviáveis. Porquanto determina o processo de subjetivação, o desvio constitui-se como forma de acesso à normatividade, admitindo a afirmação da presença do sujeito no mundo (entendida como inscrição na ordem económica e social vigente) e confirmando a concretização dessa afirmação pela reação societal que é capaz de gerar ao nível do dispositivo de intervenção tutelar, por exemplo. Não constituindo uma efetiva escolha, mas antes decorrendo da limitação das possibilidades de construção do sujeito-a-ser, o desvio insinua-se como alternativa viável, embora o sujeito assuma a autoria desse trajeto: *“Porque fui começando a ir por outros caminhos. [...] Ia p’ro lado do crime”*.

Assinando a autoria do percurso vivido, o Manuel afasta discursivamente a família, que lhe fala da *“importância de ir à escola”*, e a zona onde habita, um sítio *“calmo”*, da trajetória desviante. Deste modo, a narrativa do Manuel não se afasta da lógica de reconstrução existencial já identificada nas narrativas anteriormente analisadas e que tende a deslocar o sujeito dos espaços vitais em que se move, anulando o efeito das condicionantes estruturais desses espaços pela sua reconversão em opções de carácter pessoal e individual¹⁷⁰. Esta reconversão é feita à luz da mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar que define o Manuel, enquanto sujeito institucionalizado, como autor responsável de um passado desviante fruto de um conjunto de opções pessoais e o coloca perante a exigência da reconfiguração normativa futura desse trajeto, ignorando as impossibilidades-de-ser com que esse sujeito se debate.

A aproximação narrativa ao sistema de verdade do dispositivo de intervenção tutelar cumpre, como já tivemos a oportunidade de esclarecer, uma função de sobrevivência institucional¹⁷¹, a qual pode traduzir-se no recurso a estratégias diferenciadas. No caso da narrativa biográfica do Manuel, a dimensão estratégica inerente à reprodução do regime tutelar de verdade encontra-se associada a dois

¹⁶⁹ Cf. Adriano, Luís, Joel, Marco, Afonso, David e Vicente acerca das trajetórias de deriva e respetivos comentários. Cf. ainda II. Da vida, secção 4.

¹⁷⁰ Cf. II. Da vida, secção 5.

¹⁷¹ Cf. II. Da vida, secção 6.

aspectos que integram as referências que o Manuel faz ao local onde habita. Por um lado, a necessidade em afirmar que não se trata de um bairro e de que é um sítio com pessoas simpáticas e atenciosas. Mais adiante percebemos que o discurso do Manuel opera uma estigmatização dos habitantes dos bairros sociais e, nessa medida, há aqui um exercício de diferenciação pelo qual distingue a sua “zona” de um bairro. Este exercício de diferenciação da “zona” implica, consequentemente, um exercício de auto-diferenciação pelo qual o Manuel procura demarcar-se dos restantes jovens institucionalizados provenientes desses bairros (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Aldeia, 2011). Por outro lado, a referência à concentração de “mendigos e essas coisas”, o que “*não é muito bom de ver*”, dando-nos conta de uma espécie de hierarquização dos indivíduos em situação de fragilidade social pela qual o sujeito procura apresentar-se numa posição menos desfavorecida. Em ambos os casos, o processo de subjetivação levado a cabo pelo Manuel segue, em nosso entender, uma lógica de sobrevivência institucional por diferenciação de si¹⁷², permitindo-lhe afirmar-se como sujeito-no-mundo, como pertencente à ordem vigente, e resgatar-se da situação de apagamento económico, social e político associada àqueles que se encontram numa posição menos privilegiada e dos quais procura distinguir-se. Esta linha narrativa de reprodução do regime tutelar de verdade está presente em toda a narrativa, sendo que a lógica da auto-diferenciação é retomada no final da entrevista quando o Manuel se refere à questão da exclusão social.

Eu roubava. Assaltava pessoas na rua. Adultas, da minha idade, tanto dava... Roubava dinheiro, telemóveis p'ra vender. Comprava roupa de marca. Gastava mais no centro comercial. Não tinha coisas específicas, mas era tudo dentro do centro comercial. Ia ao McDonald's e essas coisas assim. Não queria trabalhar. Não tinha idade, nem queria procurar trabalho nem nada e era o caminho mais fácil.

[...] Foi ganância. Então, eu era muito mimado, o meu pai dava-me tudo o que eu queria. O meu pai depois queria começar a cortar e eu ficava chateado, 'ah, então vou roubar'. E pronto, roubava para, de certa maneira, ficar com tudo aquilo que eu queria. Também andava com rapazes assim, mas não foi por influência.

O discurso sobre o trajeto desviante repete o que encontramos noutras narrativas¹⁷³ - o desvio como possibilidade de subjetivação de um sujeito confrontado

¹⁷² Cf. António, Afonso e Vicente acerca do processo de subjetivação por diferenciação de si.

¹⁷³ Cf. Adriano, António, Luís, Marco, David e Vicente acerca do desvio como possibilidade e respetivos comentários.

com a impossibilidade-de-ser e como forma de alteração das suas condições materiais e simbólicas de vida. Como sugere Pinto (2009) o desvio “ e até mesmo aquilo que a lei convencionou chamar crime podem atenuar a vivência da exclusão, quer social, quer espacial. (...) a desviância pode ser o meio de acesso à convencionalidade e à sensação de pertença” (Pinto, 2009: 348). Nesta linha, o roubo permite ao Manuel aceder às solicitações do consumo (comprar roupa de marca, fazer refeições na cadeia *McDonalds*) e, desse modo, afirmar a sua presença, tornar-se visível, confirmar a sua existência no. Pelo desvio, o Manuel incorpora o consumidor que reconhece nos grandes espaços comerciais contextos de atuação que lhe possibilitam a auto-experimentação, produzindo-se, deste modo, como sujeito posicionado na ordem económica e social vigente e resistindo, deste modo, às impossibilidades-de-ser que lhe definem uma condição de apagamento social. Enquanto forma de inscrição social, o consumo pode ser vivido como compensação pela ausência de reconhecimento de estatuto de determinadas classes e pelo défice de oportunidades de mobilidade social, sobretudo das mais desfavorecidas (Baudrillard, 2010: 71). A justificação desta construção narrativa do desvio é feita pelo recurso ao próprio discurso dominante – quem rouba escolhe o caminho mais fácil para poder ter aquilo que outros conquistam com esforço. O tom de auto-responsabilização e auto-censura é agudizado quando o Manuel reconverte a prática do roubo numa espécie de capricho que lhe permite ter tudo o que deseja: “Foi ganância”.

Acho que a minha vida vai mudar. Primeiro, já vou ter 18 anos. Já vou ter mais facilidade p’ra encontrar emprego sem ter... E depois já vou ter o curso. O 9.º ano. De electricidade. Não é uma coisa que me agrada. ‘Tou a tirar, porque não tinha muitas outras opções. Encontrar um rumo! Neste momento, tracei dois caminhos. Um desses caminhos é se cumprir até ao final, até daqui a um ano, vou sair e vou p’ro trabalho. Mas, se conseguir sair mais cedo, meto-me num curso. A escola abre as portas p’ra outras coisas. Sem estudos é... Com estudos, é mais fácil alcançar outras coisas, arranjar outros trabalhos. Porque uma pessoa sem estudos arranja trabalho mais pesado e menos remuneração, uma pessoa com mais estudos arranja um trabalho mais adequado, consegue saber mais coisas, ter uma vida melhor e coisas assim. Posso ser cantor, vou tentar! Agora se vai ser uma coisa com proporção, isso já não sei. É, porque também a escrita leva à música. É tentar, é lutar por aquilo que eu quero, não baixar a cabeça, lutar, lutar!

Se tivermos trabalho, sentimo-nos úteis, temos sempre possibilidade de planejar uma vida melhor. Procurar, está tudo na arte da procura. Saber procurar. E os estudos. (Questionário, 25.02.2013)

As barreiras que vou ter que ultrapassar, não sei bem quais são! Posso ter que ultrapassar muitas barreiras, muitos obstáculos e chegar a muitos objectivos. [Penso] No futuro. Porque não sei o que vai acontecer. Não sei o que é que vem pela frente, é uma intriga, uma curiosidade. Não sei o que vem aí! P'ra mim, não saber, não ter certeza das coisas, mexe comigo. Ele (refere-se ao futuro) é incerto, tenho medo dele por isso. Só de não saber o que me espera, mete-me com medo de avançar, sabendo que as condições do país só garantem um bom futuro para os melhores e mais lutadores e eu, não me vendo com essas características, talvez por ter um espírito derrotista e pessimista, ... Penso no que serei, se vou dar um rumo na minha vida, se vou ter trabalho ou não, onde é que eu vou estar, são essas coisas. Depende do meu estado. Às vezes, penso que só vão ser coisas boas; outras vezes, penso que só vão acontecer coisas más. Depende de como eu esteja e essas coisas.

[...] O futuro é consequência do presente. Aquilo que fazemos no presente, vai influenciar o futuro, de certa maneira. Por exemplo, se eu estudar, vou ter um futuro melhor, se não estudar, o meu futuro vai ser diferente.

[...] Vai ter um lado negativo. Então, lado negativo... Por exemplo, se for para um trabalho da função pública, vão-me exigir o registo criminal e logo a partir daí já não vou conseguir ter tantas oportunidades como os outros. Quando eu sair daqui, apaga. Mas o problema é que eu tenho outros processos, a partir dos 16! E o lado positivo, pronto, pelo menos aprendi a viver... Não sei como é que hei-de explicar... Aprendi com os erros, pronto!

A narrativa relativa ao fim da medida de internamento e à saída do centro educativo é estruturada em torno de dois aspectos centrais – a escola e o trabalho. Não obstante a desvalorização material a que a escola e o trabalho se encontram atualmente votados -pelas elevadas taxas de desemprego entre os jovens recém-licenciados ou pela flexibilização das condições de trabalho, por exemplo - , sustentamos a manutenção da sua valorização ao nível do discurso dominante, integrando as narrativas daqueles cuja produção de si visa um posicionamento de inscrição na ordem económica e social vigente. A escola é, ainda hoje, predominantemente reconhecida como espaço onde se opera o treino das competências indispensáveis para o mundo do trabalho, já não tanto no sentido do domínio de um conjunto de conhecimentos teórico-tecnológicos, mas mais em termos do

desenvolvimento da capacidade individual de escolha e decisão e da adaptação à mudança e a novos contextos (Abrantes, 2009). No que diz respeito ao trabalho, Castel (2003: 418 e ss) considera discutível a ideia de que o trabalho tenha perdido a sua centralidade. Se se considera, como Schnapper (1998), que o trabalho constitui um eixo fundamental da organização social e do reconhecimento da dignidade humana, a falta de emprego torna-se, necessariamente, fonte de sérias inquietações e angústias individuais. “*Encontrar um rumo*” depende, segundo o Manuel, de um de dois caminhos traçados em torno da frequência da escola ou do ingresso no mundo do trabalho. Esta valorização discursiva assenta numa conceção da escola como garantia de acesso a um “*trabalho melhor*”, na crença de que a escola “*abre portas para um futuro melhor*” e de que há uma relação necessária entre o nível de escolaridade e a qualidade do trabalho (sobretudo em termos de remuneração) a que se consegue aceder, condições que, porém, “*só garantem um bom futuro para os melhores*”. Nesta linha, o Manuel produz-se narrativamente como um sujeito que, pelo esforço, se dispõe a concretizar os objetivos que idealiza, aproximando-se, deste modo, da figura do sujeito empreendedor cuja atuação constitui um investimento para atingir as metas a que se propõe chegar. Trata-se de um sujeito que sabe que o futuro, sendo ‘*incerto*’ e, por isso, ‘*assustador*’, lhe trará dificuldades, fazendo recair sobre si a exigência de encontrar os recursos que o conduzam ao sucesso e, ao mesmo tempo, colocando-se perante a possibilidade de falhar pelo facto de não reconhecer em si os meios necessários para vencer. O sujeito não opera sobre as limitações contextuais que lhe definem um conjunto de impossibilidades, mas antes sobre si mesmo. O discurso sobre o pós-internamento é, portanto, centrado no sujeito que se vê obrigado a, partindo dos próprios meios, definir a sua posição no mundo, entendida como inscrição na ordem económica e social dominante, sendo a escola e o trabalho identificados como instrumentos centrais deste processo de subjetivação. O foco narrativo é colocado sobre o indivíduo, minimizando-se a influência que os condicionalismos contextuais podem ter sobre o seu percurso de vida. A injunção biográfica obriga o indivíduo a cumprir o que Delory-Momberger (2009: 41) designa por “*ideologia da auto-realização*” por meio da mobilização de um conjunto de recursos próprios ou “*tecnologias do eu*” Delory-Momberger (2007:6)

Em suma, “*o futuro é consequência do presente*”, ou seja, o sujeito-a-ser é resultado do sujeito-que-é e das escolhas pelas quais se assume no presente e se compromete com o futuro, obrigando o Manuel a um exercício de reflexão pelo qual

assume os erros cometidos e deles retira um ensinamento – “*aprendi com os erros*” – condição indispensável a uma reconfiguração normativa do próprio percurso existencial. Por comparação com as demais narrativas, o Manuel oferece-nos uma versão discursivamente melhor elaborada da construção social da realidade que sustenta a mundividência dominante pela qual articula os temas-chave da sociedade biográfica (Delory-Momberger, 2009), nomeadamente a escolha, o empenho ou a autoconstrução do sujeito. Neste sentido, podemos afirmar que o processo de biografização do Manuel reproduz o regime tutelar de verdade¹⁷⁴, o qual constitui a versão institucionalmente balizada do discurso dominante, traduzindo determinada concepção do mundo e da vida. Esta reprodução do discurso institucional configura uma estratégia de sobrevivência do sujeito institucionalizado pela qual é capaz de se (re)construir a partir da condição do internamento, levando a cabo um trabalho reflexivo sobre essa condição. Deste modo, o sujeito institucionalizado ganha visibilidade, porquanto resiste à situação de dominação imposta pelo internamento: ao corresponder às expectativas institucionais, o sujeito institucionalizado minimiza a situação de desigualdade em que se encontra, procurando que o internamento lhe seja o menos desfavorável possível. Trata-se de uma “*infrapolítica dos grupos dominados*” (Scott, 2013: 50) que resulta de uma consciência da desigual distribuição de posições nas relações de poder. As práticas de infrapolítica constituem-se, portanto, como “*formas quotidianas de resistência*” (Scott, 1985: 29), testando, dessa forma, constantemente os limites do poder. A reprodução do regime tutelar de verdade não corresponde, portanto, a uma efetiva assimilação da mundividência por ele sustentada, constituindo-se como estratégia de sobrevivência institucional do sujeito institucionalizado.

Viver em sociedade é respeitar os direitos, os deveres, é respeitar a liberdade dos outros. É importante! Não sei explicar... É importante viver em sociedade p’ra ser mais... Lutar pelos direitos!

[...] De certa maneira, há pessoas que são excluídas [da sociedade]. Mais por preconceito e essas coisas. Pessoas que vivem em bairros sociais, nem sempre têm as mesmas oportunidades que as outras pessoas. De certa maneira, estão mais esquecidos. Uma pessoa vivendo num bairro social... Mesmo não se conhecendo a pessoa, já se traça logo um perfil, ou porque é bandido, ou porque é assim, ou porque é aquela coisa. Mesmo aqui no centro é assim!

¹⁷⁴ Cf. II. Da vida, secção 6.

[...] Há, há mais pessoas sem apoio. Os desempregados que não têm apoio, também por causa da crise e dessas coisas todas. De certa maneira, é uma exclusão social. As pessoas que ficam sem emprego não são tão apoiadas. Também, se calhar, porque não há tanta capacidade p'ra apoiar essas pessoas! Ligam mais aos patrões, chefes das empresas, ligam mais a essas pessoas que propriamente o povo que lhes dá de comer, que é mesmo assim!

[...] 'Tamos aqui dentro, mas não 'tou completamente esquecido! As pessoas... Tenho um curso, tenho várias coisas... Se eu não tivesse, se eu 'tivesse excluído, não se preocupavam se eu ia p'ro curso ou não, não se preocupavam se eu 'tava aqui ou não."

O discurso do Manuel acerca da pertença social assume, tal como noutras narrativas¹⁷⁵, um tom estandardizado que recorre a um conjunto de conceitos cujo significado o Manuel não é capaz de explicar: *"Viver em sociedade é respeitar os direitos, os deveres, é respeitar a liberdade dos outros. [...] Não sei explicar... É importante viver em sociedade p'ra ser mais... Lutar pelos direitos!"*. A narrativa adquire, então, um ritmo hesitante, menos espontâneo, sendo que o Manuel nos devolve um conjunto de conceitos cujo significado e importância não consegue especificar. Entendemos este tom hesitante como marca de que a aproximação ao discurso institucional é meramente estratégica, como salientamos anteriormente.

O que, porém, ressalta no discurso do Manuel é o processo de diferenciação de si, anteriormente assinalado, associado ao estabelecimento de uma espécie de hierarquia entre os mais desfavorecidos e pelo qual o Manuel procura demarcar-se daqueles que, eventualmente, ocupam lugares inferiores nessa ordem hierárquica (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Almeida, 2011). Como observámos anteriormente¹⁷⁶, trata-se de uma estratégia de visibilidade pela qual o sujeito, ao afirmar a sua inscrição social, resiste, assim, à condição de invisibilidade social e política que associa àqueles que considera mais desfavorecidos e em situação de não-inscrição. No entanto, o modo como o Manuel concretiza narrativamente este processo permite-nos precisar a nossa análise. Estar no centro educativo constitui o reconhecimento institucional do Manuel enquanto sujeito - *"Se eu não tivesse, se eu 'tivesse excluído, não se preocupavam se eu ia p'ro curso ou não, não se preocupavam se eu 'tava aqui ou não."* -, ao contrário de outros sujeitos *"mais esquecidos"* como os *habitantes dos bairros sociais* ou os *desempregados*. A intervenção tutelar é tomada como

¹⁷⁵ Cf. Adriano, António, David e Vicente.

¹⁷⁶ Cf. II. Da vida, secção 6.

condição de possibilidade da afirmação social do sujeito enquanto reação societal que permite ao Manuel confirmar-se como pertencente à ordem vigente¹⁷⁷. O recurso à auto-diferenciação opera a reconversão narrativa da situação de internamento que, ao invés de anular a afirmação da inscrição social do sujeito, constitui-se como sua condição de possibilidade. Sendo o percurso desviante que desencadeia esta reação institucional, estaremos, pois, em condição de afirmar que o desvio se constitui como forma de acesso à normatividade. A resposta institucional gerada pelo desvio – o internamento - permite ao sujeito ver a sua existência e o seu processo de subjetivação confirmados pelos dispositivos que têm como função assegurar a reprodução da ordem estabelecida (polícia, tribunais, centro educativo). É neste sentido que o desvio assegura o acesso à normatividade. No entanto, esta inscrição no plano normativo, operada sob o dispositivo da intervenção tutelar, traduz-se (reduz-se?) numa resposta institucional assente numa injunção biográfica que obriga o indivíduo a reconstruir-se a partir de si mesmo, reenviando-o para si mesmo e, desse modo, deixando-o (novamente) entregue à possibilidade-de-ser aberta pelo desvio.

¹⁷⁷ Cf. Luís, Joel, Afonso, David e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

4. Luís¹⁷⁸

“Como, falar? Sei lá... Não sei... Não ia à escola. ‘Tava inscrito, mas não ia. Íamos roubar. [...] Sei lá, entrei lá p’ra escola mesmo normal! ‘Tavam todos do bairro, só faziam porcaria! Depois fui expulso da escola, de outra escola, depois só fazia porcaria também. Saía de lá. Saía de lá, não, a minha mãe punha-me na escola, saltava o portão, que eu não tinha saída autorizada, e ia-me embora. A minha mãe, as minhas irmãs e o meu padrasto ralhavam comigo. Sim, eles queriam que eu fosse! Mas eu não ligava! Agora sim, dou ouvidos.

No 2.º ano, o meu pai morreu e eu não estava a conseguir fazer as coisas. No 7.º ano, não ia à escola. Dava-me mal com os funcionários, sei lá. Nessa altura, olha, era outra coisa. Eu fumava e ia com grande moca p’ra escola e depois, olha... Eles ralhavam, eu ficava revoltado e depois, olha, ameaçava-os. Ficava fora da escola com os meus amigos. Ficava lá no bairro. Sei lá, ficava no café, ficava a fumar, ficava a beber. E depois ia roubar, também. Ficávamos a fumar ganzas (refere-se ao consumo de haxixe) e passear. [...] A falta de dinheiro... Faltava p’ra ir roubar e fazer um bom dinheiro p’ra no dia a seguir já ter um bom dinheiro. A minha mãe descobriu quando eu fui parar à polícia. Ralhou comigo e avisou-me p’ra não andar com as más companhias a roubar. (Questionário, 21.01.2013)

[...] Tipo, sei lá, fui sempre, tipo... Cresci sem pai e depois levava muita porrada em pequeno do meu padrasto. Mas quando a minha mãe arranjou outro padrasto, sei lá, ajudou-me mais, ele. Este aqui já ‘tá há 7 anos com a minha mãe. O outro ‘tava para aí há 2 anos e eu levava sempre porrada! Saía da escola levava porrada. Imagine, no 4.º ano, portava-se bem, tinha um livro, com caras. Depois, o vermelho era muito mau, o amarelo era mais ou menos e, depois, o verde era bom. Tipo, caras a sorrir. Eu levava amarelos! E depois a minha mãe via, depois o meu padrasto, quando ia-me buscar à escola, ela dizia-lhe, às escondidas... E depois chegava a casa, levava. Às vezes, no meio da rua!

[...] [O bairro] Tem coisas boas e coisas más, sei lá. O quê, coisas boas? Porque é calmo, essas coisas. Tem, às vezes, coisas más. Há porrada. O meu bairro é, tipo, portam-se mal e essas coisas e eu, prontos, segui o mesmo caminho. Eu via

¹⁷⁸ Com 14 anos, o Luís cumpre uma medida de internamento de 3 meses em regime semiaberto (fase de acolhimento), tendo chegado ao C.E.S.A em Janeiro de 2013. “Durante a tarde, entrevistei ainda o Luís. Adotei o mesmo procedimento: apresentei-me, expliquei o que fazia ali e o que pretendia. Assim que acedeu a participar, iniciei o questionário. O Luís não foi muito recetivo, parecendo não perceber bem as questões, embora eu as colocasse de diferentes formas para facilitar a compreensão.” (Diário de bordo, 21.01.2013)

as coisas, imitava, gostava e fazia. Tipo, a maioria das pessoas que estão aqui são de bairros, não é? Eu acho que sim! [...] Então, se eu morasse noutro local e não conhecesse aquelas pessoas, eu não fazia nada disso.

Era bem diferente, nem 'tava aqui a esta hora! Se eu não morasse num bairro, era bem diferente. Era diferente no comportamento, ia à escola. Não fumava. Se tivesse dinheiro era completamente diferente. Se calhar, mas eu não sei, também podia ter vivido noutro sítio e 'tar aqui! (Questionário, 21.01.2013)

Com apenas 14 anos, o Luís é um dos mais jovens rapazes entrevistados. É também um dos que, à data de realização da pesquisa, havia cumprido menor tempo de internamento. Talvez sejam estas as razões pelas quais a sua narrativa nos oferece um discurso menos institucionalmente formatado, menos refletido no sentido de menos orientado para a construção de si como sujeito específico e numa posição determinada. Este tipo de registo não está, porém, ausente, acentuando-se nas referências que faz ao internamento e ao tempo do pós-internamento, mas, ao contrário dos casos anteriormente analisados, a narrativa deixa entrever alguns aspectos que escapam à lógica da auto-responsabilização que o discurso do dispositivo de intervenção tutelar sugere. Assim sendo, são apontados alguns fatores de carácter contextual que o Luís procura associar à sua trajetória de vida.

A narrativa do Luís começa por recuperar discursivamente a vivência do percurso escolar e do modo como, gradualmente, esse percurso vai resvalando para um trajeto de desvio, no qual reconhecemos as marcas da errância e da auto-experimentação que configuram as trajetórias de deriva¹⁷⁹. À semelhança do que encontramos noutros casos¹⁸⁰, o Luís abandona progressivamente a escola, assumindo o bairro, o café e a rua como espaços de uma atuação deambulante (errância), espaços nos quais o sujeito *está*, enquanto presença física, mas não é, na medida em que não chega a fazer a apropriação intencional desses contextos, ou seja, as possibilidades e limitações destes espaços não são objeto de um trabalho reflexivo ou de uma *praxis* transformadora levados a cabo pelo sujeito. É neste sentido que anteriormente assinalamos o espaço da deriva é como um “*não-lugar*” (Augé, 2000). O processo de subjetivação é, assim, tomado como investimento de si

¹⁷⁹ Cf. II. Da vida, secção 4.

¹⁸⁰ Cf. Adriano, Manuel, Joel, Marco, Afonso, David e Vicente sobre as trajetórias de deriva e respetivos comentários.

em atividades várias como as saídas não autorizadas da escola, o consumo de haxixe e álcool ou o roubo. O discurso dá-nos conta de uma série de acontecimentos de que o Luís se assume como autor, nomeadamente por faltar às aulas, pela incapacidade de gerir a morte do pai, por acompanhar os amigos com quem partilha o consumo de haxixe e álcool, pela prática dos roubos e pelos conflitos na escola. Deste modo, o indivíduo produz-se como unidade de decisão e ação (Ehrenberg, 2005/6). Este auto-investimento configura, gradualmente, um percurso pelo qual o processo de subjetivação é orientado para a afirmação do eu pelo desvio. Ao permitir a confirmação da presença do sujeito-no-mundo, o desvio constitui-se, como já salientámos, como forma de acesso à normatividade, gerando, no caso do Luís, uma reação do dispositivo de intervenção tutelar que lhe confirma a efetivação do processo de subjetivação.

A relação com a escola é, como nos demais casos analisados, de cariz conflitual, o que, em nosso entender, permite ao sujeito resistir à constituição da escola como uma impossibilidade que lhe inviabiliza o acesso às oportunidades de vida que a narrativa dominante sobre a escola promete: *“Depois fui expulso da escola, de outra escola, depois só fazia porcaria também”*. No entanto, no plano discursivo, a relação com a escola é reconstruída de acordo com a lógica de auto-responsabilização que aproxima a narrativa do Luís do discurso dominante: *“Saía de lá. Saía de lá, não, a minha mãe punha-me na escola, saltava o portão, que eu não tinha saída autorizada, e ia-me embora. A minha mãe, as minhas irmãs e o meu padrasto ralhavam comigo. Sim, eles queriam que eu fosse! Mas eu não ligava!”*. De qualquer modo, o discurso é pontuado com algumas notas que nos sugerem que o Luís não se limita a realizar, de forma clara e assumida, um este exercício de autoria da reconstrução biográfica que lhe sugerimos. Assim sendo, as hesitações discursivas como *“sei lá”*, *“não sei”* ou referências como *“a falta de dinheiro”*, *“entrei para a escola mesmo normal”*, *“tavam todos do bairro só faziam porcaria”*, *“cresci sem pai”* ou *“levava muita porrada em pequeno”* parecem indiciar tentativas de introduzir no discurso elementos que ajudem à compreensão dos acontecimentos expostos e da própria atuação, não a reduzindo, desta forma, a uma questão de decisão pessoal. A referência à morte do pai, aos maus tratos pelo padrasto ou à companhia dos amigos oferecem-nos pistas de reflexão sobre o trajeto percorrido que ultrapassam a lógica de auto-responsabilização, embora o processo reflexivo pareça ficar em aberto, no que diz respeito à autoria do percurso vivido. Por exemplo, à

semelhança do que apontámos noutros casos¹⁸¹, a família é dissociada, ainda que não de forma absoluta, do trajeto desviante – “*A minha mãe, as minhas irmãs e o meu padrasto ralhavam comigo. Sim, eles queriam que eu fosse (refere-se à escola). Mas eu não ligava!*”. Também o bairro é apontado como influência negativa e determinante, embora, ao mesmo tempo, o Luís reconhece que “*podia ter vivido noutro sítio*” e acabar institucionalizado.

A referência ao bairro onde habita merece-nos ainda outra observação – o bairro é, no discurso do Luís, apontado como influência negativa pelo facto de muitos dos seus habitantes assumirem um comportamento pouco correto que o Luís diz imitar: “*O meu bairro é, tipo, portam-se mal e essas coisas e eu, prontos, segui o mesmo caminho. Eu via as coisas, imitava, gostava e fazia*”.¹⁸² Esta referência ao bairro como influência negativa parece ter a sua origem numa certa estigmatização do bairro transmitida pelo discurso dominante e que o Luís reflete na sua narrativa ao afirmar, em jeito de pergunta, “*a maioria das pessoas que estão aqui são de bairros, não é?*”, como se esperasse, da nossa parte, uma confirmação. E, em seguida, retira a conclusão (ainda que não definitiva) de que se “*não morasse num bairro*” seria “*completamente diferente*”, isto é, não estaria institucionalizado, iria à escola, não consumiria drogas. Wacquant (2007) refere-se à existência de um *estigma territorial* (Wacquant, 2007: 169) associado aos bairros de periferia da cidade de Paris e à “*mácula social*” que marca os seus habitantes pelo facto de viverem num espaço associado, no discurso dominante, à pobreza, ao crime e à degradação moral, o que tem impacto sobre os vários domínios da sua existência, seja na procura de emprego, no estabelecimento de relações amorosas ou no relacionamento com entidades públicas (polícia, serviços de saúde, serviços sociais). As condições de desqualificação dos bairros das margens da cidade constituem-nos, portanto, como objeto de uma ‘*periferização geográfica*’ e ‘*simbólica*’ (Fernandes e Pinto, 2008: 192), também assinalada por Dubet (1987) relativamente às periferias de grandes cidades francesas, sendo que viver “*(n)o lado da cidade que o olhar dominante remete para a marginalidade produz uma, chamemos-lhe, consciência da relegação*” (Fernandes, 2008: 3) associada a processos de “*etiquetagem desqualificante*” (Fernandes e Mata, 2015: 7). Wacquant (2007) acrescenta ainda que os comportamentos violentos

¹⁸¹ Cf. Adriano, António, Cristiano, David e Vicente.

¹⁸² Cf. Joel e David acerca do reconhecimento da influência negativa do bairro sobre o percurso de vida individual.

(violência verbal, vandalismo) dos jovens que habitam estas zonas *“pode ser interpretado como uma resposta à violência socioeconómica e simbólica a que se sentem sujeitos por serem relegados para um lugar desqualificado e desprovido de oportunidades de vida”* (Wacquant, 2007: 172-173). É interessante notar que a referência ao bairro é narrativamente associada a uma outra: *“se tivesse dinheiro era completamente diferente”*. O Luís opera, deste modo, o reconhecimento de que a vida no bairro é marcada pela limitação das possibilidades-de-ser em virtude das dificuldades decorrentes das próprias condições materiais e simbólicas que esse contexto lhe define. Carvalho (2010: 268 e ss) assinala a associação entre o espaço do bairro e a condição de pobreza, sendo que as crianças que integram o estudo realizado representam os bairros em que habitam como *“espaços de concentração de desvantagem social que potencialmente pode excluí-los da participação da vida social”* (Carvalho, 2010: 269). É neste sentido que temos vindo a referir-nos às impossibilidades que marcam os contextos de vida destes rapazes e de que são exemplo as dificuldades económicas, a inexistência de uma rede social de apoio, a falta de respostas do sistema escolar, a desigualdade de acesso às oportunidades definidas pelo sistema social, a violência, entre outros aspectos. As impossibilidades-de-ser resultam de condicionantes de ordem contextual que interferem nos percursos biográficos destes jovens, confrontando-os com dificuldades que, não estando ao seu alcance modificar, inviabilizam determinadas formas de subjetivação. No caso do Luís¹⁸³, a violência constitui uma dessas impossibilidades, marcando dois dos espaços vitais que lhe são mais próximos, nomeadamente a família – *“levava muita porrada em pequeno do meu padrasto”* – e o bairro – *“tem (o bairro), às vezes, coisas más. Há porrada”*, sendo ainda de assinalar a referência à violência policial – *“E depois também sempre que eles (a polícia) me apanhavam, eu tentava fugir, depois eles apanhavam-me e davam-me porrada...”*. As formas de violência pessoal (violência doméstica, violência entre pares) são, muitas das vezes, legitimadas por meio de construções históricas e sociais (Neves e Nogueira, 2003). A esta legitimidade social e histórica da violência é possível associar, em última instância, o conceito de *violência institucional* (Barbeiro e Machado, 2010), a qual é, muitas vezes, subtil por ser tomada como instrumento necessário e legítimo de controlo social, traduzindo-se num conjunto de obstáculos ao desenvolvimento humano e à participação social do indivíduo.

¹⁸³ Cf. Marco e Vicente a propósito da violência como marca dos contextos de vida.

Em suma, e no que se refere à construção do vivido, a narrativa do Luís não apresenta uma orientação linear no sentido do reconhecimento do sujeito como *locus* da responsabilidade, integrando referências contextuais e circunstanciais que jogam um importante papel na configuração do seu trajeto biográfico.

Não gosto de 'tar aqui dentro (refere-se ao centro educativo)! Não sei, eu não sei que é que teve a ver. Deve ter existido, tipo, coisas que me aconteceram... [...] Por roubos. Foi por roubos e por causa da escola, também. Não ia à escola! Tipo, às vezes, eu roubava, mas eu pensava 'o meu irmão não vai gostar'. Depois, outras vezes, eu pensava 'quero roubar p'ra 'tar lá ao pé dele', mas ele 'tá mesmo preso! Ele não foi apanhado. Ele é por droga, foi apanhado com droga em casa. Via o meu irmão com os mais velhos, lá do bairro e dizia, 'nunca vou fazer isso'. Ia à escola, no 4.º ano, e via a minha irmã a faltar às aulas e dizia 'nunca vou fazer isso.' [...] A minha primeira coisa que eu tive problemas com a polícia foi quando fui apanhado de mota. Com 14 (refere-se à idade). Fiz 14 e pronto, passado 5 dias, fui apanhado de mota. Depois apanharam-me e andaram sempre em cima de mim. E eu quando roubava, não era sempre, era uma ou duas vezes! E depois também sempre que eles me apanhavam, eu tentava fugir, depois eles apanhavam-me e davam-me porrada, essas coisas... Sim, a polícia! Depois é que eles começaram a falar lá, no meu papel, umas mentiras que eles disseram. Coisas que eu não fiz e que estão lá! [...] Então, roubava dinheiro, ouro, plasmas. Vendia p'ra fazer dinheiro! P'ra me divertir com os meus amigos. Comprava roupa. De marca. Comprava roupa, emprestava dinheiro, depois davam-me. Sei lá, fazia bué (refere-se a muitas) de coisas.

[...] Eu não era p'ra vir para aqui. Era para... Deram-me a escolher, a comissão de protecção de menores, deram-me a escolher. Tipo, ir p'ra um aberto... Ou eu ia p'ra um aberto e ficava lá pelo menos 6 meses e depois ficar na rua, em casa, e eu disse que era em casa... E depois fui p'ro tribunal... Sim, passado uns dias fui a tribunal, era p'ra vir naquele dia só que não fui, fui p'ra casa. Depois foram-me buscar a casa e trouxeram-me para aqui. Não senti nada! Importei-me, mas não senti nada, não me veio nada à cabeça. Que é que eu ia fazer? Não ia fazer nada... Não aceitei, claro, ninguém aceita, vir para aqui, mas olhe... [...] Como assim, responsável? Não foi porque eu quis! Sei lá. É porque... Olhe, teve que ser! Responsável, sim, pelas coisas que eu fiz, que agora eu penso, não é? Essas coisas, que eu fiz muito mal, mas, não sei, olhe...

[...] Estou longe da minha mãe e da minha família. Saio daqui com a escola. Pode ser que arranje um trabalho! Ou um curso p'ra eu andar lá fora. Depois vou eu fazer a minha vida!

“Deve ter existido, tipo, coisas que me aconteceram”, coisas que o Luís não consegue especificar, mas que sabe terem sido determinantes na configuração do trajeto de vida conducente à institucionalização em centro educativo. O roubo e a relação com a escola são identificados como as causas próximas do internamento, como *“essas coisas, que eu fiz muito mal”*, mas o Luís não resume a sua trajetória a uma escolha pessoal: *“não foi porque eu quis! [...] Olhe, teve que ser!”*. Gera-se aqui novamente uma ambivalência discursiva entre um sujeito assumido como autor do próprio percurso vivido e uma espécie de inevitabilidade que se prende com aspectos que o Luís não consegue especificar, mas que põem em causa a autoria assumida (ou, pelo menos, parte dela). A reprodução do discurso de auto-responsabilização inerente ao regime tutelar de verdade não é, uma vez mais, linear.

A narrativa produzida sugere-nos que a relação do Luís com a polícia, a comissão de protecção de menores e o tribunal constitui-se como fator decisivo em termos do trajeto conducente ao internamento. Estas relações institucionais são, claramente, relações de poder nas quais o Luís se encontra em situação de desvantagem: a polícia que o apanha e lhe dá *“porrada”*, a comissão de protecção de menores que lhe oferece opções de institucionalização que em nada modificam as suas condições de vida e, finalmente, o tribunal que decide o seu internamento em centro educativo. Na sua lógica de funcionamento burocratizada e despersonalizada (Barbeiro e Machado, 2010), as instituições, como a polícia, os serviços de ação social ou os tribunais, reproduzem as desigualdades de oportunidades de inscrição do indivíduo na ordem dominante, limitando as suas possibilidades-de-ser. Desta relação de desequilíbrio de poderes resulta a impotência do sujeito dominado, mas não necessariamente a sua resignação – *“que é que eu ía fazer? [...] Não aceitei, claro, ninguém aceita [...]”* – e a tentativa de reverter a situação em seu favor – *“saio daqui com a escola. Pode ser que arranje um trabalho”*, delineando uma estratégia de sobrevivência institucional¹⁸⁴ pela qual o sujeito institucionalizado procura retirar uma qualquer vantagem da situação de internamento. O recurso a esta estratégia é, de resto, comum a outros jovens¹⁸⁵ e assenta na reprodução do regime tutelar de verdade pela qual o sujeito reproduz a mundividência sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar, comprometendo-se com o projeto de construção pessoal que lhe é exigido e procurando, desse modo, minorar a situação de desvantagem em que o

¹⁸⁴ Cf. II. Da vida, secção 6.

¹⁸⁵ Cf. Joel, Afonso e David.

internamento o coloca: *“Pode ser que arranje um trabalho! Ou um curso p’ra eu andar lá fora”*. A tentativa de procurar retirar vantagens pessoais do internamento – terminar a escolaridade; arranjar trabalho – constitui, em nosso entender, uma forma de o sujeito institucionalizado reequilibrar a relação de poder definida pelo internamento, utilizando a mesma arma discursiva que o coloca na condição de dominado na relação de poder definida pelo internamento. Tal constitui, para nós, um ato de resistência, no sentido em que, embora não modificando a posição de dominado em que se encontra, o sujeito institucionalizado é capaz de trabalhar reflexivamente a sua condição, não se anulando perante o exercício do poder.

Uma última nota para salientar a referência às práticas desviantes como oportunidades de diminuição das impossibilidades vividas, sobretudo em termos da resposta às solicitações da sociedade de consumo – *“roubava dinheiro, ouro, plasmas. Vendia p’ra fazer dinheiro! P’ra me divertir com os meus amigos. Comprava roupa. De marca”*. Este é, pois, como vimos, um aspecto recorrente nas narrativas sobre o desvio dos jovens institucionalizados no C.E.S.A.¹⁸⁶. Ao confrontar-se com as impossibilidades-de-ser que parecem caracterizar os seus contextos de atuação (escola, bairro), o Luís reconhece no desvio uma via de acesso alternativa à normatividade: o dinheiro proveniente do roubo permite-lhe afirmar-se como presença na ordem económica e social reconhecida pelo discurso dominante. A participação no consumo possibilitada pelo dinheiro do roubo constitui-se como possibilidade-de-ser, tornando o sujeito visível, porquanto resiste ao apagamento económico, social e político a que as impossibilidades-de-ser parecem condená-lo, ainda que tais impossibilidades permaneçam inalteradas. Através dos objetos de consumo, o indivíduo procura a recriar a sua individualidade, processo que Baudrillard (2010: 106 e ss) designa por *personificação*. Na mesma linha, Delory-Momberger (2009: 20) afirma que os bens que consumimos constituem-se como marcas identitárias, modos de ser e Bauman considera que o consumo funciona como um mecanismo de reforço da identidade na modernidade avançada (Bauman, 2004: 87)

Acho que a minha vida vai ser diferente! Então, vai mudar o meu comportamento, as minhas amizades, algumas. Não é mudar, mas afastar-me um bocado. Vou arranjar... Não sei o que me vai acontecer... Arranjar um trabalho! Trabalhar, meter dinheiro em casa! Por causa do dinheiro e gosto. P’ra trabalhar é

¹⁸⁶ Cf. Adriano, António, Manuel, Marco, David e Vicente sobre o desvio como possibilidade e respetivos comentários.

preciso ter gosto no que se faz. 'Tou no 7.º até ao 9.º (refere-se à escolaridade). De hoteleiro. Mas eles aqui devem-me dar um trabalho! Arranjam-me um estágio, lá fora. Vou tentar. Vou sair daqui e vou pedir àqueles todos, p'ra ver se me conseguem arranjar... Eu saio daqui já com o curso de hoteleiro e depois eles podem arranjar-me um curso de mecânico, ou não? Eu posso fazer dois cursos, ou não posso? A minha mãe tinha o 4.º ano e agora já tem o 9.º! Ela fez em cursos. Arranjar motas, vender motas. Lá no bairro há uma oficina que vende motas e eu ficava lá a ver, depois limpava as coisas, ele dava-me dinheiro. Vou tentar, não sei se vou conseguir. Eu sei algumas coisas de arranjar motas.

[...] Mais fácil? Ajudar a minha mãe. Mais difícil é ir à escola, ao trabalho. Porque tenho de me levantar a horas, porque tenho de cumprir. Por exemplo, aqui, eles ralham comigo e começo a embirrar. No trabalho, não pode ser assim!

[...] [Penso] No futuro! Não sei, tipo, 'ah, o dia em que sair, vou fazer isto, isto, isto.' [...] Que vou ajudar a minha mãe. Não lhe dar tristezas, ajudar a ir às compras, fazer as coisas. Que vou trabalhar. Vou, sei lá... Vou ajudar as pessoas! Vou ter estudos, vou ter, tipo, mais cabeça, é isso. Penso que vai correr tudo bem e sinto que vou melhorar. Passado é passado, agora estamos no presente! Agora 'tá a ser resolvido o que aconteceu. Mas saio daqui, passado é passado, esqueço logo as coisas e não penso em mais nada.

A narrativa sobre o pós-internamento parece operar uma reconfiguração do discurso sob um formato mais institucional. O regime tutelar de verdade¹⁸⁷ que veicula uma determinada concepção do mundo e do modo como os sujeitos nele devem posicionar-se é agora claramente reproduzido pelo Luís. O sujeito-a-ser assume como tarefa existencial essencial a construção de si¹⁸⁸, procurando, por meio de um conjunto de estratégias que toma como escolhas pessoais, definir a sua posição no mundo, entendida sobretudo como inscrição na ordem económica e social vigente. O processo de subjetivação exige um auto-investimento do sujeito a partir dos seus próprios meios e recursos que, assim, tende a minimizar (ou mesmo ignorar) o papel determinante que as condicionantes contextuais podem ter sobre o seu percurso de vida. Deste modo, o sujeito não opera sobre tais condicionantes, mas antes sobre si mesmo, procurando formas de auto-construção e auto-afirmação. A narrativa do Luís é, assim, centrada nas referências à escola e ao trabalho, tomados como instrumentos essenciais do processo de subjetivação, reconhecendo que tal exigirá, da sua parte, um comportamento mais cumpridor. Há, ainda, alguma

¹⁸⁷ Cf. II. Da vida, secção 6.

¹⁸⁸ Cf. II. Da vida, secções 4. e 5.

confiança ingénua num suporte institucional (ainda que vago, não especificado) na mudança pretendida: “*mas eles aqui devem-me dar um trabalho [...] vou sair daqui e vou pedir àqueles todos, p’ra ver se me conseguem arranjar...*”. Reconhecemos noutras narrativas¹⁸⁹ esta confiança no apoio institucional à inscrição social do sujeito, nomeadamente pela afirmação de que o cumprimento da medida de internamento garante a possibilidade da sua afirmação na ordem vigente e de que o respeito pelos normativos sociais legitima a sua inscrição social¹⁹⁰. Sendo uma leitura linear que desloca o sujeito dos contextos em que se move e das condicionantes associadas a esses espaços vitais, parece nesse sentido refletir uma confiança ingénua.

Interessante também a referência aos cursos – “*eu posso fazer dois cursos, ou não posso?*”. Encontramos, atualmente, uma narrativa frequente que veicula a ideia da necessidade de os sujeitos aumentarem ou reciclarem os seus conhecimentos, sobretudo por meio da frequência de cursos de formação contínua que favorecem o que se designa por *educação ao longo da vida*, pressupondo-se que as exigências do mundo globalizado reclamam do sujeito uma atualização recorrente de competências, possibilitando o acesso a novas oportunidades (Silva e Machado, 2010). Nesta linha, o Luís refere-se à mãe que “*tinha o 4.º ano e agora já tem o 9.º*” e que “*fez em cursos*”. Os cursos mencionados pelo Luís destinam-se a pessoas com baixos índices de escolaridade e visam certificar, em termos de nível de escolaridade, as competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da vida. Salvo raras exceções, a frequência destes cursos mais não faz do que colocar no indivíduo a responsabilidade de levar a cabo uma ação que, supostamente, lhe permite alterar as suas condições de vida, mas que, efetivamente, não se traduz numa verdadeira mudança. O indivíduo é assim confrontado com a falsa esperança de, pelo seu esforço, vir a modificar uma condição de vida que, na realidade, não é modificável por meio de uma decisão de carácter pessoal. Os desempregados de longa duração, sendo, muitas vezes, obrigados à frequência destes cursos, entendida pelas instituições assistencialistas como um dever inerente à procura ativa de emprego, uma vez que o «*bom desempregado*» é aquele que “*procura trabalho*” (Schnapper,

¹⁸⁹ Cf. Manuel, Joel, Afonso, David e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

¹⁹⁰ A injunção biográfica e a retórica da responsabilidade individual sustentam o carácter condicional da inscrição social resultando numa contratualização da cidadania (Somers, 2008).

1998: 54), rapidamente reconhecem a sua ineficácia na transformação dos seus trajetos de vida.

Em suma, esta forma de narrativa permite ao Luís concluir que “*passado é passado*” e que a passagem pelo centro educativo lhe permite ver “*resolvido o que aconteceu*”. No futuro que discursivamente idealiza, o Luís constrói-se como um sujeito com estudos, com “*mais cabeça*” e capaz de “*ajudar as pessoas*”. Cabe, portanto, ao Luís todo o peso da responsabilidade e da exigência de reconverter o trajeto desviante vivido num percurso de normatividade futura.

Como [viver] em sociedade? Não sei... Viver com pessoas? Claro que é importante! Porque sente-se mais, tipo, feliz, mais, sei lá, mais coisas. Tipo, agora, se você vivesse sozinha, fica solidão, fica com solidão e depois fica... Eu não sei explicar!

[...] Sim, há algumas [pessoas que não fazem parte da sociedade]. Sei lá, como assim? Então, vive, faz a sua vida sozinho. Não se dá com ninguém, nem nada. Tem amigos, mas não tem... Pronto, mas assim amigos que ajudem, não tem. Eu acho que faço [parte da sociedade]! Porque tenho amigos, amigas, pessoas que me ajudam, a minha mãe. Pessoas que querem o meu bem e essas coisas.

No que diz respeito à questão da vivência em sociedade, o Luís não recorre, ao contrário do que encontramos noutras narrativas¹⁹¹, aos chavões estruturantes do discurso dominante, embora a narrativa assuma o mesmo tom hesitante. Assim sendo, o modo como o Luís aborda o tema não faz recurso da versão estandardizada do mundo que encontramos noutros casos, o que, não obstante, não se traduz num maior à vontade em termos da sua elaboração discursiva nem num efetivo afastamento relativamente ao discurso institucionalmente formatado. Julgamos que entende o termo “*sociedade*” no sentido de um grupo restrito de pessoas com o qual determinado indivíduo deve relacionar-se. E, nesta linha, a narrativa parece expressar um ponto de vista individual – o grupo é pensado a partir do indivíduo (e de si mesmo) e das suas necessidades e não enquanto grupo. Ao colocar a tónica no indivíduo, o Luís aproxima-se da narrativa que marca a modernidade avançada: o coletivo não define o bem comum, mas antes expressa um conjunto de vontades individuais que procuram ver reconhecida a sua afirmação. O espaço social não é contexto de concretização de interesses comuns que permitam a identificação

¹⁹¹ Cf. Adriano, António, Manuel, David e Vicente.

interindividual, mas antes lugar da afirmação de si (dos seus interesses e necessidades) como sujeito entre sujeitos. Ao referir-se ao processo de individualização que, na modernidade avançada, traduz a desintegração da cidadania, Bauman (2009) afirma: *“a primeira coisa aprendida na companhia dos outros é que o único serviço que esta companhia pode prestar é aconselhar a como sobreviver na nossa solidão irreparável, e que a vida de cada um está repleta de riscos que precisam ser enfrentados e combatidos por si mesmo”* (Bauman, 2009: 66).

5. Cristiano¹⁹²

“Saio em 2015. Entrei em 2011, 24 de Dezembro. São várias medidas. Era mais resmungão e isso, mal-educado. Vivia num bairro, tinha uma família igual às outras. Igual às outras, não tem nenhuma... Como é que hei-de explicar? Não segui o exemplo deles, porque não tem nada a ver, os meus pais não eram assim. Não segui o exemplo dos meus pais. Porque eu não precisava de roubar. A minha mãe dava-me tudo, o meu pai também. Não precisava. É ver os outros a fazer e também fiz, olhe! Mas foi... Os outros pararam, eu não parei.

[...] Escola, não! Inscrito estava, mas eu não ia à escola. Desde pequeno, não sei porquê, não gosto da escola. Já sei muito e não quero saber mais! Não gosto de ‘tar na escola. Estava na escola, depois deixei a escola e o meu padrinho chamou-me p’ra ir trabalhar. Pode perguntar aqui ao diretor (refere-se ao director do centro educativo), que eu já disse que prefiro trabalhar do que ‘tar aqui na escola. Trabalhar, cortar a relva e assim. Prefiro trabalhar do que ‘tar na escola. Porque gosto mais de trabalhar do que ‘tar na escola, ‘tar a aprender coisas... O professor é chato, ainda por cima!

la à escola, mas às aulas não! la p’ro bar com outros amigos que ‘tavam a faltar. Não gosto da escola. Não gosto de estudar, acho aborrecido. Não tenho cabeça p’ra escola, já andar na primária era igual... A directora avisou os meus pais. Ficaram chateados e tentaram meter-me de castigo. Não valeu a pena, não resultou. Tinha problemas com dois professores. Nós, numa turma, éramos para aí 20 e eu não era o único que me portava mal. O professor chateava-me a cabeça, dizia que eu não sabia nada. Chateava-me mais a mim. Era o professor de Matemática e uma stora de História. Saía da sala sem autorização deles. la p’ra fora da escola, dependia da hora... [...] Ajudei o meu padrinho no café, balcão e mesas. Era eu quem abria o café de manhã. Era às 6 e meia. Gostava! Fazia horas, ficava até mais tarde. Às vezes, ele ficava em casa e eu ficava com o café. Preferia trabalhar do que ‘tar na escola. (Questionário, 24.01.2013)

¹⁹² O Cristiano tem 17 anos e encontra-se no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 20 meses em regime semiaberto (fase de progressão), desde Dezembro de 2011. *“Hoje entrevistei o Cristiano e o [...]. O Cristiano foi bastante receptivo, embora dando respostas bastante curtas. [...] Nenhum destes jovens sorriu, apesar de eu lhes sorrir frequentemente. É difícil estabelecer empatia. Tratam-me por ‘doutora’, respondem ao que pergunto e despedem-se de forma muito distante, como se isto fosse mais uma tarefa do centro que eles têm de cumprir.”* (Diário de bordo, 24.01.2013)

[...] Tenho muitos amigos. Tenho os amigos p'ra roubar, tenho os amigos p'ra curtir, tenho os amigos p'ra muita coisa. Mas eu vou porque quero, eles não me obrigam! A minha cabeça é que manda, não são eles. Meti-me nas coisas, nas asneiras que eu fiz. Porque eu gostava de roubar carros, e isso, gostava. É muito divertimento! Deixar as coisas dos outros (ininteligível)... Por acaso, ia-lhe perguntar. Já lhe roubaram o carro? Já roubei, mas também já fui roubado. Também não gostei. Chegar de manhã e ver o carro todo partido! Não estragaram nada? É uma sensação um bocado lixada! Andar a trabalhar para os outros! É verdade! É verdade, uma pessoa trabalha muito p'ra comprar um carro ou isso e depois os outros vão roubar. Depois, se for p'ra roubar p'ra precisar do carro ou isso, é um roubo. Depois estragam os carros ou vendem, ou partem os carros todos, mas eu não fazia isso. Eu roubava os carros. Era um carro, o dono devia ter dinheiro p'ra pagar! Não roubava aos pobres, sempre roubei os ricos. Roubava p'ra conduzir. Gostava e gosto de conduzir! Não tenho carta (refere-se à carta de condução), mas estou quase a ter, vou tirar.

[...] As coisas que me aconteceram! Quando o meu pai foi preso... Eu já, desde pequeno, não sei... Desde pequeno, faço asneiras. 'Tava no colégio (refere-se a uma instituição da segurança social), depois a minha mãe liga-me a chorar a dizer que o meu pai 'tava preso, fiquei mais revoltado, e isso. 'Tava a morar no colégio da segurança social. Saía ao fim de semana, de 15 em 15 dias. Foi por causa de ter batido num professor na primária. Mais coisas... Perdi os meus sobrinhos cedo, tinha eu 15, 14 anos. A minha irmã, que é uma burra, não tinha cabeça. A segurança social tirou-lhe os filhos! Não quero falar desse assunto, mais.

[...] Fiquei mais revoltado quando entrei lá (refere-se a uma instituição da segurança social)! Por causa do meu professor da primária, do 4º ano. Éramos um grupo, tá a ver? Todos faziam asneiras, gritavam só comigo. Um dia, passei-me! Fui a casa, peguei lá na pistola do meu pai. Não sabia como funcionava, era criança, tinha 12, 13 anos! Peguei naquilo e fui p'ra escola. Ameacei o professor. Meteu-me em tribunal, foi lá a GNR, perguntou-me onde é que estava, eu disse. Depois veio o meu pai e bateu-me e o caraças. Meteu-me em tribunal e passado uns tempos fui p'ra lá. Acordei de manhã, estava a polícia a bater em minha casa e levaram-me. Fiquei mais revoltado!

[...] Eu vim para aqui (refere-se ao centro educativo) internar-me pelos meus pés, fui eu que me trouxe, não foi a polícia que me foi buscar. Porque se não cumprisse a ordem, ia cumprir mais tarde. Mais vale agora! Vou-lhe dizer, olhe, num ano, tive 10 dias lá fora. 5 dias no verão e 5 no natal. Não voltei! Quando é que foi? No Verão. Depois é que vim. A minha mãe chateou-me a cabeça, o meu pai, a minha namorada chatearam-me, o meu irmão. Eu depois vim, mas não era p'ra vir.

O Cristiano inicia a sua narrativa biográfica referindo-se, de imediato, à situação de internamento e estabelecendo, deste modo, os termos da conversa: a

uma injunção biográfica que lhe é feita em contexto institucional, ele responde como sujeito institucionalizado e, nesse sentido, recupera discursivamente a temática que o define enquanto tal, sem, contudo, deixar-se reduzir a essa condição, desde logo pela afirmação de pertença a uma família *“igual às outras”*. A família representa a normatividade¹⁹³, sendo dissociada do percurso desviante em seguida descrito¹⁹⁴, o que acentua o processo de auto-responsabilização do Cristiano na produção desse percurso: *“Não segui o exemplo deles, porque não tem nada a ver, os meus pais não eram assim”*. No caso do Cristiano, a defesa da família por aproximação a um plano de normatividade é parece-nos ser reveladora do resgate afetivo do contexto familiar que, a todo o custo, o Cristiano procura fazer, sendo que, apesar da afirmação de que os pais não foram um mau exemplo, mais adiante, o Cristiano acaba por referir-se ao trajeto desviante do pai: *“Quando o meu pai foi preso (...) ‘Tava no colégio (refere-se a uma instituição da segurança social), depois a minha mãe liga-me a chorar a dizer que o meu pai ‘tava preso”*. A partir daqui, a narrativa do Cristiano assume um ponto de vista explicativo: não tendo o Cristiano seguido *“o exemplo”* da família, o roubo não surge por necessidade, mas antes por aproximação à conduta dos pares, embora assinando a autoria das suas escolhas, pois *“a minha cabeça é que manda, não são eles”*. Também as referências ao percurso escolar são centradas nas incompetências individuais que impedem o Cristiano de ter sucesso na escola - *“não gosto da escola”, “não gosto de ‘tar na escola”, “não gosto de estudar, acho aborrecido”* -, abrindo espaço para o estabelecimento do esquema relacional, a que já aludimos, assente no conflito: *“Tinha problemas com dois professores. [...] O professor chateava-me a cabeça, dizia que eu não sabia nada. [...] Era o professor de Matemática e uma stora de História. Saía da sala sem autorização deles. A relação conflitual com a escola configura-a como um campo de atuação de resistência do sujeito: se, no plano discursivo, o sujeito opera uma auto-responsabilização sobre o trajeto de insucesso escolar, em termos de atuação, o conflito parece expressar uma recusa do apagamento institucional a que esse insucesso conduz o sujeito, inviabilizando o seu acesso às possibilidades-de-ser prometidas pelo discurso dominante sobre a escola. Há, no entanto, uma afirmação que nos merece uma observação: “Já sei muito e não quero saber mais”. Apesar de*

¹⁹³ Cf. Adriano, António, Luís, David e Vicente sobre a aproximação narrativa entre a família e o discurso normativo.

¹⁹⁴ Cf. Adriano, António, Marco e David acerca da convivência narrativa entre desviante e normativo e o emprego do termo ‘normal’ enquanto descritor do trajeto de vida anterior ao internamento.

se produzir como sujeito incompetente face à escola, no discurso do Cristiano transparece, ao mesmo tempo, e ao contrário do que observámos noutros casos, uma posição de desvalorização discursiva da escola. Nas restantes narrativas analisadas, os sujeitos reconhecem-se como incapazes de concretizar as expectativas escolares, mas sem questionar abertamente a legitimidade das mesmas, embora, em alguns casos, esteja implícita uma recusa da escola na sua função normativa pela presença do sujeito na escola sem que tal corresponda a uma frequência efetiva das aulas¹⁹⁵. No caso do Cristiano, a afirmação supracitada põe em causa a própria função da escola e o reconhecimento da sua importância e, consequentemente, traduz uma desvalorização da incapacidade do sujeito, configurando uma estratégia semelhante ao que Dubet (2001: 17 e ss) designa por “*retirada*” e que permite ao sujeito salvaguardar a sua autoestima. Este posicionamento face à escola é, aliás, reforçado pelo facto de o Cristiano afirmar preferir “*trabalhar do que ‘tar na escola’*”. Mesmo no centro educativo, o Cristiano prefere o trabalho à escola e, portanto, o reconhecimento de si como incapaz na escola não parece ser tido como algo relevante, na medida em que desvaloriza a escola enquanto contexto de aprendizagem. Por fim, o modo como o Cristiano narra a experiência de trabalho no café do padrinho, afirmando-se como cumpridor e responsável, permite-lhe resgatar uma imagem de si positiva, recuperando-se como competente numa situação que, ao contrário da escola, é por si investida como objeto de valorização.

O facto de o Cristiano estar internado em centro educativo há mais de um ano não será certamente alheio ao modo como nos devolve a narrativa sobre o trajeto de vida percorrido. O tom de auto-responsabilização que imprime ao discurso dá conta da incorporação do regime tutelar de verdade a que já nos referimos e que tende a traduzir as concepções do mundo e da vida sustentadas pelo discurso dominante: “*A minha cabeça é que manda, não são eles* (refere-se aos amigos). *Meti-me nas coisas, nas asneiras que eu fiz. Porque eu gostava de roubar carros, e isso, gostava*”. A reprodução do sistema de verdade institucional orienta a produção narrativa para determinada forma de subjetivação pela qual o sujeito define a sua posição no mundo, operando sobre si mesmo e desconsiderando a influência que as condições

¹⁹⁵ Cf. António, Manuel, Marco e David sobre a presença no espaço escolar sem frequência das aulas. O próprio Cristiano afirma: “*la à escola, mas às aulas não. la p’ro bar com outros amigos que ‘tavam a faltar.*”

contextuais podem ter sobre esse percurso¹⁹⁶. Este exercício constitui, como já assinalámos, uma estratégia de sobrevivência institucional pela qual o sujeito institucionalizado responde à injunção biográfica que lhe é feita pelo dispositivo de intervenção tutelar que, deste modo, lhe estabelece uma forma de vida institucionalmente enquadrada pela qual o sujeito institucionalizado é submetido a um conjunto de normativos a cujo incumprimento se encontram associadas consequências de carácter coercitivo¹⁹⁷. No caso do Cristiano, a incorporação do regime tutelar de verdade revela, em nosso entender e de forma clara, a dimensão de resistência que lhe é inerente, denunciando a inexistência de uma efectiva assimilação da mundividência institucional. Por um lado, ao devolver o discurso institucional, o Cristiano oferece-nos um “*discurso público*” (Scott, 2013: 28) pelo qual se cumpre enquanto sujeito institucionalizado, correspondendo ao que o dispositivo tutelar dele espera. Por outro, a afirmação explícita do desinteresse pela escola, a declaração da preferência pessoal pelo trabalho e a referência ao internamento por iniciativa própria permitem ao Cristiano a recuperação de si como sujeito para além da instituição, o qual se deixa pressentir por detrás do carácter institucionalmente formatado da narrativa biográfica. Cumprindo o papel do sujeito institucionalizado, o Cristiano poderá sobreviver como sujeito-outro fora do quadro institucional. A referência ao internamento por iniciativa própria parece ir neste sentido: “*Eu vim para aqui internar-me pelos meus pés, fui eu que me trouxe, não foi a polícia que me foi buscar. Porque se não cumprisse a ordem, ia cumprir mais tarde*”. Assim, a reflexão sobre o percurso conducente ao internamento permite ao Cristiano introduzir no discurso alguns elementos que obscurecem o exercício de auto-responsabilização com que iniciara a narrativa e, deste modo, demarcar-se do regime tutelar de verdade que tende a reproduzir. Ao referir-se ao prazer retirado da condução dos carros que roubava e ao introduzir na narrativa referências que, não dependendo de uma escolha sua, contribuem para a compreensão do vivido – a prisão do pai, o internamento no *colégio* da segurança social¹⁹⁸ e o modo como todo o processo ocorre (“*Acordei de manhã, estava a polícia a bater em minha casa e levaram-me*”), o afastamento dos sobrinhos retirados à irmã pela segurança social – permitem identificar factores de ordem extra-individual associados à trajetória desviantes.

¹⁹⁶ Cf. II. Da vida, secções 5. e 6.

¹⁹⁷ Cf artigos 178.º, 191.º, 192.º, 193.º e 194.º da L.T.E..

¹⁹⁸ Cf. Adriano e Afonso sobre os trajetos biográficos marcados por diferentes experiências de internamento.

Uma última nota prende-se com o modo como, a dada altura, os papéis de entrevistadora e entrevistado parecem inverter-se, assumindo a narrativa um tom mais próximo de uma conversa informal (embora sem chegar a sê-lo) pela qual o Cristiano é capaz de nos dirigir uma pergunta e de assumir, de forma inequívoca, a liderança do discurso: *“Por acaso, ia-lhe perguntar. Já lhe roubaram o carro? Já roubei, mas também já fui roubado. Também não gostei. Chegar de manhã e ver o carro todo partido! Não estragaram nada? É uma sensação um bocado lixada! Andar a trabalhar para os outros!”*. Assinalámos, num outro momento¹⁹⁹, o carácter relacional da entrevista utilizada como instrumento de pesquisa e o facto de a mesma constituir uma relação dialética de poderes que entrevistadora e entrevistado exercem, em diferentes momentos e de formas diferenciadas. No caso da nossa pesquisa, o facto de a entrevista decorrer num contexto de forte enquadramento institucional condiciona, em larga medida, o modo como tal relação é estabelecida. Sabendo que a recolha de material biográfico exige que o sujeito que se conta assuma o protagonismo de todo o processo, colocando-se o investigador numa posição de escuta, no nosso caso, e porque o ambiente institucional, pelas regras que estabelece, favorece uma certa passividade, os jovens mostraram alguma dificuldade em assumir o papel de liderança, esperando, na maior parte das vezes, da investigadora a definição das directrizes condutoras da situação, em termos, por exemplo, dos temas a referir ou dos momentos e formas de intervenção.

Quando sair (refere-se ao fim da medida de internamento), eu acho que vou ser o mesmo, mas vou tentar mudar. Muita coisa. A primeira coisa, vou sair lá do bairro com os meus pais, arranjar uma casa p’ra viver. Ei, muita coisa, não é? Já disse que não gosto da escola, vou trabalhar. Cozinheiro. Vou fazer um curso de cozinheiro. Aqui ‘tou a fazer electromecânica. Lá fora vou fazer o 12.º. Vou ter um trabalho, sei lá, um bar, um café, uma coisa assim parecida. Ou um curso de mecânico de automóveis. Vou fazer um esforço, porque eu não gosto da escola. Eu vou p’ra lá, porque ela (refere-se à namorada) também vai, senão não ia.

Sem a escola, não há trabalho. ‘Tou a tirar agora o 9.º por causa do trabalho e da carta, mais nada. (Questionário, 24.01.2014)

[...] O que me pode ajudar? Sei lá, acho que nada. Como assim? Conhecer novas pessoas. Conhecer boas pessoas. É verdade! As pessoas, os amigos, se me

¹⁹⁹ Cf. III. Do método, subsecção 5.1.

convidarem p'ra isso (refere-se a roubar), dizer que não. Só que eu não consigo dizer que não, 'tá a ver? Se pedirem uma coisa, eu dou, não consigo dizer não. Pode ser também convidarem-me, eu cair em tentação e vou. Não, mas eu primeiro pergunto como é que a coisa, como é que 'tá, como é que é.

[...] Claro, quero ser feliz! Estar com as pessoas que mais gosto. Ter uma vida com tudo organizado, casa, carro, coisas assim, sem ninguém me chatear a cabeça, sem ter a polícia atrás de mim. Isso era ser muito feliz! Estar sossegado, saber, tipo, que 'tou no meu carro, mas é meu, paguei-o, não o roubei. Ter uma casa, com a minha namorada. Ter as minhas coisas. Ao olhar p'ro futuro, penso que vou ser uma pessoa muito feliz com as pessoas que mais amo e sinto que vou ser um homem muito amado.

[...] Quando 'tou no quarto, penso nos três (refere-se ao passado, ao presente e ao futuro). Agora assim, não. Vou-lhe dar um exemplo. Estive agora 5 dias no quarto de castigo, estive a pensar: 'Fui um burro, 'tou aqui, porque fui um burro, é mesmo assim.' Andei à porrada aí com um rapaz e o professor de Física. Fui burro, não tinha, como é que hei-de dizer, não tinha razão nenhuma. Lembro-me de coisas, 'tá a ver, mas, lembro-me de coisas que mais gosto, lembro-me disso, pronto! E penso também mais quando vou sair, que é que vai ser feito da minha vida. Penso todos os dias, mas não vale a pena, demora mais tempo, se não pensar passa mais rápido. Vai fazer agora dois anos. Um ano e tal. O que é que eu vou fazer? Trabalhar. Parar de roubar, porque fui um burro. Ajudar a minha mãe, o meu pai. Mas agora os meus pais são os dois doentes, 'tá a ver? Mas 'tão sozinhos, porque o meu irmão mais velho 'tá a trabalhar em França, a minha irmã 'tá aí com um gajo e com a mãe dele, o meu irmão pequeno 'tá ainda no colégio (refere-se a uma instituição da segurança social). Não sei... Só vou tirar o curso que é p'ra fazer o 12.º ano, mais nada. Porque eu não vou ser o mesmo que era. Vou ser menos resmungão, ter mais paciência, vou tentar.

A narrativa sobre o pós-internamento reintroduz no discurso uma versão do mundo e de si institucionalmente produzida – a escola e o trabalho como meios de acesso à ordem vigente e a necessidade de modificar o próprio comportamento como garantia de que o futuro será diferente do passado, assumindo o sujeito a responsabilidade pela reconfiguração normativa do percurso desviante vivido. Não obstante, é reiterado o desinteresse pela escola, reduzida a forma de acesso ao trabalho e à possibilidade de obtenção da carta de condução e, neste sentido, a frequência da escola (do “curso de cozinheiro”) implicará sempre um esforço: “Lá fora vou fazer o 12.º. Vou ter um trabalho, sei lá, um bar, um café, uma coisa assim parecida”. Ao exigir do sujeito a definição da sua posição no mundo, o dispositivo de intervenção tutelar reconhece na escola e no trabalho os instrumentos essenciais ao

processo de subjetivação: de acordo com a L.T.E., a intervenção em centro educativo é orientada por um conjunto de princípios, sendo que os vetores da *socialização* (artigo 159.º), da *escolaridade* (artigo 160.º) e da *formação profissional* (artigo 161.º) assumem especial relevância. Assim sendo, ao fazer a recuperação discursiva dos temas da escola e do trabalho, o Cristiano aproxima-se da narrativa institucional, mas, uma vez mais, operando numa margem de resistência – a escola é aceite não tendo valor de *per se*, mas porquanto lhe permite colocar a hipótese de aceder a um conjunto de situações que identifica como vantajosas para si. Identificamos, portanto, na narrativa do Cristiano sobre o pós-internamento a mesma lógica de sobrevivência institucional por aproximação ao discurso dominante²⁰⁰. A narrativa produzida contém uma dimensão estratégica em termos do relacionamento do Cristiano com a instituição, indiciando capacidade de o sujeito se construir a partir da condição do internamento, tornando-se visível e resistindo à situação de dominação em que se encontra, sem, no entanto, a modificar. Trata-se, portanto, de uma narrativa institucionalmente situada da qual resulta a produção de um “*discurso público*” (Scott, 2013: 28) pelo qual o sujeito institucionalizado lida com o poder. Neste sentido, a necessidade de modificação da conduta é apontada como tentativa a realizar, embora afirmando, desde logo, que “*se pedirem uma coisa, eu dou, não consigo dizer não*”, não garantindo, portanto, uma efetiva modificação da forma de atuação. O discurso deixa ainda escapar a referência a aspectos que não dependem exclusivamente da vontade pessoal do Cristiano e que são tidos como determinantes na reconversão do percurso de vida - “*A primeira coisa, vou sair lá do bairro com os meus pais [...] conhecer novas pessoas. Conhecer boas pessoas*” -, quebrando-se, deste modo, a linearidade do tom de auto-responsabilização que o discurso aparentemente assume. Por fim, a narrativa parece ainda aproximar-se de um registo intimista quando o Cristiano expressa o desejo de ser feliz, referindo-se às pessoas de que mais gosta e idealizando uma vida *sossegada*. Esta idealização do futuro pressupõe a inversão do percurso desviante, correspondendo à vontade de o sujeito ocupar, no espaço social, uma posição que não seja institucionalmente enquadrada. “*Ter uma casa*”, ao invés de estar em situação de internamento, viver “*sem ter a polícia atrás de mim*” e “*ser uma pessoa muito feliz com as pessoas*” que ama parecem definir o posicionamento de um sujeito que, ocupando o seu espaço no

²⁰⁰ Cf. II. Da vida, secção 6.

tecido social, encontra outras possibilidades de subjetivação e dispensa o reconhecimento de si por via institucional.

Uma última nota acerca da medida de internamento. O Cristiano encontra-se no C.E.S.A. a cumprir 20 meses de internamento e afirma pensar todos os dias no momento em que sairá do centro educativo, acabando por concluir que *“se não pensar, passa mais rápido”*. Esta afirmação do Cristiano sugere-nos algumas questões que nos parecem ser fundamentais a uma reflexão sobre a medida de institucionalização que, não cabendo no âmbito da nossa análise, não podemos, contudo, deixar de assinalar, uma vez que é a partir da situação de internamento em centro educativo que as reconstruções biográficas destes jovens são levadas a cabo. Sabemos que, de acordo com a L.T.E., a intervenção em centro educativo pretende cumprir uma finalidade reeducativa junto dos jovens cuja prática de ilícitos evidencia especiais necessidades educativas (Rodrigues e Duarte-Fonseca, 2003: 21). No entanto, a análise das narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A. remete-nos para o reconhecimento de um posicionamento estratégico dos sujeitos que, desse modo, procuram sobreviver, enquanto sujeitos, ao exercício de poder de que são alvo. A produção do *“discurso público”* (Scott, 2013: 28) protege o sujeito da necessidade de se *expor* (pela afirmação de uma conceção do mundo e da vida não coincidente com a mundividência institucional), o que acabaria por se traduzir num posicionamento de afronta ao poder que lhe seria desvantajoso na relação institucional definida pelo internamento. Assim sendo, o trabalho levado a cabo em centro educativo parece operar sobre um sujeito que se encontra numa posição defensiva e que consente, apenas por uma questão de sobrevivência institucional, em reproduzir o sistema de verdade do dispositivo que pretende reeducá-lo.

[Viver em sociedade é] Viver com um grupo conhecido, falar, socializar. Para mim não é importante, porque eu não gosto muito de falar. Gosto de ‘tar no meu canto a ver e não gosto de falar com ninguém. A família, sim, os outros não interessam! Para mim é assim, eles não me dão nada! É verdade. O que é que a sociedade me dá? Claro que há [pessoas que não fazem parte da sociedade], aquelas pessoas que andam aí na rua, essas pessoas não fazem parte da sociedade. Não, os sem-abrigo não, porque esses não têm culpa, ‘tou a dizer esses drogados que andam aí. Não gosto deles, eles metem-me nojo. Porque eles ‘tão assim, porque querem, os sem-abrigo não! ‘Tão assim, porque... Como é que se diz... A segurança social não os ajuda! Agora esses drogados não, ‘tão assim porque

querem. Acho que não faço parte [da sociedade], porque, como lhe disse, eu não sou muito de falar.

O Cristiano refere-se à existência de sujeitos que se encontram à margem da vida social. No seu discurso, opera uma interessante distinção entre os “sem-abrigo” e os “drogados”. Esta distinção tem como critério a capacidade de livre-arbítrio do sujeito, identificada como centro de decisão auto-suficiente e descontextualizado: os drogados “*tão assim, porque querem, os sem-abrigo não!*”. A narrativa do Cristiano aproxima-se aqui do discurso dominante pela afirmação da existência de figuras cuja situação de fragilidade social parece resultar de uma escolha, fazendo depender da sua vontade a posição de vulnerabilidade em que se encontram. Ao contrário dos sem-abrigo cuja condição é definida por fatores vários que, de algum modo, ultrapassam a capacidade de decisão pessoal do sujeito, “os drogados” escolhem o próprio caminho de infortúnio. O âmbito desta distinção tem vindo a ser alargado no discurso dominante, incluindo um número cada vez maior de sujeitos que *escolhem* a condição de desvantagem económica e social em que se encontram. Esta distinção serve, por exemplo, para diferenciar os sujeitos merecedores de auxílio, em termos do acesso a prestações sociais ou outro tipo de apoio institucional, daqueles que, sendo apontados como responsáveis pela situação em que se colocam, não são dignos desse apoio, desencadeando, muitas vezes, atitudes de repúdio como a do Cristiano: “*Não gosto deles* (refere-se aos ‘drogados’, *eles metem-me nojo*”. A “*tese da perversidade*”, que Somers (2008) aponta como uma das narrativas de conversão ao fundamentalismo de mercado, define a pobreza como escolha individual, e não como condição estrutural e sistémica, associada a falhas comportamentais e morais pessoais e/ou culturais (como a dependência ou a preguiça, por exemplo), resultando daqui um processo de contratualização da cidadania (Somers, 2008).

6. Joel²⁰¹

“E depois, p’ra onde é que isso vai? E você é investigadora? De quê? Vai ter que depois ir a Vila do Conde (refere-se ao centro educativo Santa Clara), não?”

[...] A minha vida em antes de vir para aqui? Fazia muitas asneiras. Andava a roubar. Antes, tipo, passava por muita gente ‘olha aquele, só faz asneiras!’. Insultava-os. Dizia, ‘olha, vai p’ro caralho!’. Também não têm que se meter na vida dos outros, não é? Também não me meto na vida dos outros!

[...] A minha família era fixe. A minha madrinha, que eu nunca vivi com a minha mãe. Conheço a minha mãe, mas não vivo com ela. Tenho o meu tropa (risos), um amigo meu. E o meu avô, que é o meu padrinho. Eu chamo avô. Moro em [...]. Oh, não gosto muito... Porque eu morava à beira do bairro da [...] e gosto mais daquela zona, porque tenho lá os meus amigos todos, desde a infância. Tipo, eu morava à beira do bairro e parava com o pessoal todo do bairro.

As vizinhas são grandes coscuvilheiras, gostam de saber a vida dos outros. Chamavam a polícia quando me viam aparecer de mota. Até apanhei uma multa de eu não ter carta, mas a mota não era roubada, era de um amigo. (Questionário, 14.02.2013)

[...] Por um lado, agora acho que ‘tou melhor, porque se ‘tivesse lá, podia já ‘tar preso, porque andávamos todos a roubar. Foi um bocado de influência. Mas eu não vou deixar de ser amigo deles!

[...] Não ia à escola há 2 anos... Acordava às três da tarde, comia alguma coisa e ia p’ra rua. Chegava às oito. Olha, andava a fumar umas ganzas (risos)! ‘Tava com os meus amigos. Íamos passear, ter com amigas.

É seca ‘tar a estudar! Não gosto de escola! Por fazer asneiras de me portar mal. Atirar borrachas pelo ar. Mandavam-me parar, eu não parava, fazia asneiras. ‘Tavam-me sempre a mandar p’ra rua. Faltava e saía da escola. Ia p’ra rua fumar umas ganzas (refere-se ao consumo de haxixe). P’ra ir p’ra rua fazer asneiras, roubar, partir vidros. Eu ainda me lembro que saí da primária com 13 anos! Não gosto de ‘tar a escrever e a estudar! Eu sei que tenho de aprender, mas não gosto. Você também tem coisas que não gosta de fazer,

²⁰¹ Com 17 anos, o Joel está no C.E.S.A. a cumprir medida de internamento de 8 meses em regime semiaberto (fase de acolhimento), desde Agosto de 2012. “O primeiro grupo escreveu muito rápido, de modo que tive tempo para chamar um segundo grupo: o Joel, o [...] e o [...]. Quando expliquei a este grupo o que era para fazer e me referi ao “Diário de Amanhã”, o Joel exclamou: “2017!? Daqui a 4 anos já estou morto!”. (Diário de bordo, 04.04.2013)

não é? Se pudesse voltar o tempo atrás... não fazia tantas asneiras.
(Questionário, 14.02.2013)

[...] Tinham (refere-se aos padrinhos) de saber, não é? Quando as professoras lhes diziam. Punham-me de castigo, mas o castigo não fazia efeito. Ya, ela (refere-se à madrinha) primeiro passava-se e eu disse que não gostava da escola, que ia tentar arranjar um trabalho. E depois 'tive a trabalhar algum tempo. Tipo, a montar uma casa com um amigo meu. E ele pagava-me p'ra eu andar a pintar lá.

[...] Isto (refere-se ao internamento em centro educativo) é processos antigos. De 2007, 2008 e 2009. Comecei a ir p'ra aquela escola, conheci os meus amigos, olhe, começamos a..., já os conheço desde os 6 anos! É a escola no bairro. A minha mãe (refere-se à madrinha) dava-me tudo o que eu queria, fogo, eu nunca precisei de andar aí a roubar, mas olhe... Começámos a roubar... Roubar por diversão. Comecei a roubar por diversão. Depois cada vez pior. Olhe, não tínhamos nada p'ra fazer! Eu já roubo desde puto, para aí desde os 11. Não tínhamos nada p'ra fazer, olha, vamos dar umas voltas. Víamos uns rapazes e eu comecei a roubar betinhos. Roubava nos balneários, os telemóveis. Já cheguei a ter uma gaveta cheia de telemóveis (risos). Não queria vender, andava todos os dias com um telemóvel diferente. Comecei a andar a fazer assaltos maiores... Casas, tudo. Tocávamos à campainha, não 'tava ninguém, entrávamos (risos). No assalto a uma casa, tivemos de fugir, porque o homem tinha chegado a casa e viu a porta 'arrebentada' e, quando ele entrou, nós 'távamos no quarto a revistar tudo. Ele viu-me e tivemos de saltar pela janela! Olhe, fui caço pela polícia (risos)!

[...] Roubos, furtos, tudo. Roubava sozinho, com os meus amigos. Cheguei a um ponto que já roubava sozinho, já não precisava de ninguém. Roubava casas, carros, motas p'ra vender. (Risos) P'ra ir curtir p'ra noite, p'ra ir curtir e p'ra ter p'ro dia-a-dia. Comprava ganza, tabaco, ia ao café, comia o que queria. Mais, ia ter com amigas minhas longe, apanhava um táxi e gastava dinheiro. Gastava mais dinheiro no táxi do que em mim!

Já corre no sangue ser assim, portar mal. Desde pequeno, era traquina até que vim parar aqui (refere-se ao centro educativo). Mas até foi bom vir para aqui senão já podia 'tar preso! (Questionário, 14.02.2013)

[...] 'Tou aqui (refere-se ao centro educativo) porque quis, não é? Claro, fui pela minha cabeça, não fui por mais ninguém! Eu já sabia que mais dia, menos dia vinha parar aqui ou a um sítio pior. P'ra cadeia! Já tenho 17 anos, vou fazer 18. É perigoso (risos), porque 'tamos sujeitos a levar um tiro da polícia e tudo. Já dispararam p'ra nós, uma vez, a fugir de carro, mas acertou na chapa, as balas (risos)! Meteram-me um vidro abaixo e tudo. Ah pois foi! Pensei 'vou morrer'! Fiquei

(risos)... *Não tem que se ter medo, mas fiquei com receio. Ainda me acertava uma bala! O meu amigo só dizia p'ra eu me abaixar! Ele ia a conduzir, eu não gosto de conduzir.*

Nas narrativas anteriormente analisadas, o discurso tende, regra geral, a aproximar-se do regime tutelar de verdade, configurando um processo de subjetivação no qual a dimensão de resistência nem sempre é evidente, apesar da existência de elementos narrativos que se constituem como marcas dessa dimensão. À exceção do caso do Adriano, cuja narrativa marca uma posição de afastamento face ao sistema de verdade institucional, as restantes narrativas mostram-nos, sobretudo, o modo como os jovens se apropriam dos vários aspectos que sustentam o discurso do dispositivo de intervenção tutelar, assumindo, quase sempre, o tom de um relato inexpressivo²⁰². Consideramos que este tom inexpressivo constitui uma das marcas narrativas indiciadoras de que a reprodução do regime tutelar de verdade pelos jovens institucionalizados não corresponde a uma efetiva assimilação do discurso dominante, servindo apenas como estratégia de sobrevivência institucional e assumindo, para nós, um significado de resistência em termos da relação de poder inerente à situação de internamento. É neste sentido que utilizamos a distinção proposta por Scott (2013) entre “*discurso público*” e “*discurso oculto*”. Por seu turno, a narrativa do Joel coloca-nos perante um formato narrativo diferente do que, até agora, havíamos encontrado, sugerindo-nos uma espontaneidade e um à vontade discursivos pela forma como devolve certas questões ou pela frequência com que se ri das próprias afirmações. O modo como reproduz muitos dos aspectos da mundividência dominante parece resultar de uma clara posição de resistência pela qual o Joel nos oferece o discurso que julga pretendermos ouvir, mas sempre num tom de uma certa ligeireza como quem não leva a sério o que diz. Neste sentido, o Joel parece operar um processo de subjetivação distinto dos restantes jovens ao reproduzir, por exemplo, o discurso de auto-responsabilização, mas de forma inconsequente, isto é, assume-se como autor do percurso narrado, mas não retira desse posicionamento as consequências institucionalmente esperadas, nomeadamente em termos da afirmação da necessidade de alterar a conduta, do comprometimento face ao futuro ou da justificação do percurso efectuado a partir de escolhas pessoais, como encontrámos nos demais casos, ou, quando o faz, é

²⁰². Cf. II. Da vida, secção 6.

sempre num registo pouco sério. O tom ligeiro e inconsequente da narrativa sugere-nos a inexistência de uma efetiva assimilação do discurso institucional, configurando um ato de resistência de um sujeito que não se deixa anular pela relação de dominação inerente ao internamento e, se é verdade que a condição de sujeito institucionalizado não é modificada por meio desta estratégia, podemos, no entanto, afirmar que, ao ganhar visibilidade, o sujeito contorna a situação de desvantagem em que se encontra, porquanto o cumprimento dos normativos institucionais lhe traz contrapartidas²⁰³.

A afirmação do sujeito para além da condição do internamento, deixa-se pressentir por detrás do “*discurso público*” (Scott, 2013: 28) que o Joel nos oferece. Assim sendo, o Joel refere-se ao bairro junto ao qual viveu e cresceu e que é identificado como zona de conforto - “*tenho lá os meus amigos todos, desde a infância*” -, afirmando a influência negativa do “*peçoal do bairro*”²⁰⁴, mas, ao mesmo tempo, recusando-se a “*deixar de ser amigo deles*”. Pinto (2009: 333) assinala a relação ambivalente dos jovens com os bairros periféricos de onde são provenientes. No nosso caso, julgamos que esta ambivalência no discurso resulta mais do facto de os jovens reconhecerem, no discurso dominante que procuram reproduzir, uma desvalorização das zonas periféricas que, frequentemente, os impede de introduzirem nos seus discursos referências mais positivas aos bairros que habitam. Também no que diz respeito à escola, o Joel posiciona-se como autor de um trajeto fracassado, dando conta de uma série de condutas que terão contribuído para o seu insucesso escolar, mas, logo em seguida, afirma “*eu sei que tenho de aprender, mas não gosto. Você também tem coisas que não gosta de fazer, não é?*”, relativizando, deste modo, a responsabilidade anteriormente assumida. A narrativa do Joel sobre o percurso escolar é, à semelhança dos restantes casos, reveladora do modo como a escola se constitui como uma impossibilidade, dando lugar a uma relação conflitual pela qual o sujeito, reconhecendo-se como incapaz de responder às expectativas do sistema escolar, resiste, no entanto, à conversão da escola num instrumento do sistema de dominação vigente que o mantém numa posição de invisibilidade económica, social e política ao inviabilizar o acesso a determinadas formas de subjetivação. No mesmo sentido, Mateus (2002) assinala, por exemplo, que, na

²⁰³ CF. artigo 177.º da L.T.E. relativo ao estabelecimento de um conjunto de prémios.

²⁰⁴ Cf. Luís e David acerca do reconhecimento da influência negativa do bairro sobre o percurso de vida individual.

transição para o ensino secundário, os alunos têm à sua disposição um leque de possibilidades que, no entanto, não são igualmente acessíveis a todos e, por tal, o que, à partida, parece uma escolha marcadamente pessoal é, na verdade, determinado por outros factores de carácter escolar ou socioeconómico. Também para Abrantes (2009) a transição de ciclo de estudos não constitui um projecto puramente subjectivo, sendo antes condicionado pelas alternativas existentes, pelas circunstâncias que se reúnem no momento, pelas experiências socioculturais dos alunos, pela condição socioeconómica e cultural da família e pelo anterior percurso escolar (Mauritti, 2002).

Em suma, o trabalho reflexivo do Joel sobre a sua trajetória biográfica devolve-nos, por um lado, o discurso institucionalmente enquadrado que encontramos nas várias narrativas analisadas e, por outro, o Joel imprime à sua narrativa um registo diferenciado pela referência a determinados episódios narrados como peripécias sobre as quais não consegue conter o riso e no tom inconsequente a que já aludimos. Estes elementos, que claramente se afastam do exercício de reprodução linear do discurso institucional, deixam entrever uma espécie de subtexto que sustenta uma outra mundividência que, não podendo ser explicitamente referida, não deixa de estar presente. A presença deste “*discurso oculto*” (Scott, 2013: 31) parece confirmar que o carácter estratégico do sistema de verdade institucional. Ao contrário do Adriano cuja narrativa afirma abertamente o desvio como meio de subjetivação e como resposta às impossibilidades-de-ser com que se debate, tornando evidente a dimensão de resistência da estratégia narrativa utilizada, o Joel não deixa de apresentar uma narrativa próxima do discurso institucional, sendo no tom pouco sério, de quase desdém, da narrativa que podemos reconhecer uma forte componente de resistência assumida por um sujeito que, desta forma, descredibiliza o discurso que é levado a incorporar em virtude da condição de internamento.

No que diz respeito à narrativa sobre o vivido, o percurso de vida do Joel sugere-nos uma trajetória de deriva²⁰⁵ pela qual o sujeito vai *errando* por diferentes espaços de atuação de cujo processo de significação se encontra excluído: de uma escola que se constitui como objeto de desinteresse, de um trabalho que surge como experiência pontual e des-significada, de uma família a cujos apelos de normatividade

²⁰⁵ Cf. Adriano, Manuel, Luís, Marco, Afonso, David e Vicente sobre as trajetórias de deriva e respectivos comentários. Importa lembrar que as trajetórias de deriva não são exclusivas de populações juvenis em situação de internamento. Cf. ainda II. Da vida, secção 4.

não se atende, do bairro onde estão “os amigos todos”, do estar na rua de um quotidiano onde não há “*nada p’ra fazer*”. E, do outro lado do espectro, a *auto-experimentação* a partir do modelo de uma sociedade fundada no apelo ao consumo²⁰⁶ - “*comprava ganza, tabaco, ia ao café, comia o que queria*” – de bens cuja posse se torna irresistivelmente apetecível - “*já cheguei a ter uma gaveta cheia de telemóveis* (risos). *Não queria vender, andava todos os dias com um telemóvel diferente*” - e a uma existência da qual o sujeito procura retirar o máximo prazer - “*é seca ‘tar a estudar (...) comecei a roubar por diversão (...) p’ra ir curtir p’ra noite*”. Pelo consumo, o indivíduo procura diferenciar-se e, desse modo, restaura a ordem das diferenças em que assenta a sociedade, sendo este processo alimentado de uma “*insatisfação definitiva*” (Baudrillard, 2010: 67). Este apelo ao consumo é também reconhecido por Pinto (2009) no seu estudo sobre os jovens estereotipados como *gunas* dos bairros periféricos da cidade do Porto: “*constatámos que sentem ardentemente o apelo para o consumo desenfreado que caracteriza as sociedades ocidentais contemporâneas. O consumo surgiu-nos, nestes rapazes, como necessidade incontornável para a participação na sociedade*” (Pinto, 2009: 336).

A prática do desvio resulta de um processo de experimentação de si pelo qual o sujeito se investe em determinadas atividades (de carácter desviante) que lhe permitem aceder a formas específicas de subjetivação que, à partida, lhe estão vedadas pelas condições contextuais em que se move. Ao permitir a afirmação do sujeito, o desvio constitui-se como possibilidade-de-ser e, deste modo, como forma de o sujeito se posicionar para além das impossibilidades vividas. No caso do Joel, o dinheiro proveniente dos roubos que fazia permite-lhe “*ir curtir p’ra noite*” e “*ter p’ro dia-a-dia*”, comprar “*ganza, tabaco*”, ir ao café e comer “*o que queria*”. Deste modo, a constituição do desvio como meio de acesso à normatividade decorre da afirmação da presença do sujeito num mundo cuja ordem reconhece como válida (através, por exemplo, do investimento no consumo), mas também da reação societal que o desvio é capaz de gerar (resposta, por exemplo, do dispositivo de intervenção tutelar). O desvio, na medida em que desencadeia uma reação social - “*passava por muita gente ‘olha aquele, só faz asneiras*” - e institucional - “*olha, fui caço pela polícia (...) até que vim parar aqui* (refere-se ao centro educativo) ” - confirma a existência do sujeito e constitui-se como possibilidade de reconhecimento de si e da sua posição

²⁰⁶ Cf. Manuel, Marco, Afonso, David e Vicente sobre o processo de subjetivação orientado pelo modelo da sociedade de consumo.

no mundo. Neste sentido, norma e desvio não constituem dois pólos extremos de um *continuum* de realidade, mas antes são tomados como elementos co-fundadores do sujeito, determinando-se mutuamente: se a norma dominante define como desviantes as atividades de experimentação destes sujeitos (roubo, tráfico, consumo de haxixe, abandono escolar), por seu turno, o investimento de si neste tipo de atividades inscreve o sujeito num plano de normatividade pela afirmação de si e pela reação social provocada. Deste modo, o sujeito vê-se confirmado como sujeito-no-mundo e, assim, resiste à condição de invisibilidade económica, social e política a que as impossibilidades-de-ser com que se debate, e que ainda assim permanecem inalteráveis, o condenam.

‘Tou fechado (refere-se ao internamento em centro educativo), sem a minha família. Eu gostava de todas as sextas-feiras ir sair, beber um copo... Aqui não se pode fazer nada. Comer, dormir, estudar. Uma coisa que eu detesto é estudar! Não gosto de escola! Olha o meu irmão! Tem o 5.º ano e ‘tá a trabalhar com o meu pai. Na construção civil, sim. Oh, aqueles que estudam tanto p’ra serem doutores e não são nada, às vezes! Que agora p’ra arranjar trabalho não é fácil! Aqueles que têm faculdade e tudo ‘eh, altamente’. Ficam mais depressa no banco à espera do que os outros! Vir para aqui, por um lado, foi bom, por outro, foi uma coisa má. Foi bom p’ra eu deixar de roubar. Uma coisa má, ‘tou longe de tudo, mesmo tudo! Da família, não durmo na minha cama... Que estas camas ‘tão todas podres, cheias de humidade, que nojo! Tomar banho na banheira, comer a comida da minha mãe... Já falta pouco. O pior já passou.

É preciso estudos, mas eu já vi pessoas a trabalhar sem estudar. O meu pai, por exemplo, só foi até ao 5.º ano. E sabe uma coisa, eu vejo pessoas que foram p’ra faculdade e não têm emprego e outras minhas amigas só com 18 anos que não estudaram e já têm emprego! (Questionário, 14.02.2013)

[...] Sinto que ‘tou mais homem. Eu, quando ‘tava lá fora, só queria fazer asneiras. Aqui já me ‘tou a conseguir controlar. Às vezes, apetece-me é andar à porrada... Fico com raiva destes (refere-se aos colegas do centro educativo)... Não sei, por serem de Lisboa! São muito falsos! Eu não tinha barba lá fora, agora já ‘tá a começar a nascer (risos). Em tudo mesmo! Sinto que ‘tou mais homem! Antes acha que ‘tava aqui com tanto trabalho a falar? Não me aguentava tanto tempo (risos)! Dizia ‘olhe, vou-me embora’ e saía da sala (risos). Acho que vou melhorar e quero trabalhar na construção civil. Mas tanto faz, qualquer trabalho! Logo que se ganhe

dinheiro. Gosto de mecânica! Tanto faz! Ou faço isso ou construção civil! Mas só que não se ganha tanto. Deve-se ganhar menos... Só não quero ir p'ra lixeiro de rua (risos)! Que cheiro!

A vida de bandido não compensa a ninguém! Quando sair vou trabalhar. Já não sou nenhum menino, tenho de arranjar um emprego! Ainda não sei, mas acho que vou trabalhar com o meu pai. Mas o mundo dá muitas voltas. Olhe uma coisa que sei fazer é montar e desmontar bicicletas. Mecânico de bicicletas. Isso não dá muito dinheiro, dá? (Questionário, 14.02.2013)

[...] Ainda tenho outro processo maior. Agora acho que só tenho mais um. Mas eu já 'tou com pena suspensa de um ano! Pena suspensa, tipo, não posso fazer asneiras durante um ano. Senão vou preso! P'ra Custóias. E tenho ainda esse processo maior. Assalto à mão armada. Posso ir preso. Entrar de pistola na mão. Mas eu não sou como aqueles malucos da queima das fitas! Foi xunga matar a pessoa, mas, se calhar, eles também não sabiam que iam matar. Eu acho que foi um descuido. Mas, por isso mesmo, é que quero trabalhar. Arranjar tudo p'ra não ir preso, senão... Sim, porque eu vou admitir tudo! Pedir desculpa à senhora e dizer que não volta a acontecer. Vamos lá ver se cola (risos)! Mas, olhe, pelo menos, vou pedir desculpa, não é? Se não, vou dizer ao advogado p'ra pedir pulseira electrónica e fico preso em casa!

[...] Tipo, quero arranjar um trabalho. E tenho que ajudar o meu padrinho que 'tá ficar meio doente das pernas, quase não consegue andar. Por isso é que tenho que arranjar uma namorada p'ra vir viver lá p'ra casa. Não é p'ra ajudar o meu avô, é mais p'ra ajudar a arrumar a casa! Eu tenho empregada de casa, mas eu não gosto dela. É por isso que vou ver se digo à minha madrinha se manda a empregada embora (risos). Assim, se eu mandar a minha empregada embora, poupo 400 euros, a minha madrinha poupa 400 euros, não acha?

[...] [Penso] No futuro. Porque quero arranjar um trabalho e, se calhar, vou viver com a minha namorada quando sair daqui. Ou ela vem viver comigo, porque eu não queria deixar de 'tar em casa da minha madrinha. Oh, conheço o pai e a mãe dela, mas não gosto muito de 'tar lá! Gosto mais de 'tar na minha casa. Mas ela também tem escola, não sei se pode vir viver p'ra minha casa.

[...] Penso arranjar um trabalho. Mais, continuar a seguir a minha vida p'ra frente. Tipo, tirar esta tatuagem (refere-se à tatuagem que tem no braço e onde se pode ler 'I was born to give you trouble'), tapar com outra mais... Olhe, fizemos todos do grupo uma parecida. Acha que é vida ter esta? Tenho uma maior, nas costas. Parecida (risos). A dizer 'Outlaw'. Tipo, vou tapar com um dragão aqui. Sei lá, se tiver esta, o patrão vê (risos)... Se for outra não, acho que não! Fazer um filho. Claro, um não! Para aí dois ou três (risos)! Mas primeiro quero arranjar um trabalho. P'ra depois

comprar tudo p'ro meu filho, não é? Tipo, passado é passado, futuro é futuro! Claro que me vou lembrar 'tive lá dentro e acho que me fez bem'. E, pelo que 'tou a passar, quero arranjar trabalho, não quero parar numa cadeia!

A narrativa do Joel acerca da institucionalização em centro educativo expõe, uma vez mais, a dimensão de resistência de um sujeito que se produz subjetivamente a partir da condição de internamento pela presença de determinados aspectos narrativos reveladores do distanciamento que mantém relativamente a um regime de verdade institucional que, no entanto, tende a reproduzir²⁰⁷. Esse distanciamento é, desde logo, marcado pela produção de um discurso crítico relativamente ao centro educativo, o que é pouco frequente nas narrativas produzidas pelos jovens institucionalizados, pelo menos na forma tão explícita como aponta os aspectos que não lhe agradam: *“aqui não se pode fazer nada [...] estas camas ‘tão todas podres, cheias de humidade, que nojo!’*. Este posicionamento crítico está também presente na narrativa do Afonso, que questiona abertamente as regras de funcionamento do centro educativo, e do David que se refere ao tratamento diferenciado dos jovens no interior da instituição. Por outro lado, este tom crítico é acompanhado de referências a aspectos de algum modo tidos como positivos - *“foi bom p'ra eu deixar de de roubar [...] sinto que 'tou mais homem”*-, sendo encarados como modificações relativamente a um trajeto anterior. Ora, os aspectos assinalados permitem ao Joel reverter, a seu favor, a dominação institucional a que se vê sujeito. A institucionalização não resulta de um processo participativo que envolva a escolha livre de um sujeito, sendo a medida de internamento resultado de uma decisão tomada em tribunal e imposta ao sujeito que dela é alvo. Neste sentido, a sobrevivência institucional do sujeito em situação de internamento desafia a sua capacidade de, de algum modo, se apropriar do que, eventualmente, pode jogar a seu favor, de modo a que a institucionalização, enquanto relação de poder, não constitua uma anulação de si. Trata-se, como já assinalámos, de uma estratégia de sobrevivência institucional que permite ao sujeito obter contrapartidas da situação de internamento²⁰⁸ e construir-se como sujeito para além dessa condição. De qualquer modo, este exercício de sobrevivência institucional é feito nos moldes da própria instituição, correspondendo o sujeito às expectativas institucionalmente definidas pela aproximação ao discurso do dispositivo de intervenção tutelar: *“Foi bom p'ra eu deixar de roubar [...] Aqui já me 'tou a conseguir*

²⁰⁷ Cf. II. Da vida, secção 6.

²⁰⁸ Cf. Luís, Afonso e David.

controlar. [...] antes acha que ‘tava aqui com tanto trabalho a falar?’”, o que parece funcionar como “moeda de troca”. Foucault (1999c) refere-se, de forma semelhante, à prisão como “*instrumento de modulação da pena*”, sendo que a duração da medida de detenção pode variar em função da “*transformação útil*” (Foucault, 1999c: 205) no decorrer do cumprimento da pena que lhe é aplicada, o que indicia o carácter individualizante da prisão enquanto mecanismo do poder disciplinar de normação²⁰⁹.

No que se refere ao tempo do pós-internamento, o Joel reintroduz na narrativa a ambivalência já assinalada entre um discurso institucionalmente formatado e um registo inconsequente que nos sugere uma certa descrença relativamente a esse mesmo discurso. Se, por um lado, o Joel se subjetiva como autor de um conjunto de estratégias que lhe permitem projetar-se no futuro, identificando, por exemplo, e à luz da mundividência institucional, o trabalho como instrumento fundamental da definição da sua posição no mundo, por outro, o modo como constrói a narrativa descredibiliza, uma vez mais, o discurso que pretende reproduzir, indiciando que a replicação do regime tutelar de verdade é meramente estratégica, não correspondendo a uma efetiva assimilação da mundividência que o mesmo sustenta. Deste modo, o Joel refere-se à necessidade de arranjar um trabalho, mas “*tanto faz, qualquer trabalho! Logo que se ganhe dinheiro*”. A narrativa faz ainda referência à escola, relativizando a sua importância: “*é preciso estudos, mas eu já vi pessoas a trabalhar sem estudar*”. Confrontamo-nos hoje com o paradoxo de um mercado de trabalho que exige elevadas qualificações, apontando a escola e a formação como instrumentos essenciais da inscrição social, mas onde o facto de possuir qualificações elevadas já não constitui garantia de empregabilidade (Vasquez, 2008). A relativização do papel e da importância da escola por parte do Joel sugere-nos uma posição contracorrente face ao discurso institucional que faz da escola um dos principais vetores da integração social e da intervenção tutelar. O facto de o Joel se produzir, inicialmente, como sujeito de um percurso de insucesso escolar não será também certamente alheio ao modo como agora se refere à escola, configurando uma forma de, de algum modo, resolver reflexiva e discursivamente, o fracasso anteriormente assumido.

Há, no entanto, um aspecto que importa salientar relativamente à narrativa sobre o pós-internamento. Percebemos que, uma vez finda a medida de internamento, o Joel continuará sob custódia institucional, o que claramente limita a

²⁰⁹ Cf. II. Da vida, secção 3.

capacidade de perspetivar um futuro diferente. O trabalho integra o discurso sobre o futuro pelo qual o Joel afirma *“arranjar tudo p’ra não ir preso”*, uma vez que se encontra com pena suspensa durante um ano, tendo ainda pela frente um processo por assalto à mão armada. A este respeito, não podemos deixar de assinalar um aspecto que nos parece da maior pertinência epistemológica e metodológica. Partindo da consideração da produção de conhecimento como uma construção social (Berger e Luckman, 2010), o carácter construído do trabalho de pesquisa por nós realizado é assumido em diferentes momentos, desde a concepção da matriz teórica à produção dos instrumentos da recolha de dados e interpretação dos dados recolhidos. Parte deste trabalho (re)construtivo decorre da relação dialógica estabelecida entre a investigadora e os jovens em situação de internamento, configurando uma relação institucional (e de poder) no âmbito da qual a pesquisa é realizada. Este encontro de sujeitos marca, inevitavelmente, um encontro de mundos, isto é, de formas de pensar, sentir e agir diferenciadas. Assim sendo, a aproximação que fazemos aos jovens que encontramos no centro educativo é, não obstante todas as preocupações de carácter ético, epistemológico e metodológico que informam esta pesquisa, feita a partir da nossa mundividência, o que nos terá confrontado, algumas vezes, com o carácter infrutífero das nossas investidas no terreno. Quando questionámos o Joel sobre o futuro e a vida que o esperam fora do centro educativo percebemos, pela resposta dada, que a questão não fazia sentido para alguém cujo trajeto institucional está longe do fim, exigindo, da nossa parte, uma análise cautelosa sobre o discurso prospetivo deste jovem. Poirier et al (1995: 26) consideram que a recolha de material biográfico pressupõe a compreensão mútua entre o sujeito que se conta e o investigador, alertando ainda para a possibilidade de mal-entendidos decorrentes de um uso diferenciado da linguagem ou da distância geracional ou cultural entre ambos. Do mesmo modo, Strauss e Corbin (2008) consideram que *“o entendimento dos pesquisadores é sempre baseado nos valores, na cultura, no treino e nas experiências que eles trazem para as situações de pesquisa e que podem ser muito diferentes daqueles dos informantes”* (Strauss e Corbin, 2008: 54).

Como assim, viver em sociedade? Um grupo... Sou um cidadão! Eu agora quando ‘tiver lá fora já posso andar de cabeça levantada, não tenho que andar, tipo, escondido da polícia, nem nada, porque já não vou roubar mais. Toda a gente é cidadão!”

No que concerne ao tema da vivência em sociedade, a narrativa do Joel mostra-nos um discurso mais contido e menos espontâneo, indiciando menor à vontade relativamente ao tema e aproximando-se, deste modo, do tom das narrativas anteriormente analisadas. Assim sendo, o Joel recorre à ideia dominante de que *“toda a gente é cidadão”* e de que, tendo cumprido a medida de internamento, inverterá o percurso desviante e poderá ver-lhe reconhecido esse mesmo estatuto. À semelhança de outras narrativas²¹⁰, o Joel parece manifestar o que entendemos como uma confiança ingénua num suporte institucional no pós-internamento pela afirmação de que a institucionalização garante o reconhecimento do indivíduo como cidadão, legitimando, assim, a sua pertença na ordem vigente. A afirmação do internamento como possibilidade de inscrição social do sujeito aponta para uma confiança ingénua baseada na dissociação do sujeito relativamente aos contextos em que se move e nos quais se confronta com um conjunto de impossibilidades-de-ser, acentuando, assim, a responsabilidade colocada sobre o sujeito em termos do próprio trabalho de inscrição social. A incorporação desta conceção dominante constitui-se, em nosso entender, como instrumento de dominação assente na convicção de que, pela institucionalização (pena de prisão, medida de internamento), o sujeito se torna merecedor de uma segunda oportunidade e, conseqüentemente, responsável pelo modo como a aproveita. Este discurso de dominação é, em nosso entender, duplamente perverso. Por um lado, ao sugerir a existência de uma segunda oportunidade, deixa implícita a ideia de que houve uma primeira oportunidade falhada pelo sujeito, ignorando-se as impossibilidades-de-ser inerentes às condições materiais e simbólicas de vida dos contextos vitais em que a existência do sujeito se desenrola. Por outro, ao sugerir que cabe ao sujeito aproveitar a oportunidade que lhe é dada, produz um processo de auto-responsabilização que coloca o indivíduo perante a exigência de (re)construção do seu percurso de vida²¹¹, sem ter em conta as condicionantes que, não dependendo da sua vontade ou capacidade de decisão, determinam esse mesmo percurso. A reprodução, pelos jovens institucionalizados, de um discurso que deslocaliza o sujeito dos espaços de atuação em que se move, constitui, em última análise, uma forma de abandono institucional²¹² pelo qual a intervenção tutelar deixa os jovens entregues a si mesmos, ainda que sob a ilusão da

²¹⁰ Cf. Manuel, Luís, Afonso, David e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

²¹¹ Cf. II. Da vida, secção 5.

²¹² Cf. II. Da vida, secção 3.

proteção ou do suporte institucional, o que certamente terá impacto sobre os seus trajetos de vida, uma vez finda a medida de internamento.

7. Marco²¹³

“A minha vida? Era normal. Saía de casa, de manhã. Os meus pais pensavam que eu ia à escola, mas entrava na escola e não ia às aulas. [...]”

Porque gostava de algumas disciplinas e de outras não gostava. Gostava por exemplo de arte e multimédia, artes plásticas, educação física e ciências. Gostava mais ou menos de língua portuguesa. Não gostava de inglês e de história e matemática. A stora mandava-me trabalhar e eu dizia ‘não trabalho’. Só fazia quando me apetecia. No 2.º ciclo, não queria saber da escola, andava só na brincadeira com os meus colegas. No 6.º ano, faltava às aulas e o mau comportamento... Nas primeiras semanas, ficava dentro da escola, a fumar haxixe e tabaco. Depois vi os colegas a sair e ia lá p’ra fora. Ficávamos por perto da escola. Íamos p’ra um skatepark (refere-se a um recinto destinado à prática de skating) que fica por trás da escola. Quando chegava a casa, deixava a mochila e ia p’ro skatepark. Às vezes, dizia ao meu pai que ia p’ro skatepark e não ia. Ia p’ra beira dos meus colegas, ao pé do edifício da Zon que fica no meio do meu bairro.

[...] Mas depois a stora começou a mandar recados, ligou para o meu a dizer que eu não ia às aulas. Quando meu pai soube, esteve a conversar porque faltava às aulas. ‘Para estar na brincadeira’, não era, mas não ia dizer. E disse que tinha de parar com a brincadeira e ir para as aulas e eu disse ‘está bem, eu paro’. E não parava, continuava. E, numa certa altura, o meu pai seguiu-me e viu-me com os meus colegas, mas não me viu a fumar, viu-me só ao pé deles. Pegou em mim e levou-me para casa. Depois houve uns dias que levava-me à escola de manhã e ia-me buscar. Mas não adianta. Ele ia embora e eu ia para o cantinho onde ficávamos a fumar e saltava as grades. Não sei, com estes problemas todos, o meu pai pôs-me num psicólogo. Fiquei 6 meses num psicólogo. E andava na Santa Casa da freguesia. Andava lá nos tempos livres. Entrava às duas e saía às cinco. Fazíamos desenhos e ao fim fazíamos bolos. (Questionário, 07.02.2013)

²¹³ Aos 14 anos, o Marco encontra-se no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 24 meses em regime semiaberto (fase de progressão), desde Junho de 2012. “Em poucos minutos, aparece o Marco. Cumprimenta-me. Entretanto, o diretor chama-o à atenção. Percebo que o Marco pegou, sem autorização, em duas tangerinas da horta que cultivam no centro. Sorri matreiro. O diretor pergunta-lhe se está a gozar, ao que responde, sempre a sorrir ‘Eu já pedi desculpa’. [...] É um miúdo muito pequeno, apenas com 14 anos. Entrou em Junho e disse-me que ficaria no centro até 2015. Dois anos de internamento! Impressionou-me o facto de, ao responder a uma questão, querer referir-se ao alcatrão de um caminho da escola e, não se lembrando da palavra, pergunta ‘Como é que se diz? Já não me lembro, já estou aqui há tanto tempo’...” (Diário de bordo, 14.01.2013 e 07.02.2013)

[...] Quando fui p'ro 2.º ciclo, deixei a escola por causa dos meus colegas, p'ra estar ao pé deles a fumar. Por causa deles! Não queria saber [da escola], não me interessava. Queria 'tar lá fora com os colegas, queria 'tar ao pé deles. Depois saía com os meus colegas, andava lá a fumar e mais coisas, fora da escola. Andava a girar por Lisboa. Lumiar, Entrecampos, Marquês de Pombal. Não fazia nada, andava a passear. Andava com um colega mais velho. Ele roubava também comigo, fumava comigo. Tinha mais amigos, mas 'parava' (refere-se a conviver) mais com ele. É esse que 'ta num lar. [...] Ficávamos perto do bairro. É o bairro de [...]. Então, é um bairro com ciganos. Tem negros e tem brancos, também. Tem droga também lá dentro, tem traficantes. Tem pessoas que trabalham, que têm uma vida normal. Tem cafés.

Quando há uma festa, convidam logo toda a gente! A mim, convidam-me sempre. Lá (refere-se ao bairro onde habita) é como uma família, a ajudar uns aos outros. Há lá ciganos e cada cigano tem raça e há brigas entre eles, tiros. Não sei... Na aldeia (refere-se à aldeia onde a mãe mora e que visita esporadicamente) era diferente. Na aldeia, não há pessoas bandidas, é mais calmo e 'tou sempre entretido, vou sempre p'ra horta. Era uma pessoa mais calma, não fazia disparates como faço na cidade, não roubava. Fumar, só tabaco, não fumava droga. (Questionário, 07.02.2013)

Afoguei-me no rio, numa tarde de Verão. Não sabia nadar, mas depois aprendi. Lá (refere-se à aldeia onde a mãe mora) é mais calmo e também posso fazer a minha vida lá. Pegava no meu carro e ia p'ro trabalho... (Histórias da vida e do futuro, 04.04.2013)

[...] Na minha família, são todos bem, menos eu. Sou o único da família que não é. Que fumo droga, andava a roubar. A minha irmã também faltava às aulas, mas agora já tem uma vida normal. Mas ela não fumava. Fuma tabaco, mas não fuma droga. Vivo com o meu pai. O meu pai está junto com outra pessoa, com a minha madrasta. Era um bom ambiente. A casa 'tava sempre arrumada, não havia lixo no chão.

[...] Andava na escola que é ao pé do meu bairro, a primária, primária e primeiro ciclo, junto. Ia às aulas todos os dias, só faltava quando ia ao médico, mas portava-me sempre mal. Depois de sair dessa escola, fui p'ra outra e aí é que me perdi. Pois, comecei a ter novos amigos, comecei a roubar e comecei a fumar, foi aí que me perdi. Tinha outros miúdos que também fumavam. Eu comecei a andar com esses miúdos. Eu ia p'ro pé deles, eles perguntaram se queria experimentar. Experimentei e depois continuei. Sim, mas antes também de ir p'ra essa escola já conhecia esse tal amigo, lá do bairro. Depois quando comecei a ir p'ra aquela escola é que comecei a encontrar-me com ele mais vezes. Depois 'parava' sempre com ele. Comecei a roubar mais. Telemóveis, dinheiro, portáteis. Roubava, não tinha dinheiro,

né? Também queria ter as minhas coisas! Tipo, roupa de marca, o meu pai não percebe muito disso, não me comprava disso. Depois também comecei a ver os meus amigos com roupas de marca e isso tudo, comecei a roubar, comecei a ter dinheiro. Telemóveis, vendia os telemóveis, ficava com o dinheiro e comprava roupa e drogas também. E p'ra outras coisas também, se fosse preciso.

[...] Por aquilo que eu fiz, sou [responsável]. Não devia ter feito aquilo, não é? Claro que não ia dizer que era o meu colega, não é? Claro, fazíamos nós os dois. Vou dar um exemplo, se eu e ele tivéssemos que ir p'ra esquadra, os polícias, 'ah, quem é que fez aquilo?', eu dizia que fui eu, eu sozinho, não ia acusar o meu colega! Se o meu colega 'tivesse no meu lugar, também diria que foi ele. Eu conheço-o.

Com 14 anos de idade e 6 meses de internamento cumpridos à data de início da pesquisa, o Marco começa por afirmar o carácter normativo do percurso vivido: “*A minha vida? Era normal*”. Encontramos em várias das narrativas analisadas²¹⁴, uma convivência narrativa entre elementos desviantes e elementos normativos, ou seja, parte-se da afirmação da normatividade do trajeto vivido para, em seguida, dar conta de um conjunto de aspectos que indiciam um percurso de desvio: “*Os meus pais pensavam que eu ia à escola, mas entrava na escola e não ia às aulas*”. Entendemos que, deste modo, os jovens procuram, desde logo, defender-se de um processo de (auto e hetero) subjetivação que os reduza à condição de sujeitos infratores que a própria situação do internamento, enquanto contexto relacional do encontro entre os jovens e a investigadora, parece sugerir. Não obstante, o Marco acaba por devolver-nos um discurso no qual é visível o trabalho institucional sob o regime tutelar de verdade, imprimindo à narrativa produzida um tom de auto-responsabilização sobre o trajeto percorrido tomado como resultado de um conjunto de escolhas de um sujeito deslocado dos contextos em que se move e das condicionantes que caracterizam esses contextos²¹⁵.

²¹⁴ Cf. Adriano, António, Cristiano e David acerca da convivência narrativa entre desviante e normativo e o emprego do termo ‘normal’ enquanto descritor do trajeto de vida anterior ao internamento. Cf. II. Da Vida, secção 6.

²¹⁵ O discurso de auto-responsabilização é, em nosso entender, produzido à luz do regime tutelar de verdade, sem deixar de refletir a resistência do sujeito face às instituições com as quais mantém uma relação desigual de poder, ocupando uma posição desfavorecida. Esta resistência individual reveste-se de uma significação coletiva pela qual o Marco se coloca do lado daqueles que, como ele, se encontram numa mesma posição de inferioridade institucional: “*Por aquilo que eu fiz, sou [responsável]. Não devia ter feito aquilo, não é? Claro que não ia dizer que era o meu colega, não é? [...] Vou dar um exemplo, se eu e ele tivéssemos que ir p'ra esquadra, os polícias, 'ah, quem é que fez aquilo?', eu dizia que fui eu, eu sozinho, não ia acusar o meu colega! Se o meu colega 'tivesse no meu lugar, também diria que foi ele. Eu conheço-o.*” Cf. também Adriano e David.

Assim sendo, a descrição do percurso de vida anterior ao internamento é sobretudo centrada na escola e no trajeto de insucesso de que o Marco se assume como autor pela recusa em trabalhar, pelas faltas às aulas e pelo “*mau comportamento*”. A resistência do Marco à conversão da escola numa impossibilidade que inviabiliza o acesso do sujeito a efetivas oportunidades de modificação das suas condições materiais e simbólicas de vida é feita, como nos restantes casos, por meio do conflito: “*No 6.º ano, faltava às aulas e o mau comportamento*”. Reencontramos ainda na narrativa do Marco acerca da escola a mesma relação de ambivalência assinalada noutros casos²¹⁶: a escola constitui-se como espaço de afirmação da presença do sujeito, sendo, contudo, rejeitada na sua função de socialização formal - “*entrava na escola e não ia às aulas. (...) ficava dentro da escola a fumar haxixe e tabaco*”. A narrativa é ainda pontuada por sucessivas referências ao grupo de pares com o qual o Marco partilha o desinteresse pela escola: a falta de assiduidade, a iniciação no consumo de haxixe e tabaco, a deambulação pela rua e pelo bairro e a prática do roubo são situações vivenciadas em grupo. Tivemos já a oportunidade de assinalar estes aspectos como marcas do que designamos por trajetórias de deriva²¹⁷. A passagem des-significada do sujeito por um conjunto de espaços de atuação (no caso do Marco, pela escola, pela rua e pelo bairro), sobre os quais não chega a realizar um trabalho de apropriação em termos das possibilidades e limitações que marcam esses contextos, autoriza um processo de auto-experimentação pelo qual o sujeito acaba por assumir como escolhas pessoais as condicionantes contextuais com que se defronta. Frequentemente, e como parecem ilustrar as narrativas analisadas, este processo de experimentação de si resulta no investimento em determinadas atividades que, de forma mais ou menos gradual, aproximam os trajetos biográficos destes jovens de rotas desviantes. No caso do Marco, a trajetória de deriva dá-nos conta desta aproximação gradual ao desvio: “*No 2.º ciclo, não queria saber da escola, andava só na brincadeira com os meus colegas. No 6.º ano, faltava às aulas e o mau comportamento... [...] Andava a girar por Lisboa. Lumiar, Entrecampos, Marquês de Pombal. Não fazia nada, andava a passear. Andava com um colega mais velho. Ele roubava também comigo, fumava comigo*”. O facto de, nas narrativas analisadas, serem frequentes as referências aos pares com

²¹⁶ Cf. António, Manuel, Cristiano e David sobre a presença no espaço escolar sem frequência das aulas.

²¹⁷ Cf. Adriano, Manuel, Luís, Joel, Afonso, David e Vicente sobre as trajetórias de deriva e respetivos comentários. Cf. ainda II. Da vida, secção 4.

quem se partilham estas trajetórias, permite-nos sustentar a ideia de que a deriva se constitui como categoria que define a própria condição biográfica (Delory-Momberger, 2009) da modernidade avançada e reforçar a hipótese de que ela não é exclusiva das populações juvenis em situação de internamento em centro educativo.

A reconstrução biográfica do Marco integra também a referência a um outro espaço vital: o bairro. A narrativa acerca do bairro onde habita parece indiciar a naturalização de uma realidade, à qual aponta características diversas, não integrando uma visão crítica sobre aspectos que, no discurso dominante, são tomados como negativos, nomeadamente pela presença do tráfico de drogas ou pela ocorrência de cenas de violência: *“É o bairro de [...]. Então, é um bairro com ciganos. Tem negros e tem brancos, também. Tem droga também lá dentro, tem traficantes. Tem pessoas que trabalham, que têm uma vida normal. Tem cafés. Há lá ciganos e cada cigano tem raça e há brigas entre eles, tiros”*. Estes aspectos constituem-se como condicionalismos contextuais que o sujeito não pode, pela sua vontade, anular, representando, nesse sentido, o que temos vindo a designar por impossibilidades-de-ser, deixando marcas no percurso biográfico destes jovens²¹⁸. Num estudo realizado em bairros de realojamento do concelho de Oeiras, Carvalho (2010) assinala o modo como os modelos de urbanização a que a construção desses bairros obedece favorece formas de socialização que vêm a constituir-se como facilitadores da prática do desvio. Não obstante, o bairro é afirmado pelo Marco como zona de conforto, espaço de que sente fazer parte: *“Quando há uma festa, convidam logo toda a gente! A mim, convidam-me sempre”*. Os bairros de habitação social situados em zonas periféricas das grandes cidades constituem espaços de grande vulnerabilidade económica, social e política. São espaços mudos habitados por pessoas que não vêem reconhecida a sua voz. Identificamos anteriormente os bairros de proveniência dos jovens em internamento no C.E.S.A como zonas de indistinção, porquanto se situam num limiar de indeterminação entre a normatividade dominante, que os atravessa e os define como espaços que lhe são exteriores, sendo que a lei existe *de jure* nesses espaços, mas não *de facto*, e o abandono de um poder que, assim, os desqualifica, diminuindo as possibilidades-de-ser dos sujeitos que os habitam. São espaços heterotópicos, *“contra-lugares”* (Foucault, 1984: s.p.) que produzem formas de vida a-normais (no sentido em que não correspondem à norma dominante). A este apagamento económico, social e político corresponde uma reinvenção do sujeito no

²¹⁸ Cf. Luís e Vicente a propósito da violência como marca dos contextos de vida, por exemplo.

interior desse espaço, sendo a partir dele que se subjetiva. A convivência, no interior dos bairros, entre focos de desvio (traficantes, assaltantes) e focos de normatividade (trabalhadores no sentido normativo do termo) permite, portanto, duas formas diferenciadas de subjetivação a partir das mesmas condições materiais e simbólicas de vida, mas indiciando, de igual modo, formas de resistência à própria invisibilidade económica, social e política²¹⁹. Seja pelo desvio seja pela normatividade, o que está em causa é a sobrevivência a esse apagamento. *Pelo desvio*, o sujeito sobrevive através da reação institucional que provoca, nomeadamente pelas respostas da polícia, das comissões de proteção de menores ou do dispositivo de intervenção tutelar (tribunais, centros educativos), e que confirmam a efetivação do processo de subjetivação levado a cabo; *pela normatividade*, a sobrevivência baseia-se numa tentativa de aproximação a um modo de vida que o discurso dominante identifica como socialmente útil e, por isso, visível. Porém, o discurso dominante não reconhece estas estratégias de visibilidade como atos de resistência, oferecendo uma visão redutora que tende a perpetuar a situação de dominação e a invisibilidade destes sujeitos, definindo as situações de desvio e de normatividade como escolhas de carácter pessoal que refletem, respetivamente, a incompetência ou a habilidade social destes sujeitos. É esta a versão que o regime tutelar de verdade procura reiterar. A convivência que muitos dos jovens que encontramos no centro educativo (senão a sua maioria) têm com estas formas de vida parece resultar, nas suas narrativas, numa aceitação acrítica da existência de um espaço no qual confluem diferentes sujeitos com diferentes posicionamentos, como nos sugere o discurso do Marco. Esta naturalização da vida no bairro é institucionalmente aproveitada, sendo reconvertida na versão que o discurso dominante oferece sobre tais contextos e os sujeitos que neles habitam – um espaço povoado por indivíduos que fazem uma escolha entre o bom e o mau caminho. No mesmo sentido, o Marco afirma que “*na aldeia, não há pessoas bandidas*” e, por isso, nesse outro contexto, coloca a hipótese de poder ser uma pessoa diferente.

Relativamente à trajetória de desvio, a narrativa do Marco aproxima-se das demais: o roubo de objetos facilmente convertíveis em dinheiro (telemóveis, computadores portáteis) usado para aceder a bens de consumo que, de outro modo, seriam inacessíveis. A afirmação do eu pelo desvio permite ao sujeito ganhar

²¹⁹ Cf. também David acerca da convivência entre normativo-desviante nos bairros de habitação social. Cf. também II. Da vida, secções 3. e 6.

visibilidade, dando resposta às impossibilidades contextuais que tendem a negar-lhe o acesso a determinadas condições materiais e simbólicas de vida. Nesta linha, a narrativa do Marco assume um tom de reivindicação que, de algum modo, reforça a reflexão anteriormente levada a cabo. Ao referir-se à prática do roubo, o Marco parece, desde logo, oferecer uma justificação: *“Roubava, não tinha dinheiro, né?”* E acrescenta: *“Também queria ter as minhas coisas!”*, sugerindo a reclamação de um direito que a todos assiste e de que o Marco não quer ver-se excluído. Na sociedade de consumo *“as diferenças deixam de ser exclusivas”* (Baudrillard, 2010: 112) de um indivíduo, porquanto permitem a integração num determinado grupo, sendo que as práticas de consumo asseguram um processo de significação e comunicação que implica todos os consumidores. É neste sentido que Baudrillard (2010: 50 e ss) refere o mito da igualdade, ‘igualdade diante do objecto’, inerente à sociedade de consumo. Este é o posicionamento próprio do sujeito produzido na/pela sociedade de consumo que vive da ilusão da possibilidade de um acesso generalizado aos bens disponibilizados²²⁰. O consumo é, então, tomado como um direito de que todos pretendem usufruir, legitimando, deste modo, diferentes estratégias aquisitivas, mais ou menos lícitas. No caso do Marco, o roubo é legitimado, porquanto permite aceder aos objetos de consumo desejados e na medida em que garante ao sujeito a confirmação da sua presença na ordem dominante. A exploração de rotas desviantes representa, assim, alternativa de acesso à normatividade (Fernandes e Pinto, 2008), sobretudo por meio do consumo, forma privilegiada de participação na vida social da metrópole, configurando uma estratégia de resistência do sujeito à condição de invisibilidade a que as condicionantes contextuais em que se encontra parecem votá-lo, sem que tal corresponda, como já salientámos, a uma efetiva alteração dessa condição.

Desde que comecei a juntar-me com os colegas, foi assim que comecei a roubar. Depois fiquei sempre nesse vício. Apanhei dois anos (refere-se à medida de internamento), porque roubei e fui ao tribunal e eles mandaram-me p’ra aqui. Porque é que o tribunal pôs-me aqui? P’ra eu me orientar mais na minha vida. P’ra eu me fazer um homem aqui dentro p’ra quando sair daqui arranjar um trabalho, ter uma vida normal como as outras... Arranjar uma casa, ter o meu carro. Trabalhar p’ra ter as minhas coisas. Estou aqui desde Junho (de 2012) e saio em 2015. Se não viesse

²²⁰ Cf. Manuel, Joel, Afonso, David e Vicente acerca do processo de subjetivação orientado pelo modelo da sociedade de consumo.

p'ra aqui, de certeza que continuava lá fora a roubar. Vir p'ra aqui fez-me bem. Se continuasse lá fora faria com certeza coisas piores. Ainda bem que eu vim p'ra aqui. Aqui acabei por perceber que não devo roubar, devo continuar uma vida normal, isso tudo. Agora vou de férias, no Verão. Passei ontem para a segunda fase (refere-se à fase de progressão). Estou a portar-me bem. Não há muitas confusões aqui, lá (refere-se ao bairro) havia muitas. Lá também havia drogas e aqui não há. Havia muitas coisas no bairro que não há aqui. Liberdade! Aqui não tenho tanta liberdade como tinha lá no bairro, lá saía de casa e podia ir p'ra onde quisesse, aqui não. Agora vou lá a casa, na Páscoa. Cinco dias, mais cinco no Verão. Então, lá fora era mais criança. Agora desde que vim p'ra aqui comecei a perceber mais as coisas, já não sou tão malcriado como era antes, percebo melhor como é que as coisas são, como é que não são. Quando chegar lá fora, quero arranjar um trabalho e é nisso que me sinto adulto.

[...] Não vou roubar mais, não vou fumar, vou ter mais respeito. Vou continuar a escola. Agora 'tou a fazer o 7.º, 8.º e 9.º e eu já passei p'ro curso. Já acabei o outro (refere-se à conclusão do 2.º ciclo do Ensino Básico). Também 'tou nesta sala, comecei 2.ª feira. Quero continuar o meu curso de hotelaria. Quando acabar, arranjar um trabalho. Por exemplo, vou arranjar um trabalho e é preciso o 11.º ano. Se não tivesse, tinha de ir estudar p'ra arranjar o trabalho! Gostava de trabalhar numa coisa qualquer, que dê dinheiro. Construção civil. Só que está muito mal. O meu pai trabalha na construção civil. O meu pai diz que lá fora está muito mau p'ra arranjar trabalho. Arranja aí uns biscates, 20 euros, 50 euros, 100. O trabalho, a escola. Sim, tenho que continuar a escola, se não continuar, não vou a lado nenhum.

Se eu tiver um filho, tenho de sustentá-lo. E p'ra ter, como hei-de dizer, p'ra ter saúde. Para 'tar bem. Para 'tar entretido a trabalhar. Se a gente não fazer nada, não temos dinheiro p'ra comer, p'ra arranjar as nossas coisas. (Questionário, 07.02.2013)

[...] [Penso] No futuro, no presente e no passado. No passado, faz-me lembrar (ininteligível). Roubei, que eu não deveria ter feito aquilo e fiz! Também penso nos momentos que passei com o meu pai. As coisas que eu fiz também, as coisas que eu fiz. No futuro penso, quando for lá p'ra fora, vou arranjar um trabalho, vou ter um carro, a minha casa. O passado vai ficar p'ra trás. Isso depende da pessoa, não é? Se ela quiser... Eu no passado roubava, fumava e isso tudo e no futuro já não vai acontecer isso.

A institucionalização e o futuro no pós-internamento são narrativamente exemplares em termos da incorporação do regime tutelar de verdade, traduzindo as concepções do mundo e da vida sustentadas pelo discurso dominante e que o

dispositivo de intervenção tutelar reproduz. Tendo cumprido seis meses de internamento (à data do início da pesquisa), o Marco devolve-nos o discurso da auto-responsabilização sobre o percurso que agora pretende corrigir. Assumindo como principal tarefa existencial o próprio processo de subjetivação²²¹, o Marco procura definir a sua posição no mundo, espaço de atuação do sujeito-a-ser. A narrativa do Marco, mais do que qualquer outra, é orientada para a construção de uma visão de si, do mundo e de si no mundo institucionalmente balizada, resultando num processo de auto-investimento a partir dos próprios meios. Algumas das afirmações do Marco chegam a ser paradigmáticas como, por exemplo, a referência ao objetivo do internamento: *“P’ra eu me fazer um homem aqui dentro”*. Uma vez que *“o passado vai ficar para trás”*, o internamento permite-lhe perceber *“melhor como é que as coisas são”* e que não deve roubar e, por isso, estrutura as expectativas futuras sobre a escola e o trabalho, elementos que, como já assinalámos, constituem vetores fundamentais da intervenção em centro educativo, de acordo com os artigos 160.º e 161.º da L.T.E. Sabendo que *“lá fora está muito mau p’ra arranjar trabalho”*, o Marco sublinha a importância de *“continuar a escola”*, sob pena de *“não ir a lado nenhum”*. Esta referência à escola e ao trabalho constituem notas características do discurso dominante que considera que a definição da posição do sujeito no mundo é, sobretudo, entendida como inscrição na ordem social e económica dominante, constituindo a escola e o trabalho meios de subjetivação essenciais e reconhecendo este último como *“elemento fundamental de estruturação quer das sociedades quer das identidades contemporâneas”* (Guerreiro e Abrantes, 2007: 27). A incorporação do regime tutelar de verdade assenta, em nosso entender, na falsa crença do sujeito na possibilidade de uma inversão da trajetória desviante que seja auto-produzida e institucionalmente sustentada, não considerando, por isso, todas as variáveis (sobretudo as de carácter contextual e estrutural) que podem comprometer todo o processo. As limitações contextuais com que o sujeito se defronta não são modificadas, sendo que o sujeito opera sobre si mesmo, procurando formas de autoconstrução que lhe garantam a afirmação de si para além dessas limitações. Tal aponta para um processo de *“gestão de si”* e do próprio *“capital biográfico”* (Delory-Momberger, 2009: 41). Esta falsa crença na inversão autoproduzida e institucionalmente sustentada da trajetória desviante pode ter, porém, a função de uma estratégia de sobrevivência institucional do sujeito que, assim, resiste à condição

²²¹ Cf. II. Da Vida, secção 5.

do internamento. Trata-se, como já referimos, de uma forma de relacionamento do sujeito institucionalizado com a instituição que lhe permite, de algum modo, dar resposta ao processo de anulação de si e à condição de dominação a que o internamento conduz²²².

Sociedade como assim? O que a gente faz no dia a dia? Viver com respeito, viver com regras, viver com tudo. É importante, porque ajuda. Se ficamos doentes, temos uma coisa grave, temos que ir p'ro hospital e isso ajuda. Todas as pessoas fazem [parte da sociedade]. É preciso morar numa casa, arranjar trabalho, cumprir as regras, cumprir a lei."

O Marco assume como premissa que *"todas as pessoas fazem [parte da sociedade]"*, apontando como critérios dessa pertença um conjunto de normativos definidos e sustentados pelo discurso dominante: *"É preciso morar numa casa, arranjar trabalho, cumprir as regras, cumprir a lei"*. O Marco faz, portanto, recair sobre o indivíduo a responsabilidade pela tarefa da própria inscrição social e deslocando-o dos contextos em que se move. Neste sentido, a narrativa é orientada pelo discurso dominante, de acordo com o qual a definição da posição do sujeito no mundo é conseguida a partir das escolhas que faz e pelas quais constrói o seu trajeto de vida. Encontramos, portanto, a mesma confiança ingénua num suporte institucional da inscrição social do sujeito que assinalámos nos casos²²³ em que o cumprimento da medida de internamento é afirmado como condição de possibilidade do reconhecimento da inscrição social do sujeito institucionalizado. Trata-se, em nosso entender, de uma leitura linear sugerida pelo próprio dispositivo de intervenção tutelar que orienta o sujeito institucionalizado no sentido de um trabalho de reconversão normativa do próprio percurso desviante pelo qual o sujeito é levado a operar sobre si mesmo, sobre as suas limitações e potencialidades, desconsiderando as determinações contextuais que exercem influência sobre a atualização de tais limitações e potencialidades. Paradoxalmente, esta construção narrativa do processo de inscrição do sujeito no mundo parece implicar a sua deslocalização, o seu posicionamento num não-lugar (Augé, 2000), a partir do qual o sujeito deve operar, pelos próprios meios, o processo de afirmação de si como sujeito-no-mundo.

²²² Cf. II. Da vida, secção 6.

²²³ Cf. Manuel, Luís, Joel, Afonso, David e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição social do sujeito.

8. Afonso²²⁴

“Morava em Gaia à beira da [...] e ‘tava lá, ‘tava lá com os meus pais. Morava sozinho com os meus pais. Pronto, e depois fui viver ali p’ra [...] e depois fui viver p’ra [...]. Conheci lá a minha namorada e foi quando começámos a namorar e foi quando tivemos a menina e depois começámos a fazer vida normal. Depois o tribunal soube disso e depois o tribunal disse que ela tinha que ir p’ra uma instituição, porque era uma menor p’ra ter a criança. E, prontos, nós concordámos. Agora ela ‘tá ali em [...] e eu ‘tou aqui (refere-se ao centro educativo). A bebé ‘tá com ela. Vi-a a primeira vez. Senti-me feliz e contente! Uma vez só, porque os testes de paternidade ainda não saíram. Porque eu fiz os testes e antes de saber se sou o pai não posso ter contacto com a menina. Ter uma família é importante. Eu acho que sim! Eu acho que sim, mas não sei explicar como é importante. Na minha opinião, eu acho que sim, mas agora não sei explicar. Eu sei que é importante, mas, tipo, não sei explicar.

[...] Andava com os meus amigos. Olha (risos), a fumar (refere-se ao consumo de haxixe) e essas coisas. A faltar às aulas. Não queria saber da escola! Faltava. Não chegava a ir à escola. Ia p’ra escola, mas não ia à aula. Saltávamos do ginásio e íamos p’ra Rádio Popular, ao Corte Inglês... Íamos p’ra vários sítios. Olhe, andávamos lá, tipo, a jogar Play (refere-se à Playstation)... A ver as cenas... Íamos ali p’ro Via Catarina, também. Depende.

Ia (refere-se à escola), mas era quando me apetecesse, quando não me apetecesse, ‘olha, vamos faltar’ e faltávamos. Apanhávamos o metro e íamos p’ro Mediamarket jogar Playstation ou X-box. Ia dar voltas e depois, às 6 e meia, ia p’ra casa. E a minha mãe nunca descobriu! Depois recebeu uma carta do tribunal p’ra ser chamada à escola e depois é que soube que eu andava a faltar. Começou a ralar comigo ‘então, eu mando-te à escola e tu estás a faltar?’. Depois fui p’ra um lar, ia ao fim de semana a casa. Nessa altura, ia à escola, outras vezes faltava, porque não gostava. Chegava a um ponto que já ‘tava xunga (refere-se a farto) das aulas e faltava. Acho que é uma seca andar na escola. Ainda se fosse, tipo, um curso, acho que era melhor! Agora ‘tar a ouvir os professores, não tenho paciência! Não ia com a

²²⁴ O Afonso tem 16 anos. Está no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de um ano em regime semiaberto (fase de acolhimento), desde Julho de 2012. “Depois o segurança veio buscar o [...] e o [...]. Ficou apenas o Afonso que, entretanto, acabou a tarefa. Dei uma vista de olhos ao que escreveu e reparei que tinha escrito sobre uma filha. Perguntei-lhe ‘tens uma filha?’, ‘tenho, de 6 meses! Só a vi uma vez quando fui fazer o teste de paternidade. É bonita, é parecida com a mãe’. Depois começou a dizer-me que queria tirar o curso de mecânico e ir viver com a namorada e a filha quando saísse do centro educativo. Disse que já estava farto de ali estar.” (Diário de bordo, 08.04.2013)

cara deles e depois eu brincava com os meus colegas na sala de aula e mandavam-me logo p'ra rua e depois eu gostava cada vez menos deles! Ao menos, davam-me um aviso! Mas eles não, mandavam-me logo p'ra rua! Mandavam-me p'ra rua e eu ia. Aqui (refere-se ao centro educativo) tenho de gostar, 'tou aqui dentro! Mas é melhor do que lá fora, aqui temos aulas práticas, sempre é melhor. De manhã, temos aulas normais e à tarde temos aulas práticas que é trabalhar em madeiras. É um curso de marcenaria. Acho que a escola é importante p'ra ter um futuro daqui amanhã e ter a escolaridade p'ra tirar a carta. Mas eu nunca me importei disso, mas agora cheguei a um ponto que sempre é bom ter o nono ou isso p'ra arranjar um emprego! (Questionário, 21.02.2013)

[...] Se não vivesse no bairro, a esta hora não era pai e a esta hora, se calhar, já tinha o curso de mecânico! Porque eu juntei-me com essa rapariga. Sei lá. Não consigo explicar! Eu não vou dizer que ela é que tem a culpa, mas eu gostava dela, andei com ela. Mas mudou muito, fogo. Então ser pai! Queria ser pai, mas não era nesta idade! Porque nem tenho emprego nem nada! A minha namorada também não tem emprego. Como é que vou sustentar a menina? Eu sentia-me mais responsável era se tivesse, tipo, um trabalho, sentia-me normal. Agora na situação em que 'tou, é um bocado difícil.

As vizinhas são coscas (refere-se a coscuvilheiras), 'tão sempre à cuca (refere-se à espreita) a ver o que os outros fazem e são chibas (refere-se a denunciante). Se eu for à meia-noite ao carro do meu pai, elas não saem da janela e de manhã vão pro café contar umas às outras! (Questionário, 21.02.2014)

[...] Vim para aqui (refere-se ao centro educativo) por agressões, duas agressões! Dois colegas meus e tal. De um colégio que eu 'tava, à beira das [...]. 'Tava aí e pedi-lhe o MP3. E depois ele não me deu e, olhe, depois bati-lhe. Porque ele emprestava aos outros e depois eu pedi-lhe e ele não me dava, não sei porquê! Eu quando fui ao tribunal responder, ele não tinha medo que... Porque, tipo, lá onde eu andava era por gangues. Prontos, depois eu andava num dos mais fortes. Depois ele disse em tribunal que não tinha medo que eu o estragasse, tinha medo é que os meus outros colegas com quem eu andava é que o estragassem, não era por mim. Ele disse isso no tribunal. E depois quando ele disse isso, eu pensei 'ah, então, não era por ter medo de mim, mas por ter medo dos outros rapazes com quem eu andava'. Prontos, e depois é que eu me apercebi! Depois outra foi: a minha namorada fugiu do colégio onde 'tava também, ela fugiu e eu tinha estado no ... (ininteligível) há pouco tempo... Eu fui e disse, dá-me o teu telemóvel p'ra eu ligar à minha namorada, que era p'ra marcar encontro. Depois ele disse que não dava e eu

tentei tirar-lhe o telemóvel. Só que depois vinha o monitor e eu larguei-o e fugi pelas traseiras. Acho que ele apresentou queixa! Olhe, enervava-me, sei lá! Ficava nervoso, olhe. Eu já aqui também qualquer coisa fico logo...! Quando começam a gozar e isso... Já no fim-de-semana, um colega meu aqui 'tava-me a gozar... Até lhe disse se faz favor p'ra não me chatear! Depois não me chateou mais.

[...] Depois, no outro dia, quando comecei a namorar com essa rapariga que 'tou agora, ainda 'tava no colégio. Depois só 'tava com ela ao fim de semana. E eu vi que era muito pouco tempo p'ra 'tar com ela. Pronto, era pouco tempo e comecei a fugir do colégio. Fugia p'ra 'tar com ela mais tempo. Fugi, depois fui p'ra casa. Depois a doutora de lá foi a casa da minha mãe, marcaram uma reunião. Disseram 'concordaste e agora não queres ir?'. Porque eu tinha assinado um contrato que ia ficar mais um ano, depois comecei a fugir, olhe... Depois meteram os papéis p'ro tribunal e eles resolveram mandar-me p'ra aqui. Prontos, e depois...

[...] Roubei, mas esse processo acho que foi anulado! E por causa de faltar às aulas, mais nada. Depois chegavam as cartas ao colégio e a directora de turma ligava a dizer que eu andava a faltar. Eles diziam que eu não me interessava nada da escola! Se ela não tivesse dito nada, eu não 'tava aqui! Porque também já sou pai e tenho que pensar mais um bocado.

A narrativa do Afonso mostra-nos uma trajetória de vida em certos aspectos diferente dos percursos anteriormente analisados. O roubo não constitui o motivo do internamento, sendo que o Afonso nos dá conta de um trajeto marcado por determinadas condicionantes, como a mudança para o bairro ou a paternidade precoce²²⁵. Assinalam-se ainda as referências a diferentes situações de institucionalização.

Em termos do percurso desviante conducente ao internamento em centro educativo, a narrativa do Afonso refere-se ao consumo de haxixe e à relação de conflito com a escola: *“Não ia com a cara deles (refere-se aos professores) e depois eu brincava com os meus colegas na sala de aula e mandavam-me logo p'ra rua e depois eu gostava cada vez menos deles! Ao menos, davam-me um aviso! Mas eles não, mandavam-me logo p'ra rua!”*. No mesmo sentido, Carvalho (2005) assinala a instabilidade relativa à frequência da escola por parte dos jovens institucionalizados em centro educativo, à qual se associa, em grande parte dos casos, ao consumo de

²²⁵ Guerreiro e Abrantes (2007) propõem uma tipologia das trajetórias de transição para a vida adulta de entre as quais referem as *trajetórias antecipadas* associadas à maternidade, paternidade e conjugalidade precoces com maior expressão nas classes desfavorecidas devido a *“fracas aspirações escolares, entrada precoce no mercado de trabalho, limitações na esfera do lazer e do consumo, maior controlo familiar e menor planeamento familiar”* Guerreiro e Abrantes (2007: 159).

tabaco, álcool e drogas. Desta relação conflitual com a escola resulta um progressivo desinvestimento que o Afonso partilha com os pares e que recupera narrativamente como incapacidade individual numa leitura de auto-responsabilização sobre o próprio trajeto escolar: *“Chegava a um ponto que já ‘tava xunga (refere-se a farto) das aulas e faltava. Acho que é uma seca andar na escola. [...] Agora ‘tar a ouvir os professores, não tenho paciência!”*. Este desinvestimento dá lugar a um quotidiano de deriva, sendo que a rua parece constituir-se, no caso das narrativas dos jovens institucionalizados, como espaço privilegiado de errância e investimento de si²²⁶. Os grandes espaços comerciais configuram pólos de atração ao permitirem o contacto com uma série de objetos de consumo e de desejo (consolas de jogos como a *Playstation* ou a *X-Box*, por exemplo) e, por isso, integram frequentemente estas rotas de deriva, favorecendo processos de auto-experimentação a partir do posicionamento do sujeito no mundo sugerido pela sociedade de consumo²²⁷. Reiteramos, portanto, a ideia de que a deriva resulta do desfasamento entre o discurso dominante da injunção biográfica²²⁸ e as condicionantes de ordem contextual que escapam ao poder de decisão do sujeito. A auto-experimentação em formas de atuação mais ou menos lícitas ou desviantes integra estas trajetórias de deriva, sendo que a rua e os grandes espaços comerciais constituem contextos de atuação que permitem ao sujeito exercitar-se como autor de situações várias: *“quando não me apetecesse, ‘olha, vamos faltar’ e faltávamos. Apanhávamos o metro e íamos p’ro Mediamarket jogar Playstation ou X-box. Ia dar voltas e depois, às 6 e meia, ia p’ra casa”*. Tomamos aqui os grandes espaços comerciais como uma espécie de extensão da rua. A rua a que nos referimos é, no caso das narrativas analisadas, o espaço público da metrópole. Sendo o consumo o ato público, por excelência, das sociedades urbanas contemporâneas, julgamos poder tomar os centros comerciais como extensões da rua, na medida em que constituem espaços nos quais o ato de consumir se efetiva de forma privilegiada. Enquanto espaços de atuação, os centros comerciais permitem ao sujeito a reconstrução de si enquanto consumidor e, portanto, enquanto elemento inscrito no processo de circulação de bens e produtos e, consequentemente, num determinado circuito de significados: afirmação de si pelo

²²⁶ Cf. Adriano, Manuel, Luís, Joel, Marco, David e Vicente acerca das trajetórias de deriva e respetivos comentários. Cf. ainda II. Da vida, secção 4.

²²⁷ Cf. Manuel, Joel, Marco, David e Vicente acerca do processo de subjetivação orientado pelo modelo da sociedade de consumo.

²²⁸ Cf. II. Da vida, secção 5.

acesso a determinados bens; reconhecimento do eu em função dos bens possuídos; diferenciação de si pela possibilidade de acesso ao consumo. No caso dos jovens cujas trajetórias de deriva, à semelhança do Afonso, integram a passagem por estes espaços de atuação, a participação na circulação de signos (bens-produtos-significados) é feita a um nível elementar, mas não perde, por isso, o seu carácter de auto-investimento: o dinheiro proveniente do roubo é frequentemente investido em roupa de marca ou *fast-food*, sendo que a frequência dos centros comerciais favorece ainda o acesso (ainda que temporário) a bens que não possuem de facto como, por exemplo, as consolas de jogos. Em nosso entender, esta participação elementar no circuito de signos de consumo²²⁹ configura uma forma de inscrição social própria da modernidade avançada. No mesmo sentido, Wacquant (2007: 182) sugere que, ao circular nos espaços que simbolizam a vida das classes altas, os jovens dos bairros das periferias de Paris, experienciam, momentaneamente, a ilusão da pertença social, participando, ainda que apenas por proximidade, na ordem dominante. Ao integrar as trajetórias de deriva, entendidas como trajetórias de auto-experimentação, a participação no consumo constitui uma resposta do sujeito à exigência da construção de si por meio de experiências várias, da qual depende a sua capacidade de afirmação no mundo e, portanto, a presença do sujeito neste tipo de espaços de atuação garante-lhe, desde logo, visibilidade do eu no espaço público como sujeito entre sujeitos e, portanto, constitui forma de inscrição social. Esta forma de afirmação do sujeito-no-mundo aponta, assim, para uma re-significação da relação indivíduo-coletivo pela qual a inscrição social não designa a identificação do indivíduo com um todo, mas antes a afirmação de si num espaço povoado por outros, procurando o reconhecimento da sua individualidade entre outras. O sentido do coletivo não está, portanto, ausente, embora tenha perdido a sua função agregadora, designando agora um espaço povoado por sujeitos em processo de construção de si que se investem em experiências várias. Não obstante a afirmação da re-significação da relação indivíduo-coletivo no contexto da modernidade avançada, entendemos que o coletivo, espaço da afirmação de sujeitos, define uma condição comum – a *deriva* – que exige

²²⁹ Na sociedade de consumo, os objetos são signos e constituem uma totalidade de significantes, na qual determinado objeto significa outro, provocando no consumidor um conjunto de motivações complexas. Dado que os bens de consumo são portadores de um significado, o indivíduo abdica da sua singularidade por meio da adesão a um determinado código (objeto/signo) que integra uma escala hierárquica de diferenças: o indivíduo afirma a sua diferença, mas em conformidade com determinados modelos impostos pelo código dos signos/objetos consumidos, sendo que a partilha de signos/objetos idênticos permite a diferenciação de grupos de indivíduos (Baudrillard, 2010).

formas de atuação semelhantes, ainda que não partilhadas, nomeadamente a *auto-experimentação*. É neste sentido que sustentamos a hipótese de a deriva constituir-se como categoria central da metanarrativa da modernidade avançada²³⁰.

A narrativa do Afonso integra, como já assinalámos, várias referências a diferentes situações de institucionalização. O internamento do Afonso em centro educativo fica a dever-se, para além da falta de assiduidade à escola, ao facto de ter cometido duas agressões graves em contexto institucional e às sucessivas fugas da instituição de acolhimento onde se encontrava institucionalizado. Também a namorada do Afonso conhece a experiência da institucionalização, antes e depois da maternidade, aquando é recebida numa instituição juntamente com a bebé que, assim, inicia o seu próprio percurso institucional. Este périplo institucional, que identificamos noutras narrativas²³¹, parece atestar a existência de um mecanismo institucionalizador inerente aos sistemas de proteção de jovens e da justiça de menores, contrariando as narrativas construídas em torno da defesa do internamento como medida de último recurso²³². Ora, a aplicação da medida de internamento, seja

²³⁰ Cf. II. Da vida, secção 4.

²³¹ Cf. Adriano e Cristiano sobre os trajetos biográficos marcados por diferentes experiências de internamento.

²³² Em 2014, altura em que nos encontramos em pleno trabalho de análise das narrativas dos jovens institucionalizados em centro educativo, vem a público uma série de notícias sobre a lotação dos centros educativos. Cf. <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/centro-educativos-do-pais-ja-nao-tem-capacidade-para-acolher-mais-jovens-condenados-1664900>, consultado em 31.07.2014, ou <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/tribunais-avisados-de-que-centros-educativos-ja-nao-conseguem-acolher-jovens-condenados-1666273>, consultado em 13.08.2014. Interrogamo-nos, portanto, sobre o significado destes dados: aumento da criminalidade juvenil? Recurso excessivo ao internamento? Falta de alternativas de resposta numa altura em que a lógica economicista tende a comprometer o funcionamento das instituições e mecanismos de proteção social? Orientação ideológica numa situação de falência económica e social que aumenta o sentimento de insegurança das populações, exigindo a aplicação de medidas exemplares sobre aqueles que são tidos como ameaça à ordem dominante, procurando-se, assim, um efeito tranquilizador das populações? De acordo com as exigências consagradas em documentos internacionais como as *Regras de Beijing* ou as *Regras de Havana*, coerentes com a emergência de novas práticas reeducativas, o internamento deve constituir medida de último recurso por representar uma forma de atuação demasiado intrusiva na autonomia de vida do jovem. Assim sendo, a consideração do internamento como medida de último recurso promove uma lógica de intervenção mínima a favor da execução de medidas menos estigmatizadoras e mais inclusivas como a *reparação ao ofendido* (artigo 11.º, LTE) ou a *realização de tarefas a favor da comunidade* (artigo 12.º, LTE), por exemplo. A prioridade é dada a intervenções de carácter não-institucional pela sua maior eficácia na prevenção da reincidência, por exemplo, permitindo ainda uma diminuição dos custos económicos e sociais implicados e garantindo um carácter mais permanente das mudanças obtidas (Fernandes, Sá e Rodrigues, 2007). O trabalho de reinserção social a partir de uma lógica institucionalizadora parece contrariar a tendência para a

no âmbito de um processo de promoção e proteção de menores, seja como consequência de um processo tutelar educativo parece, em nosso entender, sugerir dois aspectos fundamentais: (i) por um lado, o reconhecimento de que os contextos vitais em que o sujeito se move falharam enquanto espaços de promoção do desenvolvimento e da autonomia, sendo, portanto, incapazes de dar uma resposta eficaz em termos das necessidades do sujeito que, assim, é retirado desses mesmos contextos; (ii) por outro, não sendo feito um trabalho de modificação sobre as condicionantes contextuais que marcam os trajetos de vida destes jovens e os colocam na rota do internamento, a institucionalização, na sua função de proteção ou reeducação, incide sobretudo sobre o sujeito institucionalizado, apontado como elemento central de todo o processo e colocado perante a exigência de uma auto(re)construção. No caso da intervenção tutelar educativa, o internamento contém uma dupla vertente responsabilizadora do sujeito institucionalizado: o sujeito é, por um lado, apontado como autor de um percurso biográfico falhado, desviante, e conducente ao internamento, e, por outro é colocado perante a exigência de uma reconversão normativa desse trajeto, devendo desenvolver todos os esforços e mobilizar todos os recursos pessoais para que a tarefa seja cumprida com sucesso. Em ambos os casos, a falta de trabalho institucional sobre as dificuldades inerentes aos contextos de proveniência destes jovens, no sentido da transformação das suas condições materiais e simbólicas de vida, isola o sujeito num processo de auto-reconhecimento das incompetências individuais, deixando-o entregue a si próprio. A defesa do internamento como medida de último recurso pressuporia, então, um trabalho, senão prévio, pelo menos simultâneo, em termos da modificação das condições estruturais dos contextos em que estes jovens se movem, na medida em que perante as mesmas condições, o sujeito tenderá a responder a partir dos mesmos esquemas de atuação. Do primeiro contacto que estabelecemos com o diretor do centro educativo Santo António com vista a desencadear o processo de pesquisa registámos o seguinte: *“Pergunto por alguns dos educandos que conheci em 2006 e constato que os 4 jovens por quem perguntei estão presos ou na rua*

diversidade social e individual que marca as sociedades contemporâneas, não tendo em conta a especificidade da estrutura social em que os indivíduos se inscrevem (Pais, 2008). Acresce ainda que os estudos longitudinais levados a cabo pelo *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* acerca das causas e correlações associadas à delinquência juvenil apontam como conclusão o facto de o internamento poder mesmo constituir-se como elemento potenciador da reincidência, ao contrário do que acontece com outras medidas menos restritivas (Thornberry, Huizinga e Loeber, 2006).

(sem-abrigo). Fico a pensar que a intervenção tutelar não tem qualquer efeito reintegrador, pois, quando estes jovens saem para o exterior, regressam às mesmas condições que eventualmente os conduziram ao centro educativo.” (Diário de bordo, 14.01.2013)

‘Tou aqui (refere-se ao centro educativo) há 10 meses. Aprendi [algumas coisas], não digo que não, mas.. Mais importantes? Sei lá, tantas coisas! Na escola, em madeiras, o curso de operador de madeira, aprendi alguma coisa. Sim, tem coisas boas e coisas más. Porque nós, à semana, deitamo-nos às 9 e, ao fim de semana, deitamo-nos às 9 e meia. Isso é uma coisa boa, porque nos deitamos mais tarde! E acho que tem mais uma coisa boa - passar p’ra fase 2! Nós, na fase 2, à semana, deitamo-nos às 10 e, ao fim de semana, às 10 e meia. Pronto, acho que isso é uma coisa boa. E é uma chance p’ra nós irmos a casa mais rápido. De resto,...

[...] Lá fora (refere-se ao pós-internamento), vai ser diferente. Eu acho que sim! Sei lá em quê! Tanta coisa! Já não vou ser o que era. Antes fumava agora já não fumo! Tabaco e ganza (refere-se ao consumo de haxixe)! Agora já não fumo! Quando sair, também não vou ser o mesmo. Antes de andar à porrada, também penso. Também roubava, quando precisar de alguma coisa, vale mais pedir à minha mãe do que andar aí a roubar, depois p’ra ir preso, mais vale pedir dinheiro emprestado! Tenho que pensar que já tenho uma filha e tenho que pensar positivo, não é negativo. Ia melhorar! Claro, já não vou sair tantas vezes como saía à noite. É mais complicado! Logo que tenha as minhas coisas, a minha vida é normal. Então, é tirar um curso e arranjar trabalho e já ‘tá uma vida nova! Não sei, depende. Se for em aulas como estas aqui, não sei. Mas agora se for daquelas, tipo, manuais, trabalhar nos carros e isso, eu isso curto (refere-se a gostar)! Agora se for p’ra isso, matemática, inglês... É muito tempo a levar com as professoras, fogo!

É importante (refere-se à escola) p’ra termos o nosso ordenado e p’ra pagarmos as coisas de casa. P’ra pagar as despesas de casa, p’ra ter a carta e o carro p’ra não andar a pé. P’ra conseguir viver. Tipo, p’ra não andarmos como aqueles que andam aí na rua, que não têm emprego nem escolaridade nenhuma, não quero ser assim, fogo! (Questionário, 21.02.2013)

[...] Claro, depende de mim, só. Eu tenho na cabeça que vou fazer aquilo, tenho que fazer! Agora se eu disser, ‘ai não vou, não vou’, assim não consigo chegar lá! Eu achar que não consigo e que não quero. Basta meter isso na cabeça, prontos...

[...] Sei lá! Olhe, nas três coisas (refere-se ao passado, presente e futuro)! Sim, porque lembra-me certas coisas. Coisas que eu fiz, que gostei. Das coisas boas e das coisas más. [No futuro] Sair daqui e tirar um curso, de mecânico. E depois

arranjar um emprego. E tirar a carta de condução, é aquilo que eu mais penso. Vai acontecer (risos). Porque tem que acontecer! Vou-me esforçar p'ra ser mecânico. A sério (risos)! Acredito em mim (risos)! Acho que vou conseguir!

[...] Não, acho que não influencia (refere-se à influência do passado sobre o futuro)! Porque já 'tive aqui e quando me acontecer isso também vou pensar. Vou pensar duas vezes, porque já fiz uma vez e vim parar aqui, já fiz a segunda... À segunda vez, já vou pensar mais um bocado, também. Claro, vou pensar antes de agir, vou pensar mais um bocado. Penso que 'tou mais adulto e tenho mais cabeça do que quando era mais novo. E sinto que 'tou a evoluir p'ra conseguir o que eu quero p'ro meu futuro!

A narrativa do Afonso acerca do internamento em centro educativo parece apontar para um processo de subjetivação assente na estratégia de sobrevivência institucional por reprodução do regime tutelar de verdade, tornando claro um posicionamento de resistência²³³. Como já observámos, a sobrevivência institucional decorre da capacidade de o sujeito institucionalizado se (re)construir a partir da condição do internamento levando a cabo um trabalho reflexivo sobre a mesma e, desse modo, diminuindo o efeito de “mortificação do eu” (Goffman, 1999: 40 e ss) que o centro educativo, enquanto instituição total, produz sobre o sujeito em internamento. Partindo da recusa da situação de institucionalização – “*Claro, era melhor p'ra mim! Era sinal que não 'tava aqui. Se ela (a diretora de turma) não tivesse dito anda, eu não 'tava aqui*” -, a sobrevivência institucional do Afonso passa pela identificação dos aspectos positivos do internamento que toma como vantagens pessoais a retirar do quotidiano da instituição, nomeadamente frequentar o curso de marcenaria, deitar-se mais tarde ao fim de semana, progredir para a fase dois do internamento e poder ir a casa. Esta estratégia parece funcionar, como assinalámos no comentário a outras narrativas²³⁴, como uma espécie de ‘moeda de troca’ pela qual o sujeito opera a construção de si, procurando fazer reverter a seu favor os termos que a condição do internamento lhe impõe. A dimensão estratégica inerente à reprodução do sistema de verdade institucional torna-se ainda mais evidente quando os sujeitos procuram, como vimos, retirar vantagens pessoais do próprio funcionamento da instituição, como a narrativa do Afonso ilustra. É neste sentido que consideramos a reprodução do sistema de verdade institucional como um ato de

²³³ Cf. II. Da Vida, secção 6.

²³⁴ Cf. Luís, Joel e David.

resistência e não de efetiva assimilação da mundividência do dispositivo de intervenção tutelar.

No que diz respeito ao pós-internamento, a narrativa segue a mesma orientação narrativa, contendo uma dimensão estratégica de resistência. Assim sendo, o Afonso devolve-nos o discurso institucionalmente formatado que acentua a tónica da auto-responsabilização e integra as referências habituais ao investimento do sujeito na escola e no trabalho, fazendo-o, no entanto, de uma forma algo imediatista: *“Então, é tirar um curso e arranjar trabalho e já tá uma vida nova!”*. O tom do discurso sugere-nos uma repetição não convicta, própria de uma forma específica de relacionamento entre o sujeito institucionalizado e aqueles que ele considera representarem a instituição e a quem julga necessário devolver este tipo de discurso²³⁵. A não convicção do sujeito que reproduz o sistema de verdade institucional é ainda denunciada pelo estilo inconsequente ou de gozo em que a narrativa acaba por descambar: *“Vai acontecer (risos)! [...] A sério (risos)! Acredito em mim (risos)!”*. Recorrendo ao próprio discurso institucional, mas conferindo-lhe uma tonalidade de descrença, o Afonso devolve à instituição (neste caso, na figura da investigadora) o mesmo cinismo a que, enquanto sujeito institucionalizado, se encontra votado: à produção discursiva de uma verdade sobre o mundo e sobre o sujeito nele posicionado não corresponde a produção material de efetivas oportunidades de construção do sujeito no mundo²³⁶. A incorporação do regime tutelar de verdade é, portanto, estratégica, permitindo ao Afonso subjetivar-se a partir da condição do internamento e, ao mesmo tempo, posicionar-se criticamente face a essa mesma condição.

O resgate institucional do Afonso passa ainda, à semelhança do que observamos noutros casos²³⁷, por uma demarcação de si relativamente aqueles que, também em situação de fragilidade, são apontados como estando em pior posição: *“Tipo, p’ra não andarmos como aqueles que andam aí na rua, que não têm emprego nem escolaridade nenhuma, não quero ser assim, fogo!”*. Neste caso, a estratégia de sobrevivência institucional, partindo também da reprodução do regime tutelar de verdade, encontra-se associada a uma hierarquização dos sujeitos em situação de desvantagem económica, social e política, sendo que o sujeito institucionalizado

²³⁵ Relembramos que, regra geral, os jovens identificam a investigadora com a própria instituição.

²³⁶ Cf. Joel acerca do tom inconsequente da reprodução do regime tutelar de verdade e a dimensão de resistência que lhe é inerente.

²³⁷ Cf. António, Manuel e Vicente acerca do processo de subjetivação por diferenciação de si.

procura afirmar-se numa posição mais favorecida (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Aldeia, 2011). Associando àqueles que se encontram numa situação desfavorecida uma condição de apagamento social e político, o sujeito, ao diferenciar-se, procura resistir a essa condição de invisibilidade, afirmando-se como sujeito-no-mundo (isto é, como visível na ordem vigente). De salientar que, como vimos, a narrativa do Afonso combina, em diferentes momentos, formas diferenciadas de se posicionar relativamente ao poder institucional. A procura de retirar proveito da situação de desvantagem em que se encontra é, assim, acompanhada de um processo de auto-diferenciação, permitindo ao Afonso construir um discurso estrategicamente utilizado enquanto instrumento de uma produção narrativa biográfica institucionalmente situada.

Viver em sociedade? Tipo, não roubar. Não fazer agressões, várias coisas. Não roubar, andar com carta, andar todo legal e não andar a bater nos outros assim à toa, várias coisas. Sim, exacto, é isso! Cumprir regras, senão... Eu acho [importante]! Porque vivemos à vontade. Nós (refere-se aos rapazes institucionalizados no centro educativo) não 'tamos a viver em sociedade! Sim! 'Tamos presos! Como é que 'tamos a viver em sociedade? Eu considero-me preso! Por causa de tudo! Não vou aos fins-de-semana a casa, nem nada! 'Tou aqui, fogo, quero ir à casa de banho, temos que tocar à campainha! Esperamos para aí meia hora! Em casa, não há nada disso, pois não? Acordamos com a porta fechada. Uma porta! Eu considero isso uma prisão, fogo! Eu acho, p'ra mim é! O que eu tinha lá fora comparado com o que tenho aqui, fogo! P'ra mim, é uma prisão. Fogo, pelo menos poder-se ir a casa nos fins-de-semana! Só deixam ir nas férias grandes e se 'tivermos na fase dois, senão ficamos aqui! Eu acho que é mau. Claro que é mau, porque não vamos a casa, ficamos aqui! Tipo, nós, nós 'tamos fora da sociedade... Eles puseram-nos fora da sociedade, porque nós não 'tamos a fazer... Como é que eu hei-de... O que a sociedade manda! Nós não fizemos isso, não 'tamos a cumprir os deveres. Foi por isso que eles nos mandaram para aqui.

À semelhança de outros casos²³⁸, também o Afonso cruza a questão da vivência em sociedade com o tema do internamento. Desde logo, o Afonso começa por apontar uma série de requisitos a cumprir pelo sujeito, de modo a ver-se socialmente confirmado: *“não roubar. Não fazer agressões, [...] andar todo legal”*. Recai, portanto, sobre o sujeito a responsabilidade pela tarefa da própria inscrição

²³⁸ Cf. Manuel, Luís, Joel, David e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

social, não sendo feitas quaisquer referências às condicionantes contextuais. Trata-se, em nosso entender e como já assinalámos, de uma confiança ingénua do sujeito num suporte institucional à própria inscrição social: o simples cumprimento das exigências de normatividade, dos “deveres”, garantiria ao sujeito a sua inscrição na ordem económica, social e política dominante. Autores de um trajeto desviante, os rapazes institucionalizados são retirados da sociedade: *“Eles puseram-nos fora da sociedade, porque nós não tamos a fazer... [...] O que a sociedade manda!”*. Consequentemente, a institucionalização é tomada como condição de possibilidade da (re)afirmação social do sujeito, na medida em que o cumprimento da medida de internamento torna o sujeito merecedor do seu reconhecimento na ordem vigente. Assim sendo, o internamento, reação societal ao desvio, constitui-se como mecanismo de inscrição social, sendo que o desvio, gerador da medida de internamento, configura um meio de acesso à normatividade. As trajetórias de deriva e de auto-experimentação pelo desvio favorecem, portanto, formas de confirmação do sujeito-no-mundo por serem capazes de gerar reação (no caso, o internamento).

Importa ainda salientar um outro aspecto sugerido pela narrativa do Afonso. As narrativas analisadas não nos dão muitos pormenores acerca do funcionamento interno do centro educativo, não tendo sido, de resto, um tema por nós sugerido ou explorado pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A. Encontrámos duas outras referências: as camas com humidade, na narrativa do Joel, e o tratamento diferenciado dos jovens pela instituição, na narrativa do David. Agora, o Afonso refere-se ao modo como o centro educativo controla até o mais íntimo das suas ações: *“[...] quero ir à casa de banho, temos que tocar à campainha! Esperamos para aí meia hora! [...] Acordamos com a porta fechada (refere-se ao facto de os quartos se encontrarem fechados à chave durante a noite)!”*. A este respeito, podemos ainda acrescentar que, durante a fase de acolhimento (fase inicial do internamento), os jovens não estão autorizados a vestir a própria roupa, usando vestuário disponibilizado pelo centro educativo, estando ainda interdito, durante o tempo de internamento, o uso de brincos ou *piercings*. Estas proibições favorecem um processo de anulação do sujeito na sua individualidade a-normativa (que legitima o internamento), mas também um enfraquecimento da identidade social dos jovens, diminuindo a probabilidade do estabelecimento de um sentimento de grupo e inviabilizando a formação de lideranças ou escalas de prestígio associadas aos símbolos usados, facilitando-se, em ambos os casos, o processo de incorporação do

regime tutelar de verdade. Enquanto tecnologia de poder disciplinar (Foucault, 1999c), o internamento de menores por prática de ato ilícito visa garantir que cada jovem institucionalizado receba um conjunto de representações/narrativas sobre o que é o mundo e sobre o que ele, enquanto sujeito, deve ser nesse mundo. Não obstante, as referências críticas que encontramos nas narrativas mencionadas parecem indiciar uma dimensão de resistência a esse processo, constituindo uma das marcas denunciadoras da existência de um “*discurso oculto*” (Scott, 2013: 31) que, no entanto, o sujeito institucionalizado utiliza de forma cautelosa, na medida em que se reconhece numa posição de desvantagem na situação de poder que o internamento produz.

9. David²³⁹

“E o que é que eu vou falar? Depois vão saber a minha vida? Já viu se a minha vida vai p’ra polícia? Ainda me prendem ou quê!!! Já viu o que eu vou dizer para aí... ainda me prendem! Então, fazem-me perguntas estranhas! Por que é que querem saber a minha vida? Os erros que eu cometi, eu ‘tou aqui a pagar! Agora porque é que querem saber disso? Tem a ver com se eu tive uma boa educação quando eu era pequeno? Se eu tive isso tudo? Tive isso tudo! Nunca faltou nada! Eu fiz o que fiz, porque quis. Ninguém me obrigou. Então, se eu, por exemplo, disser que não tinha condições, família e isso, depois com isso que eu digo, eles vão falar que a minha família não tem condições e posso ficar aqui (refere-se ao centro educativo)!”

[...] Como é que era a minha vida quando era pequeno? Então, era normal, era igual às outras pessoas, às outras crianças. Tinha...Tinha... Andava na escola... Pronto, andava na escola e fazia tudo normal! Que é que quer saber mais?

Gostava de trabalhar e ao fim dizer que passei de ano ou tive bom no teste. Gostava de trabalhar por causa disso. Gostava de aprender e saber que ao fim ia tirar boa nota no teste. E é importante p’ra nós aprendermos. (Questionário, 28.01.2013)

la à escola, era lá no bairro. Era dentro do bairro. Depois da escola primária, fui p’ra mais próxima. Era a escola [...] Depois fui p’ra outra. Fiz até ao 6º ano. Os outros, reprovei sempre. Aqui ‘tou a fazer o 7.º, 8.º e 9.º e um curso de electricidade. ‘Tá a ver essas calhas aí? Sou eu que meto... Sei fazer isto, aqui, mas quando sair lá fora, perco a aprendizagem toda. Esqueço-me! Só se continuar a estudar na mesma área e aí ‘tou sempre pronto. Essa área vai acabar, um dia. Vou estudar p’ra toda a vida, electricista? Vou estudar até ao 12.º. Depois do 12.º, não quero estudar mais! Não quero ir p’ra faculdade! Posso arranjar um trabalho...

Faltava às aulas, não queria saber das aulas. Faltava às aulas e ficava na escola, no recreio com os meus amigos. A fumar (refere-se ao consumo de haxixe), a jogar à bola, a brincar, a fazer asneiras. Pegar nos extintores lá da escola e meter as salas todas brancas. O stor fala para mim, eu não gosto

²³⁹ O David tem 17 anos. Encontra-se a cumprir uma medida de internamento de 12 meses em regime fechado, desde Outubro de 2011, sendo reincidente no internamento. “Assim que entrou na sala e eu me apresentei, o David teve um ataque de riso. Não parava de rir a cada pergunta que lhe fazia, parecia nervoso. Mostrou desconfiança, se eu seria polícia. ‘Por que é que está a escrever tudo o que eu digo? Você não é da polícia, é?’ Lá tive de voltar a explicar-lhe do estudo.” (Diário de bordo, 28.01.2013)

como ele fala e eu chateava-me. Não gosto de algumas coisas que fazem, mas tenho de gramar (refere-se a aguentar) com isso. [...] Saíamos, às vezes. Íamos p'ra casa de um amigo meu, fazíamos muitas coisas. Roubava. Ia roubar p'ro Minipreço, comida, sei lá! 'Tava com a minha namorada e com as amigas dela. Fui p'ro 7.º ano p'ra uma escola muito perigosa, muito referenciada, muito conhecida. De problemas, problemática. Comecei a ter influências, porque andei com jovens referenciados. Eles também faziam asneiras e eu não ia ficar a olhar p'ra eles, também fazia. Descobriram (refere-se à mãe e ao padrasto) depois. Castigaram. Só que eu não queria saber dos castigos. Agora 'tou aqui dentro (refere-se ao centro educativo) e já é a segunda vez. (Questionário, 28.01.2013)

[...] Então, é um bairro. Era lá onde eu vivia, com os meus amigos. Se não crescesse onde cresci, se não nascesse onde nasci, não via nada daquilo que vi e daquilo que aprendi! Oh, vi pessoas a praticarem crimes e a andarem lá de carro e eu também queria! Comecei a ver, a andar com eles, a andar dentro dos carros com eles e depois também comecei a fazer, porque quis, ninguém me obrigou. E quando quis fazer isso, eu era muito pequeno, eles não deixavam. Eu era muito pequeno, muito novo. Só depois é que comecei a crescer e eles deixavam-me ir com eles.

As pessoas que trabalham e têm uma vida normal querem que o tráfico acabe, mas eu não quero que acabe, acha? Sei lá, porque gosto de ver muita gente na rua. [...] Se não vivesse no bairro, não sei... Depende. Se começasse a andar com más influências, era igual. Se não andasse, era diferente. Continuava os estudos e já ia para a faculdade e tinha tudo. (Questionário, 28.01.2013)

Então, comecei... Conheci amigos novos noutras escolas, comecei a andar com eles e comecei a fazer asneiras também... Porque eu quis, ninguém me obrigou! Eu quando vou ao tribunal, eu assumo o que faço! Até já fiz melhor, tive amigos meus, que tenho processos com eles, cheguei lá a tribunal e disse que fui eu que fiz tudo sozinho para os meus amigos não irem presos! Um era da minha idade e eu disse que fui eu na mesma. Sou culpado!

[...] Então, era asneiras, tenho que dizer qual era as asneiras? Furto de carros, e isso, casas... Depois foi sempre aumentando o... Como é que se diz? Sempre aumentando o... o crime. A gravidade do crime, sim. Então, aprendi com outras pessoas, via e também fiz igual! Queria ser igual a eles. Então, gostava, queria aprender a andar de carro e aprendi. Só queria conduzir. Aprendi (refere-se a conduzir) e tive um acidente. Tive um acidente... 'Tive em coma 6 dias. Vi a polícia, apercebi-me, ia a fugir, despistei-me e fui contra um poste... 'Tive 6 dias em coma e

'tive para aí um mês no hospital a recuperar. Tá a ver aqui? (Mostra a tatuagem no braço). Foi a data do meu acidente. Ya, uma recordação, p'ra eu nunca me esquecer! Se eu não fizesse essa data aqui, hoje já não sabia qual era o dia, nem o mês. Só sabia qual era o ano, mas isso, ... É um, não sei... Foi um dia marcante p'ra mim! Não senti dores. Não, eu acordei no hospital, numa cama, não me lembro, mas acordei no hospital, numa cama. Só tive sofrimentos na cabeça. Tenho aqui uma cicatriz, assim...E fiquei mais com o olho assim em bico, este olho 'tá mais fechado que o outro! Os dentes foram p'ra dentro, tive uma deslocação do maxilar. E tive um traumatismo craniano, que já passou. Não é por causa disso que eu... Não é por ter um acidente de carro que eu vou deixar de andar de carro! Quando 'tava lá fora já conduzia. Primeiro tinha (refere-se a ter medo), depois habituei-me e já não tinha medo. Vou tirar a carta (refere-se à carta de condução).

[...] Aprendi coisas que, se fosse hoje, se não tivesse aprendido não tinha feito e se calhar não 'tava aqui! Coisas, crimes, aprendi novas formas de cometer crimes. Aprendi em todo o lado, na rua, na escola. Até aqui dentro do colégio (refere-se ao centro educativo) se aprende! Mas uma pessoa sai daqui do colégio ou da cadeia, aprende crimes da melhor maneira. Aprende coisas novas que nunca tinha feito e outros já fizeram e, depois, até se pode sair da cadeia, daqui, e tentar fazer e poder correr bem como poder correr mal! Foi assim, e depois vim p'ra aqui. 'Tou no colégio, 'tou preso da minha liberdade!

[...] Não sei, nunca 'tive numa prisão, por isso não posso dizer nada. Mas dizem que na prisão é melhor. Sim, dizem que tem melhores condições do que aqui. Não é melhores condições, têm mais direitos. É melhor por um lado e é melhor por outro. É como aqui, é melhor em algumas coisas e é pior em outras. Enquanto 'tou aqui, tento aproveitar p'ra ver se levo alguma coisa daqui! O 9.º ano e uma certificação do curso de electricidade. É por isso que eu luto por isso, pelos meus objectivos, não sei... Saio em Dezembro. Agora os últimos meses é que vai custar mais! É a ansiedade... Passou já mais de um ano e tal, parece que foi ontem! Passou muito rápido! Eu penso que vai passar rápido. Agora vem o Verão, passa rápido! É injusto, 'tou aqui dentro e tem coisas que se passam aqui dentro, que umas pessoas são tratadas de uma maneira e são penalizados de uma maneira e tem pessoas que 'tão aqui dentro que fazem as mesmas coisas e são penalizados de outra maneira. Acho que não 'tou a ser tratado com justiça! Não sou só eu! Às vezes, a mim, às vezes, a outro. Depende, as pessoas não são todas iguais. Eu acho que isso deve ser normal, não sei.

A narrativa do David começa por dar-nos conta de um posicionamento do sujeito institucionalizado que parece assentar num distanciamento desconfiado face à instituição, neste caso, na figura da investigadora. A relação de poder instituída pelo internamento é, como já assinalámos por diversas vezes, claramente desfavorável ao

sujeito institucionalizado que, assim, vê as suas possibilidades de atuação institucionalmente enquadradas. As narrativas analisadas dão-nos conta do modo como os jovens em internamento no C.E.S.A. são capazes de *trabalhar*, reflexiva e narrativamente, a condição em que se encontram, delineando estratégias de sobrevivência institucional pelas quais resistem à sua anulação como sujeitos na relação de poder estabelecida²⁴⁰. Ora, o sentido de resistência do David, enquanto sujeito institucionalizado, coloca-o numa espécie de alerta que, constantemente, o obriga a introduzir na narrativa fragmentos de um discurso formatado pelo regime tutelar de verdade, desde logo pelo reconhecimento de si como “*normal*”, “*igual às outras pessoas, às outras crianças*”, oferecendo-nos, deste modo, o discurso institucionalmente esperado. A introdução destas referências de normatividade no contexto da produção narrativa biográfica orienta, como já observámos noutros casos²⁴¹, o processo de subjetivação para uma construção de si que não se reduz à condição de sujeito infractor institucionalizado. No caso do David, esta forma de autoconstrução parece cumprir uma clara função de defesa em termos da relação estabelecida entre sujeito e dispositivo de intervenção tutelar: “(...) *se eu, por exemplo, disser que não tinha condições, família e isso, depois com isso que eu digo, eles vão falar que a minha família não tem condições e posso ficar aqui* (refere-se ao centro educativo)”.

Em suma, a produção biográfica do David oscila, como veremos, entre a tentativa de dizer o que julga corresponder às expectativas institucionais e um relato que não deixa de fazer referência às circunstâncias contextuais que pesaram no seu trajeto de vida, afastando-se, desse modo, de uma reprodução linear do discurso institucional (mais focalizado no sujeito do que nas condicionantes contextuais) e, portanto, tornando-se mais evidente o seu carácter crítico e de resistência.

À semelhança de outros casos²⁴², a família é afastada de um eventual papel na configuração do percurso desviante vivido, sendo remetida para um plano de normatividade: “*Tem a ver se eu tive uma boa educação quando era pequeno? Se eu tive isso tudo? Tive isso tudo! Nunca faltou nada! Eu fiz o que fiz porque quis!*”.

²⁴⁰ Cf. II. Da vida, secção 6.

²⁴¹ Cf. Adriano, António, Cristiano e Marco acerca da convivência narrativa entre desviante e normativo e o emprego do termo ‘normal’ enquanto descritor do trajeto de vida anterior ao internamento.

²⁴² Cf. Adriano, António, Luís, Cristiano e Vicente sobre a aproximação narrativa entre a família e o discurso normativo.

No que diz respeito às referências à escola, o David começa por afirmar o gosto pelo trabalho e pela aprendizagem para, em seguida, nos dar conta de um trajeto escolar que reflete a relação de conflito com a escola, já comentada nos casos anteriores: *“Pegar nos extintores lá da escola e meter as salas todas brancas. O stor fala p’ra mim, eu não gosto como ele fala e eu chateava-me.”* No entanto, este tom de auto-responsabilização é acompanhado, na narrativa do David, da referência ao facto de a escola ser *“muito perigosa, muito referenciada, muito conhecida. De problemas, problemática”*. Esta contextualização do próprio trajeto escolar permite-nos perceber o modo como a escola se constitui, para o David, como uma impossibilidade: o facto de frequentar uma escola *‘perigosa’* e *‘referenciada’* parece comprometer, desde logo, o próprio percurso escolar, dando lugar à relação conflitual de resistência pela qual o sujeito procura o reconhecimento institucional de um sistema do qual se vê excluído. Deste modo, a tónica narrativa é posta no sujeito, mas sem deixar de o localizar, integrando aspectos de carácter estrutural que condicionam o trajeto descrito. Reconhecemos ainda a relação de ambivalência que, por um lado, constitui a escola como espaço de atuação que permite ao sujeito a afirmação de si e, por outro, traduz uma recusa da escola enquanto sistema formal de socialização²⁴³: *“Faltava às aulas e ficava na escola, no recreio com os meus amigos. A fumar (refere-se ao consumo de haxixe), a jogar à bola, a brincar, a fazer asneiras.”*

O bairro é também contexto vital determinante. Local de convivência entre focos de normatividade e de desvio – *“as pessoas que trabalham e têm uma vida normal querem que o tráfico acabe”* –, o bairro é sugerido como espaço de aprendizagem do crime – *“Se não crescesse onde cresci, se não nascesse onde nasci, não via nada daquilo que vi e daquilo que aprendi!”*. Esta aproximação do bairro aos percursos desviantes foi já assinalada noutras narrativas²⁴⁴. No caso do David, a influência negativa do bairro permite-lhe aspirar à possibilidade de modificação das impossibilidades-de-ser com que se confronta. Assim, o bairro parece configurar uma forma de vida que se torna objeto de desejo: *“Então, aprendi com outras pessoas, vi e também fiz igual! Queria ser igual a eles!”*. A narrativa do David sugere-nos um processo de subjetivação a partir do espaço do bairro pelo qual o desvio vem a constituir-se como meio de sobrevivência ao apagamento económico,

²⁴³ Cf. António, Manuel, Cristiano e Marco sobre a presença no espaço escolar sem frequência das aulas.

²⁴⁴ Cf. Joel e Luís acerca da influência negativa do bairro sobre o percurso de vida individual.

social e político a que as populações dos bairros de habitação social parecem estar votadas, resistindo, assim, a essa condição de invisibilidade²⁴⁵. Esta condição de invisibilidade corresponde ao que anteriormente designámos por ‘morte política’²⁴⁶ e refere-se à produção da vida nua, desqualificada. Se, por um lado, a vida nua à qual não corresponde um qualquer estatuto jurídico-político é a vida politicamente abandonada e sujeita à arbitrariedade do poder, por outro lado, o poder, ao produzir esta forma de vida, produz, simultaneamente, uma forma de morte – a morte política – pela qual a vida nua é removida “do reino político e social por não ser capaz de produzir mais nada” (Adorno, 2014: 109). A conversão do desvio em objeto de desejo leva-nos a sugerir que o desvio (tráfico e roubo, sobretudo) pode ser reconhecido como uma forma de aceder a outras possibilidades de subjetivação que, de outro modo, seriam inacessíveis. Ao contrário, por exemplo, da escola que acaba por traduzir-se numa impossibilidade, o tráfico e o roubo parecem constituir-se como oportunidades efetivas de contornar as limitações vividas nos contextos em que se movem. De salientar que o facto de reconhecerem a influência negativa do bairro sobre os percursos individuais não corresponde a uma reprodução linear do discurso dominante, na medida em que não é estabelecida uma relação direta e óbvia entre a influência do bairro e a institucionalização.

À semelhança do que encontramos noutros casos²⁴⁷, o abandono progressivo da escola e o desinvestimento de si no trajeto escolar parece favorecer a configuração do que designamos por trajetórias de deriva marcadas pela errância do sujeito por diferentes contextos de atuação – a escola, o bairro, a rua, os espaços comerciais – e pela auto-experimentação por meio de variadas formas de atuação – faltar às aulas, consumir haxixe, roubar, deambular com os amigos, conduzir ilegalmente. Ao mencionar a influência dos pares, do contexto escolar e do bairro, o David não deixa de se subjetivar como autor desse percurso de deriva, mas obriga-nos a refletir sobre as impossibilidades-de-ser com que se terá confrontado e como os seus contextos de vida não parecem oferecer oportunidades que se consubstanciem em efetivas possibilidades de escolha e de mudança. A afirmação do

²⁴⁵ Cf. Marco acerca da convivência normativo/desviante nos bairros de habitação social.

²⁴⁶ Cf. II. Da vida, secção 3.

²⁴⁷ Cf. Adriano, Manuel, Luís, Joel, Marco, Afonso e Vicente sobre as trajetórias de deriva e respectivos comentários. Cf ainda II. Da vida, secção 4.

desvio como possibilidade-de-ser²⁴⁸ contesta, portanto, a conceção do desvio como opção: o desvio mostra-se como possibilidade-de-ser ao favorecer o processo de subjetivação, mas não chega a constituir-se como hipótese entre outras. É uma possibilidade que se impõe enquanto tal, que decorre das impossibilidades existentes, mas que não configura uma escolha ou decisão ponderada pelo sujeito, o que implicaria a liberdade de opção entre diferentes alternativas de atuação. É neste mesmo sentido que, adiante, o David se refere à prostituição. O reconhecimento do desvio como possibilidade-de-ser permite, então, desconstruir, por um lado, a linearidade do discurso de auto-responsabilização sobre o trajeto desviante e, por outro, questionar a sustentabilidade do próprio regime tutelar de verdade sobre o qual assenta a intervenção tutelar em centro educativo e que tende a reconhecer no sujeito institucionalizado a peça-chave da reconfiguração normativa desse trajeto, ignorando a influência das condicionantes estruturais dos espaços vitais em que o sujeito se move.

No que diz respeito ao internamento, a narrativa do David merece-nos duas notas:

(i) por um lado, o David assume uma posição crítica face ao internamento que o coloca numa situação de privação da sua liberdade, apontando de forma explícita, limitações inerentes ao funcionamento do centro educativo, sobretudo em termos do tratamento diferenciado dos jovens institucionalizados. A crítica aberta ao centro educativo e ao seu modo de funcionamento indicia, como já explicitámos²⁴⁹, uma dimensão de resistência à incorporação do regime tutelar de verdade que sustenta a atuação do dispositivo tutelar de intervenção para com os jovens institucionalizados. Trata-se, portanto, de um elemento narrativo que, em nosso entender, nos deixa pressentir um outro discurso, oculto (Scott, 2013), que poucas vezes é afirmado de forma explícita e que nos dá conta de que não há uma efetiva assimilação do sistema de verdade institucional por parte dos rapazes institucionalizados, sendo que a sua reprodução é meramente estratégica, tendo uma função de resistência. Esta crítica é ainda agudizada quando o David se refere ao centro educativo como um espaço de aprendizagem de *“novas formas de cometer crimes”*, pondo, assim, em questão o propósito reeducativo inerente à intervenção tutelar e à medida de internamento. Não

²⁴⁸ Cf. Adriano, António, Manuel, Luís, Marco e Vicente sobre o desvio como possibilidade e respetivos comentários.

²⁴⁹ Cf. Joel e Afonso sobre o discurso crítico acerca do centro educativo.

vendo grande utilidade no internamento, o David procura reverter a situação em seu favor: *“tento aproveitar p’ra ver se levo alguma coisa daqui! O 9.º ano e uma certificação do curso de electricidade”*. Esta aproximação ao regime tutelar de verdade sustenta, como já tivemos a oportunidade de observar²⁵⁰, uma estratégia de sobrevivência institucional assente na tentativa de retirar vantagens pessoais do internamento.

(ii) por outro lado, mais do que responsável pelo trajeto conducente ao internamento, o David considera-se *“culpado”*, afirmando assumir o que faz. Este exercício de produção de si como autor do desvio é, em nosso entender, um ato de resistência do sujeito face às instituições com as quais mantém uma relação desigual de poder, ocupando, claramente, a posição mais fraca. Ao tomar-se como *“culpado”* perante as instituições (polícia, tribunal, a investigadora, ...) – *“cheguei lá a tribunal e disse que fui eu que fiz tudo sozinho para os meus amigos não irem presos”* -, o David reitera a sua lealdade para com aqueles que, como ele, se encontram numa mesma posição de fragilidade institucional, revestindo o seu ato de resistência individual de uma significação coletiva²⁵¹. Este posicionamento permite-nos reforçar a ideia de que a reprodução do regime tutelar de verdade não é, nas narrativas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A., linear ou acrítica, nem corresponde a uma efetiva incorporação desse sistema de verdade, deixando-nos pressentir a existência de uma outra narrativa subjacente ao discurso produzido e, consequentemente, outras possibilidades de subjetivação.

Não sei, sei lá, só quando sair (refere-se à saída do centro educativo, uma vez terminada a medida de internamento)... *Só quando sair daqui é que eu vou ver! Não sei... Depende do que acontecer quando sair lá fora. O que é que eu gostava que fosse diferente? Não sei, gostava de arranjar dinheiro sem fazer nada. Então, eu já descobri como, só que é ilegal. Há muitas coisas que ganho dinheiro... Não vou falar, porque você é uma mulher, não vou dizer*²⁵². *Se quiser, eu digo. Tem sempre que se fazer alguma coisa, mas também ganha-se dinheiro de uma forma que não faz quase nada. Não conheço ninguém, não conheço ninguém que ande nessa vida, não sei... (risos) Não sei. Sei lá, olhe, depende... Depende de quando sair daqui o que é que acontecer! Posso arranjar uma rapariga, namorar com ela e viver com ela. E ela ser,*

²⁵⁰ Cf. Luís, Joel e Afonso.

²⁵¹ Cf. Adriano e Marco.

²⁵² O David refere-se, de forma velada, à prática da prostituição. Esta referência é retomada, nos mesmos moldes, mais adiante.

por exemplo, ser fiel a mim. Não sei, quando eu sair lá fora é que eu vou saber. Tenho que lutar pelos meus objetivos como luto aqui dentro. Estudar, ser alguém na vida. Eu penso nisso, mas também penso noutras coisas. Penso... Não sei... Penso estudar, tirar o 12.º ano, arranjar um bom trabalho e ter um ordenado bom. A escola e o trabalho é uma coisa que é boa para as pessoas ganharem o seu próprio dinheiro, não dependerem de ninguém, serem livres. Se continuar a estudar, vai ser mais fácil arranjar um trabalho. Eu trabalho! Agora se você disser assim 'arranjo-te um trabalho ali nas obras'. Acha que eu vou para as obras? Não quero ganhar 100 euros! Acha que quero ganhar 100 euros? Eu quero trabalhar, mas é se for fácil, o trabalho. Se for muito difícil, eu não quero trabalhar. Sei lá, um trabalho fácil como segurança, um trabalho de monitor, que não fazem nada, é só escreverem num papel, darem notas, escreverem participações e isso, é o trabalho deles, e olharem p'ro boneco! Você tá aqui, 'tá a trabalhar? Então, pronto, é um trabalho fácil! 'Tá aqui a falar só por falar. 'Tá aqui a falar p'ra saber da minha vida. Se eu 'tivesse a fazer o seu trabalho, chegava à sua beira 'conta-me lá como é que era a sua vida, quando era pequenino' e sempre a puxar a conversa... isso é fácil! Um trabalho difícil é trabalhar duro, como dizem, trabalhar como os pretos! Trabalho difícil? Um é trolha! Tem que carregar coisas. Só se for chefe de trolha. Chefe de trolha é fácil, também. Chefe é fácil, agora trolhas é difícil. Electricista, deve ser difícil.

[...] Gostava de ser uma coisa, mas isso é um sonho. Nunca vai acontecer. Como é que se diz aquilo de piloto de motos GP, sabe? Isso é um sonho, porque eu gosto de adrenalina e gosto de motos... Mas isso é um sonho. É bom sonhar alto, mas isso é impossível. Mas também penso arranjar dinheiro fácil! 'Tá a perceber o que quero dizer com isso? 'Tou dividido... Depende. Se sair lá fora e me matricular logo na escola, eu ainda vou, vou tentar e vou. Agora, se sair lá fora e ficar a andar aí, sem ter nada p'ra fazer e não ter dinheiro no bolso, não sei o que é que vou fazer! Vou tentar arranjar dinheiro de uma forma fácil e que não seja apanhado, não sei... Há formas, não vou dizer, mas há uma forma para as mulheres ganharem dinheiro que não é... E essa forma de ganhar dinheiro também há para os homens!

[...] Sabe qual é a melhor maneira de roubar um banco? É ser administrador. Mas não viu isto na televisão? Na televisão! Ele dizia lá mesmo isso: a melhor maneira de roubar um banco é ser administrador. Administrá-lo, o que é que acha? Tem 5 milhões lá no banco, eu roubo-lhe um milhão. Você desses 5 milhões, eu roubei-lhe um, você mete 3 ao bolso. E diz que foi roubado! É por isso que eu digo que a melhor maneira de roubar um banco é ser administrador, é ser gerente. Se fosse dono do banco, se fosse gerente, era o que eu fazia. Até dizia às pessoas, roubem o banco...roubem o banco que eu deixo, nem chamo a polícia nem nada.

[...] Penso no presente. Porque sim, não sei... Porque tento melhorar sempre... A minha vida, o meu estilo de vida. Tento sempre melhorar, luto sempre por aquilo que é melhor. Eu quero o melhor p'ra mim! O que seja melhor p'ra mim pode não ser o que seja melhor p'ra si! Penso... Penso 'tar orientado na vida. Penso

não ter problemas financeiros e penso em ter filhos, e isso... Dois. Sei lá, penso que vou ter aquilo que quero. Tenho que dizer o que é que eu quero? O que eu quero é o que a maioria das pessoas querem! É dinheiro, saúde. Quer mesmo saber, é? Mulheres! E bons carros, boas motas. Há pessoas que saem do centro educativo, chegam lá fora e são doutores! Há pessoas que saem da cadeia advogados. Então? Não tem nada a ver! Depende do que uma pessoa tiver na cabeça. Se quiser fazer aquilo... Se não quiser fazer, se quiser fazer outras coisas... Não sei... Até agora, todas as coisas que eu fiz até agora de ilegal não têm influência p'ro o meu futuro, porque as coisas que eu fiz... Sou menor e não tenho cadastro.

No que diz respeito ao pós-internamento, a narrativa do David exige uma leitura atenta pelo modo como nela se equaciona a relação normativo-desviante. Assim sendo, o David expressa o desejo de aceder àquilo que “a maioria das pessoas querem! É dinheiro, saúde. (...) Mulheres! E bons carros, boas motas”. As expectativas do David não se afastam, em muito, do tipo de vida sugerido pela sociedade de consumo, autorizando a sua identificação com o que considera serem as aspirações da “maioria das pessoas”²⁵³. Conde (1999) considera que o consumo determina, de forma quase exclusiva, a significação das ações e das formas de vida juvenis. Neste sentido, o David recupera discursivamente a mundividência dominante e sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar, mas, não sendo ingénuo, o David aponta-nos duas vias de acesso ao futuro: a via normativa e a via desviante. A partir daqui, a narrativa do David ilustra bem o modo como o desvio se mostra como possibilidade produzida pelas impossibilidades com que o sujeito se debate. Quando a ordem dominante tende a manter em desvantagem aqueles que se encontram em situação de maior fragilidade social e económica, o desvio impõe-se como oportunidade de alteração das condições materiais e simbólicas de vida destes sujeitos, não constituindo, por isso, uma escolha propriamente dita. Assim, a via normativa, sustentada pelo próprio regime tutelar de verdade, passa por um investimento na escola e no trabalho, apontados, no discurso dominante, como instrumentos de subjetivação essenciais pelos quais o sujeito procura afirmar a sua presença no mundo. Os discursos instituídos apresentam o binómio formação-trabalho como instrumento do desenvolvimento pessoal e económico, apresentando-se o trabalho como uma atividade voluntária, consciente e livre. Deste modo, eleva-se

²⁵³ A melhoria das condições de vida entre as décadas de 50 e 70 (século XX) permitiu a democratização do acesso aos bens de consumo, embora sem anular as diferenças na hierarquia de desigualdades (Beck, 1998).

ao expoente máximo o ideário moderno do trabalho como expressão do livre desenvolvimento das capacidades humanas, mas entroncando este discurso na lógica individualista pós-moderna, na medida em que a tónica é colocada nas capacidades individuais de cada sujeito produtivo (Vásquez, 2008). *“A escola e o trabalho é uma coisa que é boa para as pessoas ganharem o seu próprio dinheiro, não dependerem de ninguém, serem livres”*, no entanto, esta liberdade não se traduz, de igual modo, para todas as pessoas, revertendo numa situação de desigualdade decorrente dos vários tipos de trabalho, sendo que uns são mais difíceis e pesados do que outros e, como tal, o David deseja um trabalho fácil. Deste modo, a via normativa surge, desde logo, como uma opção que não compensa, na medida em que o *“trabalho difícil”* e mal remunerado não garante a concretização das expectativas formuladas, em termos de um processo de subjetivação orientado para a definição da posição do sujeito no mundo validado pela ordem dominante²⁵⁴. É neste sentido que temos vindo a defender a hipótese de o desvio constituir forma de acesso à normatividade, sendo que a narrativa do David nos parece bastante clara a este respeito, sustentando mesmo uma convivência pacífica entre a norma e o desvio. Esta convivência é ainda reveladora, em nosso entender, de que a incorporação do regime tutelar de verdade levada a cabo pelos jovens institucionalizados não reflete, como vimos, uma assimilação do sistema de verdade institucional, constituindo-se antes como um ato de resistência inerente a uma estratégia de sobrevivência institucional do sujeito. A via desviante é, portanto, considerada como alternativa de

²⁵⁴ As grandes transformações tecnológicas das últimas décadas e a competição jogada à escala global introduziram profundas alterações laborais determinadas pelos princípios da *flexibilização*, *desregulação* e *individualização* das condições de trabalho, nomeadamente em termos dos contratos, horários, rendimentos, precarizando o emprego e transformando os vínculos laborais (prestação de serviços, trabalho temporário) à margem de preocupações de proteção social (Guerreiro e Abrantes, 2007). As sociedades actuais mantêm o apelo ao valor do trabalho, exigindo, no entanto, uma reabilitação da actividade produtiva atingida pelas experiências de fragmentação, precarização e flexibilização, suscetíveis de gerar desmotivação e desmobilização. A atual norma do trabalho reflete, assim, um ajuste do ideário moderno às novas realidade laborais, de modo a torná-las apelativas e motivadoras. Como se percebe, a discussão não é tanto centrada nas condições estruturais geradoras da precariedade, mas antes na possibilidade da sua fundamentação e legitimação. A recuperação do valor do trabalho coloca a discussão a um nível superficial, não estrutural, apelando-se ao reconhecimento da *“criatividade do capitalismo e do mercado”* e à discussão das *“maneiras de o ordenar em nome dos valores comuns para que os indivíduos-cidadão vejam a sua dignidade reconhecida, mesmo que não possam participar na economia concorrencial”* (Schnapper, 1998: 31). A recuperação da ética do trabalho opera exactamente neste sentido – dar ao indivíduo a *sensação* de que o trabalho que desempenha tem valor, ainda que possa assentar numa relação salarial flexível e precária.

subjetivação viável, sendo que o David integra, na sua narrativa, referências veladas à prostituição que, embora ilegal, permite “*arranjar dinheiro de uma forma fácil*” e, assim, garantir a afirmação do sujeito no mundo. Ora, o desejo de “*arranjar dinheiro sem fazer nada*” não é estranho a uma sociedade cuja desvalorização do trabalho (traduzida não só, mas também, em termos de remuneração) dificulta o acesso às várias solicitações de consumo²⁵⁵ e, assim sendo, a convivência entre o normativo e o desviante acaba por constituir-se como um *modus operandi*²⁵⁶ não exclusivo de um tipo específico de população. Admite-se, portanto, uma certa permeabilidade entre o normativo e o desviante, os quais não constituem estados estanques: “*Sabe qual é a melhor maneira de roubar um banco? É ser administrador. Mas não viu isto na televisão? Na televisão! Ele dizia lá mesmo isso: a melhor maneira de roubar um banco é ser administrador*”. Esta permeabilidade sugere-nos a necessidade de repensar a relação desvio-norma²⁵⁷. O desvio não é, como já salientámos, uma questão de incompetência individual dos sujeitos em termos do seu processo de inscrição na ordem dominante, mas constitui-se antes como uma forma alternativa de afirmação de si no plano da normatividade. O desvio permite dar resposta às impossibilidades vividas e, porquanto é capaz de gerar reação societal (ex.: a intervenção tutelar), permite escapar ao apagamento social e político a que as franjas mais vulneráveis da população se encontram votadas²⁵⁸.

(Silêncio) Viver em sociedade? Viver em sociedade é... Viver com pessoas. Viver com pessoas, em que todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. Devemos ser todos tratados da mesma maneira e... Como é que se diz... “justiçados”? Tratados com justiça. Sociedade é viver com as pessoas. Sociedade! Não sei... É importante viver com a família, isso é. Agora viver em sociedade...isso não sei. Não sei, mas deve ser importante.

[...] Para fazer parte da sociedade, não sei... É preciso trabalhar. Sei lá! Porque é normal! Todas as pessoas trabalham p’ra terem as suas coisas, terem o seu dinheiro, terem as suas casas p’ra pagar, terem isso tudo! A trabalhar é que somos... somos responsáveis. Temos mais responsabilidade, não sei.

²⁵⁵ Cf. Manuel, Joel, Marco, Afonso e Vicente sobre o processo de subjetivação orientado pelo modelo da sociedade de consumo.

²⁵⁶ Cf. Adriano acerca da desvalorização do trabalho e respetivos comentários.

²⁵⁷ Cf. II. Da vida, secção 2.

²⁵⁸ Cf. II. Da vida, secção 3.

P'ra sermos alguém na vida, sem estudos não há emprego! Um trabalhador na sociedade, é assim, não? Não sabe? Só a trabalhar é que somos alguém na sociedade! Por exemplo, você tem o 12.º ano, pode ser médica, não pode? Os médicos ganham bem! Eu quero um trabalho que ganhe bem. Espero quando sair daqui arranjar um trabalho. (Questionário, 28.01.2014)

[...] O que quis dizer é que só a trabalhar somos alguém na vida. O que arranjarmos com o dinheiro, conseguimos comprar aquilo que nós queremos e compramos uma casa e vivemos, fazemos a nossa vida, depois juntamente com uma mulher ou... Ou quem for, não sei! Não sei, acho que... Não sei se faço parte (refere-se a fazer parte da sociedade)... Acho que não e acho que sim, porque sou uma pessoa como as outras! Sei lá! Não sei... Não sei... Lá por cometer crimes e 'tar aqui no colégio ou se 'tivesse numa cadeia não fazia parte da sociedade? Então, sou um ser humano como os outros! Não sei... Não sei bem o que é isso de sociedade.

A construção narrativa em torno da vivência em sociedade devolve-nos, como noutros casos²⁵⁹, o discurso dominante estruturado em torno das temáticas dos deveres, dos direitos, da igualdade, da responsabilidade e do trabalho, devolvendo um conjunto de conceitos esvaziados de significado que permitem ao David reproduzir o discurso institucional sobre o tema questionado. O ritmo do discurso torna-se agora hesitante, sugerindo que também o David não está à vontade com o tema. Não obstante, a narrativa produzida permite-lhe operar um resgate de si enquanto sujeito institucionalizado que, apesar da situação de internamento, é capaz de se afirmar num plano de igualdade em termos de inscrição social: *"Lá por cometer crimes e 'tar aqui no colégio ou se 'tivesse numa cadeia não fazia parte da sociedade? Então, sou um ser humano como os outros!"*²⁶⁰. O internamento constitui-se, portanto, como condição de possibilidade da afirmação social do sujeito institucionalizado e, no caso do David, o comportamento desviante e o internamento não inviabilizam o reconhecimento de si como socialmente inscrito. É neste sentido que temos vindo a afirmar o desvio como possibilidade de acesso à normatividade: porque gera uma resposta institucional (o internamento), o desvio inscreve o sujeito na ordem dominante.

²⁵⁹ Cf. Adriano, António, Manuel e Vicente.

²⁶⁰ Cf. Manuel, Luís, Joel, Afonso e Vicente sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

10. Vicente²⁶¹

“Ah, como é que era a minha vida...? Saía de manhã de casa e ia p’ra escola, da escola ia p’ra casa, punha a mochila, comia qualquer coisa e ia treinar. Jogar futebol e fazer atletismo. Ia p’ra casa, tomava banho, jantava, estudava e ia dormir. Ficava a fumar (refere-se ao consumo de haxixe) e com colegas mais velhos do que eu.

A narrativa do Vicente é, ao contrário dos restantes casos e como facilmente se perceberá, muito pormenorizada. Não podemos deixar de reconhecer que a relação estabelecida com o Vicente foi algo diferente, verificando-se uma empatia mútua que permitiu que os vários momentos (em igual número aos momentos em que estivemos com os restantes membros do grupo) em que reunimos resultassem sempre numa conversa de tom menos formal e mais próximo. Julgamos que, por esta razão, as intervenções do Vicente são mais detalhadas, resultando numa construção narrativa mais extensa. Este detalhe dá-nos um discurso mais intrincado, menos linear, talvez assim mais aproximado do vivido, exigindo um exercício de análise circular que nos obriga a sucessivas releituras e nos remete, sucessivamente, de uns temas para os outros.

Não gostava (refere-se à escola)... Não gostava de pensar muito e as aulas eram uma seca! Os professores sempre a falar e depois fazem perguntas. A maioria das vezes ficava calado e não respondia. Havia coisas que eu tinha dificuldades e, muitas vezes, copiava pelos meus colegas. Não ‘tava atento, ‘tava a pintar e a escrever nas mesas, não passava cartão ao que diziam. Agredia os meus colegas. Falava com eles e se eles falassem de uma maneira que eu não gostasse (eleva o tom de voz), agredia! Apanhava-os fora da escola e agredia-os! Insultavam a minha família e eu era obrigado a agir de uma maneira diferente! As funcionárias chamavam a Polícia Segura (refere-se aos elementos policiais do programa Escola Segura), fui apanhado com uma navalha na escola. O meu pai não gostou, porque ele nunca andou nessas porcarias. Ele dava bons conselhos, mas eu não acatava. Quando os agentes

²⁶¹ O Vicente tem 14 anos e encontra-se no C.E.S.A. a cumprir uma medida de internamento de 24 meses em regime semiaberto (fase de progressão), desde Novembro de 2011. “(...) o supervisor [...] traz o Vicente à minha presença. Fico impressionada desde logo. É um rapaz pequeno, com ar de menino, de criança. Explico-lhe quem sou e o que faço ali, bem como o que pretendo. Sorri frequentemente com um sorriso doce. Como era possível estar naquele sítio, tão novo?” (Diário de bordo, 21.01.2013)

foram embora, pegou num cinto e começou a bater. Comecei a fugir mais de casa e eles fizeram sempre queixa à polícia. Fui parar muitas vezes à esquadra e a minha mãe foi-me sempre lá buscar. Muitas vezes, ia muito pela boca das outras pessoas. Diziam que a escola e os professores eram uma seca, comecei a fumar haxixe e a ‘parar’ (refere-se a conviver) com colegas que não devia. Depois deixei de ir à escola... Comecei a andar com um mais velho, saíamos da escola sem autorização, íamos p’ró centro comercial [...], ficávamos por lá e não voltávamos à escola. Os meus pais vieram a saber mais tarde. Perguntaram-me por que é que andava a faltar à escola. Não disse que andava a fumar. Inventei uma desculpa. Mas 5 meses antes de vir p’ra aqui (refere-se ao centro educativo) descobriram que andava a fumar. Disseram que não era vida p’ra mim e trancavam-me em casa. ‘Tive duas semanas fora de casa. Tinha fumado e bebido. A minha mãe foi à esquadra e a polícia encontrou-me. Depois trancavam-me em casa p’ra eu não sair. O meu pai sempre dizia que a escola era importante, mas eu nem ligava. É importante, porque, um dia mais tarde, vamos precisar de um emprego e vamos chegar lá e não sabemos ler nem escrever e isso é mau! (Questionário, 21.01.2013)

[...] Tenho duas irmãs, uma tem 18 anos e a outra tem 11. Alguns problemas... Lembro-me quando tinha seis anos de idade e ‘tava na sala quando o meu pai chegou do trabalho e dei-lhe a notícia que a minha mãe ‘tava grávida. E ele ‘tava bêbedo e chegou ao pé dela e deu-lhe uma chapada na cara e atirou-a p’ro chão e pisou-lhe a barriga com umas botas! Mas, graças a Deus, a minha irmã ‘tá viva! (História da vida e do futuro, 15.04.2013)

[...] Agora ‘tão haver muitos problemas lá, nesse sítio (refere-se ao bairro onde mora). Eu aconselho as pessoas a não ir morar p’ra aquele sítio, porque constantemente há pessoas a serem roubadas. Já morreu um indivíduo a tentar safar o filho dele, porque o filho dele meteu-se numas confusões e foram lá, mataram ele, porque ele ‘tava junto com o filho dele, mataram ele! O filho conseguiu fugir, mas ele não se safou, levou três tiros, um foi no peito, outro foi na perna e outro foi nos testículos. E ele morreu de morte instantânea. A mulher dele, que ‘tá grávida, foi parar ao hospital, porque apanhou depressão! O filho dele tem que ir a tribunal, porque a pessoa que matou o pai dele tinha um irmão mais novo e o filho dessa pessoa agarrou no irmão dele e partiu-lhe 3 costelas. Era p’ra se vingar no filho dele, mas como o pai também ‘teve lá, também apanhou com as consequências e não tinha nada a ver com aquilo... O filho fugiu, tem que ir a tribunal e ninguém sabe onde é que ele ‘tá. A não ser a mãe e a avó, mais ninguém sabe onde é que ele ‘tá escondido.

[...] Antes não era assim. Agora acontece diariamente... Mas quando eu vim p'ra aqui, os meus pais já não moravam lá. Já não 'tou a morar lá. Já vai fazer um ano. Mudaram-se. Ainda antes de vir p'ra aqui, já 'tava na outra casa. E, supostamente, aquele sítio... Havia lá um café, ia lá muita gente de diversas ruas e havia sempre confusão ali. Tipo, sabe o que é uma matiné, ou uma discoteca? Aquilo faziam, tipo, sabe o que é um karaoke? Aquilo era tipo isso. Sempre que havia isso, era aos fins-de-semana, sempre que havia isso, havia confusão. Ou davam uma facada, ou disparavam lá dentro! Já cheguei a entrar lá dentro, mas, assim, diariamente, parar lá muitas vezes, eu não parava! Porque, às vezes, tinha medo de entrar lá! Receio de entrar lá, alguém a disparar à toa, assim, e ser alvejado. Por isso, já cheguei a entrar lá, mas parar assim... E mesmo não gostava de 'tar lá muito, naquele tipo de ambiente. Uns fumavam lá dentro, outros 'cheiravam' (refere-se ao consumo de cocaína) lá dentro e era um ambiente muito... Traficavam lá dentro, vendiam drogas... Eu não gostava muito daquele ambiente. Já morreu lá uma pessoa dentro daquele café. E acabaram por fechar esse café, porque, ao tentarem roubar essa pessoa, deram-lhe facadas nos dois joelhos, furaram as rótulas e acabaram por lhe dar outra na barriga que o matou, roubaram o senhor e fugiram. Chamaram a polícia e, como o café já 'tava aberto há muito tempo e as pessoas já 'tavam a queixar-se muitas vezes, acabaram por fechar esse café.

[...] Mas, quando comecei a crescer, eu pensei 'eu quero ser como esse tipo de gente', depois comecei a 'parar' com eles. Tinham armas e drogas. A tentar ser como eles, eu ia roubar outras pessoas. Mesmo se não fosse com arma, eu ia roubar essa pessoa. Usava uma navalha, se a pessoa reagisse, eu podia, tipo, matar essa pessoa. E, quando chegava a casa, sentava-me na cama e pensava assim 'não, eu não queria 'tar ali na mesma situação que aquele miúdo 'teve hoje'. Porque se fosse eu, eu não ia gostar que me fizessem isso a mim. Eu sentia pena, mas nunca tive coragem de ir devolver as coisas... Mas agora já não penso assim. Agora sabe o que é que eu penso? Se eu pudesse apreender esses estupefacientes todos, mas todos... Imagine, pegar em todos os polícias do mundo e fazer em todos os bairros do mundo, limpar essas drogas todas que há, eu ia ficar muito feliz, sabe porquê? Porque estas coisas estragam a vida das outras pessoas. Por exemplo, sou traficante e tenho uma pistola, com essa pistola eu posso matar uma pessoa. E esse traficante pode vender drogas e eu com essas drogas, vou-me matar a mim próprio.

Se não morasse em [...] (refere-se ao bairro) não ia conhecer vários tipos de pessoas, tipo pessoas que se metem na vida dos outros e querem saber tudo, vêem você a passar na rua e vão logo p'ra janela. Não ia fumar, andava a jogar à bola e não 'tava aqui (refere-se ao centro educativo). (Questionário, 21.01.2013)

Os amigos com que eu parava antigamente, que ia p'ros treinos com eles, ia p'ra escola com eles, parava constantemente com eles, depois começaram também a conhecer outro tipo de pessoas e depois começaram a ir p'ra má vida com eles, 'parar' com eles e fazer porcaria. E eu depois também cheguei a zangar-me com essa pessoa, decidi, tipo, não falar mais com ela. Esse meu amigo que ia comigo p'ra escola e p'ros treinos... Foi o pai dele que mataram. Não sei se você viu essa notícia no jornal... Ele depois mudou de escola, foi p'ra [...], que é uma escola muito problemática e normalmente costumam roubar os miúdos dessa escola, porque ficam à espera deles no portão e que é p'ra os roubar. E ele mudou da minha escola, porque a gente andou na primária juntos. Eu fui p'ra [...] e ele foi p'ra [...]. Começou, tipo, a 'parar' com outro tipo de pessoas que andavam na má vida. Porque a minha irmã juntou-se tipo com... Supostamente, ele é cigano e juntou-se com ele. E um dia 'tava a passar e vi-os e ele chamou-me 'olha, anda cá conhecer a minha família' e ele apresentou-me os primos dele. Apresentou-me os primos dele, o tio e a tia. Eu cumprimentei eles e ele disse p'ra ir a casa dele conhecer a mãe e eu fui. Depois ele apresentou-me a mãe dele. Eu 'tava a andar nessa escola primeiro que eles, mas depois passaram (refere-se aos primos do namorado da irmã) p'ra minha escola, porque tinham passado de ano. A escola onde eles andavam era só até ao 4.º ano. Eles passaram p'ro 5.º e tiveram de ir p'ra [...]. E, a partir daí, comecei a andar com eles na escola. Eu não sabia que eles andavam a fumar e a roubar. E eles foram p'ra escola, começaram a fumar atrás da escola. Eu nessa altura era mais ingénuo, tipo, mais inocente. E eles, 'experimenta aí, é bacano' (risos). Experimentei! Depois comecei a 'parar' com eles na escola e fora da escola. Ia p'ro bairro onde eles moravam. Porque eles fizeram uns prédios lá, é um bairro novo, porque é o bairro da [...], e os ciganos, na altura, iam passar p'ra ali, sim, porque eles iam destruir as barracas onde eles moravam. E eu comecei a ir p'ro bairro deles. A vontade de fumar era muita! Eu saía da escola, ia p'ra casa... Como eu já lhe disse, muitas vezes, eu não ia p'ra casa. Fumar, tipo (risos)... Dava-me mais energia p'ro mau caminho. Estudar, não queria saber. Só queria fumar!

[...] Depois eu levei um amigo meu (risos), perguntaram 'quem é esse gajo?', e eu 'é meu amigo, porquê?', 'então trazes assim o gajo p'ro bairro?', 'não posso? É meu amigo!' Eles chamaram-me 'vamos roubar esse gajo!'. 'Não vão fazer nada ao gajo, tão malucos? Conheço a mãe dele, não lhe vão fazer nada!' E um dos primos, o [...], foi lá, porque eu não 'tava a ver, deu-lhe um chapo (refere-se a uma bofetada), roubou-o e foi-se embora (risos). Roubou-lhe o telemóvel e a mala da escola, também, despejou os livros, roubou-lhe o telemóvel e o MP3 do bolso. Eu fui lá, ele começou a gritar 'socorro, socorro!' (risos). Eu fui a correr, 'foi o [...]!'. E ele 'Eh pá, foi um puto pequeno, roubou-me o telemóvel e o MP3.' (risos). Depois isso (refere-se aos roubos) começou-se a tornar um vício. Ya. Porque eles disseram 'é fixe, uma adrenalina, tens que experimentar!'. A primeira vez que experimentei, entrámos na loja, vi lá uns brincos, eu tinha os meus brincos, eu tinha as orelhas furadas, apanhei

logo a caixa! Inteira! Apanhei, pus no bolso, depois o senhor da loja viu (risos), começámos a correr fora da loja (risos). A caixa ‘tava no bolso, os brincos espalharam-se todos dentro do bolso O senhor veio atrás, a correr. Como era gordo, assim com um bocadinho de idade, nós conseguimos fugir. Depois começou-se a tornar um vício... Porque quando eu ia p’ros treinos, íamos os 4 (refere-se aos amigos com quem começou a consumir drogas e a roubar). Mas quando acabavam os treinos, eles iam aos balneários e aí roubavam e depois esperavam por mim na paragem do autocarro. As coisas começaram a desaparecer, chegaram, tipo, p’ra não desconfiarem, eles tinham que ir tipo à minha coisa e tiravam-me o telemóvel que ‘tava lá p’ra não desconfiarem. Eu também me queixava ‘as minhas coisas desapareceram!’ e depois, tipo, bati um ‘grupe’ (refere-se a inventar uma história): ‘como é que eu vou ligar à minha mãe?, como é que eu vou p’ra casa?...” O mister disse ‘Se quiseres empresto-te o meu telemóvel’. ‘Deixe ‘tar que eu apanho ali o autocarro, também é perto’. Eles ‘tavam na paragem, deram-me o telemóvel, ‘tá-se bem! Eu nunca devia ter levado esse tipo de vida com estranhos, roubarem os meus colegas, que eu dava-me bem com eles! Eu nunca devia ter levado o meu amigo p’ro bairro deles. Porque, se eu soubesse, nunca tinha desistido dos treinos de futebol, nunca tinha desistido de ir! ‘Parar’ com esse tipo de gente. A minha família não tem culpa. Eu mesmo fugia de casa que era p’ra ir ‘parar’ com esse tipo de gente.

[...] Às vezes, no princípio, fugia e quando já fosse 9, 10 horas da noite, ia p’ra casa. Mas depois comecei a dormir na casa deles e a minha família, tipo, ia à esquadra dar a minha fotografia p’ra eles me irem procurar, mas a polícia nunca me chegou a encontrar. Eles encontravam-me, levavam-me p’ra casa, perguntavam-me que é que eu tinha andado a fazer. ‘Andavas tão bem. Fazias os teus treinos de futebol e a jogar, fazias atletismo, andavas tão bem e agora o que é que andas a fazer? Desde que começaste a ‘parar’ com a família dos ciganos. Achas bem?’ A minha mãe dizia “Tás com fome? ‘Tás cansado?’ Eu dizia que não, ia p’ro meu quarto, fechava a porta e... E depois pensava, pensava... Pensava por que é que eu fiz isso. Depois quando me dava outra vez, tipo, a vontade de fumar, e isso, fugia outra vez, ia-me embora.

O Vicente é um dos rapazes mais novos que conhecemos no C.E.S.A. Na sua narrativa, encontramos muitos dos aspectos já assinalados e comentados nos casos anteriores. Desde logo, a narrativa sobre o próprio percurso escolar marcado pelo insucesso assumido como incompetência individual, bem como o reconhecimento da relação conflitual de resistência pela qual o Vicente recusa o próprio apagamento institucional e a conversão da escola num instrumento do sistema de dominação vigente que o mantém numa situação de invisibilidade social e política: “Não gostava (refere-se à escola)... Havia coisas que eu tinha dificuldades e, muitas vezes, copiava

pelos meus colegas. Não ‘tava atento, ‘tava a pintar e a escrever nas mesas, não passava cartão ao que diziam. Agredia os meus colegas. Falava com eles e se eles falassem de uma maneira que eu não gostasse, agredia! [...] As funcionárias chamavam a Polícia Segura, fui apanhado com uma navalha na escola”. Imprimindo um tom de auto-responsabilização ao discurso sobre o trajeto vivido, o Vicente traduz o regime de verdade sustentado pelo dispositivo de intervenção tutelar, construindo-se como autor da escalada progressiva no desvio pela falta de assiduidade à escola e pela iniciação no consumo de haxixe e na prática do roubo: *“comecei a fumar haxixe e a ‘parar’ (refere-se a conviver) com colegas que não devia. Depois deixei de ir à escola... [...] A primeira vez que experimentei (refere-se a roubar), entrámos na loja, vi lá uns brincos, [...] apanhei logo a caixa! Inteira!”*. A narrativa indicia, portanto, um percurso de deriva²⁶², no qual espaços como a escola, o bairro, a rua e os espaços comerciais integram um trajeto de errância de um sujeito cujo investimento de si passa pelas fugas de casa, pelas faltas às aulas, pelo consumo de haxixe e álcool ou pelo roubo. A passagem des-significada por estes diferentes contextos de atuação, sem que haja um trabalho de apropriação das determinantes contextuais que podem oferecer-se como oportunidades ou constituir-se como limitações, autoriza o auto-investimento num processo de subjetivação pelo qual o sujeito assume como escolhas pessoais tais determinantes. Frequentemente, como vimos, a afirmação do sujeito é feita pelo desvio, reconhecido como forma de ultrapassar as impossibilidades-de-ser com que o sujeito se debate e como meio de acesso à normatividade, processo confirmado pela reação societal gerada pelo desvio.

Um outro aspecto para o qual o detalhe da narrativa do Vicente nos chama à atenção diz respeito às sucessivas fugas de casa associadas ao percurso desviante, sobretudo ao consumo de drogas: *“A vontade de fumar era muita! [...] Como eu já lhe disse, muitas vezes, eu não ia p’ra casa. Fumar, tipo (risos)... Dava-me mais energia p’ro mau caminho”*. Estas fugas configuram, em nosso entender, uma situação de vivência na rua inerente às trajetórias de deriva. A rua constitui-se, pois, como espaço de (auto-)experimentação de consumos, de atividades ilícitas como o roubo ou a condução ilegal, da vivência em grupo, do espaço público, nomeadamente espaços associados ao consumo, como centros comerciais, e ao lazer, como discotecas e festas. A prática do roubo e da condução ilegal surgem, nas narrativas destes

²⁶² Cf. Adriano, Manuel, Luís, Joel, Marco, Afonso e David acerca das trajetórias de deriva e respetivos comentários. Cf. ainda II. Da vida, secção 4.

jovens²⁶³, como atividades frequentemente associadas à diversão e ao risco que lhes permitem testar-se nos limites. Ao referir-se aos roubos, o Vicente afirma: *“eles disseram ‘é fixe, uma adrenalina, tens que experimentar!’.* Depois disso começou-se a tornar um vício”. Este gosto pelo risco não é, porém, estranho a uma sociedade que, frequentemente, coloca o indivíduo em situações (desemprego, por exemplo) que o obrigam a agir no limite das suas capacidades e recursos (pessoais, económicos, sociais, culturais, ...) (Beck, 1998). Assim, a sociedade do risco é hoje o campo de produção da individualidade, processo marcado pela reflexividade enquanto experiência individual (Peralva, 2001: 13). Por outro lado, a ideia de diversão remete-nos para o processo de subjetivação inspirado pela sociedade de consumo, a que já aludimos²⁶⁴: a construção do sujeito no mundo passa pela sua afirmação na ordem social e económica vigente, a qual parece implicar uma dimensão hedonista pelo prazer retirado, por exemplo, da posse de determinados bens. É ainda interessante notar que, frequentemente, a deriva desencadeia uma resposta institucional (neste caso, da família e da polícia): *“Comecei a fugir mais de casa e eles fizeram sempre queixa à polícia. Fui parar muitas vezes à esquadra e a minha mãe foi-me sempre lá buscar. [...] Tive duas semanas fora de casa. Tinha fumado e bebido. A minha mãe foi à esquadra e a polícia encontrou-me.”* Por suscitarem uma resposta institucional, estas trajetórias de deriva parecem constituir-se, como defendemos acima, como mecanismos alternativos de inscrição social, ou seja, como um movimento tendente a norma.

Ainda no que diz respeito ao percurso de vida anterior ao internamento em centro educativo, o Vicente introduz na sua narrativa elementos que não identificamos nos casos anteriormente analisados: o tom de culpabilização sustentado por referências a sentimentos de arrependimento pelos roubos, pelo consumo de haxixe e pela convivência com pessoas que assinala como influências negativas, reproduzindo, deste modo, a narrativa sustentada pelo dispositivo de intervenção tutelar e pelo discurso dominante: *“A tentar ser como eles, eu ia roubar outras pessoas [...]. Eu sentia pena, mas nunca tive coragem para ir devolver as coisas”*. Assim sendo, o vivido é-nos devolvido numa lógica de apropriação do regime tutelar de verdade, acentuando-se o registo de auto-responsabilização sobre o trajeto cumprido anteriormente assinalado: *“Eu nunca devia ter levado o meu amigo p’ro*

²⁶³ Cf. Cristiano e Joel, por exemplo.

²⁶⁴ Cf. Manuel, Joel, Marco, Afonso e David.

bairro deles [...] ‘Parar’ com esse tipo de gente. A minha família não tem culpa. Eu mesmo fugia p’ra ir parar com esse tipo de gente”.

Há, no entanto, um outro aspecto a assinalar. O Vicente descreve-nos um quotidiano no qual encontramos um nível de violência que não reconhecemos, pelo menos de forma tão explícita, noutros casos analisados²⁶⁵. O tema da violência é recorrente na abordagem narrativa que o Vicente faz dos vários contextos em que se move: a escola, a família, o bairro. Ao referir-se à escola, o Vicente fala-nos da relação de conflito com os colegas, marcada por insultos e agressões: *“Agredia os meus colegas. Falava com eles e se eles falassem de uma maneira que eu não gostasse, agredia! Apanhava-os fora da escola e agredia-os!”* Relativamente à família, são descritas as reações violentas do pai para consigo e com a mãe²⁶⁶: *“[...] fui apanhado com uma navalha na escola. O meu pai não gostou [...] Quando os agentes foram embora, pegou num cinto e começou a bater.”* Mas é quando se refere ao bairro que o Vicente detalha o tema da violência, dando-nos conta de um espaço onde se convive frequentemente - *“Agora acontece diariamente”*- com o tráfico e o consumo de drogas, o roubo, o conflito e as agressões que, muitas vezes, resultam em confrontos violentos e em morte: *“E acabaram por fechar esse café, porque, ao tentarem roubar essa pessoa, deram-lhe facadas nos dois joelhos, furaram as rótulas e acabaram por lhe dar outra na barriga que o matou, roubaram o senhor e fugiram”*. Esta exposição à violência contribui, em nosso entender, para a configuração do que temos vindo a designar por *impossibilidades-de-ser*, na medida em que a vivência quotidiana e próxima da violência confronta o sujeito com uma dificuldade que, por sua iniciativa, não pode resolver ou modificar, mas que, no entanto, deixa marcas no seu trajeto biográfico, como a recuperação narrativa do tema parece indiciar. Por outro lado, reconhecemos ainda que a presença da violência expõe o sujeito a processos de subjetivação assentes em lutas pelo poder e pela dominação. Aqueles que, no bairro, possuem *“armas e drogas”* constituem-se como figuras de poder que parecem conseguir definir-se como sujeitos apesar e para além das impossibilidades

²⁶⁵ Cf. Luís e Marco a propósito da violência como marca dos contextos de vida.

²⁶⁶ Apesar das referências à atuação violenta do pai para consigo e com a mãe, o Vicente não deixa de, à semelhança de outros casos (cf. Adriano, António, Luís, Cristiano e David), procurar salvaguardar a família de uma eventual responsabilização em termos do percurso desviante narrado. O pai que *“dava bons conselhos”* e a mãe que sempre o foi buscar à esquadra são narrativamente aproximados de uma normatividade de que o Vicente diz afastar-se.

vividas e, por essa razão, tendem a representar alternativas de vida viáveis²⁶⁷: “Quando comecei a crescer, eu pensei ‘quero ser como esse tipo de gente’”. Este posicionamento do sujeito parece diminuir, ou mesmo anular, o reconhecimento de outras possibilidades de construção de si, insinuando-se o desvio como possibilidade²⁶⁸ de subjetivação. Este desejo de aproximação às figuras de poder do bairro é, assim, tomado como garantia da efetivação do processo de construção de si²⁶⁹, sendo assumido como uma escolha (“quero ser como esse tipo de gente”), embora não constitua, de facto, uma opção sobre a qual o sujeito possa decidir, sendo antes a alternativa que se mostra como viável. Além disto, esta identificação com os traficantes possuidores de “armas e drogas” ilustra bem a dimensão de resistência inerente aos processos de subjetivação pelo desvio: enquanto figuras do poder, os traficantes são visíveis num contexto cujas fragilidades socioeconómicas parecem condenar os sujeitos a um apagamento social e político que, de algum modo, lhes nega a existência. Assim sendo, a identificação do Vicente com os traficantes parece cumprir uma função de afirmação da sua existência enquanto sujeito, embora as condições contextuais que determinam a sua invisibilidade económica, social e política permaneçam inalteráveis. Esta estratégia de subjetivação não é, note-se, específica de populações em situação de fragilidade económica, social e política: do mesmo modo, em contextos mais favorecidos, os indivíduos procuram a sua afirmação pela identificação ou aproximação a figuras que, nesses contextos, têm maior visibilidade. É neste sentido que o Vicente parece reconhecer a influência do quotidiano do bairro sobre o seu percurso de vida, influência que, claramente, reduz a existência de efetivas hipóteses de escolha, na medida em que é esta a realidade que se impõe e se dá a escolher de forma mais determinante: “Se não morasse em [...] (refere-se ao bairro) não ia conhecer vários tipos de pessoas [...] Não ia fumar, andava a jogar à bola e não ‘tava aqui”.

Esta influência é, porém, trabalhada narrativamente a partir do regime tutelar de verdade pelo qual o Vicente sugere um “antes” e um “depois”: “Mas agora eu já não penso assim. Agora sabe o que é que eu penso? Se eu pudesse apreender

²⁶⁷ Peralva (2001: 17) considera que a violência pode permitir a reconstrução de um princípio de ordem coletiva e social pelo qual determinados grupos configuram um “*espaço de proteção que a sociedade já não oferece aos indivíduos*”.

²⁶⁸ Cf. Adriano, António, Manuel, Luís, Marco e David sobre o desvio como possibilidade e respetivos comentários.

²⁶⁹ Cf. Adriano sobre subjetivação por aproximação a figuras de poder e respetivos comentários.

esses estupefacientes todos, mas todos...". Esta sugestão reflete, em nosso entender e de forma clara, o carácter estratégico inerente às narrativas produzidas temos vindo a assinalar, garantindo a sobrevivência institucional do sujeito que, deste modo, gere a relação de poder definida pelo internamento que o coloca numa posição desfavorecida.

E eu cheguei aqui, e 'tava no quarto, no dia em que eu cheguei, vim na camioneta, chorei... Tristeza e chorei muito. Cheguei aqui, ao centro educativo, 'tava no quarto a ouvir música, desliguei a música e pensei 'O meu pai tem razão, a escola vai ser muito importante p'ra mim, porque tenho de arranjar trabalho, vou ter que estudar p'ra ter uma boa família, vou ter que ensinar os meus filhos, vou ter que deixar que eles não caiam nas influências que eu caí'. E pensei 'não quero que os meus filhos passem por isto, pelo que eu 'tou a passar.' [...] Vou de férias, posso 'tar com a minha família. Mas 5 dias, isso não é bastante, não é suficiente p'ra mim. Tenho que me esforçar que é p'ra passar p'ra fase 3 que é p'ra ir 8 dias a casa. Por exemplo, eu aqui sinto-me sozinho, porque não tenho a minha mãe p'ra 'tar sempre ao pé de mim, não tenho os meus irmãos, o meu pai, não tenho os meus tios e as minhas tias e os meus primos p'ra 'tarem ao pé de mim. Eu aqui 'tou sozinho. Gostava de sair do centro e do cativo (refere-se a estar preso) para ir para o pé da minha família e para o pé da minha mãe, das minhas irmãs e do meu pai.

[...] A minha vida vai ser muito diferente (refere-se ao pós-internamento). Muito diferente, porque agora já não sou aquela pessoa que se deixa enganar por toda a gente. Agora já não penso assim, tipo... Agora, imagine, se eles vierem com um 'charro' (refere-se a um cigarro de haxixe) p'ra eu experimentar, eu não vou aceitar, eu vou dizer 'não, porque essa vida já acabou'. Aquilo que eu 'tava a viver era uma ilusão. Porque ser influenciado por outras pessoas é a pior coisa do mundo! Podemos, às vezes, até matar uma outra pessoa por influências e isso é ilusão! Nós devemos pensar pela nossa cabeça, não pela dos outros. Cada um tem a sua cabeça p'ra pensar, eu tenho a minha, você tem a sua! Estudar, fazer um curso, arranjar um emprego, ter a minha família e a minha casa.

Porque, um dia mais tarde, quando tivermos filhos, como vamos sustentar a nossa família e pagar a renda da nossa casa? P'ra isso é importante trabalhar, ter uma profissão. O que é necessário p'ra conseguir um emprego? Estudar, não ir por aquilo que os outros dizem! Não ir pelas influências dos outros. (Questionário, 21.01.2013)

Porque eu, sem estudos, se não tiver pelo menos o 10.º ano ou o 12.º ano, eu não vou conseguir arranjar um bom emprego. Se eu tiver só o 6.º ano, eu não arranjo emprego em lado nenhum, mas é que em lado nenhum arranjo emprego! Vou ter que

me esforçar muito. Porque, tipo, como é que eu vou explicar? (hesitação) Se eu realmente quiser ter esse curso, claro que vai ter situações em que eu vou ter que... sei lá... esforçar-me, dar o máximo, p'ra conseguir ter esse curso.

A profissão que eu queria já não vou conseguir. Queria ser polícia, porque, quando era mais novo, não achava certo os outros roubarem as outras pessoas. Se as pessoas trabalham e depois vão comprar as coisas e são roubadas, não valia a pena trabalhar! Queria ser polícia, mas acho que não vou conseguir, porque já fui ladrão e já 'tive num centro educativo... (Questionário, 21.01.2013)

(Muita hesitação) [Penso] No futuro... e no passado. Fico a pensar no passado, porque é a razão que eu 'tou aqui, nunca devia ter feito aquilo e nunca devia ter 'parado' com este tipo de gente e sinto-me arrependido e, muitas vezes, acabo por chorar no quarto. E, no futuro, é p'ra ver o que vai ser de mim quando sair daqui. E, às vezes, fico preocupado, se vou conseguir arranjar um curso p'ra chegar ao 12.º ano. Isso já lhe tinha dito, e isso preocupa-me, fico a pensar no meu futuro, fico preocupado com essas coisas.

A narrativa sobre o internamento e as expectativas de futuro traduz um processo de auto-responsabilização relativamente ao percurso vivido e às exigências de construção de si assentes no reconhecimento da escola e do trabalho como instrumentos de acesso à normatividade: *“O meu pai tem razão, a escola vai ser muito importante p'ra mim, porque tenho de arranjar trabalho, vou ter que estudar p'ra ter uma boa família, vou ter que ensinar os meus filhos, vou ter que deixar que eles não caiam nas influências que eu cá”*. Estas são, como já sublinhámos, marcas do sistema de verdade institucional que o Vicente reproduz. No mesmo sentido, é assinalada a necessidade de recusa da influência de outros sobre a própria conduta, *“porque ser influenciado por outras pessoas é a pior coisa do mundo!”*. A afirmação da necessidade de afastamento das influências de outros está presente no discurso dominante, correspondendo, em nosso entender, a um processo de isolamento do sujeito que serve a *“ideologia da auto-realização”* (Delory-Momberger, 2009: 41). Este isolamento do sujeito acentua a sua responsabilidade sobre o futuro, colocando-o perante a exigência de encontrar os próprios meios que lhe permitam determinar uma posição na ordem dominante: *“Vou ter que me esforçar muito. [...] Se eu realmente quiser ter esse curso, claro que vai ter situações em que eu vou ter que... Sei lá... Esforçar-me, dar o máximo p'ra conseguir ter esse curso.”*

Viver numa sociedade? Em sociedade? Em sociedade? (muita hesitação) Não sei, se quer que lhe diga, não sei... [...] Tipo, quer dizer que já vivemos coisas más, agora damo-nos todos bem? Não sei... Num sítio onde se calhar tínhamos vários problemas e agora ‘tão a tentar... Não sei explicar... [Viver em sociedade] É importante mais p’ra aquelas pessoas que vêm de outros países, nem sempre são bem aceites, são discriminadas por outras pessoas. E, p’ra mim, tipo, isso é mau, sermos discriminados. Mais as pessoas que vêm de África. O meu pai é angolano e a minha mãe é portuguesa. Às vezes, há situações, não ‘tou a dizer aqui, lá fora, há situações, tipo, às vezes, mais nos bairros, que dizem, os brancos “sai daqui, vai p’ra tua terra, não fazes parte de Portugal, tu não és português, vai p’ra tua terra, ó preto!”. Às vezes, sinto-me mal, porque, se eu ‘tivesse no lugar dessa pessoa (refere-se à pessoa discriminada), eu não me ia sentir bem. Ia-me sentir muito mal, ia ficar triste. Não gostaria que alguém me discriminasse. Os ciganos também são discriminados, sabe porquê? Porque já têm fama de pessoas que não têm país. ‘Tão constantemente a fazer asneiras e influenciam as outras pessoas a fazer porcaria junto com eles. [Fazer parte da sociedade é] Dar-nos bem com toda a gente. Às vezes, as pessoas ficam com má impressão de nós e nós temos que mostrar a essas pessoas que aquilo que elas têm na cabeça não é verdade, tipo, essa má impressão não é verdade. Porque nós somos umas boas pessoas e essas pessoas pensam mal de nós, têm maus pensamentos e temos que fazer outra maneira p’ra essas pessoas pensarem bem de nós. Ficamos com a cabeça erguida, porque aquela pessoa que sempre me olhou de lado já não me olha de lado, porque já vê que sou uma pessoa de bem, não quero fazer mal a ninguém e ‘tou aqui, porque tenho coisas a fazer, planos p’ra minha vida. Sempre gostei que todas as pessoas pensassem isso de toda a gente.”

À semelhança de outras narrativas²⁷⁰, o discurso do Vicente acerca da temática da vivência em sociedade é hesitante, sendo que o conceito de “sociedade” parece constituir uma representação desprovida de qualquer significado. É, no entanto, possível identificar o modo de subjetivação pelo qual o Vicente opera a afirmação de si enquanto sujeito institucionalizado. Este processo assenta, desde logo, num exercício de diferenciação na vulnerabilidade²⁷¹ através do qual o Vicente assinala a existência de pessoas discriminadas, referindo-se a duas categorias das quais procura demarcar-se: as “pessoas que vêm de África” e os “ciganos”. Esta referência é, então, feita a partir de fora, excluindo-se, embora o Vicente seja de

²⁷⁰ Cf. Adriano, António, Manuel e David.

²⁷¹ Cf. António, Manuel e Afonso acerca do processo de subjetivação por diferenciação de si.

origem africana e a sua convivência com a comunidade cigana muito próxima. A estratégia de sobrevivência institucional baseada na reprodução do sistema de verdade sustentado pelo dispositivo de intervenção tutelar encontra-se, frequentemente, associada a um processo de construção de si assente na hierarquização dos sujeitos em situação de fragilidade económica, social e política (Paugam, 2003; Wacquant, 2007; Aldeia, 2011) pela qual o sujeito institucionalizado procura reconhecer-se numa posição menos desfavorecida: *“Às vezes, sinto-me mal, porque, se eu ‘tivesse no lugar dessa pessoa (refere-se à pessoa discriminada), eu não me ia sentir bem. Ia-me sentir muito mal, ia ficar triste. Não gostaria que alguém me discriminasse.”* Partilhando a mesma situação de fragilidade, o Vicente procura, no entanto, demarcar-se daqueles que identifica como mais desfavorecidos e, portanto, em situação de apagamento económico, social e político, resistindo, desse modo, à própria condição de invisibilidade e afirmando-se como sujeito-no-mundo. Pela capacidade de se (re)construir a partir da condição de internamento, levando a cabo um trabalho reflexivo que, neste caso, assenta na autodiferenciação, o Vicente delimita a estratégia que lhe permite sobreviver à anulação de si que a relação de poder estabelecida pelo internamento tende a favorecer.

Por outro lado, o Vicente refere-se à possibilidade de retratação por parte daqueles que, como ele, causaram uma *“má impressão”* que, contudo, *“não é verdade”*, colocando sobre o sujeito a responsabilidade de *“mostrar a essas pessoas que aquilo que elas têm na cabeça não é verdade”*, isto é, fazendo recair sobre o sujeito a responsabilidade sobre a tarefa da própria inscrição social numa clara aproximação ao discurso institucional. À semelhança de outros casos²⁷², o internamento é tomado como condição de possibilidade da inscrição social do sujeito - *“tô aqui, porque tenho coisas a fazer, planos p’ra minha vida”* - e, assim, o desvio, conducente ao internamento, constitui-se como forma de acesso à normatividade. Ao desencadear a resposta institucional do internamento, o desvio oferece ao sujeito uma possibilidade de inscrição na ordem dominante: o internamento confirma, por um lado, a efetivação do processo de afirmação de si por meio da atividade desviante e, por outro, coloca o sujeito sob a exigência da reconversão normativa do trajeto de desvio, tomando-o como sede de um conjunto de recursos que deve mobilizar, de modo a garantir a afirmação-de-si no mundo.

²⁷² Cf. Manuel, Luís, Joel, Afonso e David sobre o internamento como condição de possibilidade da inscrição do sujeito no mundo.

V. Conclusão

Na obra *A história de Julian – memórias de heroína e delinquência*, de 1997, Juan Gamella afirma:

perante a desmedida tendência para psicologizar que domina o tema, devo sublinhar que, quaisquer que sejam as suas particularidades psicológicas, Julian não é um caso isolado, mas mais um dos muitos jovens espanhóis que nos últimos anos têm vivido massivamente experiências de dissociabilidade e exclusão, algumas das quais não têm precedente na nossa história (Gamella, 1997: 20).

A pesquisa que agora finalizamos decorre da análise das narrativas biográficas dos jovens em condição de internamento no C.E.S.A. por “*prática (...) de facto qualificado pela lei como crime*” (artigo 1.º, L.T.E.). O trabalho com material biográfico, ao colocar o investigador frente a frente com um sujeito que se diz, enfrenta a mesma tendência psicologizante a que se refere Gamella (1997), sendo tentador buscar nos discursos produzidos traços psicológicos específicos desse sujeito. No nosso estudo, procurámos evitar esta tendência ao analisar os processos de subjetivação dos jovens institucionalizados em função das condições de produção das suas narrativas biográficas, reconhecendo, por um lado, o seu carácter institucionalmente *situado* e o(s) modo(s) como o sistema de verdade do dispositivo tutelar determina os discursos produzidos. Por outro lado, a consideração de uma pluralidade de narrativas deu-nos conta de um conjunto diferenciado de trajetos de vida marcados por experiências várias mas, simultaneamente, próximas, de desinscrição social, remetendo-nos para a existência de condições de vida partilhadas que não podíamos ignorar. Em nosso entender, não constitui uma contradição pretender evitar uma leitura psicologizante num estudo que se inscreve num programa doutoral em Psicologia, contribuindo assim para a constituição da ‘*psicologia sociológica*’ proposta por Berger e Luckmann (2010), a qual “*deriva as suas perspectivas fundamentais da compreensão sociológica da condição humana*” (Berger e Luckmann, 2010:190).

Voltemos, portanto, às condições existenciais da pós-modernidade. A afirmação da exceção como paradigma da governabilidade contemporânea (Agamben, 2010) remete-nos para a discussão de três aspectos fundamentais:

(i) a exceção produz o *homo sacer* que hoje habita em potência em cada sujeito (Agamben, 2007) e, por isso, consideramos que é a condição da deriva que obriga o ser humano a dar resposta a uma injunção biográfica. Estes aspectos definem a condição humana pós-moderna, não se tratando de uma especificidade de determinada população como, por exemplo, os jovens;

(ii) a exceção confronta-nos com a urgência de pensar a norma. Se a norma, pelo seu carácter instituído, não parece ser objeto de grande problematização e, portanto, o desvio é que é tomado como problemático, constituindo-se como matéria de reflexão teórica e análise empírica, importa hoje pensar a norma, a qual se encontra, pela exceção, numa zona de indistinção (Agamben, 2007) que abre a possibilidade da deriva e, conseqüentemente, do desvio como via de regresso à normatividade. O desvio é, nesse sentido, estratégico, forma de resistência da vida à normatividade da exceção;

(iii) a exceção define uma condição de solidão do ser humano entregue à lógica da auto-referenciação. A vida abandonada é, ao mesmo tempo, obrigada à biografização, exercício de solipsismo que condena cada um a ser e segundo determinados critérios (individualismo, autonomia, empreendedorismo) que, não sendo definidos por cada um, imprimem um sentido ficcional às escolhas individuais. Sob a condição biográfica (Delory-Momberger, 2009), a vida é a impossibilidade do encontro com o Outro.

No que diz respeito às narrativas biográficas dos jovens em internamento no C.E.S.A., elas dão-nos testemunho das condições existenciais da pós-modernidade, nomeadamente no que se refere ao abandono, à invisibilidade, à deriva e ao desvio. Tais narrativas assumem a lógica da biografização imposta pelo dispositivo tutelar educativo, sendo que o *regime tutelar de verdade*²⁷³ constitui um foco local de reprodução do sistema de verdade dominante: “há juízes da normalidade em toda a

²⁷³ Cf. II. Da vida, secção 6.

parte (...) todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos” (Foucault, 1999c: 251). As narrativas dos jovens institucionalizados no C.E.S.A. são, elas mesmas, discursos de verdade, sendo possível assinalar o seu carácter estratégico em termos de uma sobrevivência institucional. Em grande medida, tais discursos surgem como enunciados des-significados, sendo que as referências ao mundo da normatividade dominante são vazias, destinando-se a validar as expectativas da tutela, nomeadamente a de que eles se construam como sujeitos.

Ora, estes jovens são, como vimos, provenientes de *“territórios de pobreza e de relegação”* (Fernandes, 2008: 3), zonas marcadas por fortes dificuldades económicas e sociais que vêm a traduzir-se na invisibilidade destes sujeitos, numa morte política que os *desinscreve* da normatividade, deixando-os à deriva. São estas as condições a que regressam os jovens, uma vez findo o internamento. E é sobre estes jovens que é colocado o fardo de desenhar e concretizar um projeto de vida. A *“educação para o direito”* definida pela L.T.E., no seu artigo 2.º, como finalidade da intervenção tutelar coloca o sujeito institucionalizado no centro do próprio projeto existencial, levando-o a assumir a responsabilidade pela aproximação, no passado, a um percurso desviante e a assinar a autoria de uma reconfiguração normativa desse percurso no futuro. A injunção biográfica que é feita a estes jovens, a partir do sistema de verdade do dispositivo de intervenção tutelar constitui, em nosso entender, um exercício de *“poder grotesco”*²⁷⁴ (Foucault, 2001b: 15-17), uma vez que estes sujeitos não dispõem de efetivos instrumentos para a sua realização. Foucault designa por ‘grotesco’ o facto de um discurso, um indivíduo ou, acrescentamos nós, um dispositivo institucional *“deter por estatuto efeitos de poder de que a sua qualidade intrínseca deveria privá-los”* (Foucault, 2001b: 15). Ora, o dispositivo tutelar de menores, porquanto cinge a sua intervenção a uma lógica individual e individualizante, muitas vezes apoiada por um discurso patologizante do sujeito institucionalizado (artigo 71.º, L.T.E.) que não problematiza nem desafia as

²⁷⁴ Não pretendemos pôr aqui em causa o trabalho desenvolvido no C.E.S.A.. A nossa reflexão incide antes sobre a mecânica de funcionamento do dispositivo de intervenção tutelar, o qual não se reduz ao espaço da institucionalização em centro educativo.

condições estruturais de vida desses sujeitos, torna ridícula a injunção desse sujeito à construção de um *projeto educativo pessoal* (artigo 164.º, L.T.E.) que possa ter efetivas consequências na definição das suas possibilidades-de-ser fora da instituição. Uma vez que obriga à produção de si à luz de um regime de verdade dominante que define determinadas possibilidades de subjetivação como viáveis e impossibilita outras, não garantindo ao sujeito a possibilidade de um exercício efetivo da vontade e da escolha, o discurso oficial do dispositivo de intervenção tutelar é um *discurso de verdade que mata*, ao confrontar o sujeito institucionalizado com um campo de subjetivação de sentido único, anulando desse espaço outras possibilidades-de-ser, e *faz rir* (Foucault, 2001b: 9), pelas condições de impossibilidade com que o sujeito é obrigado a confrontar-se de modo a dar cumprimento à injunção que lhe é feita e que, com grande probabilidade, inviabilizarão esse processo.

Importa, portanto, levantar a questão:

Quando o estatuto de técnicos nos confere o mandato social para intervir junto dos que se tornam problemáticos, que podemos oferecer em troca àqueles para quem a escola perdeu o sentido, para quem uma trajectória laboral valorizada pertence a um outro mundo, para quem um estilo de vida pautado pela deriva oferece alguma capacidade de organizar pertenças e sociabilidades, algum proveito económico e algum estatuto reconhecido nos seus territórios? A desviância, antes de poder tornar-se problemática, pode constituir-se como uma alternativa, tanto no plano material como no simbólico. Antes de ser disruptiva, ela é uma modalidade de existência social. Como explicar então a um adolescente retido pelo dispositivo de menores, (...), que a sua trajectória deve ser inflectida? Por que vale mais a nossa lógica do que a dele? (Fernandes, 2008: 10)

Quando a intervenção tutelar sobre menores não é capaz de se perguntar por que vale mais a sua lógica do que a dos menores institucionalizados, limitando-se ao exercício de um poder (grotesco) que impõe uma lógica de subjetivação orientada pelo sistema de verdade dominante, é provável que possamos reconhecer nesse exercício tutelar a expressão de “*violência institucional*” (Barbeiro e Machado, 2010). Entendida como a violência exercida, em determinada sociedade, pelos grupos dominantes sobre determinados grupos dominados, a noção de violência institucional

permite-nos reconhecer as instituições (e, portanto, também o próprio dispositivo tutelar) como espaços de *“produção e reprodução das hierarquias sociais e de desigualdades no acesso aos direitos”* (Barbeiro e Machado, 2010: 247). De carácter subtil, indireto e *“despersonalizado”*, porque legitimada pelo próprio funcionamento da instituição, a violência institucional refere-se às *“acções levadas a cabo por instituições sociais e pelas suas unidades organizacionais, que colocam obstáculos ao desenvolvimento espontâneo do potencial humano”* (Barbeiro e machado, 2010: 253). Ora, o projeto de vida que o dispositivo tutelar quer ver empreendido pelo sujeito institucionalizado *ou* está, à partida, condenado ao insucesso, uma vez que não há qualquer alteração das condições materiais e simbólicas que anteriormente inviabilizaram formas normativas de inscrição social, aproximando as trajetórias biográficas destes jovens a rotas de desvio; *ou* vem a traduzir-se em formas de vida que permanecem na invisibilidade, porquanto não garantem ao sujeito produzir-se por meio de um conjunto de opções que efetivamente se constituam como alternativas:

a cidade que lhe está reservada é justamente aquela em que se manifesta com mais nitidez a crise da confiança colectiva: não oferece horizontes que prometam estabilidade, num cenário de inimpregabilidade e de bloqueio da mobilidade social ascendente, sofrendo em simultâneo a perda do sentimento duma comunidade de destino (Fernandes, 2008: 9).

Ou seja, *ou* devolve o sujeito institucionalizado às mesmas impossibilidades-de-ser e frente às quais o investimento na normatividade se mostra inviável, abrindo para a possibilidade do desvio como alternativa de subjetivação *ou*, quando muito, produzirá um sujeito normativo que vive na impossibilidade, assumindo-se como responsável por um projeto de vida que se constrói dentro de determinados limites (económicos, sociais, simbólicos) que o sujeito é instigado a saber gerir, concebendo o sucesso *ou* insucesso de tal tarefa como resultado de competências pessoais que deve desenvolver. As suas expectativas de vida são, deste modo, orientadas para a aprendizagem da vivência na impossibilidade, no *abandono* e na *exceção*²⁷⁵, mas dentro do quadro dos valores da responsabilidade, da autonomia e da norma da

²⁷⁵ Cf. II. Da vida, secções 2. e 3.

biografização empreendedora, o que se traduz numa movimentação dos sujeitos dentro da condição de invisibilidade em que se encontram e não numa efetiva inscrição na normatividade dominante. Trata-se, portanto, garantir um afastamento do desvio estratégico, mas sem modificar as condições que o produzem como possibilidade.

Em suma, o trabalho da intervenção tutelar é todo orientado para o sujeito, reproduzindo, assim, a lógica da verdade dominante que não chega a desejar a saída destes (e de outros sujeitos) de uma condição de invisibilidade que é afinal necessária, dentro do sistema instituído, à definição lógica e ontológica da norma e da visibilidade²⁷⁶.

Por fim, recorreremos às palavras de Gamella para encerrar o nosso trabalho e, de algum modo, apontar para a eventual pertinência da pesquisa apresentada, a qual se encontra totalmente ancorada nas narrativas biográficas produzidas pelos jovens institucionalizados no C.E.S.A.:

(...) parece-me que este documento admite várias leituras e interpretações, o que é para mim um reflexo da sua autenticidade. Algumas dessas leituras seguramente contradirão os meus próprios pressupostos e conclusões. Nesse sentido, só desejaria que este documento não reforce visões estreitas ou fragmentárias – e, por isso, socialmente prejudiciais – do problema e das suas possíveis soluções. Ao contrário, oxalá que a história de Julian seja de alguma utilidade a todos aqueles que diariamente tratam de compreender e ajudar esta juventude desafortunada (Gamella, 1997: 30).

Fazendo nossas as palavras do autor, é também este o contributo que esperamos poder dar com o trabalho que agora finalizamos.

²⁷⁶ Cf. II Da vida, secção 1.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade”. *Sociologia, problemas e práticas*, 41, 93-115.
- Abrantes, Pedro (2009), “Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica”, *Sociologia, problemas e práticas*, 60, 33-52.
- Adorno, Francesco Paolo (2014), “Power over life, politics of death: forms of resistance to biopower in Foucault”, in Vanessa Lemm, Miguel Vatter (orgs.), *The government of life. Foucault, biopolitics and neoliberalism*. New York: Fordham University Press, 98-111.
- Agamben, Giorgio (2007), *Homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG [ed. orig.: 1995].
- Agamben, Giorgio (2010), *Estado de exceção*. Lisboa: Edições 70.
- Agra, Cândido; Matos, Ana Paula (1997), *Trajectórias desviantes*. Lisboa: Gabinete de Planeamento e Coordenação do Combate à Droga.
- Aldeia, João (2011), «A barraca do Rui». *Os laços sociais no fenómeno dos sem-abrigo*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Almeida, Leandro; Freire, Teresa (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, Luis Enrique (2007), *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Arendt, Hannah (1998), *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras [ed. orig.: 1951].
- Arendt, Hannah (2001), *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água [ed. orig.: 1958].
- Arfuch, Leonor (2010), *O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Aristóteles (1977), *Tratado da Política*. Publicações Europa-América.

- Assis, Rui (2003), “A Reforma do Direito dos Menores: do modelo de protecção ao modelo educativo”, in *Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens – A Função dos Juízes Sociais, Actas do Encontro*. Coimbra: Livraria Almedina, 135-147.
- Augé, Marc (2000), *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bahia, Rui. 2003. “Instituto de Reinserção Social. Centro educativo Santo António” in *Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens – A Função dos Juízes Sociais, Actas do Encontro*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 117- 126.
- Barbeiro, Ana; Machado, Carla (2010), “Violência institucional e privação dos direitos humanos. Contributos para uma abordagem vitimológica”, in Carla Machado (coord.), *Novas formas de vitimação criminal*. Braga: Psiquilibrios, 239-276.
- Bardin, Laurence (2008), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, Jean (2010), *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Zigmunt (1996), “Modernidad y ambivalencia”, in Anthony Giddens; Zigmunt Bauman; Niklas Luhmann; Ulrich Beck (orgs.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia e riesgo*. Barcelona: Editorial Anthropos, 73-119.
- Bauman, Zygmunt (1998), *O mal-estar da modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt (1999), “The self in a consumer society”, *The Hedgehog Review*, 1 (1), 35-40.
- Bauman, Zygmunt (2001), “Identity in the globalising world”, *Social Anthropology*, 9 (2), 121-129.
- Bauman, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2007), *La hermenêutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bauman, Zygmunt (2009), *A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Beck, Ulrich (1996) “*Teoría de la sociedad del riesgo*”, in Anthony Giddens; Zigmunt Bauman; Niklas Luhmann; Ulrich Beck (orgs.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia e riesgo*. Barcelona: Editorial Anthropos, 201-222.
- Beck, Ulrich (1998), *La sociedad des riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Becker, Howard (1966), *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Becker, Howard (1967), “Whose side are we on?”, *Social problems*, 14 (3), 239-247.
- Becker, Howard (1986), “Biographie et mosaïque scientifique”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 105-110.
- Bell, Judith (2008), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2010), *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro [ed. orig.: 1966].
- Bertaux, Daniel (1997), *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris: Éditions Nathan.
- Bloor, Michael (1997), “Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary”, in Gale Miller, Robert Dingwall (eds.) *Context and method in qualitative research*. London: Sage Publications, 37-50.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boltanski, Luc (2001), “A moral da rede? Críticas e justificações nas recentes evoluções do capitalismo”. *Forum sociológico*, 5-6 (2ª série), 13-35.
- Bourdieu, Pierre, (1986), “L' illusion biographique”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, 69-72.
- Born, Michel (2005), *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi.
- Bruner, Jerome (2002), *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, Jerome, (2004), “Life as narrative”. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Canguilhem, Georges (1991), *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books [ed. orig.: 1966].

- Carvalho, M^a João Leote de (2001), “Em torno do método biográfico: um olhar sobre trajectórias de vida desviantes”, *Revista Infância e Juventude*, 01(2), 107-136.
- Carvalho, M^a João Leote de (2002), “Sociedade e Desvio”, *Revista Infância e Juventude*, 02 (1), 123-140.
- Carvalho, M^a João Leote de (2003), *Entre as Malhas do Desvio – Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências*. Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, M^a João Leote de (2005), “Jovens, espaços, trajectórias e delinquências”, *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 71-93.
- Carvalho, M^a João Leote de (2010), *Do outro lado da cidade. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. Dissertação de doutoramento em Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Carvalho, M^a João Leote de (2012), “Infância, socialização e território: a aprendizagem social da delinquência por crianças em contexto de realojamento”, in *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Castel, Robert (2003), *From manual workers to wage laborers. Transformations of the social question*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Clinard, Marshall; Meier, Robert (2008), *Sociology of deviant behavior*. Australia: Thomson Wadsworth.
- Cohen, Stanley (2011), *Folk devils and moral panics. The creation of mods and rockers*. London and New York: Routledge. [ed. orig.: 1972].
- Conde, Fernando (1999), *Los hijos de la des-regulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas*. Madrid: Fundación CREFAT.
- Conde, Idalina (1993a), “Falar da vida (I)”, *Sociologia, problemas e práticas*, 14, 199-222.
- Conde, Idalina (1993b), “Problemas e virtudes na defesa da biografia”, *Sociologia, problemas e práticas*, 13, 39-57.
- Conde, Idalina, (1994), “Falar da vida (II)”, *Sociologia, problemas e práticas*, 16, 41-74.

- Costa, António Firmino da (1986), "A pesquisa de terreno em Sociologia", in Augusto Santos Silva, José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.
- Czarniawska, Barbara (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Deleuze, Gilles (1995). *Negotiations*. New York: Columbia University Press.
- Delory-Momberger-Christine (2007), "Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (1), 9-17.
- Delory-Momberger, Christine (2009), *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Digneffe, Françoise; Beckers, Myriam (1997), "Do individual ao social: a abordagem biográfica", in Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges (orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 203-245.
- Diken, Bülent; Laustsen, Carsten Bagge (2005), *The Culture of Exception. Sociology Facing the Camp*. London e New York: Routledge.
- Dilthey, Wilhelm (2002), *Psicologia e Compreensão. Ideias para uma psicologia descritiva e analítica*. Lisboa: Edições 70. [ed. orig.: 1894].
- Dingwall, Robert (1997), "Accounts, interviews and observations", in Gale Miller, Robert Dingwall (eds.), *Context and method in qualitative research*. London: Sage Publications, 51-65.
- Dubar, Claude (2009), *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Dubet, François (1987), *La galère. Jeunes en survie*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Dubet, François (2001), "As desigualdades multiplicadas", *Revista brasileira de educação*, 17, 5-19.
- Ehrenberg, Alain (2005/6), "L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg", *Informations sociales*, 126, 112-115.
- Elias, Norbert (1990), *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península [ed. orig.: 1939].
- Esposito, Roberto (2006), *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Estrela, Albano (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Luís (2004), “Bases ecossociais do sentimento de insegurança”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 21, 93-112.
- Fernandes, Luís (2008). “Condição juvenil: do risco de se ser vítima ao perigo de se ser actor”, in *Direito das Crianças e dos Jovens*. Lisboa: ISPA.
- Fernandes, Luís; Pinto, Marta (2008), “Juventude urbana pobre e cidade predatória. O *gun* como figura de ameaça”, in Manuela Ivone Cunha (org.), *Aquém e além da prisão – cruzamentos e perspectivas*. Lisboa: 90 Graus Editora, 177-222.
- Fernandes, Luís; Mata, Simão (2015) “Viver nas “Periferias Desqualificadas”: Do Que Diz a Literatura às Percepções de Interventores Comunitários”, *Ponto Urbe*, 16, 1-16, disponível em <http://pontourbe.revues.org/2658>.
- Fernandes, Matilde; Sá, Mafalda; Rodrigues, Rui (2007), “Intervenção não institucional no âmbito tutelar educativo”, *Infância e Juventude*, 7(4), 147-162.
- Ferrarotti, Franco (1983), *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, Franco (1991), “Sobre a autonomia do método biográfico”, *Sociologia, problemas e práticas*, 9, 171-177.
- Ferreira, Carvalho J. M.; Peixoto, João; Carvalho, Anabela Soriano; Raposo, Rita; Graça, João Carlos; Marques, Rafael (1995), *Sociologia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Flick, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, Bent (2006), “Five Misunderstandings about case-study research”, *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Foucault, Michel (1980), “Truth and power”, in Colin Gordon (org.), *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon, 109-133.
- Foucault, Michel (1984), “Des espaces autres”, *Architecture, Movement, Continuité*, 5, 46-49. Consultado a 25 de Novembro de 2010, disponível em <http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.fr.html>.

- Foucault, Michel (1997a), "Subjectivity and Truth", in Sylvère Lotringer, Lysa Hochroth (eds.), *The politics of truth. Michel Foucault*. United States of America: Semiotext(e), 171-198.
- Foucault, Michel (1997b), "Technologies of the self", in Paul Rabinow (ed.), *Ethics. Subjectivity and truth. The essential works of Foucault 1954-1984*. New York: The New Press, 223-249.
- Foucault, Michel (1999a), *História da Sexualidade. I – A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, Michel (1999b), *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, Michel (1999c), *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, Michel (2001a), "Les Intellectuels et le pouvoir". In Michel Foucault. *Dits et Ecrits I. 1954-1975*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (2001b), *Os Anormais. Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2005), *Em defesa da sociedade. Curso do Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2008). *Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gergen, Kenneth; Warhuus, Lisa (2007), "Terapia como construção social: Características, reflexões e evoluções", in Miguel Gonçalves, Óscar Gonçalves (eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto, 29-65.
- Gersão, Eliana (2000), "As Novas Leis de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e de Tutela Educativa – Uma Reforma Adequada aos Dias de Hoje". *Revista Infância e Juventude*, 00.2, 9-47.
- Giddens, Anthony (2007), *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glaser, Barrey; Strauss, Anselm (1967), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Goffman, Erving (1990), *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1999), *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva [ed. orig.: 1961].
- Goffman, Erving (2002), *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, Conceição (Coord.) (2004), *Os caminhos difíceis da «nova» justiça tutelar educativa: Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: OPJ/CES.
- Guerreiro, Maria das Dores; Abrantes, Pedro (2007), *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Coleção Estudos, n.º 2. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, disponível em http://www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Transicoes_Incertas.pdf (10 de Janeiro de 2011).
- Homero. *Odisseia* (2006). Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Livros Cotovia.
- Iñiguez, Lupicinio (2004), “Prática da análise do discurso”, in Lupicinio Iñiguez (Ed.), *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 105-160.
- Johnson, Peter (2006), “Unravelling Foucault’s ‘Different Spaces’”, *History of the Human Sciences*, 19, 75-90.
- Kirk, Jerome; Miller, Marc (1986), *Reliability and validity in qualitative research*. California: Sage.
- Lemert, Charles (2005), *Postmodernism is not what you think. Why globalization threatens modernity*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Lemke, Thomas (2014), “The risks of security: liberalism, biopolitics, and fear”, in Vanessa Lemm, Miguel Vatter (orgs.), *The government of life. Foucault, biopolitics and neoliberalism*. New York: Fordham University Press, 59-75.
- Lessard-Hébert, Michelle ; Goyette, Gabriel ; Boutin, Gerald (2008), *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, Oscar (1963), *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d’une famille mexicaine*. Paris: Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, Gilles (2004), *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla.

- Lyotard, Jean-François (1989), *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Manso, Ana (2006). *Educação para o direito: Representações sociais de jovens institucionalizados em centro educativo*. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Manso, Ana; Almeida, Ana (2009), “E depois, o que é que querem que eu faça? Educar para o Direito: pontes de ligação do centro educativo à comunidade”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 30, 23-40.
- Martín-Baró, Ignacio (1996), “O papel do psicólogo”, *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, Ignacio (2006), “Hacia una psicologia de la liberación. *Psicologia sin Fronteras*”. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, vol. 1(2), 7-14.
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros prováveis. Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro do 9.º ano”, *Sociologia, problemas e práticas*, 39, 117-149.
- Matza, David; Sykes, Gresham (1961), “Juvenile delinquency and subterranean values”, *American Sociological Review*, 26 (5), 712-719.
- Matza, David (1967), *Delinquency and Drift*. United States of America: John Wiley and Sons, Inc.
- Mauritti, Rosário (2002), “Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta”, *Sociologia, problemas e práticas*, 39, 85-116.
- Melia, Kath (1997), “Producing ‘plausible stories’: interviewing student nurses”, in Gale Miller, Robert Dingwall (eds.), *Context and method in qualitative research*. London: Sage Publications, 26-36.
- Melleiro, Marta Maria; Gualda, Dulce Maria (2003), “O método biográfico interpretativo na compreensão de experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde”, *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 37 (4), 69-76.
- Merton, Robert (1938), “Social structure and anomie”, *American sociological Review*, 3 (5), 672-682.

- Mol, Annemarie (2008), "Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas", in João Arriscado Nunes e Ricardo Roque (orgs.), *Objectos Impuros. Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 63-77.
- Muhle, Maria (2009), "Sobre la vitalidad del poder. Una genealogia de la biopolítica a partir de Foucault e Canguilhem", *Revista de Ciencia Política*, 29 (1), 143-163.
- Muhle, Maria (2014), "A genealogy of biopolitics: the notion of life in Canguilhem and Foucault", in Vanessa Lemm, Miguel Vatter (orgs.), *The government of life. Foucault, biopolitics and neoliberalism*. New York: Fordham University Press, 77-97.
- Neves, Sofia; Nogueira, Conceição (2003), "A psicologia feminista e a violência contra as mulheres na intimidade: a (re)construção dos espaços terapêuticos", *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), 43-64.
- Neves, Tiago (2007), "A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes", *Análise Social*, XLII(185), 1021-1039.
- Neves, Tiago (2009), *Entre educativo e penitenciário: Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: CIIIE.
- Nunes, Laura; Trindade, Jorge (2015), *Delinquência. Percursos criminais. Desenvolvimento, controle, espaço físico e desorganização social*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Pais, José Machado (1984), "Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana", *Análise social*, XX(83), 507-519.
- Pais, José Machado (2005), "Jovens e cidadania", *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 53-60.
- Pais, Lúcia (2008), "A reinserção social no diagrama disciplinar", *Ousar Integrar: Revista de Reinserção Social e Prova*, 8(1), 9-20.
- Palmer, Richard (1997), *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70 [ed. orig.: 1969].
- Pappámikail, Lia (2004), "Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal", *Sociologia, problemas e práticas*, 46, 91-116.

- Paugam, Serge (2003), *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Peralva, Angelina (2001), “Violência e risco na sociedade contemporânea”. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 41 (1-2), 9-21.
- Pinto, Marta (2009), *Gunas, transgressão e tensões centro-margem: notícias duma etnografia urbana*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone; Raybaut, Paul (1995), *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, Anabela Miranda; Duarte-Fonseca, António (2003), *Comentário da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Santos, Boaventura Sousa (2004), *O fórum social mundial: manual de uso*, disponível em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>.
- Schnapper, Dominique (1998), *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar.
- Scott, James (1985), *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New York e London: Yale University Press.
- Scott, James (2013), *A dominação e a arte da resistência. Discursos ocultos*. Lisboa: Livraria Letra Livre.
- Sennett, Richard (2009), *A corrosão do carácter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record [ed. orig.: 1998].
- Serrano, Gloria (1994), *Investigación cualitativa: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Shaw, Clifford (1966), *The Jack-Roller: a Delinquent Boy's Own Story*. London: The University of Chicago Press [ed. orig.: 1931].
- Silva, Alexandre; Machado, Fernando Luís (2010), “Transições para a vida adulta entre os jovens de um bairro social”, *Ousar Integrar: Revista de Reinserção Social e Prova*, 6 (3), 29-42.
- Simões, Maria Celeste Rocha (2007), *Comportamentos de risco na adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Smith, Louis (1998), "Biographical method", in Norman Denzin, Yvonna Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications Inc., 184-224.
- Somers, Margaret (2008), *Genealogies of Citizenship. Markets, Statelessness, and the Right to Have Rights*. Cambridge e New York: Cambridge University Press.
- Somers, Margaret; Block, Fred (2005), "From Poverty to Perversity. Ideas, Markets, and Institutions over 200 Years of Welfare Debate", *American Sociological Review*, 70, 260-287.
- Sprinthall, Norman; Collins, Andrew (2003), *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1998) "Grounded theory methodology: an overview", in Norman Denzin, Yvonna Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications Inc., 158-183.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2008), *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed [ed. orig.: 1998].
- Sykes, Gresham; Matza, David (1957), "Techniques of neutralization: a theory of delinquency". *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.
- Thornberry, Terence; Huizinga, David; Loeber, Rolf (2006), "Justiça juvenil. Estudos relativos a causas e correlações: Resultados e consequências para a adopção de políticas", *Infância e Juventude*, 6(1), 71-96.
- Touraine, Alain (1992), *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vásquez, José Francisco Durán (2008), "Constitución, crisis y reconfiguración del valor moral del trabajo en el postfordismo", *Sociologia, problemas e práticas*, 56, 129-148.
- Vidal, Joana (1998) (coord.), *O Direito de Menores – Reforma ou Revolução?*, Lisboa: Edições Cosmos.
- Wacquant, Loïc (2007), "Os excluídos de consumo: toxicodependentes, psicopatas e sem-abrigo nas prisões americanas", *Análise Social*, vol. XLII(185), 987-1003.
- Weiner, Irving (1995), *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Convenção sobre os Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989).

Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro (Organização Tutelar de Menores).

Decreto-Lei n.º 323-D/2000 de 20 de dezembro (Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos).

Despacho Conjunto n.º 25649/2006 de 29 novembro.

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro (Lei Tutelar Educativa).

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo).

Lei n.º 4/2015 de 15 de janeiro (primeira alteração à Lei Tutelar Educativa).

Portaria n.º 1200-B/2000 de 20 de dezembro.

Portaria n.º 102/2008 de 01 de fevereiro.

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Resolução da Assembleia-geral das Nações Unidas n.º 40/33, de 29 de Novembro de 1985 (Regras de Beijing).

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Protecção dos Menores Privados de Liberdade – Resolução n.º 45/113 de 14 de Dezembro de 1990 (Regras de Havana).

Páginas eletrónicas

<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/centro-educativos-do-pais-ja-nao-tem-capacidade-para-acolher-mais-jovens-condenados-1664900>. Consultado em 31.07.2014.

<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/tribunais-avisados-de-que-centros-educativos-ja-nao-conseguem-acolher-jovens-condenados-1666273>. Consultado em 13.08.2014.

<http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>, Consultado em 28.12.2015

Anexos

Anexo 1.

Dados relativos ao grupo estudado

1. Meio familiar

1.1 Tipo de família

Tipo de família	Número de jovens
Nuclear	7
Monoparental	3
Recomposta	6
Família alargada	3
Outras situações (instituição de acolhimento)	1

1.2 Ausência de progenitores

Situação	Pai	Mãe
Falecido	2	-
Sem contacto	2	1

1.3 Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
Analfabeto	1	2
1.º ciclo (4.º ano)	8	9
2.º ciclo (6.º ano)	5	3
3.º ciclo (9.º ano)	2	5
Ensino secundário	2	1
Sem dados	2	-

1.4 Profissão dos pais

Profissão	Pai	Mãe	Profissão
Operário da construção civil	7	5	Doméstica
Vendedor ambulante	2	5	Cozinheira
Camionista	2	2	Empregada de limpeza
Mecânico	1	2	Operária fabril
Segurança	1	1	Esteticista
Carpinteiro	1	1	Empregada de lavandaria
Jardineiro	1	1	Jardineira
Auxiliar da ação médica	1	1	Empregada lar de idosos
Sem dados	4	1	Sem dados

1.5 Situação profissional dos pais

Situação profissional	Pai	Mãe
Desempregado	6	11
Empregado	10	8
Sem dados	4	1

2. Meio comunitário

2.1 Tipo de habitação

Tipo de habitação	Número de jovens
Habitação social	18
Habitação própria	1
Instituição de acolhimento	1

3. Meio escolar

3.1 Nível de escolaridade

Ciclo de ensino	Nível de escolaridade	Número de jovens
1.º ciclo	4.º ano	2
2.º ciclo	5.º ano	6
2.º ciclo	6.º ano	6
3.º ciclo	7.º ano	3
3.º ciclo	8.º ano	2
3.º ciclo	9.º ano	1

3.2 Retenções

Número de retenções	Número de jovens
Duas	10
Três	7
Mais de três	3

Anexo 2.
Questionário

Questionário Caracterização dos contextos de origem e das trajectórias de vida

Questionário n.º

Data:

Código:

1. Idade:

2. Nacionalidade:

3. Área de residência (cidade):

A.1 Meio escolar (anterior à entrada no C.E.S.A.)

Nunca frequentou a escola (nunca completou um ano lectivo)	Nunca esteve matriculado	
	Nunca compareceu	
Ano de escolaridade (último ano frequentado fora do C.E.S.A.)		
Retenções: Ano escolaridade/n.º de vezes		
	Muita	Alguma
Assiduidade		Nenhuma
Pontualidade		
Problemas em contexto escolar		
Problemas de aproveitamento escolar		
Problemas de comportamento	Na sala de aula	
	No recreio	
Problemas de relacionamento interpessoal	Com colegas	
	Com professores	
	Com funcionários	

Questões exploratórias:

1.

- Gostavas de andar na escola? Porquê?
- Achavas que a escola é importante? Porquê? Para quê?
- O que é que achas que é preciso para ter sucesso (aproveitamento escolar) na escola?

2.

- Por que motivo(s) reprovaste?
- Achas que essa reprovação se podia ter evitado? Como?

3.

- Por que motivo(s) faltavas à escola?
- Os teus pais sabiam? O que diziam sobre isso?

4.

- Por que tinhas problemas na escola?
- Como é que resolvias esses problemas?

A.2 Meio familiar

Composição do núcleo familiar do menor (pessoas com quem o jovem vive)	Pai	Mãe	Irmãos		Padrasto	Madrasta
			N.º	Idade		
	Avô	Avó	Primos		Outros elementos/situação:	
			N.º	Idade		
Ausência de progenitores	Pai	Falecido				
		Sem contacto				
		Separado/Divorciado				
	Mãe	Falecido				
		Sem contacto				
		Separado/Divorciado				

Situação dos progenitores	Casados				
	Vivem juntos				
	Separados/divorciados				
Habilitações literárias	Pai	☐	Analfabeto	☐	Mãe
		☐	Sabe ler/escrever	☐	
		☐	Instrução primária	☐	
		☐	Ensino Básico (até 6º ano)	☐	
		☐	Ensino Básico (até 9º ano)	☐	
		☐	Ensino Secundário	☐	
		☐	Ensino Superior	☐	
Situação profissional	Pai	☐	Desempregado/a	☐	Mãe
		☐	A trabalhar	☐	
Profissão	Pai				
	Mãe				

A.3 Meio laboral (anterior à entrada no C.E.S.A.)

Nunca trabalhou	
Já trabalhou	
Tipo de trabalho desempenhado	
Profissão desejada	

Questões exploratórias:

1.

- Achas que ter uma profissão é importante? Porquê? Para quê?
- O que achas que é necessário para conseguir um emprego?

A.4 Meio comunitário (anterior à entrada no C.E.S.A.)

Desporto e tempos livres

Nunca praticou		
Pratica	Ocasionalmente	Frequentemente
Desporto praticado		
Local	Clube	
	Ginásio	
	Associação desportiva	
	Outro	

Companhia nos tempos livres	Sozinho	Amigos	Familiares
Actividades realizadas	Cinema		
	Desporto		
	Passear		
	Ver TV		
	Ler		
	Outras:		

Habitação

Local		
Tipo de habitação	Apartamento	
	Casa	
	Outra:	
Nº de quartos		
Nº de pessoas que co-habitam		
Características do local	Aspectos positivos:	
	Aspectos negativos:	

Questões exploratórias:

1. Achas que serias uma pessoa diferente se vivesses noutra local? Porquê? Em quê?

Anexo 3.

Histórias da vida e do futuro

Histórias da vida e do futuro

Este livro reúne histórias da vida e do futuro.

No capítulo I, encontramos um relato do passado. Recordações diferentes que fazem parte da tua vida. Acontecimentos de ontem que fazem de ti a pessoa que és hoje.

O capítulo II é um cartão de visita. Conta-nos quem és hoje, aqui e agora.

No capítulo III, fazemos uma viagem ao futuro através das páginas de um diário do ano 2017, daqui a 4 anos.

O preenchimento de cada um dos espaços é totalmente livre. Não há respostas certas ou erradas.

Este livro é teu.

É sobre ti e sobre o teu futuro.

É sobre o que pensas e sentes.

NOME:

IDADE:

PAÍS:

CIDADE:

Capítulo I

Recordações

Lembro-me de...

O que aconteceu/ Quando aconteceu/Por que aconteceu

O que aconteceu/ Quando aconteceu/Por que aconteceu

Capítulo II

Quem sou hoje

Quando penso em mim próprio...

... penso que...

... sinto que...

... quero ...

... gostava que...

... não gostava que...

Capítulo III

Diário de amanhã

9 de Fevereiro de 2017

Quinta-feira

Manhã

Tarde

Noite

Páginas soltas

Ao olhar para o futuro, penso/sinto que...

Guião da entrevista

Parte I.

1. Percurso de vida anterior ao internamento

Podes falar-me um pouco sobre a tua vida anterior à entrada no C.E.S.A.?

- Como é a tua família?
- Como é o sítio onde moras?
- O que costumavas fazer no dia-a-dia?
- Quem eram os teus amigos?
- Como era andar na escola?

2. Trajeto conducente ao internamento

O que te trouxe até ao C.E.S.A.?

- O que aconteceu?
- Por que aconteceu?
- Consideras-te responsável pelo que aconteceu? Porquê?

Parte II.

1. Dimensão temporal

Pensas mais no presente, no passado ou no futuro? Porquê?

- Quando pensas no futuro, pensas em quê?
- Na tua opinião, o passado e o presente podem ter influência sobre o futuro? De que forma?
- Na tua vida, o passado e o presente podem ter influência sobre o futuro? De que forma?

2. Dimensão social

O que é viver em sociedade?

- Consideras importante viver em sociedade? Porquê?
- Achas que há pessoas que não fazem parte da sociedade? Quem? Porquê?
- O que é preciso para fazer parte da sociedade?
- Achas que fazes parte da sociedade? Porquê?

3. Possibilidade de mudança

Após a saída do C.E.S.A., achas que a tua vida vai ser diferente do que era antes?

- Em quê?
- O que pode ajudar a essas mudanças ocorram?
- E o que pode dificultar a realização dessas mudanças?