



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JANAINA OHLWEILER MILANI

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI – UMA
ARQUEOGENEALOGIA DE SUAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE**

**DOURADOS, MS
2018**

JANAINA OHLWEILER MILANI

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI UMA
ARQUEOGENEALOGIA DE SUAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História, Memória e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

DOURADOS, MS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M637e Milani, Janaina Ohlweiler

A Educação escolar como medida socioeducativa de adolescentes em conflito com a lei – uma arqueogenealogia de suas condições de possibilidade / Janaina Ohlweiler Milani
-- Dourados: UFGD, 2018.

124 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Adolescentes infratores. 3. ECA. 4. Medidas socioeducativas. 5. Governamentalidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE ADOLESCENTES
EM CONFLITO COM A LEI: UMA ARQUEOGENEALOGIA DE SUAS CONDIÇÕES DE
POSSIBILIDADE

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO DO PPGEdu/FAED/UFGD

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Ziliani - UFGD

Presidente da comissão e orientadora

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS

Examinador

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Examinadora

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil – UFGD

Examinadora (suplente)

*Pois não é mais o corpo, é a alma.
À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue,
profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.*

*Há um século e meio que a prisão vem sendo dada como seu próprio
remédio; a reativação das técnicas penitenciárias como a única maneira de
reparar seu fracasso permanente; a realização do projeto corretivo como o
único método para superar a impossibilidade de torná-lo realidade.*

*A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o
poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto,
organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo
poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever
entre os discursos do saber. Compreende-se que a justiça tenha adotado tão
facilmente uma prisão que não fora entretanto filha de seus pensamentos.
Ela lhe era agradecida por isso.*

(Michel Foucault, Vigiar e Punir)

AGRADECIMENTOS

Gratidão, com certeza um dos mais belos sentimentos possíveis de expressar. Por isso, com grata e sincera alegria, agradeço a minha família, meu companheiro Caetano e a minha filha Isadora, pela compreensão e pelo carinho de sempre.

A Rose, minha orientadora, pelos ensinamentos, problematizações, diálogos e companheirismo durante toda a caminhada. Tenho orgulho de ser sua orientanda!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e em especial ao Professor Dr. Miguel Gomes Filho, professor da FAED/UFGD, meu amigo, irmão, que foi, sem dúvida, fundamental na minha caminhada.

Aos meus colegas do mestrado de todas as linhas, sobretudo, a de “História da Educação, Memória e Sociedade”, pelo companheirismo, amizade e força nos vários momentos de angústias que permeiam a escrita de uma dissertação, em especial a Cinthya Larrea e Wesley Hilário. Obrigada por deixarem estes momentos mais leves e pela partilha na construção de uma memória repleta de felicidade e aprendizados.

RESUMO

Analisar as condições de implementação da educação escolar como medida socioeducativa e com ela a configuração de uma nova racionalidade governamental a partir da análise das atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto “Avanço do Jovem na Aprendizagem/Mato Grosso do Sul” (AJA/MS) e os efeitos positivos que estas podem induzir no adolescente em conflito com a lei, desembaraçando-se da “ilusão de código”, foi o objetivo desta pesquisa. No aspecto metodológico, ela desenvolveu-se pela análise documental e pesquisa de campo na escola da Unidade Educacional de Internação Laranja Doce, Escola Polo, localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Para traçar as linhas gerais de sua emergência, analisaram-se os seguintes documentos: Código de Menores de 1927, Código de 1979, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, resoluções da Secretaria da Educação e da Secretaria de Segurança, ambas as secretarias envolvidas na proteção ao adolescente em conflito com lei, o Projeto Pedagógico do curso AJA/MS e as legislações estaduais que visam a normatizar a atuação do “novo” dispositivo. Verificou-se como a escolarização como medida socioeducativa se tornou possível; que forças e saberes foram utilizados para sua constituição; como se estabeleceu este novo domínio da prática de governo de jovens infratores, a fim de governá-los da melhor maneira possível; que tipo de positividade a educação desempenha no sentido de incluir socialmente e como os indivíduos se subjetivam por meio do processo a que são submetidos, no qual são conformados e onde resistem? Para analisar e problematizar essas questões, buscou-se apoio na obra de Michel Foucault que, a partir de 1970, empreendeu uma genealogia do sistema punitivo e das tecnologias do poder, responsáveis pela constituição do sujeito moderno, denominada - poder disciplinar - e, posteriormente, deslocou suas análises para as formas de governo, enquanto ações para governar condutas, de si e dos outros, ampliando o campo de suas investigações com a análise histórica das práticas de governo e o desenvolvimento de uma instância reflexiva sobre estas mesmas práticas, de onde emerge o conceito de governamentalidade, entendido como “governar da melhor maneira possível”. As práticas pedagógicas, compreendidas como técnicas de governo de jovens infratores são o resultado da instância reflexiva sobre as práticas de governo, o que pressupõe a constituição de saberes cada vez mais especializados, que terão um efeito de crítica permanente sobre estas mesmas práticas, permitindo a reconstituição do funcionamento da prática governamental em função de determinados objetivos e estratégias e a programação de ação política, que sugerem como forma de governar da melhor maneira possível.

Palavras-chave: Educação. Adolescentes infratores. ECA. Medidas socioeducativas. Governamentalidade.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the history of teenager's education with law conflict, as a socio-educational measure involving deprivation of liberty. From the birth of modern institutions in Europe, which resulted in the formation of "docile and useful bodies", to the emergence of socio-educational measures, we try to apprehend the role played by pedagogical practices as a form of government governing conduct. In the methodological aspect, the research was developed by documentary analysis and field research at the school unit called "Unidade Educacional de Internação Laranja Doce" located in the city of Dourados/MS, Brazil. In order to outline its emergency, we analyzed the following documents: Children's Code of 1927 and 1979; Brazil's Federal Constitution of 1988; Statute of the Child and Adolescent – ECA; National System of Socio-Educational Assistance – SINASE; Resolutions of the Secretariat of Education and the Secretariat of Security, both involved in the protection and adolescent in conflict with law, the Pedagogical Project of the course "Avanço do Jovem na Aprendizagem" - AJA/MS; and the state legislations that aim to regulate the performance of the new device. The pedagogical practices, understood as techniques for governing juvenile transgressors, are the result of a reflexive instance on government practices, which presupposes the constitution of increasingly specialized knowledge that will have a permanent critical effect on these same practices, allowing reconstitution the functioning of government practice in function of certain objectives and strategies, and the programming of political action they suggest as a way of governing in the best possible way.

Keywords: Education. Juvenile transgressors. ECA. Socio-educational.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	- Síndrome da imunodeficiência adquirida
AJA	- Avanço do Jovem na Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição federal
CMDCA	- Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CONANDA	- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
DCA	- Direitos da Criança e do Adolescente
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIDH	- Direito Internacional dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	- Escola Superior de Guerra
FEBEM	- Fundação do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPAS	- Ministério da Previdência e Assistência Social
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNEF	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PIA	- Plano Individual de Atendimento
PNBEM	- Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNDH	- Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SAM	- Serviço de Assistência ao Menor
SAS	- Superintendência de Assistência Socioeducativa
SDH	- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SED	- Secretária de Estado da Educação
SEJUSP	- Secretária de Estado de Justiça e Segurança Pública
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SGDCA	- Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE	- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNPDCA	- Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
UNEI	- Unidade Educacional de Internação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – UMA ARQUEOGENEALOGIA DAS INSTITUIÇÕES MODERNAS: A EMERGÊNCIA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL.....	21
1 Correção e regulação da infância e adolescência: o Código de Menores de 1927 e de 1979.....	22
2 Direito Internacional de Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito no Brasil: a emergência dos direitos da criança e do adolescente.....	41
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E AS REGULAMENTAÇÕES NA UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO LARANJA DOCE - DOURADOS/MS.....	45
1 Unidade Educacional Laranja Doce – Dourados/MS.....	48
2 A racionalidade do novo paradigma de governo de adolescentes em conflito com a lei.....	50
3 Desenvolvimento pessoal e social: autonomia e responsabilidade.....	56
4 Direito à convivência familiar e comunitária.....	67
5 Educação, Trabalho, Profissão.....	72
6 Perspectiva ético-pedagógica.....	78
CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO – A EDUCAÇÃO COMO CONDUÇÃO DE CONDUTAS.....	86
1 Governar a si, governar os outros.....	87
2 Discursos e práticas de professores e alunos da Unei Laranja Doce.....	91
2.1 Professores.....	92
2.2 Alunos internos.....	95
3 Da pedagogia à psicopedagogia.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	122

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se nos estudos da história da educação como medida socioeducativa de internação, ofertada a adolescentes em conflito com a lei, internados em unidades educacionais, tendo como referência a Unidade Educacional de Internação Laranja Doce, localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. O objetivo foi analisar as condições de implementação da educação como medida socioeducativa e, com ela, a configuração de uma nova racionalidade governamental a partir da análise das atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto Pedagógico “Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem” em Mato Grosso do Sul (AJA/MS), e os efeitos positivos que estas podem induzir no “jovem infrator”¹, desembaraçando-se da “ilusão de código”².

Ao realizar o estado da arte sobre o objeto da pesquisa, percebeu-se que as produções relativas à educação prisional são recentes e, em sua maioria, trabalham a educação ofertada a adultos. Nesse sentido, constatou-se certa rarefação de pesquisas envolvendo a educação escolarizada nas unidades educacionais de internação e adolescentes em conflito com a lei,

¹O processo histórico que desaguou na emergência de uma nova economia de intervenção governamental foi acompanhado da produção de novos conhecimentos, novas categorias sociais e classificações, entre os quais a categoria de jovem infrator.

²Foucault (2016) chama de ilusão de código ou miragem jurídica um tipo de análise, muito corrente, que supõe um código fundamental a partir do qual se estabelecem o permitido e o proibido, e, com essa suposição, todas as graduações, as tolerâncias, as avaliações, os ajustes, as adaptações e as atenuações tornam esse sistema mais ou menos aceitável, mais ou menos viável e outros, o que confere à “juridificação geral” dos comportamentos humanos como um dado meta-histórico, quando na verdade esse fenômeno se dá em um momento histórico determinado (Idade Média).

principalmente, em uma perspectiva histórica arqueogenealógica, razão pela qual se justifica a relevância da presente pesquisa.

A história do presente³ compreende uma reflexão que parte da análise das relações entre as reflexões e as práticas na sociedade ocidental que resultaram na emergência da medida socioeducativa de educação, pois ainda que se trate de uma invenção recente, deve ser compreendida a partir das complexas relações que se estabeleceram entre saberes e poderes, a qual se destaca em nossa análise, a partir da arqueogenealogia das instituições modernas. Assim, analisa-se o período compreendido desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (BRASIL, 1990), até 2016, quando da implementação do projeto pedagógico “Avanço do Jovem na Aprendizagem” (AJA) para as unidades educacionais de internação (UNEIs) do Estado de Mato Grosso do Sul, elaborado com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) e na Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

No ECA (BRASIL, 1990), não há uma definição de medida socioeducativa de internação, tampouco o que seria uma unidade educacional, afirma apenas que constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade e excepcionalidade, que deverá ser realizada em estabelecimento educacional respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme o art. 121 do ECA (BRASIL, 1990). Salienta, além disso, que a internação deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida à rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, sendo obrigatórias atividades pedagógicas:

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (BRASIL, 1990, p. 31).

Dentre os direitos garantidos ao adolescente que cumpre medida de internação em estabelecimento educacional está o direito à educação e à profissionalização. Como destaca Veronese (2012), segundo o Estatuto, a melhor forma de intervir com o adolescente em conflito com a lei é incidir na sua formação, servindo-se do processo pedagógico como um mecanismo efetivo para possibilitar o convívio cidadão do adolescente infrator em sua

³“O tema, pela perspectiva da História do Tempo Presente, não deve ser vislumbrado apenas pelo viés do recorte temporal, como origem em passado recente (ou um passado-presente), mas pela renovação consequente do trabalho com novos temas, novos problemas, novos objetos” (BOEIRA, 2014, p. 190).

comunidade. Para auxiliar no processo de inclusão social, a educação e a profissionalização – elevadas à categoria de direito fundamental – são chamadas para contribuir em detrimento das práticas punitivas que embasavam a concepção anterior.

Nesse contexto, algumas perguntas de pesquisa surgiram: Como a escolarização como medida socioeducativa se tornou possível? Que forças e saberes foram utilizados para sua constituição? Como se estabeleceu este novo domínio da prática do governo de jovens infratores, com seus diferentes objetivos e regras gerais, a fim de governá-los da melhor maneira possível? Que tipo de positividade a educação desempenha no sentido de incluir socialmente e como os indivíduos se subjetivam⁴ por meio do processo pedagógico a que são submetidos, no qual são compostos/conformados e onde resistem?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, buscou-se apoio no referencial teórico-metodológico proposto pelo pensador francês Michel Foucault que, a partir dos anos de 1970, empreendeu uma genealogia do sistema punitivo e das tecnologias de poder responsáveis pela constituição do sujeito moderno, denominada poder disciplinar, deslocando, posteriormente, seu campo de análise para as formas de governo como conjunto de ações para governar condutas⁵, de si e dos outros, ampliando o campo de suas investigações.

Alguns autores costumam periodizar a trajetória do intelectual francês em três fases: arqueológica, genealógica e ética⁶. Fala-se de um período genealógico ao fazer referência às obras dedicadas à análise das formas de exercício de poder. No entanto, apesar destas divisões, não se deve supor que há ruptura ou oposição em relação à arqueologia, ambas se apoiam, ampliando o campo de investigação, alargando as problematizações e as formas de análise. Assim, da passagem da arqueologia para a genealogia Foucault ampliaria o campo de suas pesquisas incluindo o estudo das práticas não discursivas, enfatizando as relações entre o plano discursivo e o não discursivo (CASTRO, 2014).

Segundo Foucault (2005, p. 16), “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia é a tática que faz intervir a partir destas discursividades

⁴Modos de subjetivação são práticas históricas de constituição de sujeitos. Subjetivar refere-se à forma como o indivíduo exerce um trabalho sobre si mesmo com o intuito de alcançar um determinado estatuto ontológico aspirado, processo que se efetiva na relação com os outros (ensino), com determinada relação com a verdade (reflexão) e consigo mesmo (ascese) (FOUCAULT, 2016).

⁵“[...] governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

⁶Segundo Veiga-Neto (2014), trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico. A fase arqueológica iniciar-se-ia com *A História da Loucura* (1961) até *A Arqueologia do Saber* (1969). A fase genealógica, desde *A Ordem do Discurso* (1971), passando por *Vigiar e Punir* (1975) até o primeiro volume de *História da Sexualidade: a Vontade de Saber* (1976). E a fase ética, com o volume 2 da *História da Sexualidade, O Uso dos Prazeres*, e o volume 3, *O Cuidado de Si*, publicados em 1984, antes de sua morte.

locais assim descritas, os saberes desassujeitados que daí se desprendem”. Os discursos são analisados como componentes, engrenagens nas relações de poder.

Nesse sentido, as transformações recentes nas práticas penais da infância e adolescência são analisadas como efeitos dos próprios investimentos de poder, de transformações nas tecnologias de poder sobre as populações, visando a governá-las, resultado da instância reflexiva sobre essas mesmas práticas. Trata-se, enfim, de desvencilhando-se da “ilusão de código”, “[...] estudá-los como fenômenos sociais que não podem ser explicadas unicamente pela armadura jurídica, [...] ligadas a toda uma série de efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar” (FOUCAULT, 2004, p. 24-25).

Veiga-Neto (2014), por sua vez, afirma que, embora não exista um *vade mecum* para a elaboração de uma pesquisa genealógica, é possível conduzir uma pesquisa examinando como Foucault conduziu suas investigações: “a genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas” (VEIGA-NETO, 2014, p. 60).

Desta forma, tomaram-se como ponto de partida, algumas precauções metodológicas empreendidas pelo filósofo em suas pesquisas, encontradas sobretudo em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2013), *Vigiar e Punir* (2004), nos cursos do *Collège de France: Em defesa da Sociedade* (2005), *Nascimento da Biopolítica* (2008a), *Segurança, Território, População* (2008b) e *Subjetividade e Verdade* (2016).

O livro *A Verdade e as Formas Jurídicas* (FOUCAULT, 2013) é fruto de uma conferência proferida pelo pensador francês na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1973, exemplo do que Eduardo Jardim, tradutor e prefaciador da quarta edição da conferência, editada pela Nau, chamou de crise das “grandes narrativas”. Na Conferência, o ilustre pensador expõe a hipótese de trabalho de uma análise sobre as formas de verificação judiciária ao longo da história ocidental como ponto de convergência de outras pesquisas já existentes, com a pretensão de mostrar a emergência de domínios de saber a partir de práticas sociais. Esse tipo específico de saber, esclarece Foucault (2013), que nasceu de práticas sociais de controle e vigilância, produziu o homem moderno.

No interior dessa intrincada rede de relações, o Direito, por causa do seu caráter normativo – obrigação moral e legitimação do poder de punir –, ocupa um lugar privilegiado, daí a pertinência fundamental da problematização do dispositivo de escolarização ofertada a adolescentes em conflito com a lei acionado pelo ECA, a partir do arsenal teórico-

metodológico foucaultiano que, entre outros aspectos, orienta a pesquisa atravessando as barreiras disciplinares⁷.

A noção de dispositivo relaciona os planos discursivo e não discursivo, constituindo uma rede de relações entre discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, estabelecendo umnexo entre esses elementos heterogêneos, com uma função estratégica. No dispositivo tem lugar um processo de sobredeterminação funcional, em que cada efeito, positivo ou negativo, requerido ou não, pode entrar em ressonância ou contradição com os demais, exigindo reajuste (CASTRO, 2014).

O “dispositivo de escolarização”⁸, por sua vez, emerge com a invenção da escola como lugar privilegiado de ensino:

[...] a educação participa dessa rede que conforma o dispositivo, é um dos seus elementos. Dispositivo de poder que acionou e colocou em jogo uma preparação e formação de crianças e jovens (pobres) para o mundo do trabalho: trata-se da preocupação com uma preparação para a vida e uma formação para o trabalho – ou uma formação para o trabalho que implique a vida ou, ainda, uma preparação para a vida que toma o trabalho como princípio, que se fortaleceu no início do século passado – e permanece recolocada em nossa atualidade como dimensão de prolongamento da história do presente. (ZILIANI, 2009, p. 17).

Desde então, a escola tem sido naturalizada e, mais do que isso, considerada indispensável. Nesses termos, tomar como objeto de pesquisa uma prática social significa problematizar sua familiaridade, sua aparente evidência, “desnaturalizando os discursos que condicionam nossas formas de ver e julgar” (PEREIRA, D., 2017, p. 38). Esse exercício do pensamento sobre o próprio pensamento permite o afastamento de uma pretensa história do conhecimento⁹ do ponto de vista de sua cientificidade, que expulsa, por assim dizer, certos saberes em função do jogo do verdadeiro e do falso instaurado pelas regras intrínsecas às práticas discursivas científicas na modernidade. Em outras palavras, o que Foucault (2008c) critica é a ideia da ciência como representação da realidade, o que pressupõe um sujeito e um objeto dados *a priori*, desconsiderando a historicidade que a problematização permite apreender.

⁷ Nesse sentido, a economia, o direito, a sociologia, a psicologia e outras teriam uma espécie de “substrato comum”, que são as regras de formação e produção dos discursos com pretensão de verdade (científico), mutáveis no espaço e no tempo.

⁸ “As instituições escolares, como os colégios e posteriormente as escolas seriadas, constituíram lugar privilegiado para exercícios de poder disciplinar, como instâncias examinatórias. A todo esse conjunto de regras de saber-poder que se organizou em fins do século XVIII e passou a dirigir os discursos e as práticas sobre o homem, de definir o espaço e os modos adequados de torná-lo civilizado pela educação é que se passou a denominar “dispositivo de escolarização” (ZILIANI, 2009, p. 43-44).

⁹ Como ressalta Prado Filho (2013, p. 88), “conhecimento, a rigor, é discurso científico, disciplina do saber comprometida com o problema da verdade seu correlato é a história do conhecimento [...]. A história do pensamento se sustenta metodologicamente numa arqueologia das problematizações e aponta para uma história crítica do presente”.

O direito, como discurso e prática, está respaldado na realidade social e emerge segundo condições específicas. Não há evolução ou progresso, mas rupturas marcadas por intensas lutas e resistências que incitam à modernização das táticas e estratégias, subsidiadas e/ou justificadas por saberes. Enquanto dispositivos são postos em funcionamento dentro e fora das instituições, com o objetivo de produzir formas de subjetividade requeridas pela racionalidade política vigente, um modo de governo da vida onde, “[...] nos modos de governamentalidade mais contemporâneos, as questões relativas à vida e ao direito não se separam, e estão mais intrincadas do que nunca, fazendo com que a justiça implante práticas que passam a conduzir o social” (NASCIMENTO, 2015, p. 284).

As transformações pelas quais passou o governo da infância e adolescência pobre no Brasil, do Código de Menores de 1927 ao ECA, apontam para uma maior racionalização da prática de governo¹⁰ e a emergência de uma nova lógica de intervenção governamental na gestão da população, distinta da chamada “cultura do internamento” presente nos códigos anteriores (de 1927 e de 1979). É nesse sentido que se compreende o reordenamento institucional da rede de atendimento à criança e ao adolescente na atualidade, desde os discursos oficiais, passando pelas transformações arquiteturais até a emergência de um novo vocabulário, expresso nos princípios e diretrizes da nova legislação, quando “[...] constituiu-se todo um regime tutelar composto por dispositivos de saber e intervenção voltado para o controle disciplinar de crianças e jovens identificados como um ‘problema’ governamental” (SILVEIRA, 2015, p. 62).

Em razão disso, o referencial adotado na pesquisa recusa o “dado” como ponto de partida na tentativa de apreender o objeto no domínio das práticas que o constitui, tal como opera Foucault em *Vigiar e Punir* (2004), ao analisar as metamorfoses do método punitivo na transição para a modernidade, acompanhada pelos resultados positivos proporcionados pelas técnicas de vigilância, exame e produção de saberes e poderes colocados em prática nos espaços fechados, tais como a escola, o hospital, a prisão, a fábrica, enfim, nas diversas instituições que ainda fazem parte de nossa paisagem político-social. Recusa-se também a proeminência da teoria¹¹ já que esta é efeito da mesma rede de saberes-poderes que, em geral, afirma Foucault (2004), lhes emprestam uma face confessável. Nesse sentido, a perspectiva

¹⁰ “[...] baseada em critérios de eficiência importados do campo da Economia Política, calculados conforme índices estatísticos que medem o grau de eficácia das políticas públicas em tempo real” (SILVEIRA, 2015, p. 82).

¹¹ “Uma ‘teoria’ – a forma teoria – posta como corpo unitário, articulado e sistemático de conhecimento, com pretensões explicativas grandiloquentes, anunciando verdades universais, constitui um dos alvos preferidos de sua crítica. [...] implica certo vício totalizante do pensamento, certa ‘modelização’ do mundo, da vida, das relações” (PRADO FILHO, 2013, p. 89).

arqueogenealógica privilegia o nível das práticas, discursivas e não discursivas, a ser verificada pela pesquisa empírica.

A escola, como a parte visível ou não discursiva do dispositivo de escolarização, é chamada a auxiliar no processo de educação social do adolescente em conflito com a lei.

Varela e Alvarez-Uria (1992), por meio de uma análise genealógica, procuram mostrar que, embora seja considerada “natural” entre nós, a escola nem sempre existiu, tendo sido institucionalizada sob a égide do pensamento iluminista com o objetivo fundamental de naturalizar a ordem e atuar no desenvolvimento da humanidade, processo extremamente útil para a governamentalização do Estado. Para os autores, a “maquinaria” da instituição escolar buscou no Estado a sua fonte de energia e, uma vez em operação, produziu sujeitos aptos aos padrões estabelecidos.

Veiga-Neto (2000) também faz uma genealogia da instituição escolar e a partir das reflexões de Kant afirma que a escola, como instituição moderna, foi concebida e montada como uma “máquina” capaz de fazer dos corpos objetos do poder disciplinar e assim torná-los dóceis e úteis. Em razão disso, a invenção da escola como lugar privilegiado para a educação de jovens (ZILIANI, 2009) atua como um dispositivo cuja função estratégica é formar corpos dóceis e disciplinados, produzindo, ao mesmo tempo, novos campos de saber como tática decisiva para o aperfeiçoamento dos efeitos de poder.

Foi a partir dos cursos ministrados no *Collège de France*, em *Defesa da Sociedade* (2005), *Segurança, Território, População* (2008b) e *Nascimento da Biopolítica* (2008a), que Foucault deslocou suas análises rumo às artes de governar, ampliando suas investigações para o domínio do homem como espécie, tematizando a gestão biopolítica das populações, quando desenvolveu a noção de governamentalidade, sendo esta,

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008c, p. 143-144).

São esses os principais conceitos que servirão de operadores para a análise da educação como dispositivo de governo, chamado a auxiliar na medida socioeducativa de adolescentes em conflito com a lei, bem como compreender como essa educação tem

funcionado no processo de subjetivação¹² desses adolescentes, enfim, no modo como estes se constituem como sujeitos no governo de si mesmos:

A alma do criminoso não é invocada no tribunal somente para explicar o crime e introduzi-la como um elemento na atribuição jurídica das responsabilidades; se ela é invocada com tanta ênfase, com tanto cuidado de compreensão e tão grande aplicação “científica”, é para julgá-la, ao mesmo tempo que o crime, e fazê-la participar da punição. (FOUCAULT, 2004, p. 20, grifo nosso).

A alma, introduzida no interior das práticas punitivas já no limiar da modernidade, alcança agora, na contemporaneidade, o papel de protagonista no processo da autorregulação, onde “a disciplina passa a ser mantida através de estímulos positivos, como a redução da pena em função de bom comportamento” (BATISTA, 2016, p. 47).

No aspecto metodológico, a pesquisa desenvolveu-se pela análise documental e pesquisa de campo na escola da Unidade Educacional de Internação Laranja Doce, Escola Polo¹³, localizada no município de Dourados/MS. Para traçar as linhas gerais de sua emergência, analisaram-se os seguintes documentos: Código de Menores de 1927, de 1979, Constituição Federal de 1988, ECA, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), resoluções da Secretaria da Educação (SED/MS) e da Secretaria de Segurança (SEJUSP/MS), ambos os órgãos envolvidos na proteção do adolescente em conflito com a lei, bem como o Projeto Pedagógico do curso AJA/MS e as legislações estaduais que visam a normatizar a atuação do novo dispositivo.

Após selecionado o local da pesquisa, contatou-se o Diretor da Unidade e foi agendada uma reunião para apresentar o projeto e verificar a possibilidade de realização dela, os requerimentos e autorizações necessárias. Nessa primeira conversa informal, a direção mostrou-se um pouco incomodada com a realização da pesquisa e tentou justificar que havia falta de funcionários, que trabalhavam com superlotação¹⁴ e que as condições de trabalho eram “muito complicadas”. No entanto, quando informado que o objetivo da pesquisa era estudar a história da educação ofertada aos adolescentes e que o estudo se dirigia à escola localizada dentro da Unidade, percebeu-se uma mudança no comportamento do Diretor, que nos pareceu “aliviado”, mostrando-se, a partir de então, disposto a auxiliar na pesquisa.

¹²“À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2004, p. 18).

¹³Denomina-se escola-polo pois está vinculada à Escola Estadual Regina Nunes Betine, situada no município de Campo Grande, responsável por toda a escolarização ofertada ao sistema prisional do Estado de Mato Grosso do Sul e também pela escolarização ofertada nas unidades educacionais de internação.

¹⁴Segundo conversa informal com o coordenador, a UNEI Laranja Doce foi construída para internar 24 adolescentes, um total de oito alojamentos com três camas de concreto em cada. Depois, houve uma readaptação onde construíram mais duas camas em cada alojamento e hoje a unidade tem capacidade para abrigar 40 adolescentes. No entanto, na época desta conversa (maio de 2016), havia 60 adolescentes internados.

No primeiro contato, a direção da UNEI informou a existência de um Acordo de Cooperação Mútua entre a SED/MS e a SEJUSP/MS, a fim de possibilitar a oferta da escolarização aos internos da Unidade¹⁵. Informou ainda que a administração da escola da UNEI Laranja Doce e dos presídios estaduais pertence à Escola Regina Maria Betine, localizada no município de Campo Grande, capital do Estado, e que existe um coordenador pedagógico que pouco aparece na Unidade, tendo em vista que não recebe adicional de risco de vida para ficar no estabelecimento. Afirmou ainda que a maioria dos “problemas” é resolvida por telefone. Esclareceu que os adolescentes são divididos em duas alas, A e B, e que as aulas funcionam no período matutino, das 8 h às 11h30, e no vespertino, das 13 h às 17 h. Nesse primeiro encontro informal, ficou combinado que no próximo encontro a pesquisadora levaria o ofício encaminhado ao Diretor da Unidade para a realização da pesquisa.

Assim, no dia 13 de junho de 2016 foi entregue ao Diretor da UNEI Laranja Doce ofício solicitando autorização para a realização da pesquisa. Nesse dia, foi realizada uma primeira visita na Unidade onde se observou a existência de dois ambientes distintos, os “alojamentos” e a “escola”. Porém, tanto a escola quanto os alojamentos são envoltos por grades, cadeados, sendo os internos o tempo todo “vigiados”.

Naquele dia visitou-se a escola, que é composta de quatro salas, sendo três destinadas à realização das aulas e outra que, além de abrigar uma biblioteca, também funciona como sala dos professores. Houve também uma conversa informal com as professoras que estavam no local e observou-se que havia dois grupos de alunos em aula. Um grupo elaborava materiais de decoração para a festa junina da escola e o outro encontrava-se em aula de informática.

O próximo passo previa a realização de uma visita na Escola-Polo Maria Regina Betine, em Campo Grande, responsável por administrar as escolas de todas as unidades educacionais de internação, bem como as escolas dos presídios estaduais de Mato Grosso do Sul na busca de fontes documentais para a pesquisa. O primeiro contato com a escola ocorreu no dia 15 de agosto de 2016, quando foi entregue o requerimento de autorização para a realização da pesquisa.

Na oportunidade, o Coordenador Geral das UNEIs não se encontrava na escola. A secretária que nos atendeu informou que a escola apenas realizava a matrícula e a transferência do aluno-interno; informou também que a UNEI encaminhava a documentação

¹⁵Segundo a coordenação, não existe um documento sobre esse Acordo.

do aluno via *e-mail* e que ela mesma realizava a matrícula, mas que a parte pedagógica (reunião de professores, planejamento, hora-atividade dos professores) era realizada em Dourados. Ainda naquela visita à Secretaria, em 2016, nos informou sobre a dificuldade de trabalhar, pois “antigamente” havia duas escolas responsáveis pela educação escolar nas unidades, a Escola Maria Regina Betine, responsável pela escolarização ofertada aos presos do sistema prisional do Estado de Mato Grosso do Sul, e a “antiga” Escola Evanilda Maria Neres Cavassa, responsável pela escolarização ofertada aos adolescentes das UNEIs do Estado. No entanto, em 12 de janeiro de 2016, o Decreto nº 14.371 (MATO GROSSO DO SUL, 2016a) integrou a escola Maria Cavassa à Escola Regina Betine e, atualmente, ficou responsável pela escolarização nos presídios e nas UNEIs, provocando um acúmulo de trabalho e a dificuldade em sua realização. Informou ainda que muitas vezes um aluno não chega a ser matriculado em razão da falta de documentação (certidão de nascimento) e que, às vezes, como a internação ocorre em pequenos períodos, o aluno nem chega a frequentar a escola.

Tentou-se realizar mais duas visitas na Escola Regina Betine a fim de ter acesso à documentação, mas todas foram infrutíferas, por recusa da coordenação em nos receber. Assim, diante da falta de arquivo escolar dos internos, aplicaram-se os questionários aos estudantes-internos, aos adolescentes/jovens ex-internos, que hoje cumprem medida de liberdade assistida, e com os professores que atuam e/ou atuaram na Instituição.

Importante salientar que durante todo o processo foram enfrentadas diversas dificuldades para ter acesso às fontes documentais, bem como entraves burocráticos para a aplicação dos questionários com os ex-internos, sendo necessário, para tanto, um requerimento ao Juiz da Vara da Infância e Adolescência da Comarca de Dourados, pois existe, tanto por parte da escola quanto por parte da Justiça, uma preocupação com a preservação da identidade e da dignidade dos internos, pois, segundo o próprio juiz, a partir do momento em que o adolescente cumpre medida socioeducativa de internação, este não pode mais ser considerado um “interno da UNEI” e, sim, um “adolescente normal”¹⁶.

Outrossim, o interesse pela pesquisa sobre a educação ofertada a adolescentes em conflito com a lei deriva, entre outros aspectos, pela formação em educação física na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde a escolarização sempre foi objeto de interesse, além da formação em direito. Atualmente, atuando como Conselheira Municipal no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), no município de

¹⁶Informação obtida por conversa informal com o juiz, quando solicitado o requerimento para a aplicação do questionário.

Dourados/MS, como representante titular da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Subseção Dourados/MS.

Para a pesquisa de campo, foram utilizados questionários, aplicados aos adolescentes internos e professores da Instituição. O uso de questionários para a pesquisa de campo foi a opção encontrada diante da grande dificuldade de acesso aos dados da referida instituição, bem como diante da resistência dos sujeitos em se exporem, sobretudo por se tratar de uma instituição visada socialmente, em um momento que “pode ser caracterizado por uma batalha entre saberes e formas de fazer antigos e já plenamente disseminados na prática institucional” (SILVEIRA, 2015, p. 65), com os novos saberes e formas de fazer resultantes do novo paradigma.

Com a coleta de dados obtida por meio dos questionários, objetivou-se apreender a visão dos sujeitos sobre os processos e práticas desenvolvidos no interior da Instituição e como os sujeitos se constituem nesse processo, não somente os adolescentes internos, mas também os professores e demais envolvidos, à medida que a nova legislação normatiza a prática de todos os envolvidos no processo, responsabilizando-os, inclusive, em caso de não cumprimento dela, de onde se deduz que “a relação de poder nunca é estável e nem conhecida uma vez por todas; mas está sempre nessa espécie de mobilidade” (FOUCAULT, 2015, p. 207-208).

As revoltas nas antigas Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs), ocasionando uma crise institucional, foram motivos da reorganização institucional, pois onde há poder há resistência. Mas há, igualmente, a obsolescência de uma dada tecnologia do ponto de vista da eficácia e do custo das políticas implementadas tanto em relação à inibição do crime quanto à ressocialização dos indivíduos, o que se percebe pelo índice de reincidência dos delitos entre adolescentes, bem como o aumento da taxa de criminalidade geral¹⁷. Há, nesses termos, algo fundamental e consistente em uma das expressivas inovações teórico-metodológicas propostas por Foucault, que é a disjunção entre tecnologia de poder e instituição.

Nesse sentido, problematizar a medida socioeducativa de educação em um espaço de internação requer o deslocamento do foco de análise da instituição para a pedagogia como técnica de governo a fim de apreender o “ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1979d, p. 131). Daí a pertinência da

¹⁷A esse respeito, por exemplo, citam-se as propostas de redução da maioria penal como forma de “resolução do problema”.

noção de governamentalidade para a compreensão dos processos que explicam as transformações dos dispositivos aqui analisados. Nas palavras do próprio autor:

[...] o estudo da governamentalidade respondia a um duplo objetivo: fazer a crítica necessária às conceituações correntes do ‘poder’; analisá-lo, ao contrário, como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas (FOUCAULT, 1997, p. 110).

A noção de governo em Foucault, distinta da concepção habitualmente usada, envolve tecnologias de poder multiformes, articulando-as a saberes dos e sobre os sujeitos, induzindo a efeitos de subjetividade nas quais estes “se reconhecem como sujeitos morais, assumindo o governo de sua própria conduta” (PRADO FILHO, 2006, p. 17). É nesse ponto de cruzamento que as práticas pedagógicas¹⁸, como técnicas de governo dos outros, adquirem centralidade. Por um lado, a educação goza de plena legitimidade social, sendo não somente aceita, mas reivindicada como direito subjetivo e dever da família, da sociedade e do Estado:

Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em reunião em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, sob o patrocínio da ONU, têm se aprofundado as pressões sobre os países do E-9 com um discurso da responsabilização desses Estados pela educação das crianças, que passa a ser vista como um processo que se inicia com o nascimento e não mais aos 6 a 7 anos apenas. (BUJES, 2015, p. 276).

Essa política que afirma a prioridade da educação como direito da criança e do adolescente, responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, “possibilita a intervenção no cotidiano das famílias, por exemplo, com a retirada da guarda dos filhos, a vigilância de suas práticas e a indicação de destituição do poder familiar” (NASCIMENTO, 2015, p. 282-283).

Essa forma de governo da infância e da juventude, herdada da pastoral cristã pelo Estado moderno¹⁹, é uma das muitas faces do governo das condutas características das sociedades ocidentais, “inflectidas, modificadas, enriquecidas e aumentadas [...] pelo Estado-providência (cujo nome lembra a origem religiosa) [...] transformando desta maneira a técnica de “governo das almas” em técnicas de “governo político dos homens” (LAZZARATO, 2011, p. 81). Essa nova racionalidade aponta para uma maior eficácia do governo na vida dos

¹⁸ “[...] relações pedagógicas, ao conjunto de ações pelas quais o mais velho auxilia o mais novo a tornar-se o que deve ser, isto é, precisamente um sujeito social. Ensinam-no a viver, ensinam-no a tornar-se cidadão, dão-lhe conhecimentos, dão-lhe exemplo de coragem, exemplo de virtude, etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 84).

¹⁹ O Estado moderno, efeito de governamentalidades múltiplas: “Evidencia-se, desta forma, duas matrizes políticas o Ocidente: uma, grega, caracterizada pela invenção da ‘democracia’, pela fundação da ‘política’ – posta no marco da cidade e dos cidadãos – e outra, pastoral, ligada aos valores, à ética e à cultura cristãs, centradas em práticas de individualização. Uma tecnologia de poder que quer dar conta do todo, e outra, que busca dar conta de cada um: o todo e cada um – totalização + individualização – a marca do Estado moderno, esta nova forma de pastorado.” (PRADO FILHO, 2006, p. 31-32).

homens, diminuindo custos econômicos e políticos, pois reduz a probabilidade de resistência ao mesmo tempo em que aumenta a sensação de liberdade. Relativamente ao poder disciplinar, que agia sobre o corpo e no detalhe, a nova tecnologia é mais eficaz ao tornar o ambiente propício à iniciativa individual, que se exerce sobretudo na forma ascética (trabalho de si sobre si).

Assim, o saber pedagógico, como conjunto de noções, conceitos, categorias, métodos, técnicas, reflexões, teorias e modelos referentes ao ensino, aprendizagem, formação, instrução e educação (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009), na “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1997), deixa de ser monopólio de uma única instituição, espalhando-se por toda a sociedade:

O ensino não pode mais ser um monopólio das escolas. [...] a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. (DRUCKER, 1997, p. 154).

A educação torna-se uma prioridade na agenda dos governos²⁰, organizações não governamentais, empresas e sociedade civil organizada, como aponta o relatório Jacques Delors apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1996, onde aparece o conceito de “educação ao longo da vida”, corroborando com a tese de Drucker²¹ e com a tese de que a educação, no interior da nova racionalidade governamental institucionalizada com o ECA, espalha-se por toda a sociedade.

A educação ofertada aos adolescentes em conflito com a lei tem forte orientação profissionalizante, alertando o adolescente sobre a importância de garantir uma renda destinada à cobertura dos riscos sociais, tais como idade avançada, acidente ou doença, maternidade, reclusão e invalidez²². Segundo a recomendação global sobre a educação, esta deve ocorrer desde o nascimento e manter-se ao longo da vida, generalizando-se e funcionando nos interstícios do poder disciplinar, isto é, nos espaços abertos, alcançando cada

²⁰“O ensino universal de alto nível é a primeira prioridade. Ele é a base. Sem ele, nenhuma sociedade poderá esperar ser capaz de alto desempenho [...]. Equipar os estudantes com os meios para que eles realizem, contribuam e sejam empregáveis também é o primeiro dever de qualquer sistema educacional” (DRUCKER, 1997, p. 154).

²¹Todavia, esclarece Noguera-Ramírez (2009, p. 11), “antes de Drucker e Delors, outra comissão internacional, várias décadas antes, já havia esboçado estes problemas com grande clareza e precisão. Trata-se da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, conformada pela UNESCO em 1971 e presidida por Edgar Fauré. No relatório apresentado por essa comissão e publicado em 1973 sob o título de Aprender a ser, destacam-se duas noções fundamentais: ‘cidade educativa’ e ‘educação permanente’. A razão de tal ênfase é justificada devido ao fato de que as análises feitas sobre a educação mundial levaram a concluir que os estudos já não podiam constituir um todo definitivo, distribuído e recebido antes do ingresso na idade adulta, independentemente do momento que se considere como o ponto limite para esse ingresso”.

²²Conforme o item da Lei, denominado Profissionalização/Trabalho/Previdência (BRASIL, 2006, p. 64).

indivíduo no interior da sociedade e não apenas aqueles inseridos nos aparelhos disciplinares tradicionais (família, escola, trabalho). É nesse sentido que há uma espécie de reativação do poder pastoral no contexto da chamada globalização, em razão da intensidade do fluxo migratório – “multiplicidade em movimento” – cujo comportamento não pode ser governado no espaço fechado da instituição. Por isso, afirma Drucker (1997, p. 156), “a sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina”²³.

Nesse sentido, a noção de proteção integral deve ser lida na chave da condução da conduta da criança e do adolescente ao longo de seu desenvolvimento, condução que pressupõe uma vigilância constante e uma intervenção necessária para evitar os desvios da normalidade²⁴, o que inclui o êxito na vida profissional²⁵ e a centralidade da família e da comunidade, ao invés de excluí-lo do convívio social (claustro) e do exercício da profissão (contemplação e reflexão), característico do poder disciplinar.

Quanto ao tratamento dado ao tecido documental, procurando afastar-se de uma concepção que toma o documento como possibilidade de reconstituição do passado e de sua decifração, trata-o como monumento, e não como signo de outra coisa, descrevendo-o como prática (CASTRO, 2014): “[...] o documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração a uma massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 2008a, p. 8). Essa nova forma de fazer história, segundo Le Goff (1996), emerge a partir da segunda metade do século XX, com a “revolução documental” que passa a priorizar a ruptura em vez da linearidade e a crítica do documento como produto de uma sociedade que o fabricou segundo relações de forças específicas²⁶. Daí o distanciamento da arqueogenealogia foucaultiana da historiografia tradicional:

²³Convém salientar que é aqui utilizado o termo “disciplina” para designar uma relação do sujeito consigo mesmo, marcando diferença em relação à “sociedade disciplinar” e ao “poder disciplinar”.

²⁴O conceito de norma em Foucault é utilizado para marcar distância em relação aos conceitos tradicionais de “lei” ou “soberania” na abordagem da questão do poder. Na modernidade, o poder se exerce cada vez mais a partir da norma, segundo duas modalidades: a disciplina e a biopolítica. A biopolítica corresponde à vida, biologicamente considerada, e refere-se ao processo de regulação da vida dos indivíduos e populações: “A norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a *média* das condutas e dos comportamentos)” (CASTRO, 2016, p. 310).

²⁵“Também será necessário aprender a ser eficaz como membro de uma organização, como empregado.” (DRUCKER, 1997, p. 155).

²⁶De acordo com Ferro (1983, p. 11): “Controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderes dominantes: Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais eles entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja história é proibida”. Nessa linha de problematização, embora distinta também dela, se insere a proposta de uma *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008a) e a noção de saberes sujeitados que ele desenvolve no curso *Em Defesa da Sociedade* (2005).

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc.). (FOUCAULT, 2008a, p. 7)²⁷.

Em uma análise documental assim empreendida “[...] é a própria ideia de um método histórico imutável, sistemático, universalmente aplicável que é desprestigiada” (MACHADO, 1982, p. 14). Em outras palavras, trata-se de problematizar as condições de possibilidade e racionalidade dos discursos “para mostrar o seu caráter contingente, histórico, construído” (VEIGA-NETO, 2014, p. 23), abrindo, assim, espaço para novas possibilidades. Nesse sentido, esta pesquisa consubstancia uma novidade no tratamento de um tema ainda escasso no Estado de Mato Grosso do Sul, como demonstrado pela revisão de literatura.

A partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor de busca “educação prisional”, foram encontrados, no banco *online* da CAPES, 30 trabalhos que passaram por filtros para uma aproximação do objeto de pesquisa. Dos 30 trabalhos, entre teses e dissertações, selecionaram-se 9 julgados relevantes. No banco de dados da BDTD, encontraram-se 77 trabalhos, sendo 12 considerados relevantes. Ressalta-se que, destes 12, cinco constavam também no banco da CAPES. Assim, um total de 14 trabalhos foram considerados relevantes para contribuir com a pesquisa.

No Quadro 1 são apresentadas, por ordem crescente de ano de defesa, as produções encontradas nos bancos de dados, de mestrado e de doutorado, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Após a seleção dos trabalhos, realizou-se a análise deles, considerando os objetivos e metodologias, conforme apresentados a seguir.

Araújo (2005), em sua tese, trata do papel da educação escolar para o apenado no Estado de Mato Grosso do Sul, município de Paranaíba. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por meio de um exame da legislação que norteia a educação escolar para presos, além do conhecimento da realidade educacional e prisional do sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul. Como técnica de pesquisa utilizou questionários e entrevistas.

²⁷“Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2008a, p. 6).

Quadro 1 - Revisão de literatura em bancos de teses e dissertações

Autor	Título	Nível	Instituição	Ano
ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro	Educação Escolar no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas	2005
ABREU, Almiro Alves	Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2008
SILVA, Gerlan Oliveira	Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades	Mestrado	Universidade Federal do Ceará	2011
MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo	Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no Estado de Pernambuco	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	2011
CUNHA, Elisângela Lelis	Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas	Doutorado	Universidade Estadual de São Paulo	2011
SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra	Educação na prisão	Mestrado	Universidade Católica de Goiás	2011
OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira	Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz da representação dos presos da Penitenciária de Uberlândia/MG	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2012
PASSOS, Thais Barbosa	Educação Prisional no Estado de São Paulo: passado, presente e futuro	Mestrado	Universidade Estadual Paulista	2012
BASTOS, Alessandra Alfaro	Escola e vida no cárcere: uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria	2012
PEREIRA, Leiva Custódio	Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no Centro de Ressocialização de Cuiabá- MT	Mestrado	Universidade Federal do Mato Grosso	2012
SILVA, José Marcelo Conceição	Para cada pé, um sapato!? A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade	Mestrado	Universidade do Estado da Bahia	2012
CARVALHO, Odair França	Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2014
CAMPOS, Aline	Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2015
ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete	A gestão escolar e o direito à educação de socioeducandos privados de liberdade	Mestrado	Universidade de Brasília	2015

Fonte: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2016.

Sobre o entendimento do fenômeno preso *versus* educação *versus* ressocialização, localizou-se o trabalho de Abreu (2008), que analisa a educação ministrada na Escola do Complexo Penitenciário do Amapá, que estava sob a administração da Secretaria de Estado da

Educação. Sua metodologia foi baseada no método histórico-descritivo e utilizou questionário e entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa.

Silva, G. (2011), em sua dissertação, objetivou diagnosticar a oferta educacional no sistema prisional brasileiro. Sua metodologia baseou-se em revisão da literatura e pesquisa documental, com análise dos fundamentos legais da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. Utilizou questionários para coleta de dados.

Mendes (2011) analisou as propostas educacionais desenvolvidas na colônia penal feminina do Recife e no Presídio Professor Aníbal Bruno. Sua pesquisa, de base qualitativa, envolveu análise documental, bem como a realização de entrevistas dos apenados e dos professores das unidades prisionais.

A dissertação de Cunha, E. (2011) teve como objetivo analisar o contexto institucional educativo e disciplinar de presas com baixa periculosidade do Centro de Ressocialização Feminino de Araraquara, SP, cuja proposta é interventiva e de ressocialização. Para a conceituação institucional, utilizou o conceito de instituição total de Erving Goffman e os estudos de Michel Foucault como suportes para análise do contexto disciplinar. Como técnica de pesquisa utilizou questionário quantitativo e entrevista semidireta na tentativa de apreender as representações das internas.

Silva Junior (2011) desenvolveu sua dissertação vinculada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e teve como objeto de estudo a educação na prisão. Procurou responder à questão sobre o papel da educação dentro da prisão embasado nos estudos de Michel Foucault com relação à questão do poder disciplinar.

Com base na pesquisa qualitativa, Oliveira (2012) abordou aspectos históricos relacionados às prisões no mundo contemporâneo, necessários para compreender os mecanismos institucionais e ideológicos que caracterizam a estrutura e o funcionamento do sistema prisional brasileiro e, dentro deste, as práticas educacionais formais de acordo com os princípios e as diretrizes presentes nos discursos oficiais, internacional e nacional. A finalidade da pesquisa era promover uma reflexão crítica sobre a educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional, com ênfase no estudo da realidade da Penitenciária de Uberlândia, MG, por meio da análise dialética das representações dos seus presos, bem como da documentação nacional e internacional relacionada ao tema.

Passos (2012) recorreu à pesquisa histórica para compreender a educação no sistema penitenciário paulista. Utilizou a análise documental dos marcos legais que regem o tema,

revisão bibliográfica da literatura especializada e entrevistas para dar voz aos sujeitos da educação em prisões no Estado de São Paulo.

Utilizando o método etnográfico, Bastos (2012) procurou apreender de que forma os reclusos percebem a escola em uma instituição de rígido controle disciplinar.

Pereira, L. (2012) procurou compreender o valor que a educação representa para os alunos presos do Centro de Ressocialização de Cuiabá, MT. Apoiada no materialismo histórico, a pesquisa qualitativa adota procedimentos técnicos característicos de um estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários e observação.

Silva, J. (2012), por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, aliada a uma revisão bibliográfica e entrevistas, procurou analisar as práticas educativas na Penitenciária Lemos de Brito, no município de Salvador, BA. Procurou compreender e avaliar os significados do conhecimento adquirido pelos presos e de que forma este possibilitaria sua reinserção na sociedade.

Ancorado em uma pesquisa qualitativa, Carvalho, O. (2014) pauta-se nos procedimentos da história oral, analisa documentos e entrevistas com presos, educadores e gestores. Sua tese teve como objeto de estudo a experiência de presos monitores/educadores na educação de adultos presos do sistema penitenciário paulista. Dentre seus objetivos específicos, destacam-se: revisitar as dimensões históricas da constituição da instituição prisional e caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no Estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas; analisar as diretrizes legais e curriculares da constituição da educação escolar prisional; registrar e refletir sobre a identidade docente dos educadores(as) presos(as); registrar e analisar as concepções, os saberes e as práticas de educadores(as) presos(as) relacionadas à cidadania, educação e justiça no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo.

Campos (2015), em sua dissertação, procurou ampliar as discussões em relação à educação escolar em espaços de privação de liberdade. Apoiando-se na abordagem qualitativa da pesquisa em educação e utilizando recursos teórico-metodológicos da pesquisa participante, coletou dados por meio de rodas de conversa, registros em diário de campo e reflexões escritas pelos colaboradores.

Albuquerque (2015), em sua dissertação de mestrado, problematiza historicamente as políticas destinadas à infância e à adolescência desvalida e demonstra que, em sua essência, elas buscam o controle social da população pobre, vista como perigosa.

A revisão das produções levou a enfatizar a importância da pesquisa para a história da medida socioeducativa de educação ofertada a adolescentes em conflito com a lei, tendo em vista a falta de pesquisa envolvendo o ECA, a história da educação ofertada ao adolescente em restrição de liberdade em uma Unidade Educacional de Internação no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como referencial teórico-metodológico a arqueogenealogia foucaultiana.

Para dar conta das indagações propostas, este Relatório foi estruturado em três capítulos, com a finalidade de analisar a educação ofertada na medida socioeducativa na UNEI Laranja Doce, e apreender, por meio de uma aproximação de seu funcionamento, os dispositivos postos em prática visando a governar a conduta dos adolescentes chamados infratores.

No Capítulo I, intitulado “Uma arqueogenealogia das instituições modernas: a emergência da medida socioeducativa no Brasil”, buscou-se apreender a emergência das medidas socioeducativas por meio de uma análise histórica de suas condições de possibilidade, destacando as relações de forças e de poder em disputas no processo de redemocratização e as transformações que possibilitaram a nova racionalidade governamental consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), com a emergência do Estado Democrático de Direito no Brasil, partindo da genealogia do poder disciplinar na Europa que encontra eco entre intelectuais brasileiros, principalmente juristas e médicos.

No Capítulo II, denominado “A educação como medida socioeducativa na Unidade Educacional de Internação Laranja Doce”, objetivou-se analisar os documentos oficiais relativos à oferta da educação para adolescentes em conflito com a lei, entre eles, o ECA (BRASIL, 1990), o SINASE (BRASIL, 2006), que regulamenta o atendimento especializado ao adolescente infrator em cumprimento de medida socioeducativa, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos para o SINASE (BRASIL, 2013) e o Projeto Pedagógico “Avanço do Jovem na Aprendizagem” em Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2016a), que apresenta o novo paradigma de educação na proposta pedagógica, com o objetivo de apreender a racionalidade orientadora da prática institucional da UNEI e as legislações que criaram e estruturaram a referida instituição.

No Capítulo III, intitulado “Práticas pedagógicas e modos de subjetivação: a educação como condução de condutas”, a relação entre verdade e subjetividade é analisada a partir dos

discursos proferidos por professores e alunos da UNEI Laranja Doce, com a pretensão de deduzir os efeitos de subjetivação incitados pelas práticas pedagógicas no curso AJA/MS, como forma de conduta do outro.

Por fim, nas Considerações Finais, a partir de alguns julgamentos sintéticos sobre a pesquisa, salienta-se que as práticas pedagógicas compreendidas como técnicas de governo de jovens infratores são o resultado da instância reflexiva sobre as práticas de governo, o que pressupõe a constituição de saberes cada vez mais especializados que terão um efeito de crítica permanente sobre estas mesmas práticas, permitindo a reconstituição do funcionamento da prática governamental em função de determinados objetivos e estratégias, e a programação de ação política que sugere como forma de governar da melhor maneira possível.

CAPÍTULO I

UMA ARQUEOGENEALOGIA DAS INSTITUIÇÕES MODERNAS: A EMERGÊNCIA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO BRASIL

Neste capítulo, analisa-se a emergência da medida socioeducativa no Brasil a partir de uma digressão histórica, destacando as principais relações de força e de poder que permitiram sua emergência, transformação e permanência, tendo como base suas condições de possibilidade. O primeiro ponto de inflexão para uma história arqueogenealógica deste dispositivo é a transição do Império para a República, em meio ao acirrado debate no cenário político e social nacional em torno das propostas de reforma do sistema penal brasileiro, com a emergência das instituições modernas no país e a institucionalização do Código de Menores, em 1927, e a criação das Casas de Correção para a infância e adolescência pobres, adequadas à racionalidade da nova escola penal, de origem europeia.

O segundo ponto de inflexão ocorre com o processo de redemocratização do Estado brasileiro e a emergência da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que consagram o Estado Democrático de Direito no país, o que exige a refundação das instituições de assistência à criança e à adolescência, adequando-as à nova racionalidade emergente no cenário internacional no pós-guerra, com a promulgação do ECA, em 1990, que estipula medidas socioeducativas para os adolescentes em conflito com a lei, em detrimento da racionalidade punitiva e disciplinar dos dispositivos até então vigentes.

No entanto, é preciso enfatizar que ambos os pontos de inflexão estão diretamente relacionados com acontecimentos exteriores, tais como a emergência das instituições modernas no continente europeu (sobretudo francês), que influenciou decisivamente nossa formação, bem como a emergência da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, no pós-guerra, e o fim da Guerra Fria. Nesse sentido, a digressão histórica abarca os principais eventos do contexto global como forças constringentes para a constituição da realidade local.

1.1 Correção e regulação da infância e adolescência: o Código de Menores de 1927 e de 1979

As principais hipóteses e problematizações de Michel Foucault são utilizadas como caixa de ferramentas a fim de instrumentalizar novas formas de pesquisar. É nesse sentido que sua obra possui efeitos múltiplos nas diversas áreas do conhecimento, história, educação, sociologia, direito, entre tantas outras, possibilitando novas formas de pensar, fazer e ser. Parafraseando Foucault, trata-se de mostrar que as pessoas são mais livres do que pensam, que o que se toma por verdadeiro, por evidente, foi fabricado em um momento particular da história, “e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 2006c, p. 295).

A infância e a juventude pobre, por exemplo, tornada um problema de governo, resultaram na emergência de domínios específicos de saber e de poder, e, por meio desses processos de racionalização, verdades foram fabricadas e intervenções colocadas em prática. Nossa pretensão é reconstituir os principais elementos que concorreram para a emergência de instituições destinadas à assistência à criança e à adolescência pobre no Brasil, por meio de uma análise histórica que permita, entre outros aspectos, trazer à visibilidade sua racionalidade subjacente.

Conforme destaca Ziliani (2009), desde a segunda metade do século XIX, no Brasil, com o incipiente crescimento econômico e a urbanização das cidades, a ocupação do espaço se deu de forma desordenada. O espaço público era associado a uma imagem de desordem, lugar de miséria onde frequentavam crianças e jovens, delinquentes e perigosos, avessos às

concepções de civilização e progresso da época²⁸. Nesse contexto, a instituição escolar apareceu como o lugar privilegiado para educar jovens e crianças.

Desde então, emergem na sociedade brasileira discursos que associavam a vadiagem, a ociosidade e a delinquência à pobreza e, conseqüentemente, à marginalidade, abrindo espaço para a instituição do “dispositivo de escolarização”, “[...] que acionou e colocou em jogo uma preparação e uma formação de crianças e jovens (pobres) para o mundo do trabalho [...] que se fortaleceu no início do século passado – e permanece recolocada em nossa atualidade” (ZILIANI, 2009, p. 17).

O complexo poder-saber disciplinar desenvolvido na Europa, encontra recepção no Brasil, sobretudo entre bacharéis, criminologistas e juristas já nas duas últimas décadas do século XIX, ao proclamar a necessidade de reforma do Código Penal de 1890 que, segundo eles, deveria ser colocado em novas bases e desempenhar novas funções orientadas pelos “conhecimentos científicos dirigidos não para o crime em si, mas sim para o indivíduo criminoso” (ALVAREZ, 2003, p. 18).

A irredutibilidade do mecanismo legal e disciplinar, da lei e da norma, julgar e corrigir passa a ganhar realidade em nosso meio. A disjunção entre justiça e administração e gestão da pena o ilustra, de modo que as medidas de intervenção, que só podem ser efetivadas após julgamento, agem sobre coisas que não a infração:

Essa forma de penalidade aplicada às virtualidades dos indivíduos, de penalidade que procura corrigi-los pela reclusão e pelo internamento não pertence, na verdade, ao universo do Direito, não nasce da teoria jurídica do crime, não é derivada dos grandes reformadores como Beccaria. Essa ideia de uma penalidade que procura corrigir aprisionado é uma ideia policial, nascida paralelamente à justiça, fora da justiça, em uma prática dos controles sociais ou em um sistema de trocas entre a demanda do grupo e o exercício do poder. (FOUCAULT, 2013, p. 98).

O conceito de discurso aqui utilizado advém da acepção teórica de Foucault (1999) e diz respeito a um conjunto de enunciados produzidos e sancionados pelas regras intrínsecas das práticas discursivas que atuam no regime do verdadeiro²⁹:

As práticas discursivas se caracterizam pelo recorte de um campo de objetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e das teorias. [...] não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão

²⁸Para Noguera-Ramírez (2009, p. 20), os conceitos de “educação” e “formação” (*Bildung*) e as tradições pedagógicas modernas foram as disciplinas que apareceram vinculadas ao Estado Educador ou à “sociedade educadora”. O *Homo civilis* sua forma de subjetivação conveniente.

²⁹Como destaca Ziliani (2009, p. 42), com a “mudança ocorrida na ordem do saber em fins do século XVIII e início do XIX”, quando se “instaurou um ‘novo’ e singular estatuto”. Trata-se da emergência das ciências humanas como saber “verdadeiro” sobre o homem.

e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Assim, com a emergência desses novos campos de saber surge todo um campo de produção de conhecimento e de problematizações sob a efetivação de técnicas e mecanismos de intervenção governamental voltadas à população pobre que perambulava pela cidade, responsável pela desordem, pelos delitos e atentados contra a moralidade do Estado. A partir de então, os espaços fechados das instituições disciplinares se fazem necessários para que esses indivíduos entrem em um campo de objetivação:

A instituição sempre será espaço de disposição, arranjo, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita), voltado para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar; organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais. (OSÓRIO, 2010, p. 101)³⁰.

Ao falar das transformações do sistema penal, Foucault (2013) ressalta a problematização da própria definição de crime. Nesse período, crime não é mais uma ofensa ao divino (pecado), “é algo que danifica a sociedade”, de modo que a lei deve, então, “representar o que é útil para a sociedade” (FOUCAULT, 2013, p. 82-83). Desta forma, há também um novo conceito de criminoso como “inimigo da sociedade” (FOUCAULT, 2013, p. 83). Importante ressaltar que aqui Foucault (2013) trabalha ainda com o conceito clássico de inimigo como aquele que rompe o pacto social (direito). A transição de uma concepção clássica, mecanicista, do inimigo para a emergência do anormal no campo da objetividade encontra-se nas primeiras resistências do corpo sujeitado e nos limites que este impõe, aos poucos, aos regulamentos:

[...] o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”. (FOUCAULT, 2004, p. 132).

As instituições disciplinares, ao possibilitar uma observação regular e ininterrupta, permitiram a extração de um saber dos indivíduos pela observação e pelo registro (arquivo), tornando-se o local privilegiado da formação e do aperfeiçoamento científico. Assim, a mutação epistêmica que deu origem às ciências humanas³¹ foi possível graças aos

³⁰Nela vemos “[...] o corpo investido de tentativas de elaboração de conhecimento [...] sempre ocorrendo em movimento de fora para dentro [...] pautados pelos mecanismos vigentes em cada sociedade [...]” (OSÓRIO, 2013, p. 71).

³¹Com a emergência das ciências humanas consubstancia-se a passagem de uma apreciação moral para uma apreciação científica: “Aí se manifesta entretanto o trabalho de constituição de uma nova objetividade onde o criminoso pertence a uma tipologia ao mesmo tempo natural e desviante. A delinquência, desvio patológico da espécie humana [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 212).

investimentos analíticos sobre o corpo nesses espaços fechados. As ciências humanas dotaram o homem de uma natureza que lhe é irresistível³², a exemplo do homem criminoso de Lombroso³³, objeto da criminologia, que passou a ser disputado pela psiquiatria e pela justiça, pelos mecanismos da norma e da lei. E foi em torno dessa irredutibilidade que se problematizou o Código Penal de 1890 (direito clássico) no Brasil, considerado arcaico pelos defensores da escola positivista:

Aqui, a tarefa de julgar se torna mais complexa, e percebemos que não é gratuitamente que o legislador no Código de 1890 hesitava ao caracterizar o elo entre o sujeito e sua ação na definição legal de crime, como se percebesse que, diante das novas ideias penais, as definições clássicas já não possuíssem um solo muito seguro em que se apoiar. (ALVAREZ, 2003, p. 18).

O elo necessário entre o sujeito e seu crime se dará pelo exame médico-psiquiátrico, onde aparece a anomalia como resultado do “jogo perturbado das leis naturais”³⁴ – “os discursos penais e psiquiátricos se confundem para estabelecer redes de causalidade entre a biografia do indivíduo e uma sentença de punição-correção” (BATISTA, 2016, p. 51). O papel das ciências humanas, nesse contexto, foi conferir ao criminoso uma natureza (instintos, pulsões, tendências, temperamento) da qual ele não se separa, daí a técnica penitenciária não se exercer sobre o crime, mas sobre o criminoso, e para cada classe de fenômeno, um tratamento específico:

A introdução do biográfico é importante na história da penalidade porque ele faz existir o criminoso antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste. [...] À medida que a biografia do criminoso acompanha na prática penal a análise das circunstâncias, quando se trata de medir o crime, vemos os discursos penal e psiquiátrico confundirem suas fronteiras; e aí, em seu ponto de junção, forma-se aquela noção de indivíduo “perigoso” que permite estabelecer uma rede de causalidade na escala de uma biografia inteira e estabelecer um veredicto de punição-correção. (FOUCAULT, 2004, p. 211).

Neste momento, pode-se perceber “a progressiva colonização do saber médico no âmbito do direito” e deste no âmbito das práticas governamentais, quando “a vida entra em toda sua extensão e duração no jogo do poder” (SAIDEL, 2013, p. 102)³⁵. Com a entrada da alma em cena no interior do novo sistema punitivo, “o exame permite passar do ato à conduta,

³²Referindo-se à noção de instinto.

³³*Cesare Lombroso*, psiquiatra, cirurgião, higienista, criminologista, antropólogo e cientista italiano, autor de *O Homem Criminoso* (1897), onde, inspirado na teoria evolucionista de Charles Darwin, definiu as características do “delinquente nato” como menos desenvolvido na escala evolutiva, estando, ainda, submetido ao estado selvagem.

³⁴“É a partir do instinto que toda a psiquiatria do século XIX vai poder trazer às paragens da doença e da medicina mental todos os distúrbios, todas as irregularidades, todos os grandes distúrbios e todas as pequenas irregularidades de conduta que não pertencem à loucura propriamente dita” (FOUCAULT, 2001, p. 165). Função fundamental da norma diante do dispositivo legal, pois, de acordo com o Código Penal francês de 1810, art. 64, se no momento do crime for constatada a loucura, o réu torna-se inimputável.

³⁵No original: “la progressiva colonización del saber médico enelámbitodelderecho”; “la vida entra en toda suextensión y duraciónenel juego del poder”.

do delito a maneira de ser, e de fazer a maneira de ser se mostrar como não sendo outra coisa que o próprio delito” (FOUCAULT, 2001, p. 20).

Assim, tal problematização permite compreender a implicação entre o direito e a normalização³⁶ e a “originalidade” da arqueogenealogia foucaultiana na tentativa de escapar de uma concepção clássica de poder (jurídica) e sua necessária “superação” para a compreensão das “relações entre os campos de saber, os tipos de normatividade e as formas de subjetivação que caracterizam o presente” (FONSECA, 2002, p. 29).

Com a recepção desses saberes, estão já inseridos na sociedade brasileira os sujeitos que irão constituir o dispositivo da periculosidade: “a noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade [...] não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam” (FOUCAULT, 2013, p. 86), atestada mediante exame médico-psiquiátrico. Esse dispositivo, que emerge em meados do século XIX, afirma que tão importante quanto o que um indivíduo fez é o que ele poderá fazer, possibilitando, assim, o controle das virtualidades.

Dessa forma, justifica-se toda uma série de medidas voltadas para a população pobre que perturba a ordem social, responsável por gerar o delinquente, colocando em perigo a sociedade. Segundo Rizzini e Pilotti (2009), em uma escala de moralidade, havia os pobres “dignos” e os “viciosos”, e, para cada categoria, estratégias diferentes. Os pobres viciosos são prováveis portadores de delinquência, são libertinos e representam um perigo para a paz, para a ordem e o progresso social: a nação recém-nascida necessita, pois, de instituições que formem “bons cidadãos”. A partir desses discursos com seus enunciados, emerge a preocupação com a população pobre, “pertencentes aos grupos sociais estigmatizados como criminosos potenciais, suspeitos de sê-lo e, por isso, perigosos” (BARATTA, 2016, p. 32), exigindo, assim, uma intervenção do poder público:

Desde meados do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da “ideologia da higiene”, responsável pela prevenção e erradicação das doenças como

³⁶O castigo disciplinar deve corrigir a conduta, obrigando, pelo exercício exaustivo, qualificar o comportamento, o desempenho, as aptidões por intermédio do sistema gratificação-sanção: “Em suma, a arte de punir, no regime disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo a repressão. [...] Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2004, p. 153). Opõe-se, assim, à penalidade judiciária que tem por referência um conjunto de leis e funciona pela oposição binária permitido-proibido.

a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população. (SCHUELER, 1999, p. 60, grifo do autor).

Como destacam Rizzini e Pilotti (2009), são regulamentadas inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e assistência à população pobre. Ziliani (2009, p. 56) chama a atenção para os projetos de intervenção de gestão da vida urbana, tais com as campanhas de vacinação e as políticas de controle e limpeza da cidade, que acabavam por atingir toda a população, “sustentadas nos ideais de ordem, progresso e racionalidade científica”. Além disso, destaca-se a tentativa de implantação do ensino gratuito, já em 1824³⁷. No entanto, “foram necessárias décadas para que ele se impusesse como prática de governo de crianças e jovens”; sua dificuldade foi diversas vezes denunciada e sua necessidade propalada com o objetivo de formar cidadãos trabalhadores empenhados no “progresso pacífico da nação” (ZILIANI, 2009, p. 57).

O interesse na educação pública, entretanto, não se limitava a promover o desenvolvimento econômico que, na época, era ainda incipiente no país, mas sobretudo “a modificar hábitos e costumes e consolidar as instituições sociais” (ZILIANI, 2009, p. 57). Essa vantagem extra da educação, ressalta a autora, é por causa da retomada da relação pobreza-ignorância-delinquência, instituída no final dos oitocentos (e ainda tão familiar), e dessa equivalência a necessidade da instrução e educação públicas para esse extrato da população:

[...] os pobres, não tendo recursos para educar os filhos, deixavam-nos “na ignorância de suas obrigações, e entregues ao simples cuidado de viver; e tendo eles mesmos sido mal educados, não podem comunicar boa educação que jamais tiveram”; o que acarreta três inconvenientes ponderáveis: a ignorância de Deus, a preguiça (com todo o seu cortejo de bebedeira, de impureza, de furtos, de banditismo) e a formação dessas tropas de mendigos, sempre prontos a provocar desordens públicas. (FOUCAULT, 2004, p. 174).

As ruas da cidade, “espaços de “sujeira” e “desordem social”, onde perambulavam crianças e jovens, exigiam uma intervenção do Estado e da sociedade. No Brasil,

[...] um ilustre jurista, Dr. Carlos Bush Varella, destacou-se nas Conferências Públicas então realizadas no suntuoso prédio da Escola Pública da Glória, na Corte imperial, pelo seu discurso inflamado em defesa da “instrução ao vagabundo, ao enjeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinquente”. Defendendo a ação e o dever do Estado na função de educar e instruir os pequenos “desgraçados” que vagavam pelas ruas “sem teto” e “sem lar”, o orador salientou a importância da escola como um instrumento de habilitação e formação de cidadãos úteis a si e à pátria. (SCHUELER, 1999, p. 63).

³⁷O Rio de Janeiro, capital do Império, já nos anos iniciais do século XIX, experimentou um aumento populacional sobretudo pela entrada de imigrantes estrangeiros, portugueses, em sua maioria. Essa nova situação gerou a necessidade de toda uma série de saberes especializados para viabilizar um ordenamento “civilizador” do espaço urbano.

Desde o final do século XVIII, os fenômenos da população como natalidade, mortalidade, reprodução e doenças passam a ser assumidos pelos poderes dos Estados nacionais europeus, daí o desenvolvimento da medicina social a zelar pela higiene pública. Trata-se do poder, “[...] conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008c, p. 3). Essa biopolítica desenvolverá uma série de dispositivos³⁸ para a realização do controle e regulação das populações:

[...] no final do século XVIII, a arquitetura começa a se especializar ao se articular com os problemas da população, da saúde, do urbanismo. [...] se a intervenção dos médicos foi tão importante na época, foi porque foi exigida por um conjunto de problemas políticos e econômicos novos: importância *dos fatos* da população. (FOUCAULT, 1979a, p. 211-214, grifo do autor).

Assim, o estabelecimento da relação entre saber e poder, denominada por Foucault de “regime de verdade”, engloba a relação do Direito com a prática do governo indexada a um regime de verdade que o justifica e o legitima. Os conhecimentos emergentes da prática do poder disciplinar permitirão

[...] estabelecer, a partir do meado do século XVIII, uma coerência pensada, racionalizada; coerência estabelecida por mecanismos inteligíveis que ligam essas diferentes práticas e os efeitos dessas práticas uns aos outros e vão permitir julgar todas essas práticas como boas ou ruins, não em função de uma lei ou de um princípio moral, mas em função de proposições que serão, elas próprias, submetidas à demarcação do verdadeiro e do falso [...] toda uma porção da atividade governamental que vai passar assim por um novo regime de verdade. (FOUCAULT, 2008b, p. 25-26).

Essa racionalização da prática de governo³⁹ como instância reflexiva das artes de governar tem em vista o aprimoramento do próprio governo, para governar da melhor maneira possível, o que permite apreender sua racionalidade imanente. Assim, as mudanças nas racionalidades se estabelecem pela emergência de novos saberes capazes de reforçar os efeitos de poder compreendido como possibilidade de governo de condutas. Daí a importância decisiva da emergência dos saberes positivos sobre o homem para a transformação das práticas de governo, tanto na relação do indivíduo consigo mesmo quanto nas práticas de governo das populações, o que explica, entre outras coisas, a transformação da estrutura

³⁸ “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 1979c, p. 244).

³⁹ A noção de governo, no entanto, não se presta somente às análises da soberania política, mas também às relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (ética). Foucault (2006a, p. 306-307) afirma que “relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode articular a questão da política e a questão da ética”. Em outras palavras, a disciplina, sob tal perspectiva, também constitui uma técnica de governo de si (tecnologia de si) posta em funcionamento no interior dos aparelhos disciplinares.

jurídico-política que deu origem ao Estado⁴⁰ moderno, quando uma nova racionalidade é posta em prática. Nesse ínterim, o discurso do Direito faz funcionar seus dispositivos,

Logo, ambas, disciplina e biopolítica, provêm uma normalização dos indivíduos, porém, enquanto a disciplina se dirige ao homem-corpo, a biopolítica se dirige ao homem-espécie. E enquanto o mecanismo disciplinar faz sua intervenção tendo de antemão uma norma em relação à qual serão definidos os comportamentos normais e anormais, o mecanismo da biopolítica intervém na tentativa de combater de maneira dinâmica certas normalidades consideradas desfavoráveis, desviantes em relação a uma “curva normal geral”. (GOMES FILHO, 2016, p. 91).

Nesse sentido, os saberes da nova escola penal, assimilados pelos intelectuais brasileiros, permitiram a formulação da proposta de um tratamento jurídico-penal diferenciado para determinados setores da população, com o estabelecimento de “critérios diferenciados” de cidadania àqueles “que não se enquadravam plenamente na ficção de uma sociedade contratual” (ALVAREZ, 2003, p. 15).

Schueler (1999), ao analisar os discursos proferidos em torno dos debates e propostas de políticas públicas educacionais na transição do Império para a República, demonstra também haver critérios de diferenciação:

Educar, no sentido de difundir valores morais e comportamentos, instruindo por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas, seriam ações fundamentais para um Estado que necessitava manter hierarquias e distinções sociais em uma sociedade que implodia, tanto do ponto de vista de sua base – fim da escravidão – quanto em relação à grande complexidade social. (SCHUELER, 1999, p. 82).

É interessante citar, em razão da articulação dos saberes médico e pedagógico, a iniciativa do médico Arthur Moncorvo Filho⁴¹ que, para o enfrentamento dos “sérios problemas da população pobre”, organizou campanhas, consultas médicas, distribuição de leite, vacinação, controle de condições de trabalho, visitas e “controle de natalidade, no preparo dos pequenos como força de trabalho incipiente da nação” (ZILIANI, 2009, p. 61).

Assim, diferentes discursos – médico, pedagógico, jurídico, econômico, político –, que apontavam para a necessidade de uma educação escolarizada, liga-se à necessidade de um espaço que permitisse uma vigilância e um controle ininterruptos. A partir de então, é o normal que se torna o princípio de correção no ensino, com o estabelecimento das escolas normais. No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho. O *status*, os privilégios e as filiações que marcavam as distinções durante o Império são substituídos, ou acrescidos, pelo conjunto dos

⁴⁰“O Estado é o correlato de uma certa maneira de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 8-9).

⁴¹Segundo Zaniani e Boarini (2011), datam do início do século XX as preocupações com o destino da infância pobre e a necessidade de políticas públicas na área. Em um período que antecede a inserção do Estado na formulação dessas políticas, as autoras tomam como objeto de estudo a atuação do médico Arthur Moncorvo Filho que fomentou um grande projeto de atendimento médico e assistencial às crianças “material e moralmente abandonadas”.

graus de normalidade como sinais de um corpo social homogêneo que, entretanto, fazem funcionar a classificação, a hierarquização e a distribuição dos lugares:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Em 11 de julho de 1893, com o Decreto nº 145⁴², são criadas colônias correcionais destinada aos “indesejados”, isolando-os do convívio social para corrigi-los por meio do trabalho. Em 1923 criou-se o Juizado de Menores e a política da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes, até a instituição, em 1927, do Código de Menores, quando “o Estado assume de forma clara a questão do menor, em termos jurídicos, no Brasil” (ALVAREZ, 1989, p. 12)⁴³. Em 1924, inaugura-se a Casa Maternal Mello Mattos, no Rio de Janeiro, abrigando mais de 200 crianças de dois a quatorze anos⁴⁴. Com a promulgação do Decreto 17.943-A, em 12 de outubro de 1927, legitimou-se a interferência do Estado nas famílias pobres com o objetivo de oferecer-lhes assistência e proteção. No entanto, apesar dos esforços, “de modo geral as crianças e adolescentes abandonados ou infratores eram encaminhados para prisão comum” (SALIBA, 2006, p. 83), o que acirrou o debate sobre a necessidade de políticas preventivas⁴⁵, como a assistência. Na Europa,

A vocação educativa do aparelho judiciário nasceu quando se tornou flagrante que os sistema penal era inadequado para conter o fluxo considerável de crianças irregulares, de todos esses menores que se introduziam no interstício entre a velha ordem familiar e a nova ordem escolar, tirando partido da articulação ainda incipiente de suas conexões. Muito numerosos para que se pudesse livrar-se deles com a prisão, demasiado vivos e “selvagens” para que pudessem depender das práticas caridosas, eles implicavam a descoberta de uma outra coisa. Essa outra coisa foi a educação sob mandato judiciário. (DONZELOT, 1980, p. 95).

⁴²Art. 1º. O Governo fundará uma colonia correccional no proprio nacional Fazenda da Boa Vista, existente na Parahyba do Sul, ou onde melhor lhe parecer, devendo aproveitar, além daquela fazenda, as colonias militares actuaes que a isso se prestarem, para correcção, pelo trabalho, dos vadios, vagabundos e capoeiras que forem encontrados, e como taes processados na Capital Federal”.

⁴³O trabalho de Alvarez (1989, p. 14) distingue-se da maioria das pesquisas sobre o tema que “acabam por considerar essa categoria ou como um dado da realidade social a ser analisado ou como mero reflexo de relações sociais mais pertinentes, de qualquer maneira, perdendo sua especificidade”. O autor busca compreender e descrever suas condições de possibilidade: “Não se tratará aqui da ‘questão do menor’ em geral, mas sim de práticas históricas específicas que permitiram sua formulação como categoria do discurso jurídico brasileiro” (p. 14).

⁴⁴Como destaca Azevedo (2007, p. 3), “A partir do Código Mello Mattos, ganharia destaque uma nova função – Serviço Social – a ser desempenhada profissionalmente por pessoas, organizando-se, a partir dali, esta nova carreira no Brasil”.

⁴⁵Assim, se o Direito Penal intervém depois do ato concretizado (crime), a prevenção, pela assistência, intervém antes do crime, evitando a sua concretização. Por isso, Foucault (2008b) afirma que o mecanismo legal, que estabelece uma divisão binária entre o permitido e o proibido (funcionamento penal arcaico, desde a Idade Média até os séculos XVII-XVIII), constitui uma tecnologia política “inferior” à disciplina.

Nasce, assim, a questão social no Brasil, e com ela a governamentalidade liberal enquanto governo das populações: “qualifica-se como questão assistencial o imbricamento das políticas governamentais por uma face assistencial no enfrentamento da questão social” (SPOSATI et al., 1992, p. 24):

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

Nessa interface entre sujeitos de direito e sujeitos de interesse⁴⁶, “as políticas sociais governamentais são entendidas como um movimento multidirecional resultante do confronto de interesses contraditórios” (SPOSATI et al., 1992, p. 24)⁴⁷, objetivando, com isso, “manter a ‘questão social’ dentro de limites toleráveis” (ALBUQUERQUE apud SPOSATI et al., 1992, p. 29). O “Serviço Social é a tecnologia que dá conta da racionalidade desse processo” (SPOSATI et al., 1992, p. 30), como mecanismo regulador das relações sociais visando a manter a coesão social.

Com a emergência do governo liberal, a família, em geral, deixa de ser modelo para ser objeto de intervenção, como ponto de cruzamento entre indivíduo e sociedade⁴⁸, pois, com a nova ordem social, a figura do chefe de família é fragilizada, e com ela sua capacidade de governá-la. A família foi, aos poucos, sendo tutelada pelo Estado, com a figura do pai “substituído pelo juiz e, a parentela, pelos mentores sociais e os técnicos” (DONZELOT, 1980, p. 86), conformando, assim, um Estado protetor, à imagem e semelhança de um poder pastoral que, com zelo, cuida de seu rebanho rumo à salvação.

O apelo à poupança, a legislação sobre o trabalho infantil, à escolarização obrigatória, à higiene pública com a generalização da psiquiatria, “em que a medicina e o Estado conjuntamente se tornam higienistas que, de diversas maneiras, mesmo opostas, investem sobre a família ou a remodelam” (DELEUZE, 1980, p. 9) – “a famosa crise da família, sua crise de liberação, apareceria não tanto como intrinsecamente contra a ordem social atual, mas sim, como uma condição de possibilidade de sua emergência” (DONZELOT, 1980, p. 15).

⁴⁶Cf. salienta Foucault (2008a, p. 373), “se se respeita o contrato, não é porque há contrato, mas porque se tem interesse em que haja contrato. Ou seja, o aparecimento e a emergência do contrato não substituíram o sujeito de interesse por um sujeito de direito”.

⁴⁷Como ressalta Kowarick (1985, p. 8), “frente ao movimento de forças sociais, o Estado, em primeiro lugar, mantém as normas de exclusão econômica e política que constituem a essência do pacto de dominação. Em segundo lugar, deve assegurar uma distribuição de benefícios para as classes e frações sobre as quais está contraditoriamente estruturado [...]”.

⁴⁸Na Europa, essa mutação inicial constituiu a família nuclear que é hoje conhecida, que começou com a crítica às amas de leite e à criação nas famílias burguesas. A esse respeito ver Donzelot (1980).

Esse cuidado com a família manifestou-se no Brasil com as mesmas estratégias da higiene pública das sociedades europeias, segundo a qual a família nuclear, “projetada pelos higienistas”, constituía o modelo ideal para o Estado liberal, “desenvolvendo uma nova moral da vida e do corpo” (COSTA, J., 1999, p. 63): “[...] a medicina higiênica preparou a família para acomodar-se e participar na criação de valores de classe, corpo, raça e individualismo [...]. Foi neste âmbito que a educação e a conservação das crianças ganharam a importância que têm até hoje” (COSTA, J., 1999, p. 151).

Assim, em torno dos cuidados com a criança, “colocam em questão os costumes educativos de seu século, visando três alvos privilegiados: a prática dos hospícios de menores abandonados, a da criação dos filhos por amas-de-leite⁴⁹, a da educação ‘artificial’ das crianças ricas” (DONZELOT, 1980, p. 17). A partir dos novos saberes médicos, elaborou-se uma série de livros sobre criação, educação e medicação das crianças. Os tratados médicos do século XVIII eram, simultaneamente, uma doutrina médica e um conselho educativo, o que muda, no século XIX, com a instituição do médico da família:

Essa ligação orgânica entre o médico e a família irá repercutir profundamente na vida familiar e induzir sua reorganização em pelo menos três direções: 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato. (DONZELOT, 1980, p. 24).

Todos esses novos costumes e cuidados com a criança têm por objetivo protegê-la de tudo que possa “desviá-las da linha reta de seu desenvolvimento” (DONZELOT, 1980, p. 24). A família moderna, como hoje é conhecida, “centrada no primado do educacional”, afirma Donzelot (1980, p. 42), é efeito de toda uma mutação nas práticas de governo das crianças, mutação que tem sua raiz na emergência de novos saberes necessários para a higiene e saúde, “comportamento propícios ao bem-estar” (DONZELOT, 1980, p. 66). Porém, esse “recentramento da família sobre si mesma” não tem o mesmo sentido para todas as famílias⁵⁰:

⁴⁹“Espantamo-nos, muitas vezes, diz Buchan (*Medicine domestique*, 1775), em ver os filhos de pais honestos e virtuosos manifestarem, desde os primeiros anos de vida, um fundo de baixeza e maldade. Não há dúvida de que essas crianças tiram todos os seus vícios de suas nutrizas. Eles teriam sido honestos se suas mães os tivessem amamentado” (DONZELOT, 1980, p. 19).

⁵⁰“No primeiro caso, a solicitude de que é objeto toma a forma de uma liberação protegida, de um resgate dos medos e pressões comuns. Em torno da criança a família burguesa traça um cordão sanitário que delimita seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento de seu corpo e de seu espírito será encorajado por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controlado por uma vigilância discreta. No outro caso, seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada. O que constitui problema [...] o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar” (DONZELOT, 1980, p. 44).

Com relação aos pobres, denuncia-se uma economia pública defeituosa que os leva a abandonar os próprios filhos, a abandonar o campo e sobrecarregar o Estado com encargos indevidos; como relação aos ricos, denuncia-se uma economia ou uma higiene privada defeituosas que os levam a confiar, aos serviçais, a educação da criança, confinada em cômodos estreitos. (DELEUZE, 1980, p. 7).

Por isso, como destacam Rizzini e Pilotti (2009), o discurso em circulação era bastante ambíguo, pois ora se apresentava como proteção da criança e do adolescente, ora como proteção da sociedade em relação a esses sujeitos “periculosos”: “O tratamento jurídico-penal da menoridade, enquanto realização mais perfeita do ideal de defesa social da nova escola, redefine o próprio papel do Estado diante da sociedade, ao assumir feições claramente tutelares e preventivas” (ALVAREZ, 2003, p. 19).

Essa ambiguidade é percebida na legislação quando se problematizava o que fazer com a população jovem, pois o Código de 1927 a classificava em abandonada e delinquente. Abandonados eram os que não tinham habitação certa nem meios de subsistência em razão de pais falecidos, desaparecidos ou presidiários. Eram também considerados abandonados os “vadios” e “mendigos”. Vadios eram os menores que, mesmo estando na casa dos pais ou tutores, mostravam-se resistentes ao trabalho ou viviam de ocupação imoral ou proibida. Delinquentes eram aqueles que haviam praticado ato qualificado como crime ou contravenção penal. Assim,

[...] debates acerca do direito penal na Primeira República indicam as transformações que atravessa o saber e as práticas jurídico-penais na época. Em contraposição à concepção clássica do crime, expressa pelo Código de 1890, novos dispositivos emergem, que apontam para formas diversas de regulação dos comportamentos individuais, para novas possibilidades de conhecimento da realidade social, para reformas institucionais e para redefinições da relação Estado/sociedade. (ALVAREZ, 2003, p. 19).

Como esta pesquisa se refere à história da educação ofertada a adolescentes em conflito com a lei, serão tratados apenas dos menores qualificados como delinquentes e as medidas a eles impostas. Assim, ao serem “pegos” pelas autoridades judiciárias, os delinquentes passavam por um exame a fim de verificar se sofriam de alguma deficiência mental ou se necessitavam de cuidados especiais. Caso contrário, seriam enviados a uma escola de reforma onde permaneceriam pelo prazo mínimo de três e máximo de sete anos. Nota-se que aqui o Código de Menores de 1927 institucionaliza a escola de reforma e o exame, apontados por Foucault (2004) como instrumentos do poder disciplinar. O elemento que permite funcionar a individualização, mediante qualificação, classificação e punição é o exame, ao combinar a técnica da vigilância hierárquica com a sanção normalizadora:

É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. [...] A superposição das

relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Após o exame, isto é, após ser classificado e qualificado, caso não necessitasse de tratamento especial o menor era enviado ao reformatório. E aqui aparece, pela primeira vez na legislação brasileira, o internamento dos então chamados delinquentes. Internamento⁵¹ que foi a forma da sociedade clássica reagir a diferentes problemas, tais como a pobreza, a vadiagem, o desemprego, a loucura, a homossexualidade e outros. Foucault (2007) destaca que o internamento é constituído de processos múltiplos, como a constituição de espaços pedagógicos fechados, funcionando pelo sistema recompensa-punição.

O enclausuramento, parte da armadura institucional da detenção legal, tomado de empréstimo da vida monástica, põe em funcionamento a produção de uma obediência laica: “[...] um mérito que lhe é própria, o de acostumar os detentos à obediência. Qual é o objetivo principal da pena relativamente àquele que a sofre? É a de lhe propiciar hábitos sociais e, antes de tudo, lhe ensinar a obedecer” (TOCQUEVILLE; BEAUMONT, 2010, p. 47).

Para Charles Lucas⁵², em *Princípio da Educação Penitenciária* (1838), “a questão do encarceramento penitenciário é uma questão de educação”:

Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em um só dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos, pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está. (LUCAS apud FOUCAULT, 2004, p. 199).

Semelhantes comentários são encontrados em diversos debates e discursos parlamentares, tratados e inquéritos sobre o sistema penitenciário francês da época⁵³. A recodificação geral da existência que a máquina-prisão objetiva operar no indivíduo utilizará o isolamento visando a gerar remorso e arrependimento, em suma, uma espécie de

⁵¹“O gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais. E que dizem respeito provavelmente a certas estruturas essenciais do mundo clássico em seu conjunto” (FOUCAULT, 2007, p. 61).

⁵²Inspetor geral das prisões do reino francês do século XIX.

⁵³Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2004) cita o *Relatório de Treillard* (1808), *Architectonographiedesprisons* (1829), de Louis-Pierre Baltard; *De la Réforme des Prisons* (1836), de Charles Lucas; *Le Système Pénitentiaire Auxétats-Unis et de Sonapplicationen France* (1845), de Alexis de Tocqueville e Gustave de Beaumont; *Du Système Pénitentiaire et de Sesconditions Fondamentales* (1837), de M. Aylies; *L'étatactuel des prisons em France* (1837), de L-M. Moreau-Christophe, entre outros, disponíveis no endereço eletrônico: <https://archive.org/>

autorregulação da pena, permitindo uma individualização espontânea do castigo, um exercício de si sobre si, uma conversão:

Imagine-se [dizia Charles Lucas, evocando o papel do diretor, do professor, do sacerdote e das ‘pessoas caridosas’ sobre o detento isolado], imagine-se a força da palavra humana que intervém no meio da terrível disciplina do silêncio para falar ao coração, à alma, à pessoa humana (LUCAS apud FOUCAULT, 2004, p. 200).

No capítulo IV do Código de Menores de 1927 (BRASIL, 2017), ao tratar dos “Institutos Disciplinares” a escola de reforma é descrita como a instituição que receberá os menores julgados pelo juiz com medida de internação com a função de regenerá-los pelo trabalho, pela educação e instrução. Vejam:

Art. 204. Haverá uma escola de reforma destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do sexo masculino, de mais de 14 anos e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar.

Art. 205. A Escola de Reforma será constituída por pavilhões próximos, mas independentes, abrigando cada qual três turmas de internado, constituída cada uma por número não superior a 20 menores, para uma lotação de 200 delinquentes. Haverá também pavilhões divididos em compartimentos, destinados à observação dos menores, a sua entrada no estabelecimento, e a punição dos indisciplinados. (BRASIL, 2017, p. 24).

Pode-se perceber que a casa de reforma, institucionalizada pelo Código de Menores de 1927, objetivava regenerar os delinquentes e, por meio de um discurso de organização, tentar impor a ordem com a disciplinarização dos corpos. A disciplina necessita do espaço fechado; sua arquitetura é decisiva. Pouco a pouco o modelo do convento se impõe e o internato aparece como o regime de educação perfeito, pois permite vigiar, a cada instante, o comportamento dos indivíduos, apreciá-los, sancioná-los, medir seus méritos e deméritos, procedimentos necessários “[...] para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico” (FOUCAULT, 2004, p. 123).

Mas sua origem monástica não pode enganar, aqui se trata de organizar um espaço útil, funcional, independentemente do seu uso⁵⁴:

[...] a moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio das Leis sobre os Pobres não cortado, mas desfeito – tudo por uma simples ideia de arquitetura. (BENTHAM, 2008, p. 84).

Uma das grandes inovações do poder disciplinar foi a organização do espaço serial, aperfeiçoando o controle de cada um e de todos. A disciplina “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...] sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 2004, p. 126).

⁵⁴Prisões, casas de correção, manufaturas, hospícios, hospitais, escolas, cf. Bentham (2008).

Conforme o art. 121 do Código de Menores (BRASIL, 2017), na escola de reforma, durante o período de internamento, os delinquentes recebiam aulas de educação física, educação moral e profissional e educação literária. A educação física compreendia o ensino de higiene, ginástica e exercícios militares. A educação literária compreendia o ensino primário obrigatório. Já a educação moral e a profissional tinham como objetivo dar ao menor um ofício ou uma profissão e, para isso, prescrevia o Código, devia-se levar em consideração a procedência do menor, se urbana ou rural, e sua experiência anterior. Terminado o internamento e a aprendizagem, poderia o menor receber um diploma do ofício aprendido e inserir-se no mercado de trabalho, a partir do qual receberia um salário⁵⁵ (CUNHA, L., 2005).

O panoptismo como princípio geral da nova tecnologia de poder distingue-se do dispositivo legal. Assim, nessa transição, o saber do príncipe e suas leis vão ser desqualificados, considerados subjetivos, vontade arbitrária do soberano e os novos saberes, ao contrário, receberão, em razão de sua neutralidade e objetividade, o *status* de “verdade”:

[...] o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 1979b, p. 189).

Com a recepção e aceitação dos discursos da “nova escola penal” pela intelectualidade brasileira, a escola de reforma instituída pelo Código de Menores será justificada pelo saber da norma, a fim de adequar a legislação e as instituições brasileiras às novas formas do exercício do poder “em conformidade com um projeto de sociedade em curso” (ZILIANI, 2009, p. 68).

Pela descrição feita no Código, percebe-se que esses espaços eram pavilhões compartimentados, pois, segundo Foucault (2004), a disciplina procede primeiramente à distribuição dos indivíduos no espaço com o propósito de vigiá-los. Porém, não basta apenas vigiar, é preciso dar utilidade ao corpo por meio do trabalho e da instrução.

Carvalho, O. (2014) alerta que, no Ocidente, as instituições acabaram se tornando o terreno organizacional e distributivo de nossos focos de experiência⁵⁶, e isso pelo fato da multiplicação das instituições em uma infinidade de aparelhos – correccionais, educacionais, de gestão administrativa e burocrática, hospitalares – onde as mais distintas ordens de saber e técnicas de condução se materializaram com o objetivo de obter um efeito prático na

⁵⁵A ideia de autonomia já está presente nesse dispositivo.

⁵⁶Segundo Foucault (2010, p. 4), “focos de experiência” é a articulação de formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento e modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.

condução da conduta desses sujeitos. Assim, a escola de reforma, pelo internamento, exame, trabalho e instrução, constituídos em uma relação de poder-saber com técnicas disciplinares, procurava, nesse período, corrigir aqueles que não se encaixavam na utopia de uma ordem plena.

Foucault (2004) aponta que uma das características do poder disciplinar é organizar espaços, fixar e permitir a circulação controlada, transformando multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas. Assim, a racionalidade buscada nas escolas de reforma implantadas pelo Código de Menores refere-se a uma tecnologia do adestramento humano, da vigilância do comportamento, da individualização dos elementos do corpo social, para assim reinserir na sociedade jovens que tivessem amor pelo trabalho e que produzissem riqueza:

A ordem que deve reinar nas cadeias pode contribuir fortemente para regenerar os condenados; os vícios da educação, o contágio dos maus exemplos, a ociosidade. A ociosidade, proclamada com toda razão, a mãe de todos os vícios, originou todos os crimes. Pois bem, temos de fechar todas essas fontes de corrupção, que sejam praticadas regras de sã moral nas casas de detenção: que, obrigados a um trabalho de que terminarão gostando, quando dele recolherem o fruto, os condenados contraíam o hábito, o gosto e a necessidade da ocupação; que se dêem respectivamente o exemplo de uma vida laboriosa; ela logo se tornará uma vida pura, logo começarão a lamentar o passado, primeiro sinal avançado de amor pelo dever. (TREILHARD⁵⁷ apud FOUCAULT, 2004, p. 197).

No isolamento, a regra do silêncio objetivava desenvolver bons hábitos: “não se pede a requalificação do criminoso ao exercício de uma lei comum, mas à relação do indivíduo com sua própria consciência [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 201), na esperança da regeneração, do nascimento de um “novo homem”. Ao lado, como agente da regeneração, o trabalho. Porém,

Não é como atividade de produção que ele é intrinsecamente útil, mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhe são próprias, veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda bem mais aceitas, e penetrarão ainda mais profundamente no comportamento dos condenados, por fazerem parte de sua lógica. [...]. O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade. (FOUCAULT, 2004, p. 203).

Assim concebido, o trabalho é um dos instrumentos mais eficazes de governo de condutas, econômica e politicamente falando⁵⁸. Primeiro, porque, por meio do trabalho, o

⁵⁷Jean-Baptiste Treilhard, presidente da Assembleia Nacional Constituinte em 1790. Participou da redação do Código Civil, do Código Penal e do Código de Comércio francês.

⁵⁸“Havia um consenso entre os diversos dirigentes do Estado imperial no que se refere à visão de que a educação era capaz de produzir riquezas, pois incutiria nas crianças “o amor ao trabalho”. Assim, toda despesa feita com a instrução popular seria, na verdade, “uma economia”, porque diminuiria o número de indigentes, enfermos e criminosos, facilitando a poupança com os gastos de hospitais, asilos e cadeias” (SCHUELER, 1999, p. 63).

detento pode arcar com suas próprias despesas, tanto mais diante de uma opinião pública que assim o exige⁵⁹; segundo, enquanto princípio de ordem e regularidade, ele permite uma obediência “sem emprego de nenhum meio repressivo e violento”:

De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. [...]. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente por si mesmo; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (FOUCAULT, 2004, p. 167-168).

A noção da prisão⁶⁰ como laboratório da utopia de uma sociedade disciplinar justifica-se por ser, ao mesmo tempo, um espaço de poder e de extração e produção de um saber capaz de reforçar seus efeitos de poder. O poder é, portanto, condição *sine qua non* da formação de um saber extraído do comportamento dos indivíduos, saberes que são anotados, registrados, apropriados pelas instâncias de poder, permitindo, assim, seu aperfeiçoamento:

Ninguém creia que foi a descoberta do delinquente por uma racionalidade científica que trouxe para as velhas prisões o aperfeiçoamento das técnicas penitenciárias. Nem tampouco que a elaboração interna dos métodos penitenciários terminou trazendo à luz a existência “objetiva” de uma delinquência que a abstração e a inflexibilidade judiciais não podiam perceber. Elas apareceram as duas juntas e no prolongamento uma da outra como um conjunto tecnológico que forma e recorta o objeto a que aplica seus instrumentos. [...] ela é que tem que ser conhecida, avaliada, medida, diagnosticada, tratada, quando se preferem sentenças, é ela agora, essa anomalia, esse desvio, esse perigo inexorável, essa doença, essa forma de existência que deverão ser considerados ao se reelaborarem os códigos. [...] ao fabricar a delinquência, ela deu à justiça criminal um campo unitário de objetos, autenticado por “ciências” e que assim lhe permitiu funcionar num horizonte geral de “verdade”. (FOUCAULT, 2004, p. 213, grifo do autor).

Albuquerque (2015), ao problematizar as políticas destinadas à infância e à adolescência desvalida, demonstra que, em sua essência, elas buscavam o controle social da população pobre, vista como perigosa. Nesse contexto é que as instituições de internação para adolescência empobrecida foram instituídas. Demonstra ainda que, além das casas de correção instituídas pelo Código de Menores, o Estado ampliou a articulação com a iniciativa privada e organizou sua estrutura administrativa para lidar com a questão do menor.

Em 1944 foi criado o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), no entanto, sua função estava vinculada mais a uma política pública de fiscalização e controle dos internatos do que propriamente assistencialista, conforme designação do nome. Segundo Rizzini e Pilotti (2009), o SAM estava vinculado ao Ministério da Justiça, ao Juizado de

⁵⁹Desde o início, o trabalho nas prisões suscitou revoltas entre os trabalhadores: “Houve ainda petições e cartas – uma petição é recusada pela Câmara de Paris, que “achou desumano que se propusesse empregar assassinos, ladrões, em trabalhos que pertencem agora a alguns milhares de operários”; “a Câmara preferiu Barrabás a nós” (FOUCAULT, 2004, p. 203). A atualidade desses discursos é espantosa.

⁶⁰Enclausuramento.

Menores e à Delegacia de Menores, criada em 1945, responsável pelo recolhimento de jovens que perambulavam ou eram suspeitos de atos delinquentes. Segundo Faleiros (apud COSTA, A.C.P., 2012, p. 55):

A implantação do SAM tem mais a ver com a questão da ordem social que da assistência propriamente dita. [...] Vinculada ao Ministério da Justiça e do Juizado de menores, tem como competência orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psicopedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos, promover a colocação dos menores, incentivar a iniciativa particular de assistência a menores e estudar as causas do abandono.

A expectativa do governo era estabelecer parcerias com a iniciativa privada para gestão desses estabelecimentos, com compromisso financeiro por parte da iniciativa privada, ao lado das diversas reformas parciais no ensino daquele período. Com as Reformas Capanema criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), bem como as leis orgânicas do ensino secundário, ensino comercial, ensino primário, ensino normal e ensino agrícola, visando a qualificação da mão-de-obra para fomentar o desenvolvimento econômico (PALMA FILHO, 2005). A partir da década de 1950, muitas irregularidades foram identificadas nessas instituições, superlotação, depósito de pessoas, e observou-se que o SAM representava mais uma ameaça do que uma possibilidade de regeneração para o jovem delinquente.

Logo após o golpe militar de 1964, o governo implanta, com a Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), substituindo o SAM, com a responsabilidade de formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), em sintonia com a Doutrina de Segurança Nacional da Escola Superior de Guerra (ESG). Com essa política, a questão do menor se tornará um problema de segurança nacional:

[...] uma rede de atendimento assistencial, correccional-repressivo, que atuava com vistas na irregularidade da condição infantil, reforçando o papel assistencialista do Estado numa prática absolutamente centralizada, com motivações ideológicas autoritárias do regime militar. A solução do “problema do menor” era a política de contenção institucionalizada, mediante o isolamento, como forma de garantir a segurança nacional e a imposição de práticas disciplinares com vistas à obtenção da obediência. (CUSTÓDIO; VERONESE, 2009, p. 65).

O objetivo da PNBEM era pôr fim ao uso de métodos repressivos nas instituições para “menores” e desenvolver, em ação conjunta com a comunidade, estratégias de atendimento que não priorizassem a internação. Para tanto, a FUNABEM⁶¹ organizou um processo de sensibilização dos governos estaduais, originando as unidades da FEBEM. Contudo,

⁶¹Em 1984, a FUNABEM subordina-se ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS).

Com o passar dos anos, a FUNABEM e suas congêneres estaduais (FEBEMs) começaram a se afastar dos ideais de sua criação, descaracterizados pela contradição entre a letra da lei e as práticas a partir dela desenvolvidas, prevalecendo o incremento de medidas assistencialistas e repressivas, que incorporaram, legitimaram e agravaram a lógica de ação das instituições que a antecederam. Ou seja, recrudescer o internamento de menores carentes e abandonados em instituições. (BOEIRA, 2014, p. 181).

Diante dessa situação, em 1976, formou-se a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Menor Abandonado⁶², promovida pela Câmara dos Deputados, por meio de questionários enviados para 3.953 municípios brasileiros. Nestes, expunha-se a ineficácia do atendimento às necessidades básicas de 25 milhões de menores e suas respectivas famílias:

O foco dos estudos e das falas nesse questionário é a análise das causas e dos efeitos da marginalização social, em face da extrema vulnerabilidade característica das famílias de baixos níveis de renda e das camadas mais pobres da população marginalizada, em que, dentro desta conjuntura, estão a infância e a juventude desassistida as maiores vítimas. (BOEIRA, 2014, p. 184).

Ao concluir o trabalho, a CPI “reforçou o discurso de uma intervenção urgente nas funções de fiscalização e elaboração legislativa, pois os problemas com a dita minoridade vinham se acumulando” (BOEIRA, 2015, p. 184), do que resultou a promulgação do novo Código de Menores, com a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979).

O novo Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores de dezoito anos que se encontrem em situação irregular, definindo a carência como uma das hipóteses dessa situação. Segundo o Código, situação irregular é o menor que se encontra privado de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução obrigatória; vítima de maus-tratos ou castigos imoderados; em perigo moral, em consequência de ambiente e atividade contrárias aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal, pela falta dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária ou autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Boeira (2104, p. 189) destaca que a família foi tema recorrente na CPI do menor, “como lugar das violências, do abandono ou da pobreza”:

Cada vez mais fora dos espaços sociais da família, da escola e de outras organizações comunitárias ausentes, crianças e adolescentes ficavam mais entregues ao mundo das ruas, lugar absolutamente propício para os surgimentos desses novos delinquentes. Esse processo foi exacerbado, pois os papéis familiares foram sendo redefinidos: as instituições que deveriam exercer funções antes exclusivas das famílias não conseguiam dar conta da educação e, consequentemente, da socialização destes indivíduos na rua. A evasão escolar foi aumentando, com o passar dos anos 1970, principalmente nas classes populares. (BOEIRA, 2014, p. 189).

⁶²Realizada entre 19 de junho de 1975 e 10 de abril de 1976.

Lopes (2006), ao investigar como se deu o processo de escolarização formal dentro da FEBEM/SP e seu significado, identificou que, embora tenha surgido com a missão de se contrapor ao sistema implantado pelo SAM, manteve o caráter repressivo e punitivo instituído pelo Código de Menores, tanto que os resultados da pesquisa apontam para uma educação escolarizada precária, ambígua, voltada para o disciplinamento dos menores.

Nos anos de 1980, os direitos da criança são colocados em evidência, com destaque para o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento em Defesa da Criança e do Adolescente, Pastoral do Menor, Fórum Nacional Permanente de Entidades não Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA). Muitas organizações sociais denunciam a desumana situação da infância pobre no Brasil e a omissão dos poderes públicos. Dessa mobilização emergiu o ECA⁶³.

Mas o processo de mobilização pela redemocratização na década de 1980 traz também uma nova concepção de educação, que envolve não apenas a educação formal, mas uma concepção ampliada de educação, que inclui “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar” (GOHN, 2006, p. 2), fundamentais para a formação da cidadania.

1.2 Direito Internacional de Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito no Brasil: a emergência dos direitos da criança e do adolescente

A emergência dos Direitos Internacionais dos Direitos Humanos (DIDH), no pós-guerra, teve como uma de suas principais consequências a necessidade da reelaboração do conceito de soberania, tal como emergira desde o Tratado de Westfália, sobretudo pela experiência de violação de direitos humanos de uma parcela significativa da humanidade durante o nazismo: “A criação da ONU e de todo o *corpus juris* do DIDH devem ser vistas como uma resposta a dois eventos totalitários” (ALMEIDA, 2004, p. 11):

A ruptura tem como marco definitivo o totalitarismo enquanto forma de governo e dominação baseada no terror e na ideologia, cujo ineditismo as categorias clássicas do pensamento político não captam e cujos crimes não podem ser julgados pelos padrões morais usuais, nem punidos dentro do quadro de referência dos sistemas jurídicos tradicionais. (LAFER, 1988, p. 80).

Atualmente, com a globalização, diversos fatores colocam em xeque a soberania interna dos Estados, tais como a nova divisão de poder entre os diversos agentes da ordem

⁶³Mesmo tendo se passados tantos anos, a atualidade dessa temática, envolvendo uma categoria muito especial, o “menor”, atualmente chamado de adolescente infrator (ou em conflito com a lei), remete a discussões que envolvem prerrogativas similares do período pesquisado, como o perigo que esses menores causariam à sociedade, e o “esforço” de alguns setores da sociedade para reduzir a maioria penal. (BOEIRA, 2014, p. 187).

internacional e nacional: Estados, organizações internacionais, organizações não governamentais, povos e comunidades, dificultando ainda mais a elaboração de um conceito novo para a ordenação da estrutura jurídico-política interna dos países e da comunidade internacional.

Esse contexto, como salienta Almeida (2004, p. 11), é um “momento no qual as ideias-guias do passado estão inadequadas”, daí a emergência de uma instância suplementar ao DIDH, com o intuito de dar efetividade as suas normas. Assim, com o DIDH, emerge o conceito de uma nova cidadania – a cidadania mundial –, fundada no fato do nascimento não circunscrito a um determinado território (Estado-nação), conforme art. 1, inciso I da Lei Fundamental de Bonn (1945): “A dignidade da pessoa humana é inviolável e toda autoridade pública terá o dever de respeitá-la e protegê-la”.

Assim, o Estado, sujeito de direito clássico do Direito Internacional, dá lugar ao indivíduo como sujeito de direito, e sua proteção passa a ser um dos objetivos do Direito Internacional Público⁶⁴. Com a Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, em Viena, os direitos humanos transformam-se em tema global e são considerados como obrigação *erga omnes*, a proteção dos direitos humanos incumbe a todo Estado em sua relação com a comunidade internacional como um todo e a cada Estado, em particular.

O reconhecimento do desenvolvimento como direito humano no qual a pessoa é seu sujeito central, devendo ser seu principal beneficiário, estabeleceu uma inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, e tornou-se um princípio de orientação de ações e políticas de proteção dos direitos humanos.

Segundo Albuquerque (2015), iniciado o processo de redemocratização no Brasil, a política de assistência destinadas ao menor em situação irregular passa a ser questionada, bem como os processos de penalização pelo internamento, uma vez que se observou que este comprometia o desenvolvimento dos sujeitos, produzindo o “menor institucionalizado”.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989⁶⁵, reforçaram o debate público sobre os direitos da criança e do adolescente, e um novo discurso começa a ser posto em prática – o da proteção integral da criança e do adolescente.

⁶⁴Em 1975, o estabelecimento do “Grupo de Trabalho *ad hoc* sobre a situação de direitos humanos no Chile” abriu a possibilidade de intervenção nos assuntos domésticos dos Estados em casos de violação de direitos humanos. Em 1979, o grupo foi sucedido por um relator especial e dois *experts* para investigar desaparecidos políticos e, em 1980, a Comissão de Direitos Humanos da ONU estabeleceu o grupo de trabalho sobre a questão dos desaparecimentos forçados ou involuntários, decisões que deram origem aos atuais mandatos dos relatores especiais da ONU. (ALMEIDA, 2004).

⁶⁵Ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990).

Com base neste novo discurso, em 13 de julho de 1990 foi promulgado o ECA (BRASIL, 1990), pela Lei 8.069/1990. Ele foi considerado internacionalmente uma grande evolução no meio jurídico, pois se abandonava a doutrina do “menor” em situação irregular, presente nos Códigos de Menores anteriores, em prol da doutrina de “proteção integral à criança e ao adolescente”, sendo revogado o Código de Menores de 1979.

Na esteira da noção de proteção integral, o ECA, em seu art. 112 (BRASIL, 1990) afirma que, verificada a prática de “ato infracional”, poderá a autoridade competente aplicar ao adolescente medidas socioeducativas. Segundo Digiácomo (2013), as medidas socioeducativas são destinadas apenas a adolescentes acusados da prática de atos infracionais, e embora pertençam ao gênero “sanção estatal” (decorrentes da não conformidade da conduta do adolescente a uma norma penal proibitiva ou impositiva), não podem ser confundidas ou encaradas como penas, pois têm natureza jurídica e finalidade diversas. Assim, enquanto as penas possuem um caráter eminentemente retributivo/punitivo, as medidas socioeducativas têm um caráter preponderantemente pedagógico, com a preocupação única de educar o adolescente acusado de prática de ato infracional, evitando, assim, sua reincidência.

O ECA passou a ser considerado um dispositivo humanista e democrático, sendo o internamento substituído por medidas socioeducativas. No entanto, como ressalta Foucault (2004, p. 13), o direito penal, na atualidade, não pune crimes, “[...] o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’”. E assim, com a intenção de educar, surgem as diretrizes para a ação socioeducativa que, segundo esta tese, visa a governar a conduta dos indivíduos.

A medida socioeducativa de internação, segundo o art. 112 do ECA (BRASIL, 1990), deverá observar os princípios da brevidade, excepcionalidade e o respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Assim, a prática do internamento não poderá se configurar mais como uma punição, devendo conduzir o adolescente a uma perspectiva de integração social e uma educação para o convívio social.

Emerge, nesse momento, uma nova racionalidade que passa a encarar o adolescente em conflito com a lei não mais como “menor infrator” – perturbadores da ordem, devendo ser recolhido nas casas de correção a fim de se regenerar pelo trabalho, pela formação profissional, moral e física mediante a disciplina –, mas como “sujeito de direito”.

A partir de então, são criadas normatizações que, apesar de reconhecerem a privação de liberdade como medida sancionatória do Estado, têm a finalidade precípua de garantir os direitos dos socioeducandos. No entanto,

[...] enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao

longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. (FOUCAULT, 2004, p. 183).

Porém, como salientado, a dissimetria entre sujeitos de interesse e sujeitos de direito engendra a necessidade da intervenção do trabalho social no intuito de reduzir essa desigualdade, cujo efeito foi a exclusão social de crianças e adolescentes e a produção de situações de vulnerabilidade que o novo dispositivo governamental pretende sanar ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, “merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado; devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos” (BRASIL, 2006, p. 15).

No entanto, como observa Foucault (2008, p. 374), se não apresentar interesse, “[...] nada pode obrigar a continuar a obedecer ao contrato. Logo, interesse e vontade jurídica não se substituem. [...] O sujeito de direito e o sujeito de interesse não obedecem em absoluto à mesma lógica”. Com isso, instaura-se a necessidade de reordenamento da questão social, de onde emerge o ECA, revogando as casas de correção e determinando a internação como medida excepcional e breve, com a centralidade na educação como medida socioeducativa.

Orientado pelas normativas nacionais (Constituição Federal e ECA) e internacionais (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade), surge o SINASE para normatizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. O seu art. 15, inciso I, estabelece a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência (BRASIL, 2006). Dessa normatização são criadas as UNEIs e, em seu interior, instituíram-se escolas públicas para garantir o direito fundamental à educação.

Assim, a educação aparece como direito fundamental, base para a conquista de outros direitos, porém, reformulada, em razão das transformações recentes que as sociedades ocidentais têm enfrentado nos últimos anos, que serão objeto de análise no próximo capítulo, em que os discursos oficiais, como legislações e diretrizes normativas referentes à oferta de educação nas UNEIs serão analisados, tomando como base o AJA/MS, na Unidade Educacional de Internação Laranja Doce, no município de Dourados, MS, na tentativa de apreender sua racionalidade governamental subjacente.

CAPÍTULO II
A EDUCAÇÃO COMO MEDIDA SOCIOEDUCATIVA E AS REGULAMENTAÇÕES
NA UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO LARANJA DOCE -
DOURADOS/MS

Neste capítulo analisam-se os documentos oficiais relativos à oferta da educação para adolescentes em conflito com a lei, entre eles, o ECA (BRASIL, 1990), o SINASE (BRASIL, 2006), que regulamenta o atendimento especializado ao adolescente infrator em cumprimento de medida socioeducativa, o Plano Nacional de atendimentos Socioeducativo: diretrizes e eixos para o SINASE e o Projeto Pedagógico AJA/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016a), que apresenta o novo paradigma de educação na proposta pedagógica, com o objetivo de apreender a racionalidade orientadora da prática institucional da UNEI e as legislações que criaram e estruturaram a referida instituição.

Ao fazer a crítica da representação, Foucault (2008c) repõe o discurso em sua dimensão própria. Nesse sentido, não se trata de interpretar ou buscar uma verdade oculta atrás de uma ideologia, pois “[...] isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas [...] o resultado de uma construção interessada” (VEIGA-NETO, 2014, p. 50). A relação entre saber (verdade), poder (direito) e sujeito como efeitos dessas combinações constitui a centralidade deste trabalho, chamando a atenção para o fato de que essa combinação não obedece a uma necessidade ou teleologia (GONDRA, 2015), sendo, portanto, possível a criação de novas configurações.

No entanto, a relação saber-poder torna-se fundamental para a compreensão do modo de subjetivação moderno, uma vez que

O conhecimento científico sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzidos ao silêncio outros discursos. (MUCHAIL, 2004, p. 53).

Ao proceder dessa forma, busca-se “[...] associar aos trabalhos que têm procurado demonstrar o caráter artificial dessas instituições, os arbitrários que as constituem e o modo como são naturalizadas e reproduzidas” (GONDRA, 2015, p. 141), em suma, possibilitar uma abertura para o novo, para novos jogos de verdade.

Com esta análise objetiva-se evidenciar “de que modo um enunciado refere a uma política e muda singularmente de sentido, de uma política à outra” (DELEUZE, 1980, p. 9). Se comparado aos dispositivos anteriores, percebe-se que uma racionalidade distinta orienta as novas práticas institucionais relativamente à menoridade a cargo do Estado: o ECA “contrapõe-se historicamente e um passado de controle e de exclusão social [...] devendo este atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos” (BRASIL, 2006, p. 15).

Inspirado nos acordos internacionais de direitos humanos, o novo dispositivo optou por medidas que possibilitam a inclusão social do adolescente infrator, na qual a educação tem um papel essencial ao oferecer “oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida” (BRASIL, 2006, p. 17).

No entanto, passados mais de 27 anos de sua promulgação, a prática institucional ainda está aquém do esperado, o que ilustra a grande resistência à lógica do novo dispositivo, muitas vezes, em razão da “pressão da própria sociedade, que vê o adolescente como réu e não vítima” (FORTUNATO, 2010, p. 6). Essa resistência pode ser considerada, entre outros aspectos, efeito de uma longa trajetória em que o atendimento tinha o intuito “de vigiar e punir, marcando-os com tratamentos desumanos e excludentes” (FORTUNATO, 2010, p. 2).

De acordo com o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, “muitos estudos e experiências demonstraram o quanto o sistema socioeducativo ainda não incorporou nem universalizou em sua prática todos os avanços consolidados na legislação” (BRASIL, 2013, p. 11). Além das imensas dificuldades para implementar uma política desse porte, existem ainda forças políticas contrárias, como é o caso de propostas de redução da maioria penal que tramitam no Congresso⁶⁶.

⁶⁶A exemplo da proposta do Projeto de Emenda Constitucional – PEC 33/2012, apresentada pelo senador Aloysio Nunes (PSDB-SP).

Essa resistência permite compreender também o recurso à judicialização como alternativa para forçar o Estado a cumprir a legislação⁶⁷, uma vez que o ECA dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, portadora de direitos fundamentais⁶⁸ inerentes à pessoa, assegurando-lhe, por lei ou outros meios, todas as oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

Casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos devem ser comunicados ao Conselho Tutelar, para apuração das irregularidades, inclusive em se tratando de agentes públicos executores de medidas socioeducativas:

Art. 18B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas⁶⁹, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso. (BRASIL, 1990).

A relação entre a legislação em vigor e a resistência a esta em virtude da permanência de concepções de educação repressivas e autoritárias, que será chamado de disciplinar – em alusão ao poder disciplinar tal como descrito e analisado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (2004)⁷⁰ – a intervenção do poder público é necessária para proteger a infância e

⁶⁷A título de exemplo, “é justamente objetivando retirar da política a efetividade necessária ao direito, que o Judiciário brasileiro avançou, ainda que timidamente, com a recente decisão, de 8 de julho de 2008, do Supremo Tribunal Federal, sob relatoria do Min. Gilmar Ferreira Mendes, ao manter a liminar concedida na ação civil pública nº 2007.0000.2658-0/0, em curso perante o Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Araguaína/TO, e, determinar ao Estado de Tocantins a implantação na cidade de Araguaína/TO, no prazo de 12 meses, de unidade especializada para cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade aplicadas a adolescentes-infratores, a fim de propiciar o atendimento do disposto nos artigos 94, 120, §2º e 124 do ECA, diante da inexistência de unidades de semiliberdade e de internação e o encaminhamento de adolescentes-infratores para o município de Ananás/TO, distante 160 quilômetros daquela localidade (o que dificulta o contato com os familiares), bem com o alojamento em cadeia local, em celas adjacentes a de presos adultos, em ambientes inóspito” (VARALDA, 2008, p. 29).

⁶⁸Cf. art. 15 do ECA: sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

⁶⁹I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III – encaminhamento a cursos ou programas de orientação; IV – obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; V – advertência. Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

⁷⁰Embora a disciplina seja uma relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, mediante exercícios, com a finalidade de alcançar um determinado *status* ontológico, como será analisado no Capítulo III.

adolescência em perigo, o que exige uma vigilância constante sobre o corpo social a fim de prevenir, identificar e punir os agressores.

No Brasil, a intervenção é necessária, em grande medida, pela permanência das desigualdades sociais. Nesse contexto, muitas famílias não conseguem garantir os direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes, tal como preconizado pelos dispositivos legais, exigindo, da parte dos poderes públicos, uma demanda cada vez maior, o que acarreta o aumento nos gastos públicos. Esse “Estado agigantado, mas ineficiente” tem sido alvo de ataques da parte de grandes setores da opinião pública e de partidos de orientação liberal.

2.1 Unidade Educacional Laranja Doce – Dourados/MS

As Unidades Educacionais de Internação do Estado de Mato Grosso do Sul são de responsabilidade da Superintendência de Assistência Socioeducativa (SAS), ligada à SEJUSP do Estado. Criada pelo Decreto nº 12.710, de 9 de fevereiro de 2009⁷¹ (MATO GROSSO DO SUL, 2009), a SAS⁷² é responsável por coordenar a implantação e a implementação de políticas voltadas ao atendimento de adolescentes em conflito com as leis e executar, administrar e supervisionar o atendimento das medidas socioeducativas de semiliberdade, internação provisória e de internação, aplicadas ao adolescente autor de ato infracional⁷³.

Entre as atribuições da SAS estão a viabilização de tratamento adequado para a reintegração dos internos das unidades ao convívio social, por meio de programas, projetos, atividades preventivas e tratamentos, bem como elaborar, desenvolver e estimular programas de atendimento dos aspectos pessoais, sociais, familiares e profissionais do adolescente, capacitação e aperfeiçoamento dos servidores segundo as diretrizes do SINASE –Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

Com o Decreto nº 13.343, de 2 de janeiro de 2012 (MATO GROSSO DO SUL, 2012), é criado, no Estado de Mato Grosso do Sul, a Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Sistema Estadual de Medidas Socioeducativas Privativas de Liberdade e de Semiliberdade,

⁷¹O Decreto nº 12.711, de 9 de fevereiro de 2009, aprovou a Estrutura Básica da Superintendência de Assistência Socioeducativa da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

⁷²O Decreto nº 13.042, de 13 de setembro de 2010, reorganizou a estrutura básica da Superintendência de Assistência Socioeducativa integrante da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

⁷³Atualmente são quatro UNEIs em Campo Grande, duas em Dourados e Corumbá, uma em Ponta Porã e outra em Três Lagoas. Pelo decreto, as UNEIs serão classificadas por categoria, considerando a sua estrutura administrativa e operacional, e o quantitativo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade.

vinculada à SEJUSP, para articular políticas públicas governamentais e elaborar estratégias conjuntas para o desenvolvimento de ações relativas à aplicação das disposições de que tratam os arts. 120 a 125 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

A oferta de educação aos internos da UNEI Laranja Doce é fruto de um acordo de cooperação entre a SED e a SEJUSP de Mato Grosso do Sul, administrada pela Escola Estadual Regina Maria Betine, localizada na Capital, Campo Grande, responsável pela escolarização de todo o sistema prisional e de todas as UNEIs do Estado⁷⁴.

Cercada por muros altos, telas sob os muros, com grades por todos os lados e um portão envelhecido azul, com uma portinhola no meio, representa exatamente os mesmos moldes de uma prisão. Em uma primeira visita à Instituição, o diretor da Unidade alertou: “isso aqui é um presídio”.

A UNEI conta com um diretor, um coordenador pedagógico que, entretanto, não fica no local porque não recebe adicional de periculosidade, sendo a maioria dos problemas resolvida por telefone. Atualmente, conta com oito alojamentos, quatro camas de concreto em cada alojamento com capacidade para 40 adolescentes internos. No entanto, em agosto de 2016, quando se iniciou a pesquisa, encontravam-se matriculados na escola 62 internos, demonstrando a superlotação da Instituição.

A Escola responsável por ofertar a educação para os adolescentes é a Escola Estadual Regina Maria Betine, localizada em Campo Grande. No entanto, os professores e coordenação pedagógica ficam no município de Dourados, em uma sala disponibilizada na Secretaria Estadual de Educação em que realizam hora-atividade, planejamentos e reuniões pedagógicas. A escola possui um quadro de dez professores e uma coordenadora pedagógica, a única que não recebe adicional de risco de vida, pois não permanece na Unidade. Na escola da UNEI possui quatro salas de aula, três disponíveis para as aulas e uma onde funciona a biblioteca e a sala dos professores. As salas são pequenas, com pouca iluminação e envoltas por grades, telas e cadeados. Os agentes de medidas socioeducativas não entram nas salas de aula, mas ficam todo o tempo próximos da escola. Segundo informações da coordenação pedagógica, os alunos passam por revista antes de entrarem na escola e ao voltarem para o alojamento, a fim de que não levem materiais que poderiam ser utilizados de forma indevida.

⁷⁴O Decreto nº 14.371, de 12 de janeiro de 2016, integrou a Escola Estadual Polo Profa. Evanilda Maria Neres Cavassa à Escola Estadual Polo Profa. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, tornando-se esta a responsável pela escolarização de todo o sistema prisional e de todas as UNEIs do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2016a).

Em 2014, a UNEI Laranja Doce passou por reforma e revitalização após pedido de interdição pelo Ministério Público ao Tribunal de Justiça, em dezembro de 2013, sob a alegação de falta de estrutura e violação do princípio da dignidade humana. A interdição se deu após a constatação de fiações elétricas expostas pela Unidade com riscos de incêndio iminente. O investimento, de mais de R\$ 74 mil, inclui pintura, troca de instalações elétricas, hidráulicas, consertos das paredes, grades e encanamentos.

Segundo a SAS, a ideia inicial era transferir os internos para a Capital do Estado, mas não foi possível porque os adolescentes promoveram dois motins que destruíram a UNEI Dom Bosco, naquela cidade. Assim, durante as obras, os “menores” foram mantidos na Unidade, remanejados entre os dois pavilhões existentes. A necessidade da reforma foi justificada em razão do desgaste natural e depredação por parte dos internos⁷⁵. A unidade foi reinaugurada em 31 julho de 2004, com capacidade para abrigar 44 adolescentes⁷⁶.

2.2 A racionalidade do novo paradigma de governo de adolescentes em conflito com a lei

Conforme o art. 98 do ECA (BRASIL, 1990), as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicadas sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis, ou em razão de sua própria conduta, como é o caso dos adolescentes infratores⁷⁷.

Segundo art. 112 do ECA (BRASIL, 1990), uma vez verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar medidas de advertência; reparação de dano; prestação de serviços comunitários; liberdade assistida; e inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional. A medida deve levar em conta a capacidade do adolescente de cumpri-la, bem como as circunstâncias e a gravidade da infração e, em hipótese alguma será admitida a prestação de trabalho forçado.

Como as medidas visam às necessidades pedagógicas, a internação deve ser a última alternativa a ser considerada⁷⁸, e, quando aplicada, deverá ser cumprida em entidade exclusiva

⁷⁵Fonte: <http://www.progresso.com.br/policia/comeca-a-reforma-na-unei-laranja-doce>

⁷⁶Em 2013, a unidade havia sido interditada por abrigar 65 adolescentes. “Durante o período, a reportagem acompanhou a situação no local e no último princípio de rebelião, a unidade douradense era a única do Estado – entre as sete que existem – que não estava interditada para acolher adolescentes infratores”. Fonte: <http://www.grandefm.com.br/noticias/policial/superlotada-unei-laranja-doce-em-dourados-e-interditada>

⁷⁷“Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.”

⁷⁸“Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. § 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial

e local distinto do abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, sendo obrigatória a realização de atividades pedagógicas, conforme disposto no art. 123. Como sujeitos de direitos, aos adolescentes privados de liberdade são garantidos o direito de escolarização e profissionalização, conforme o art. 124 do Estatuto, escolarização que deve obedecer às mesmas regras e garantias de toda criança ou adolescente⁷⁹.

O SINASE foi aprovado e publicado pela Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), dando origem à Lei Federal nº 12.594/2012 (BRASIL, 2012), sancionada pela Presidência da República em 18 de janeiro de 2012.

O SINASE⁸⁰ é a lei de execução das medidas socioeducativas, política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei em consonância com o pensamento dos diversos atores que integraram o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), uma articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos mecanismos de promoção, defesa e controle dos direitos da criança e do adolescente, no âmbito federal, estadual, municipal e Distrito Federal⁸¹. A

em contrário; § 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses; § 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos; § 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de Semiliberdade ou de liberdade assistida; § 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade; § 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público; § 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária.”

⁷⁹“Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente; § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.”

⁸⁰O Plano foi construído com base no diagnóstico situacional do atendimento socioeducativo, nas propostas deliberadas na 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Direitos Humanos III (PNDH 3), e ancorado à Constituição Federal, à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, às Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, às Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com restrição de liberdade, ao ECA, à Resolução 119/2006 do CONANDA e à Lei Federal 12.594/2012.

⁸¹O SINASE é o marco legal a partir do qual se implementa, com base nos princípios consagrados nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com restrição de liberdade, na CF/1988, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e no ECA, um sistema nacional para a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que cometeram ato infracional. O Plano Nacional deverá orientar o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação dos planos estaduais, distrital e

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), órgão gestor do SINASE, convoca todos os poderes e toda a sociedade civil a contribuir com a efetivação do caráter educativo das medidas socioeducativas, para que “interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional” (BRASIL, 2013, p. 6).

Em consonância com os princípios democráticos da CF de 1988, o SINASE contou com a participação popular em sua formulação, bem como prevê o controle social de sua execução. A natureza pedagógica da medida socioeducativa, por sua vez, é inspirada nos acordos internacionais de direitos humanos, daí a prioridade das medidas em meio aberto. A regionalização dos programas de internação, por sua vez, visa a garantir a convivência familiar e comunitária, essencial para a inclusão social do adolescente em conflito com a lei.

No Brasil, a desigualdade social continua sendo um elemento determinante da condição de vulnerabilidade a que o jovem é submetido: “Essa desigualdade social, constatada nos indicadores sociais, traz consequências diretas nas condições de vida da população infanto-juvenil. Quando é feito o recorte racial as disparidades tornam-se mais profundas” (BRASIL, 2006, p. 17).

De acordo com dados do SINASE, em 2002, dos 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória, 90% eram do sexo masculino; 76% tinham idade entre 16 e 18 anos; sendo 63% não brancos e destes, 97% afrodescendentes; 51% não frequentavam a escola e 90% não concluíram o Ensino Fundamental; 49% não trabalhavam e 81% viviam com a família quando praticaram ato infracional; 12,7% viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos e 85,6% eram usuários de drogas. Dos 1.260 adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade, 96,6% eram do sexo masculino; 68,5% tinham entre 15 e 17 anos; 62,4% eram afrodescendentes; 58,7% estavam fora da escola formal antes do cometimento do ato infracional; 75,7% não trabalhavam; 70% se declaravam usuários de drogas e 87,2% viviam com a família antes do início do cumprimento da medida socioeducativa.

Para atender a esse contingente, havia 190 unidades de atendimento socioeducativo que executavam a medida de internação e 13.489 infanto-adolescentes privados de liberdade e um déficit de vagas para a internação e internação provisória. Já as 76 unidades de semiliberdade apresentavam um excedente de vagas.

De acordo com o documento, 53% do déficit da internação poderia ser resolvido com as vagas excedentes das unidades de semiliberdade, realidade que apresenta já uma “contradição” com o novo paradigma apresentado no texto legal, segundo o qual a medida de internação deverá ocorrer em caráter excepcional e de brevidade como estratégia que objetiva obter uma eficácia “uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo” (BRASIL, 2006, p. 14).

Quanto à escolarização, embora 92% da população de 12 a 17 estivesse matriculada, 5,4% são analfabetizados. De 15 a 17 anos, 80% frequentam a escola, mas apenas 40% no nível adequado para a idade, e somente 11% com 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 a 19 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (apud BRASIL, 2006, p. 18), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1%, caindo significativamente para 51,4% quando a faixa etária é de 18 a 19 anos.

Segundo dados do Levantamento Anual da Coordenação-Geral do SINASE (SNPDCA/SDH/PR, 2012), a taxa de restrição e privação de liberdade aumentou de 4,5% em 2010 para 10,6% em 2011, o que demonstra um desvio na utilização das medidas de internação. Os atos infracionais relacionados ao tráfico de drogas cresceram de 7,5% em 2010 para 26,6% em 2011. A vulnerabilidade social ainda é o elemento principal em torno do qual as internações acontecem; entre 2010 e 2011 houve redução de atos graves contra a pessoa: a taxa de homicídios diminuiu de 14,9% para 8,4%, e de latrocínio, de 5,5% para 1,9%, estupro, de 3,3% para 1% e lesão corporal de 2,2% para 1,3%:

As causas da violência, como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a dificuldade ao acesso a políticas públicas, não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim através de medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. São as políticas sociais, em particular na área da Educação, que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência. (BRASIL, 2013, p. 15).

Após o surgimento dos DIDH, a comunidade internacional estipulou um parâmetro mínimo para a ação dos Estados soberanos no âmbito nacional e internacional sobre a proteção dos direitos humanos. Todavia, a natureza híbrida da “razão soberana” que oscila entre a Razão de Estado e respeito ao Estado de Direito acaba por impossibilitar o respeito integral à norma e aos princípios de proteção da pessoa (ALMEIDA, 2004, p. 22). No Brasil, a situação foi agravada pela herança da ditadura militar (1964-1984), em que não somente a desigualdade social aumentou como também a violência se tornou institucionalizada.

O SINASE prevê o reconhecimento e a vivência dos valores de respeito à dignidade humana⁸² durante as medidas socioeducativas, entre as quais o reconhecimento do adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos pertencente a uma coletividade. Tais valores, contudo, se chocam com a ideia, amplamente difundida, de que esses adolescentes são moralmente reprováveis, culpáveis, não obstante a condição de vulnerabilidade social em que muitos deles nasceram e cresceram:

No caso dos adolescentes sob medida socioeducativa é necessário, igualmente, que todos esses valores sejam conhecidos e vivenciados durante o atendimento socioeducativo, superando-se práticas ainda corriqueiras que resumem o adolescente ao ato a ele atribuído. Assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores. (BRASIL, 2006, p. 25).

Por meio da educação é que esses valores são ensinados, sobretudo a partir de sua experiência, na prática cotidiana, por isso, a necessidade de uma educação em direitos humanos como instrumento de socialização de valores que possibilitem assegurar uma “comunhão de ideias e sentimentos suficiente entre os cidadãos, comunhão sem a qual qualquer sociedade é impossível” (DURKHEIM, 2011, p. 63). Pensando nessa possibilidade e levando em conta que os adolescentes se encontram em fase de desenvolvimento,

[...] momento crucial do desenvolvimento humano, da constituição do sujeito em seu meio social e da construção de sua subjetividade. As relações sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade, estabelecidas dentro de um determinado contexto, são decisivas na constituição da adolescência. Portanto, para o pleno desenvolvimento das pessoas que se encontram nessa fase da vida, é essencial que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a elas atribuídos [...]. (BRASIL, 2006, p. 26).

Sendo a sociedade o meio no qual criança e adolescente se desenvolvem, “compete ao Estado, à sociedade e à família dedicar a máxima atenção e cuidado a esse público” (BRASIL, 2006, p. 26), independentemente de sua condição.

De acordo com a CF 1988, art. 5º, inciso II, “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (BRASIL, 1988). Da mesma forma, os agentes públicos não podem suprimir direitos que não tenham sido proferidos pelo juiz, daí a existência de “normas que responsabilizam o agente e a administração (entre eles os artigos 230 a 236 e 246 do ECA), caso incidam em posturas autoritárias e contrárias à lei” (BRASIL, 2006, p. 27).

Essa responsabilização do agente público e da administração é necessária em razão da autonomia da gestão e da administração da pena relativamente à lei garantida desde a

⁸²Liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual.

emergência da justiça moderna, quando houve a separação do judiciário – “discurso legível como um livro aberto” (FOUCAULT, 2004, p. 107) – e do penitenciário – gestão autônoma e secreta, essencial, afirma Foucault (2004), ao seu funcionamento⁸³.

Nesse sentido é que se faz mister a vigilância e o controle social das práticas que ocorrem no interior dessas instituições a fim de evitar tratamento contrário à lei⁸⁴, uma vez que o adolescente privado de liberdade tem direito à segurança e à integridade física e mental, sendo o Poder Público o responsável por adotar medidas que respeitem esses direitos.

A humanização das unidades de internação é, portanto, uma das diretrizes do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo para a garantia da incolumidade, da integridade física e mental e da segurança dos adolescentes e profissionais que trabalham nas unidades, na pretensão de romper com o histórico de violência institucionalizada. É este o sentido também da garantia de oferta e acesso à educação de qualidade e profissionalização na unidade de internação, reconhecendo a escolarização como elemento estruturante das medidas.

Como “o processo socioeducativo não se pode desenvolver em situação de isolamento do convívio social [...] toda medida socioeducativa, principalmente a privação de liberdade, deve ser aplicada somente quando for imprescindível, nos exatos limites da lei [...]” (BRASIL, 2006, p. 27). O caráter de excepcionalidade e brevidade da privação de liberdade, conforme o art. 100 do ECA (BRASIL, 1990), procura atender a essa necessidade que, “na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

Por isso, a medida socioeducativa deve ser adequada não somente às necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas do adolescente, como também ao seu desenvolvimento como pessoa de modo a possibilitar sua inclusão social. É este também o sentido da incompletude institucional, na qual um atendimento deve estar articulado com os demais serviços e programas da rede pública para a efetivação de direitos, tais como saúde, justiça, trabalho, profissionalização, escolarização e outros.

A formação de cidadãos autônomos e solidários é o objetivo do conjunto das medidas socioeducativas, e, para tanto, as atividades pedagógicas devem propiciar o acesso a direitos e oportunidades para a superação de sua exclusão, para a ressignificação de valores e formação para a vida social. Por isso, a diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual devem

⁸³“Castigos secretos e não codificados pela legislação, um poder de punir que se exerce na sombra, de acordo com critérios e instrumentos que escapam ao controle [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 107).

⁸⁴Lembrando que os Conselhos Tutelares e o Ministério Público têm a responsabilidade de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes.

compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico, proporcionando, assim, uma maior aproximação com as famílias e comunidades, tendo em vista que, segundo o novo dispositivo, a “cidadania não acontece plenamente se ele não estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família” (BRASIL, 2006, p. 49).

Como se depreende dessa análise, a opinião pública é fundamental para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, pois esta influencia diretamente a maneira como as pessoas reagem a valores e formas de conduta distintos dos seus, isto é, distintos da norma. Os meios de comunicação são fundamentais pela sua “capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes” (BRASIL, 2007, p. 39). Por isso, a mídia é considerada um instrumento indispensável ao processo educativo, por onde são difundidos conteúdos éticos e valores, tornando-se um campo de batalha na disputa política. A hostilidade e o clamor por maior repressão têm gerado campanhas de incitação de desrespeito aos princípios e direitos constitucionais dos adolescentes infratores, muitas vezes insuflados pelos meios de comunicação⁸⁵.

2.3 Desenvolvimento pessoal e social: autonomia e responsabilidade

A Conferência Mundial sobre Educação, realizada na Tailândia, em 1990, definiu os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que devem pautar os sistemas educacionais visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, o planejamento educacional deve ter por objetivo influenciar positivamente na construção da identidade⁸⁶ do adolescente:

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades, possibilitando que assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. (BRASIL, 2006, p. 52).

A inclusão social é o conceito unificador do novo dispositivo, lógica oposta ao mecanismo anterior que, essencialmente excludente, produziu um enorme continente

⁸⁵A esse respeito, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), desenvolvido por um comitê composto da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação e Ministério da Justiça, da UNESCO e dos representantes da sociedade civil, inseriu, entre suas ações programáticas, um eixo específico relativo à mídia, considerada um instrumento indispensável para o processo educativo, por onde são difundidos conteúdos éticos e valores, devendo, assim, “adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 39).

⁸⁶Como salienta Hall (2009, p. 109), “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder”.

populacional excluído da vida social. Para reverter esse quadro, o projeto pedagógico AJA/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016) foi elaborado com a pretensão de integrar as áreas de conhecimento na perspectiva de uma formação cidadã⁸⁷, fundamentado na concepção de “educação ao longo da vida”, em consonância com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação, um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996).

A cada componente curricular pretende-se articular com as iniciativas no mundo do trabalho em uma abordagem interdisciplinar, relacionando-o com a dimensão social de modo a permitir ao jovem estudante ser sujeito em seu processo de aprendizagem – um desafio político e pedagógico:

Nessa lógica, busca-se a participação social e o envolvimento das diferentes esferas governamentais e não governamentais em um projeto que persiga a inclusão social na construção de uma nova sociedade, alicerçada nos princípios éticos e morais da dignidade humana e na diversidade política, econômica e social. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 5).

Para alcançar esse objetivo, o processo de aprendizagem deve estar vinculado às experiências do mundo do trabalho e do conhecimento científico, baseado em uma perspectiva democrática e de justiça social, de maneira a proporcionar uma efetiva preparação para o trabalho e a inclusão na vida social.

O projeto é alinhado ao direito fundamental à educação para jovens e adultos de acordo com a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁸⁸, de 1949, à UNESCO que, desde 1976, elegeu a educação de jovens e adultos como prioridade dos governos, à Constituição Federal de 1988 (art. 227), ao ECA e à LDB (Lei nº 9.394/1996), que preconiza, no art. 4º, inciso IV, “o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996).

Assim, para garantir o direito à educação exige promover seu acesso a todas as pessoas, com atendimento pedagógico específico em casos necessários⁸⁹– tal como aos

⁸⁷O projeto foi elaborado com fundamento na LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2013) e Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

⁸⁸O documento preparatório para a 6ª CONFINTEA, realizada em 2009 na cidade de Belém, PA, dispõe, no item 28, as “recomendações aos sistemas de ensino estaduais e municipais quanto a políticas públicas”: “Estabelecer políticas públicas que atendam a necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores” (CONFINTEA, 2009, p. 53).

⁸⁹As unidades de internação devem propiciar condições adequadas para a apropriação e produção do conhecimento, garantindo o acesso a todos os níveis de educação formal considerando as particularidades,

adolescentes privados de liberdade em cumprimento de medidas socioeducativas –, a permanência com vistas à redução da repetência e da evasão com atendimento individualizado: “[...] a proposição de educar toma o contexto que possibilite a socialização e a inserção, em que a pessoa humana deverá ressignificar seu aprendizado, conceitos e redimensionar as perspectivas de vida e sociedade” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 7).

Segundo os fundamentos teórico-metodológicos do projeto, as infrações dos adolescentes em conflito com a lei são compreendidas como resultado de circunstâncias passíveis de superação, desde que haja oportunidades e uma inserção social “saudável”, tal como preconizado pelo SINASE. Em razão disso, a execução das medidas socioeducativas⁹⁰ começa com uma boa experiência cotidiana na relação entre adolescentes e educadores, visto que a escola é considerada um “espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão” (SARAIVA, 2006, p. 55).

Para assegurar a universalização da conclusão do ensino obrigatório é preciso garantir condições efetivas de aprendizagem, levando em conta a necessidade de novos conhecimentos e habilidades requeridas pela sociedade atual, atendendo ao disposto no art. 57 do ECA (BRASIL, 1990), segundo o qual “o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia didática e avaliação com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”.

Além da baixa escolaridade e distorção em relação à idade/série e todo o estigma, esses adolescentes possuem uma vivência em contextos de violência e exclusão social. Diante dessa realidade, o projeto AJA/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016) objetiva implementar uma metodologia diferenciada que possibilite orientar os estudantes para uma formação cidadã, democrática, crítica e participativa na vida social. Em razão desse objetivo, o projeto educacional deve permitir experiências significativas de reflexão que os ajudem a não reincidir nos atos infracionais, bem como oportunidades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências que os capacitem para o mercado de trabalho. Em suma, medidas que proporcionem uma mudança de vida.

inclusive o acesso à educação escolar do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas, conforme disposto no Decreto nº 3.298/1999.

⁹⁰“É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança” (BRASIL, 2006, p. 47).

Além desses aspectos, uma especificidade do Estado de Mato Grosso do Sul é a existência de jovens de comunidades indígenas, quilombolas, afrodescendentes, camponeses e ribeirinhas, cujas ações educativas devem ser planejadas de modo a respeitar cada adolescente em suas potencialidades, capacidades e limitações, em suma, cada subjetividade, garantindo, assim, um atendimento individualizado e um acompanhamento particularizado, tal como preconizado pelo SINASE em seu art. 1º, § 2º, II (BRASIL, 2006), referindo-se ao Plano Individual de Atendimento (PIA), o que pressupõe um ensino individualizado, rompendo com a massificação do ensino tradicional, rotineiro, repetitivo, em que todos devem realizar tudo e da mesma maneira:

Quase todo o tempo, nas salas de aula tradicionais do ocidente é gasto na correção de pontos fracos. É gasto na produção de mediocridade respeitável. [...] Os produtos mais admiráveis da escola tradicional, os “estudantes nota dez em tudo”, são aqueles que satisfazem todos os padrões medíocres. Eles não realizam nada, apenas se conformam. (DRUCKER, 1997, p. 158).

A nova concepção de educação, ao contrário, pressupõe o ensino a indivíduos ao invés de estudantes, focalizando seus pontos fortes, encorajando-os e estimulando-os, daí a exigência do conhecimento de cada um, de sua família e das condições que o cercam: “É preciso conhecer cada adolescente e compreender seu potencial e seu estágio de crescimento pessoal e social [...] respeitando sua condição peculiar [...]” (BRASIL, 2006, p. 48). A necessidade de um ensino individualizado explica a preocupação com a capacidade de adolescentes atendidos em cada unidade, “favorecendo maior concretude em relação aos seus avanços e/ou retrocessos do processo socioeducativo” (BRASIL, 2006, p. 51).

É esse redirecionamento para um atendimento individualizado que explica a necessidade da mudança arquitetônica das unidades, que deve contar com espaço para atendimento individual:

[...] nesse sentido consiste na mudança, radical, da estrutura dos grandes complexos e centros de internação, para locais adequados a um número reduzido de adolescentes onde recebem assistência individualizada, possibilitando o melhor acompanhamento e sua inserção social e amenizando os efeitos danosos da privação de liberdade [...]. (BRASIL, 2006, p. 51).

Na mesma linha de raciocínio é a construção de ferramentas adequadas para o acompanhamento de cada adolescente em seu percurso, contando com profissionais para um acompanhamento qualitativo, “a fim de garantir a individualização do atendimento que a medida pressupõe” (BRASIL, 2006, p. 55-56):

Construir instrumentais para o registro sistemático das abordagens e acompanhamentos aos adolescentes: plano individual de atendimento (PIA), relatórios de acompanhamento, controle e registro das atividades individuais,

grupais e comunitárias, dados referentes ao perfil socioeconômico dos adolescentes e de sua família e outros⁹¹.

Também o ECA (BRASIL, 1990), em seu art. 94, estabelece que as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação, entre outros aspectos, de

manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento (BRASIL, 1990, p. 24).

O projeto objetiva desenvolver uma educação que proporcione aos estudantes o acesso e a conclusão de seus estudos, bem como oportunidades para a iniciação no mundo do trabalho e à vida social, desenvolvendo a capacidade de aprender, o domínio da leitura, da linguagem escrita e da matemática básica. Deve estimular também o desenvolvimento do estudante como sujeito, com formação ética voltada para a autonomia intelectual e o pensamento crítico, possibilitando que este retome sua vida e seu trabalho, elevando sua autoestima. Para tanto, é necessário apostar na capacidade de elaborar e ressignificar conhecimentos em interlocução com a multiplicidade das relações sociais que os circundam, e de participar da formulação e execução de ações educativas que contribuam com uma transformação social.

O ensino está organizado em blocos. No fundamental, o Bloco Inicial I compreende os conhecimentos equivalentes aos 1º, 2º e 3º anos do ensino regular; o Bloco Inicial II, referente ao 4º e 5º anos do ensino regular, serão oferecidos sob a forma de atividades. O Bloco Intermediário equivale ao 6º e 7º anos do ensino regular, e o Bloco Final, ao 8º e 9º anos do ensino regular. Os blocos são organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens – Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol e Educação Física; Ciências da Natureza; Matemática – Matemática e Informática; Ciências Humanas – História, Geografia e Desenvolvimento Social e Ensino Religioso (facultativo). Nos Blocos Intermediário e Final, será oferecida, em caráter obrigatório, uma Língua Estrangeira Moderna, a ser definida pela escola.

O ensino médio está organizado da seguinte forma: o Bloco Avançado I, equivalente ao 1º e 2º anos do ensino médio, terá seus conteúdos desenvolvidos entre o 1º e o 4º bimestre. O Bloco Avançado II é a continuação do 2º ano e do 3º ano do ensino médio, com revisão do

⁹¹No eixo “Abordagem familiar e comunitária”, item 6.3.6.1 do SINASE (BRASIL, 2006, p. 63), especifica-se também a necessidade, comum a todas as entidades e aos programas que executam as medidas socioeducativas, “prever na metodologia da abordagem familiar do atendimento socioeducativo basicamente: atendimento individualizado, familiar e em grupo; elaboração de plano familiar de atendimento; trabalho com famílias e grupos de pares; inclusão de famílias em programas de transferência de renda visando à provisão de condições de sobrevivência às famílias integradas com políticas de emprego; visitas domiciliares”.

conhecimento relativo aos dois blocos. Os componentes curriculares são: Linguagens – Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol, uma obrigatória e uma facultativa; Ciências da Natureza – Biologia, Química e Física; Matemática; Ciências Humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Está prevista uma Língua Estrangeira Moderna obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e outra, facultativa, dentro das disponibilidades da escola. Em decorrência de falta de espaço adequado, o projeto prevê a junção de blocos em uma mesma sala.

A carga horária total para a etapa do ensino fundamental é de 2.490 horas, e funciona no período diurno, e 2.428 horas quando o estudante optar por não frequentar o componente curricular ensino religioso. No ensino médio, a carga horária total é de 1.276 horas e funciona no período diurno, e de 1.214 horas quando o estudante optar por não frequentar o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (facultativo). As turmas, constituídas de acordo com a demanda e o número de salas de aulas disponíveis, terão entre 15 e 20 estudantes para cada bloco.

O calendário escolar, elaborado pela escola, deve contemplar período inicial das matrículas; início e término do ano escolar⁹²; início e término do período letivo; início e término do bimestre; conselho de classe; período de aulas e férias; feriados; período de estudo; recesso escolar e exame final. Ao concluir o curso, o estudante receberá o Certificado de Conclusão do Curso, acompanhado do Histórico Escolar.

O Ensino Fundamental, com início em 2016, é ministrado no período diurno, com hora-aula de 50 minutos cada, durante os cinco dias da semana. O Bloco Inicial I e II, Intermediário e Final são de quatro horas-aula, nos cinco dias da semana, com ano letivo de 182 dias⁹³.

O Ensino Médio, também com início em 2016, no período diurno, com hora-aula de 50 minutos de duração, nos cinco dias da semana. O Bloco Avançado I e II tem quatro horas-aula nos cinco dias da semana, com duração de 182 dias. O período de formação para professores é de oito dias.

O curso possui uma estrutura flexível, pois supõe um tempo diferenciado de aprendizagem entre os estudantes, e diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais e informais. O tempo que o estudante permanece no processo

⁹² “[...] início e término do Ano Escolar/Letivo para o Curso AJA-MS - UNEI, este deverá estar em consonância com o estabelecido, anualmente, por meio de Resoluções/SED, para a Educação Básica Comum e para a Rede Estadual de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 175).

⁹³ Durante oito dias no ano haverá formação para professores.

educativo tem valor próprio e significativo, por isso, o ensino projeta-se para um processo relacionado à qualidade e à reflexão do conhecimento.

Para o ingresso, exige-se a apresentação de documento de escolaridade e, na falta deste, o candidato será avaliado⁹⁴ pela equipe pedagógica para comprovar conhecimentos. O resultado da avaliação será considerado satisfatório se a nota mínima for sete. Para a matrícula, em caso de estudantes menores, é exigido requerimento assinado pelo responsável legal, quando maior, cópia da certidão de nascimento, casamento ou RG; transferência ou histórico escolar e ementa, quando for o caso. No entanto, a exigência de documentação muitas vezes impossibilita o acesso do adolescente à escolarização⁹⁵. Quanto à frequência, o mínimo exigido para aprovação é 75%. O estudante que não atingir esse percentual ficará retido no bloco, independentemente do aproveitamento.

Em razão das especificidades do público-alvo, os componentes curriculares são trabalhados de forma variada, voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, considerados essenciais para o processo de inclusão social. Os conhecimentos que os adolescentes trazem para a escola, embora não sistematizados, são “saberes nascido de seus afazeres” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 18). Assim, a metodologia deve partir da relação entre estes conhecimentos e a proposta curricular para o desenvolvimento e a preparação ao conhecimento científico.

A proposta do curso é bastante pretensiosa, pois objetiva desenvolver muitas habilidades e competências, entre as quais a capacidade de ouvir, refletir e argumentar; comunicar ideias a partir de diferentes linguagens e recursos, possibilitando a sistematização e a socialização/interação dos conhecimentos; utilizar instrumentos próprios na construção de conhecimentos; reconhecer e valorizar a linguagem do grupo social de origem como instrumento para a comunicação cotidiana, a elaboração artística e interações outros grupos sociais que utilizam outras formas de linguagem; alcançar objetivos em sintonia com o desenvolvimento pessoal e perspectiva profissional; reconhecer a educação como indispensável ao desenvolvimento regional sustentável; atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa e igualitária; dominar as tecnologias de informação e

⁹⁴ “[...] deverá ser elaborada uma avaliação por componente curricular das áreas de conhecimento da base nacional comum; abranger todos os conteúdos curriculares correspondentes ao bloco anterior àquele pretendido pelo candidato; ser aplicada na forma escrita; ser corrigida e atribuída nota correspondente ao desempenho demonstrado; ser arquivada no prontuário do estudante; ter seu resultado registrado em ata escolar específica.” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 16).

⁹⁵ “Será assegurada a continuidade/ingresso dos estudantes oriundos do curso AJA-MS - UNEI no curso AJA-MS, na etapa do ensino fundamental, caso seja ofertado no município, após o cumprimento da medida socioeducativa imputada ao jovem adolescente” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 18).

comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens para inserção no mundo digital; respeitar a diversidade e as diferenças de gênero, classe, etnoracial, religião, necessidades especiais, orientação sexual, natureza ambiental-ecológica, geracional e outros; apresentar formação ética, valores e atitudes da vida coletiva; compreender os processos de construção do conhecimento com os princípios de democracia, participação, socialização, solidariedade, cooperação e outros; demonstrar interesse em seu campo de trabalho e áreas afins; relacionar conhecimento científico e o conhecimento acumulado em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida; identificar problemas socioculturais e educacionais de forma investigativa e propositiva para a superação de exclusões sociais, etnoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

Os professores deverão ser contratados mediante processo seletivo e a equipe multidisciplinar de profissionais⁹⁶ deverá ter conhecimento específico e conhecimento teórico-prático do trabalho a ser desenvolvido, acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias com habilidade de acesso à rede de promoção e garantia de direitos. De acordo com o Projeto, o atendimento psicológico e de serviço social e afins poderão ser realizados por meio de parcerias, e oferecer formação e capacitação continuada específica⁹⁷ para o trabalho pedagógico de medida socioeducativa.

A gestão do curso é de responsabilidade do diretor da escola, desde o processo de implementação do projeto, devendo este ser motivador e interventor no acompanhamento do processo da aprendizagem, realizando, sempre que necessário, alterações no Plano Pedagógico. Ao Coordenador do Projeto compete acompanhar e orientar o trabalho didático de cada professor na prática pedagógica. O Assessor de Projeto é mediador direto e indireto na formação do indivíduo. Quanto aos professores, estes são os profissionais criativos, pesquisadores, mediadores e articuladores das ações pedagógicas, orientados a empregar a cultura própria da juventude como base e fundamento em sua prática educativa.

A organização espacial e funcional das UNEIs deve, também, estar subordinada ao projeto pedagógico “para o atendimento adequado à execução desse projeto e a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes” (BRASIL, 2006, p. 50). Assim, parte-se de uma lógica inversa ao modelo correcional-repressivo – “apropriada para determinado grupo de

⁹⁶Composta de diretor, coordenador e assessor de projeto.

⁹⁷“capacitação introdutória: [...] tendo como referência os princípios legais e éticos da comunidade educativa e o projeto pedagógico de curso; formação continuada: atualização e aperfeiçoamento, durante o trabalho, para melhorar a qualidade dos serviços prestados e promover o profissional continuamente; supervisão externa e acompanhamento das escolas: realizada pela equipe multidisciplinar e coordenada pelo diretor da escola [...] com o objetivo de redirecionamento dos rumos, visando à promoção dos princípios éticos e políticos da comunidade socioeducativa” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 21).

crianças e adolescentes, aqueles considerados em situação irregular, justificando a separação da família e da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 51). Sob a lógica garantista, o espaço físico, a infraestrutura e a capacidade devem priorizar um local reduzido,

[...] possibilitando o melhor acompanhamento e sua inserção social e amenizando os efeitos danosos da privação de liberdade como: ansiedade de separação, carência afetiva, baixa autoestima, afastamento da vivência familiar e comunitária, dificuldades de compreender as relações comuns do cotidiano, entre outros. (BRASIL, 2006, p. 51).

As metas relativas ao processo como um todo devem focar os interesses, as potencialidades, as dificuldades, as necessidades, os avanços e retrocessos dos adolescentes, tudo devendo ser registrado para que haja a possibilidade de reorientação das metas. Esses registros são fundamentais tanto para a avaliação de cada um dos adolescentes quanto para a produção de saberes sobre eles e sobre as condições que permitiram ou que influenciaram o adolescente a cometer ato infracional, saberes fundamentais para o aprimoramento das medidas de intervenção, bem como das demais políticas públicas na área.

O projeto propõe, como exercício, aulas de experimentação, simulação e de estudo do meio para favorecer o processo de aprendizagem e desenvolver o senso crítico e investigativo do estudante, “aproximando a teoria do real, por intermédio de questões a serem respondidas, problemas e hipóteses, tornando assim, o estudante mais ativo e interessado em participar e fazer reflexões dos fenômenos ou das situações propostas” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 39). Essas aulas práticas podem ocorrer na sala, na biblioteca ou na sala de informática, e contribuir para um resultado esperado e inesperado, utilizados na construção dos conceitos coletivos e individuais dos estudantes, enriquecendo o aprendizado.

Uma alternativa vinculada a uma proposta metodológica diferenciada é o ensino por meio de projetos temáticos que, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação, expansão cultural, social e histórica dos estudantes, conduzindo-os a uma visão interacionista do processo social incorporado à vida escolar. O trabalho em grupo flexibiliza e motiva o pensamento do estudante, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para comprometer-se na atividade, na aceitação do outro, na divisão do trabalho, na responsabilidade e, sobretudo, na interação com os demais estudantes. Ao mesmo tempo, exercita a autodisciplina e a autonomia. Jogos e atividades lógicas também são elementos valiosos no processo de apropriação do conhecimento, e permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, relações interpessoais, liderança e trabalho em equipe, além de favorecer o desenvolvimento espontâneo e criativo dos estudantes.

Para o desenvolvimento do senso crítico e social de ouvir opiniões e argumentação, propõem-se seminários como estratégia para desenvolver estudos e pesquisas em grupo sobre um determinado tema, sugerido pelo professor, motivando o debate como atividade para trabalhar temas não tratados em livros e questões atuais que possam aproximar as aulas do conhecimento dos estudantes. Essa atividade oportuniza ao estudante organizar suas ideias na tentativa de convencer os ouvintes, melhora seu vocabulário e ensina a ouvir e respeitar o colega.

A metodologia de ensino deve promover uma aprendizagem significativa, em que o estudante atue como sujeito interlocutor desse processo. Para isso, a prática pedagógica desenvolvida deverá superar a concepção em que o professor transmite o conhecimento ao aluno, devendo considerar o estudante um sujeito social capaz de reflexão crítica e aproximação entre saberes sociais e científicos. Ao mesmo tempo, deve romper com uma concepção linear de conhecimento, contribuindo para a produção de um conhecimento articulado, interativo, construído social e individualmente em conexão com diferentes contextos.

Em razão da especificidade do público-alvo, devem-se buscar formas de acolhimento com o intuito de evitar o fracasso escolar e a evasão, promovendo a reintegração social, a ampliação do conhecimento científico para as bases iniciais do trabalho e do processo de socialização dos sujeitos envolvidos. A inclusão social tem como perspectiva uma aprendizagem que proporcione uma escolaridade interligada à inserção no mercado de trabalho. Assim, além da proximidade dos conhecimentos cotidianos e científicos, o domínio dos saberes sistematizados é de grande motivação.

A escola deve mostrar-se aberta e acessível, principalmente àqueles que não tiveram acesso em idade própria, mobilizando a comunidade para possibilitar a criação de espaços culturais e promover o exercício da cidadania, uma vez que os conhecimentos adquiridos precisam apresentar significações para além da escola.

Sendo a aprendizagem um processo de construção, modificação e reorganização dos saberes sistematizados, o estudante ressignificará os novos conteúdos com base no momento que se encontra, nas experiências, nos conhecimentos anteriores e no pensamento de que dispõe. Assim, os erros do percurso deverão servir para redimensionar e ajustar as ações pedagógicas do professor. A interação dos estudantes na circulação de informações, na troca de experiências, na reflexão e na tomada de decisões é fundamental, e não somente na escola, mas que o conhecimento construído tenha características socioculturais.

Parte do reconhecimento do estudante como sujeito se inicia na aproximação com os estudantes, rompendo a barreira que separa o saber popular do científico. Dessa forma, os saberes trazidos pelos estudantes tornam o processo de aprendizagem coerente e proporcionam momentos de reflexão e interação. Para isso, devem vislumbrar o conhecimento social como algo que se transforma e se desenvolve para que a aprendizagem ocorra, pela reflexão, interação e troca entre o eu e o outro.

Para que a educação tenha um caráter (trans)formador, ela deverá ser problematizadora, criativa e reflexiva, de modo a possibilitar ao estudante constituir um cidadão comprometido com a transformação social. A avaliação, por sua vez, deve direcionar o planejamento das ações pedagógicas de forma que, aliada aos objetivos do curso, possibilite o aprimoramento e o redimensionamento do processo de aprendizagem, diferindo-se da forma como vinha sendo realizada: verificar o quanto de conhecimento transmitido havia sido retido pelo aluno.

Somente assim a avaliação torna-se um instrumento de verificação, para o professor e o estudante, do caminho já percorrido e do caminho a percorrer em relação à meta atitudinal estabelecida pelo estudante para si mesmo. Esse conhecimento de si pode, assim, ser utilizado como parte instrumental de uma tecnologia de si, onde o sujeito estabelece uma meta em relação a si mesmo. Nesse sentido, a disciplina que é exigida no interior da instituição deve ser compreendida como instrumento de governo, de si e dos outros: “o poder não é a disciplina; a disciplina é um procedimento possível do poder” (FOUCAULT, 2006c, p. 224). Lembrando que o poder, para Foucault (1976, p. 123) “não é uma instituição, não é uma estrutura, não é uma certa potência da qual alguns seriam dotados: é o nome que atribuímos para uma situação estratégica complexa numa sociedade dada”.

É nessa chave que se pode ler a seguinte passagem do projeto, apresentando a utilização de metodologia vinculada a uma nova concepção de ensino: “o desenvolvimento de atitudes e trabalhar os valores, não caracteriza controlar o comportamento dos estudantes, mas intervir, quando necessário [...] considerando que a aprendizagem dos estudantes necessita de sucessivas reorganizações” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 44).

O projeto ressalta que a ementa curricular deve enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes dos professores e estudantes na busca de conteúdos significativos, fundamentados em valores éticos. Deve ainda favorecer a diversidade cultural, articular situações relacionadas com a prática social do estudante trabalhador e privilegiar experiências integradas entre os diversos componentes de modo a favorecer a construção coletiva do

conhecimento. Prevê também uma avaliação do curso a ser realizada pela equipe multidisciplinar como instrumento de acompanhamento das condições estruturais, organizacionais e funcionamento que deverá ocorrer a cada bimestre, para verificar a atuação dos profissionais, as condições de infraestrutura, frequência dos estudantes e resultados parciais de aprovação e retenção. Seus resultados serão utilizados para reorientar o trabalho pedagógico, considerados no processo de avaliação institucional interna e informados à Secretaria de Estado de Educação e à comunidade escolar.

2.4 Direito à convivência familiar e comunitária

Desde 1989, com a adoção da Convenção sobre Direitos da Criança, a família é colocada como um grupo fundamental do ambiente e da sociedade⁹⁸. Assim, a criança, “para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (BRASIL, 1990, p. 3).

No entanto, uma concepção tradicional de família⁹⁹ tende a modelar as leis e as políticas públicas, estabelecendo a relação entre esta e a proteção estatal. Por isso, configurações diferentes são consideradas “irregulares”, “anormais” ou “disfuncionais”, comportando um risco para a criança e/ou o adolescente, abrindo um espaço para a intervenção do poder público, inclusive mediante retirada da criança e/ou do adolescente do convívio familiar:

[...] a nossa própria legislação reflete esta tendência, preservando uma definição de famílias unidas pelo sangue, à relação conjugal e ao padrão nuclear, trazidos da Europa há muitos anos atrás. Para proteção do Estado, a Constituição Federal de 1988, reconhece como família a que é constituída pela união estável entre homem e mulher, assim como a comunidade formada por qualquer dos pais e dos adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente referenda a definição constitucional, provida por família natural. (HARDOIM, 2014, p. 6).

Nesse sentido, as famílias pobres são as mais afetadas por essas políticas e pela falta delas, desde a Constituição de 1937, quando o Estado passa a ter o dever jurídico de proteger a infância e a adolescência em situação de abandono, impondo sanções às famílias negligentes

⁹⁸“É pelo nome da preservação das crianças que a família deve pautar toda a sua vida. Todos os atos de seus filhos devem ser fiscalizados e regulados, desde o que eles vestem, comem, falam e, principalmente, evitando os desvios morais, de tal modo que nada passe despercebido” (SALIBA, 2006, p. 94).

⁹⁹Em geral, em uma sociedade democrática e participativa, uma constituição familiar normal (média) torna-se parâmetro para a elaboração das leis, contudo, levando-se em consideração a fraca tradição da participação popular na política brasileira, grupos de interesses tendem a organizar-se politicamente a fim de influenciar decisivamente o processo legislativo, elevando seus valores particulares à categoria de geral (lei), como é próprio do sistema político na modernidade. Um exemplo é a ação legislativa da bancada evangélica que, entre outros exemplos, obstrui a representação de demandas específicas das comunidades LGBT e feministas.

e pobres que passam, com este instituto, a ter direito subjetivo de receber auxílio estatal¹⁰⁰, dando ao Juiz de Direito amplos poderes sobre a infância e adolescência desvalida:

[...] os pobres eram considerados como grupos especiais, párias da sociedade, frágeis ou doentes. A assistência se mesclava com as necessidades de saúde, caracterizando o que se poderia chamar de binômio de ajuda médico-social. Isto irá se refletir na própria constituição dos organismos prestadores de serviços assistenciais, que manifestarão as duas faces: a assistência à saúde e a assistência social. O resgate da história dos órgãos estatais de promoção, bem-estar, assistência social, traz, via de regra, esta trajetória inicial unificada. (SPOSATI et al., 1992, p. 42).

A emergência da questão social no Brasil é “o resultado de lutas concretas da população” (SPOSATI et al., 1992, p. 34), quando a sociedade se torna um campo de intervenções do governo, cujas ações são centradas na família. A família nuclear, tida como instituição primordial e privada¹⁰¹, é já um híbrido entre público e privado; preocupação sobre a conjugalidade, a descendência, sua aprendizagem e seus deveres e o planejamento familiar. Quanto à assistência, esta se dirige às famílias carentes, e “possibilita o acesso a benefícios e serviços que de outra forma lhes são negados” (SPOSATI et al., 1992, p. 30).

Desde então, a triagem socioeconômica constitui “passaporte” para o ingresso no aparato assistencial, com a finalidade de atestar o grau de carência necessário para incluir uma família nos serviços ofertados pelos programas sociais. A triagem socioeconômica vai permitir uma vigilância generalizada de todo o corpo social, por intermédio da avaliação do grau de carência da família, “possibilitando uma investigação profunda e metódica” (SALIBA, 2006, p. 69) de todo o modo de vida familiar:

Em suma, uma técnica que mobiliza o mínimo de coerção para obter o máximo de informações verificadas. No papel, é a fórmula ideal de abolir a perigosa estigmatização de uma intervenção ostentatoriamente policial [...] em proveito de uma administração discreta e esclarecida. (DONZELOT, 1980, p. 101).

E o mesmo acontece com o paradigma da proteção integral, no qual a família de baixa renda continua a constituir o principal público-alvo:

[...] marcada principalmente pela concorrência de entradas e saídas de integrantes, determinados assim pelas tendências socioeconômicas, pela luta ou sobrevivência, fazendo com que migrem em busca de novas oportunidades, institucionalização de adolescentes, adultos, idosos e das crianças, fazendo com que exista uma tendência de afastamento de pessoas por longo período em função da ocupação exercida, como trabalho doméstico ou mesmo outras situações. (HARDOIM, 2014, p. 6).

¹⁰⁰Constituição de 1937, Art. 127 – “[...] Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole”.

¹⁰¹No Brasil, “o ‘intimismo’ familiar teve parte de suas origens neste movimento de retração do ambiente familiar, por medo. Medo dos hábitos coloniais que a higiene tratava como se fossem hercúleos soldados da doença [...] O escravo nefasto era útil à medicina. Sua existência mantinha aceso o terror da doença” (COSTA, J., 1999, p. 126).

E se com o novo paradigma, ao invés da retirada da criança ou do adolescente do convívio familiar e comunitário preza-se pela manutenção desses laços, concebidos como fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, o Estado tem o direito de retirar a criança de seu convívio familiar com o intuito de protegê-la. A medida socioeducativa de internação também acaba por retirar o adolescente do convívio familiar, ainda que considere esta um direito que lhe é inerente. Como isso se explica?

Primeiramente, essa prerrogativa estatal visa a disciplinar a família, que se vê na obrigação de vigiar seus filhos. Aos insubmissos, a suspensão do poder familiar se justifica ao oferecer oportunidades que esses adolescentes não tiveram em suas famílias de origem – em razão de uma “estrutura familiar caótica e modelos parentais inadequados” (SALIBA, 2006, p. 108) – em um ambiente saudável para seu desenvolvimento, preservando-lhes, assim, seus direitos inalienáveis.

Com a especialização dos saberes, “[...] o *ambiente* passa a explicar a inadequação do infrator às normas sociais. Avaliado como um ambiente melhor que o “degenerado” lar do adolescente, causador do comportamento desviante” (SALIBA, 2006, p. 111, grifo do autor). Por isso, essa intervenção salvadora se dá às custas da redução da autonomia familiar, em nome dos direitos da criança, “[...] na promoção de uma solicitude educativa sem fronteiras, visando mais a compreensão do que a sanção judiciária. [...] É dessa forma que as instituições de reeducação dão conta de seu trabalho e descrevem as etapas de seu progresso” (DONZELOT, 1980, p. 80).

O direito à educação, ao esporte, à cultura e ao lazer, conforme preconizado no ECA (BRASIL, 1990), tem como eixo principal o desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente. A intervenção estatal ocorre apenas nos casos que apresentem risco ao desenvolvimento, concebido como natural e saudável:

E, de etapa em etapa, esse processo freado, infelizmente, pela lentidão das mentalidades repressivas mas, felizmente, guiado pelas luzes do saber, desembocará idealmente numa supressão de qualquer sanção estigmatizante em proveito da consideração atenta do caso de cada indivíduo. O saber anularia o poder repressivo, abrindo caminho para uma educação libertadora (DONZELOT, 1980, p. 81).

Nesse sentido, de acordo com a Portaria nº 1.656, de 28 de novembro de 1994 (BRASIL, 1994), do Ministério da Educação e do Desporto, “toda educação, por definição, deve ser preventiva para o exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida, bem como recomenda a inclusão da prática da educação preventiva integral nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1994).

No entanto, a educação preventiva nos conteúdos e atividades curriculares de questões relacionadas à sexualidade, como é o caso dessa Portaria, que recomenda uma educação

preventiva contemplando questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e à gravidez indesejável, por vezes são sentidas como “intromissões” do Estado nos “assuntos privados de família”, e despertam muita resistência em razão de valores conflitantes. E a própria legislação permite estabelecer esse conflito, como é o caso do art. 22 do ECA, segundo o qual pai e mãe têm direitos e deveres iguais na responsabilidade do cuidado e da educação da criança, “devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas” (BRASIL, 1990, p. 6).

Tal conflito de valores muitas vezes é responsável pela recusa de uma educação proporcionada pelos poderes públicos¹⁰², sendo o próprio Estado alvo de críticas, o que enseja um amplo conjunto de reformas em nome da sociedade: “A família se encontra, assim, projetada no cerne do debate político mais central, já que estava em jogo a definição do Estado” (DONZELOT, 1980, p. 48). Na modernidade, ela se transforma

[...] em suporte obrigatório ou involuntário dos imperativos sociais, segundo um processo que não consistiu em abolir o registro familiar, mas em exacerbar seu caráter, em tirar o máximo de suas vantagens e inconvenientes aos olhos de seus próprios membros, a fim de unir, em dois tipos de ligações, uma positiva e a outra negativa, as exigências normativas e os comportamentos econômico-morais. (DONZELOT, 1980, p. 77).

Na tentativa de resolver esse antagonismo, recorre-se, mais uma vez, à educação para civilizar os costumes e manter a integração social, mas lá, “e somente lá, onde a liberalização da sociedade econômica ameaça inverter-se em seu contrário” (DONZELOT, 1980, p. 51). E esse lugar continua sendo a família, porém, não toda e qualquer família, e nem em toda sociedade, como bem salienta o Relatório da UNESCO:

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. As suas relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo: *em alguns países em desenvolvimento*, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que *as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas*. (UNESCO, 1996, p. 111, grifo nosso)¹⁰³.

¹⁰²Na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) pelo governo brasileiro, em 1998, a “Orientação Sexual” passou a ser considerada um “Tema Transversal” e constar na proposta pedagógica curricular das instituições educacionais e ser trabalhada de forma articulada em todas as disciplinas. Com a inclusão da orientação sexual nos PCNs, a educação em sexualidade passa a ser também de responsabilidade da escola, devendo desenvolver ações críticas e reflexivas capazes de promover a saúde das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1998). Essa interferência gerou enormes resistências e acirrados debates que se fazem sentir até a atualidade.

¹⁰³E ainda acrescenta: “Diga-se, a propósito, que as experiências de educação pré-escolar dirigidas a populações desfavorecidas mostraram que a sua eficácia deveu-se muito ao fato das famílias terem passado a conhecer melhor e a respeitar mais o sistema escolar” (UNESCO, 1996, p. 111).

Segundo o Relatório da UNESCO, são as famílias mais desfavorecidas que precisam ser educadas, de modo a elevar seus costumes e nível cultural com “o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades” (UNESCO, 1996, p. 13). Mas talvez a questão mais delicada dessa condição de pobreza é que ela é um “estado no qual um indivíduo é incapaz de prover por si mesmo à subsistência de sua família” (DONZELOT, 1980, p. 55), sobrecarregando o Estado, isto é, a própria sociedade que acaba por arcar com essas despesas por meio dos impostos.

No século XIX, na França, a problemática do pauperismo se colocava, em síntese, da seguinte forma: já que não se tratava mais de reprimir a pobreza – “a possibilidade e a oportunidade de uma repressão dos pobres, como solução aos problemas que eles colocam, diminui, portanto, com sua entrada no cenário político” (DONZELOT, 1980, p. 55) – optou-se por medidas legislativas protegendo os costumes, prevenindo os abandonos e tentando torná-los “úteis”, dando-lhes a capacidade de desempenhar um papel ativo na sociedade.

Assim, o pauperismo e a clivagem profunda referente às condições de vida e costumes entre uma burguesia civilizada e um povo bárbaro exigiram que o Estado se transformasse na instância reorganizadora do corpo social em função dos direitos da classe operária, *status quo* que ameaçava a própria existência da sociedade liberal: “é nesses termos que a questão da escola será discutida em todos os espaços acadêmicos e políticos” (DONZELOT, 1980, p. 64). A questão, contudo, não se resolveu de forma pacífica, havia, como há ainda hoje, defensores e críticos do ensino público obrigatório. Mas a questão foi resolvida logo que se demonstrou que a educação pública, longe de ser um esboço de socialismo, era sua conjuração:

A obrigação de proporcionar uma educação é, evidentemente, uma dívida exigível sujeita a sanção, e não uma dívida de jogo [...], pois, sem seu cumprimento não existiria freio contra às excitações dos sentidos, nenhum contrato social seria possível, nem sociedade de mercado. (DONZELOT, 1980, p. 64).

A educação torná-los-á previdentes, esta é a esperança, por isso, a promoção de ações de orientação, conscientização e capacitação dos adolescentes sobre direitos e deveres em relação à previdência social, alertando-os sobre a importância do trabalhador garantir uma renda extra para a cobertura dos riscos sociais – idade avançada, acidente, doença, maternidade, reclusão e invalidez –, desincumbindo o Estado da garantia da previdência social.

Diante das transformações observadas, sobretudo desde a última década do século XX, “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana”

(UNESCO, 1996, p. 21). Nesse sentido, a noção de autonomia passa, entre outros aspectos, pela possibilidade de o adolescente ingressar no mercado de trabalho e retomar sua vida, garantindo sua subsistência e a de sua família¹⁰⁴:

Em resumo, o mundo tem urgente necessidade de esforços que vão no sentido da integração, do apaziguamento e da união. [...] É o que se passa, também, com *os pais que, por força das circunstâncias, estão frequentemente na origem dos problemas*. É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social. (UNESCO, 1996, p. 241, grifo nosso).

A educação como direito fundamental é a tônica em torno do qual as preocupações atuais de governos e entidades não governamentais, no âmbito global. Uma educação que une conhecimentos, competências e habilidades necessárias em um mundo em transformação associada à educação em direitos humanos, articulada à produção de novos instrumentos e mecanismos internacionais de direitos incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários para a promoção, garantia e defesa dos direitos fundamentais.

No Brasil, acresce-a a herança da violência institucional da ditadura militar, associada às violações sistemáticas de etnias e contingentes populacionais, historicamente excluídos da vida social. Toda essa mobilização global está articulada na centralidade da educação como direito em si mesmo, indispensável ao acesso a outros direitos (UNESCO, 1996). Uma educação inclusiva tornou-se imperativa em um contexto em que “as exclusões se transformaram num dos grandes desafios do final deste século para o qual a educação do próximo século terá de encontrar resposta” (UNESCO, 1996, p. 230).

2.5 Educação, trabalho, profissão

De acordo com o Capítulo V do ECA (BRASIL, 1990), crianças e adolescentes têm direito à profissionalização e à proteção no trabalho. O art. 69 dispõe que o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e uma capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

¹⁰⁴“Se quisermos compreender o alcance estratégico desse movimento de normalização da relação adulto-criança é preciso entender que o que essas medidas visavam era de natureza indissociavelmente sanitária e política, que elas procuravam, sem dúvida, corrigir a situação de abandono em que poderiam se encontrar as crianças das classes trabalhadoras, mas também, na mesma medida, reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adultos-criança, a transmissão autárquica dos saberes práticos, a liberdade de movimento e de agitação que resulta do afrouxamento de antigas coerções comunitárias” (DONZELOT, 1980, p. 68).

Relativamente às entidades que desenvolvem programas de internação, o art. 94 dispõe que estas devem observar os direitos e garantias dos adolescentes e não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto na decisão de internação, devendo propiciar escolarização e profissionalização.

As medidas socioeducativas devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão, bem como a compreensão sobre o mundo do trabalho (BRASIL, 2006, p. 64). Além de competências e habilidades básicas, deve proporcionar uma aprendizagem à convivência e desenvolver uma competência produtiva que possibilite não somente inserir-se no mercado de trabalho, mas, sobretudo, a viver e conviver em uma sociedade moderna. Para isso, devem-se ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada e educação profissional técnica com certificação reconhecida.

A esse respeito, salienta-se que, durante conversa informal com o Juiz da Vara da Infância e da Adolescência de Dourados/MS¹⁰⁵, ele afirmou que “vem dando certo” na UNEI Laranja Doce os cursos desenvolvidos em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), onde os internos recebem formação.

O SINASE orienta a consolidação de parcerias com órgãos executivos do Sistema de Ensino para garantir o regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino, redirecionando a estrutura e organização da escola para favorecer ações pedagógicas e o convívio em equipes para estimular o aprendizado e a troca de informações. Da mesma forma, as condições do espaço devem favorecer a apropriação e a produção do conhecimento, garantindo o acesso a todos os níveis de educação formal, e os conteúdos escolares devem ser desenvolvidos de maneira interdisciplinar, permitindo o acesso a adolescente com deficiência, conforme Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999).

Em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013, p. 197), onde o trabalho aparece como princípio educativo¹⁰⁶, o projeto AJA/MS entende a produção científica e tecnológica como processo sócio-histórico, onde os conhecimentos são desenvolvidos para a transformação das condições naturais e a ampliação das competências, habilidades e potencialidades. Com esse entendimento, busca-se conhecer as exigências específicas do processo educativo com vistas à participação dos membros da sociedade, de modo que o estudante compreenda as ciências e as tecnologias

¹⁰⁵Quando buscávamos autorização para a aplicação dos questionários aos ex-internos.

¹⁰⁶“[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.” (BRASIL, 2013, p. 197).

enquanto conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade como condições de possibilidade para a geração de técnicas e procedimentos do trabalho produtivo.

Essa metodologia visa, ao preparar os estudantes partindo dos métodos e das práticas científicas, a estimulá-los a buscar conhecimento por iniciativa própria, dentro e fora da escola, com discernimento para vislumbrar novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. A esse respeito, na disciplina Desenvolvimento Social, a ementa abrange desde noções de cidadania, ética e moral, higiene pessoal e saúde, passando por condutas profissionais, *marketing* pessoal, até empreendedorismo, terceiro setor e filantropia. Relativamente a estas “novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho” leia-se empreendedorismo, como aponta, inclusive, a disciplina Desenvolvimento Social:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do *incitamento à iniciativa*, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também *ao auto-emprego e ao espírito empreendedor*: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. (UNESCO, 1996, p. 80, grifo nosso).

As mudanças nos currículos e nos sistemas educacionais, contudo, de maneira geral, estão associadas às mudanças mais gerais na sociedade. Segundo Peter Drucker, a Revolução Industrial¹⁰⁷ pode ser lida como o efeito de uma transformação no significado do conhecimento, da qual emergiu a noção de tecnologia¹⁰⁸ que tornou ensinável uma dada aptidão ou habilidade, um conhecimento aplicável. Mas naquele momento, o “conhecimento não podia ser aplicado em dezenas de milhares de pequenas oficinas individuais e nas indústrias das vilas rurais. Ele exigia a concentração da produção sob um só teto” (DRUCKER, 1997, p. 11), isto é, nas fábricas.

Assim, durante esse período, o conhecimento e sua aplicação, na escola e na fábrica, circunscrevia-se a espaços fechados, e seu conteúdo repartido em disciplinas conforme à divisão social do trabalho, às diferentes especialidades e aptidões individuais. Na atualidade, esse paradigma tradicional deve ser superado, reorientação que pode ser percebida como uma mudança no perfil do próprio trabalhador:

A chamada reestruturação produtiva traz consigo a necessidade de “um novo trabalhador” e, com isso, novas formas de introjetar os valores e habilidades necessários para a adaptação destes trabalhadores a esta etapa. É neste cenário que a educação se relaciona com o mundo do trabalho, pois é por ela que os artificios

¹⁰⁷De acordo com Drucker (1997, p. 11), “[...] converteram experiência em conhecimento, aprendizado em livro texto, segredo em metodologia, fazer em conhecimento aplicado”.

¹⁰⁸Combinação de *techné*, mistério de uma habilidade, com *logia*, conhecimento organizado, sistemático.

desejados às modernas formas de produção serão ensinados (MASSARO, 2010, p. 222).

No projeto de escolarização da UNEI Laranja Doce, no entanto, a qualificação pretendida é “frequentemente, mais uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (UNESCO, 1996, p. 96), isto porque a educação está em transformação:

[...] o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. (UNESCO, 1996, p. 194).

Após o fim da Guerra Fria, o fenômeno da mundialização acirrou a competição entre as empresas transnacionais, e é nesse contexto que a obsolescência da educação tradicional surge como um empecilho à inovação, exigindo uma educação que não se restrinja mais a um período determinado da vida, mas um aprendizado vitalício:

As escolas são, em quase toda parte, organizadas sobre a hipótese de que um estudante deve entrar em cada estágio com uma determinada idade, com um preparo prescrito e padronizado. [...] Se uma pessoa perde uma dessas etapas, fica deslocado para sempre e raramente pode voltar ao sistema. Para a escola tradicional este é um axioma que dispensa explicação, quase uma lei da natureza. Mas ele é incompatível com a natureza do conhecimento e com as exigências da sociedade do conhecimento, a sociedade pós-capitalista. É necessário um novo axioma: “Quanto maior a escolaridade da pessoa, mais ela precisará de estudo adicional. (DRUCKER, 1997, p. 159).

Essa passagem de Drucker é bastante interessante porque ela ilustra a noção foucaultiana de racionalidade, ou melhor, das diversas racionalidades que as práticas discursivas instauram ao longo da história, e como que dentro de uma dada racionalidade um axioma pode se transformar em lei, tal como uma “lei da natureza”, aparecendo como incontornável, inexorável. Porém, um novo acontecimento pode alterar essa lógica, instaurando, assim, uma nova racionalidade. Quando isso acontece, o que era lei se transforma em quimera.

Quanto às novas tecnologias, segundo o Relatório da UNESCO, trazê-las para o ensino é fundamental para que o aluno participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar a liberação de um ensino rotineiro, mecânico e repetitivo, estimulando-o e motivando-o. Além disso, podem reduzir as discrepâncias entre ricos e pobres, uma vez que esses recursos têm sido objeto de diferenciação dos indivíduos:

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para *moldar a sociedade do futuro*, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. (UNESCO, 1996, p. 39, grifo nosso).

Além da evidente afirmação da potencialização da capacidade da educação, na era da informação, de governar condutas e (in)formar novas subjetividades, esta passagem salienta também como o desenvolvimento tecnológico permitiu que o processo educativo se espraiasse para além dos espaços fechados das instituições, alcançando a quase totalidade dos indivíduos, mesmo àqueles historicamente excluídos desse processo. É este desenvolvimento que permite que a educação seja acessada por todos, inclusive nos espaços abertos, reforçando, assim, seus efeitos de poder¹⁰⁹.

Ao mesmo tempo, as escolas perdem o monopólio como provedora de ensino, como afirmou Drucker (1997, p. 161), em tom quase profético: “tradicionalmente, a escola tem sido o lugar onde se aprende e o emprego o lugar onde se trabalha. Porém, essa linha irá se tornar cada vez mais indistinta”, referindo-se à parceria entre escolas e empresas. Essa nova parceria permitirá a racionalidade econômica empresarial colonizar o espaço escolar, uma vez que “o ensino se tornou demasiado dispendioso para não ter responsabilidade”:

Um exemplo daquilo que pode ser esperado é a grande empresa americana, que está começando a concorrer com importantes escolas de administração. Ela está oferecendo a outras empresas o programa de gerência executiva que desenvolveu para seus próprios gerentes e está prestes a oferecê-los também às agências do governo e às forças armadas. Outro exemplo é a das *juku* japonesas, as “escolas barrotadas”, que hoje matriculam uma grande parcela dos estudantes do segundo grau. E há a editora americana que fundou recentemente uma empresa para construir seiscentas escolas nos próximos cinco anos. Ela planeja cobrar anuidades moderadas mas pretende ser altamente lucrativa. E a empresa promete resultados: “Notas altas nas provas ou seu dinheiro de volta”. (DRUCKER, 1997, p. 163).

Analisando o projeto AJA/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016b) e as diretrizes pedagógicas constantes nos relatórios e documentos da Organização das Nações Unidas/Fundo das Nações Unidas para a Infância (ONU/UNICEF), corroborados pelo Brasil, percebe-se como a administração da educação desempenha um papel de integração entre os elementos do sistema educacional como mediadora em função dos objetivos educacionais da sociedade (SANDER, 1985). Assim, “o sistema educacional sofre decisivamente a influência de suas forças econômicas, políticas e culturais na formulação de seus objetivos educacionais e na distribuição dos recursos” (SANDER, 1985, p. 40). Esse caráter dependente da educação, por sua vez, não deve ser compreendido enquanto conservador *per si*:

À educação não compete apenas transmitir o patrimônio cultural às novas gerações, mas também modernizar as tradições. Os aspectos negativos das culturas tradicionais exigem um esforço de renovação à luz da evolução socioeconômica, e a

¹⁰⁹Tal como outrora a tecnologia disciplinar se generalizara, espraiando-se para além dos monastérios até alcançar a totalidade das instituições modernas (escola, fábrica, prisão, hospital e outros), agora, as novas tecnologias permitem atingir “qualquer parte do mundo”, preenchendo as lacunas existentes nos espaços abertos onde as instituições não alcançavam.

educação tem um importante papel a desempenhar neste campo, suscitando uma transformação positiva dos valores culturais. (UNESCO, 1996, p. 256).

O processo educacional como medida socioeducativa não foge à regra. Este deve proporcionar momentos de reflexão e de redirecionamento das ações do estudante na sociedade, e para isso a escola deve ser um espaço de ampliação da capacidade de reflexão, diálogo, interação, leitura e, sobretudo, ressignificação do mundo. Esse caráter transformador da educação, como apresentado nesta passagem do Relatório da UNESCO, refere-se aos “aspectos negativos das culturas tradicionais” impeditivos para a constituição de um *ethos* empreendedor, inovador e flexível que a sociedade global exige.

Nesse sentido, os conteúdos específicos de cada componente curricular devem ser articulados com a realidade, ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, à cultura e ao convívio social, proporcionando uma vinculação dos estudantes com os saberes científicos e sociais. Trata-se, portanto, de um currículo que, rompendo com a pedagogia tradicional (que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza em disciplinas estanques), oferece um processo de ensino/aprendizagem articulado com a realidade do estudante. Somente assim viabiliza-se um processo constitutivo e integrado aos diferentes saberes, com a contribuição das diferentes áreas. O projeto do curso, constituído de uma especificidade curricular, leva em conta as características do público-alvo, bem como seus interesses, condições de vida e motivações:

[...] sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme *desperdício de recursos humanos*. (UNESCO, 1996, p. 17, grifo nosso).

Assim, a educação seria um fator primordial para a mudança de valores e atitudes atrelada à “tecnologia da relação” (DONZELOT, 1980)¹¹⁰. Portanto, a medida educativa tornou-se “peça adjacente de uma aparelhagem de controle cuja lógica se apoia sobre o judiciário, mas que o dissolve progressivamente” (DONZELOT, 1980, p. 95). Aqui se dá o deslocamento da categoria jurídica do discernimento para a da educabilidade, “abrandamento” tornado possível graças ao estabelecimento de um processo de circularidade entre perícia e confissão¹¹¹, “que elimina a obsessão de um dirigismo, já que qualquer formulação de um

¹¹⁰“A força da tecnologia da relação deve-se precisamente a que ela não impõe nada, nem novas normas sociais, nem antigas regras morais” (DONZELOT, 1980, p. 162).

¹¹¹O Concílio de Trento (1545-1563), responsável pela emissão do maior número de decretos dogmáticos e reformas na história e pelo estabelecimento da obrigação anual da confissão.

juízo social é associada ao questionamento possível através da participação do sujeito” (DONZELOT, 1980, p. 162).

A intervenção da psicologia permite o abrandamento da punição ao mesmo tempo em que permite revelar as causas das disfunções familiares¹¹² por meio do relato:

[...] a técnica “psi” não incrimina uma pessoa em particular, nem um comportamento errôneo, mas sim as relações estabelecidas no interior da família e as representações mentais inconscientes de seus membros. Ela não pratica a injunção a mudar de normas, mas sim a incitação a um reequilíbrio das atitudes, em nome de seus efeitos sobre os outros membros. (DONZELOT, 1980, p. 165).

Assumida a centralidade do sujeito no interior dessa nova tecnologia, ela permite, assim, a conversão do sujeito sobre si mesmo, porque agora “[...] não se trata mais de uma questão moral, de lei ou de méritos, do possível e do impossível, mas sim dele mesmo, de seu equilíbrio de relação, de seu desenvolvimento [...]” (DONZELOT, 1980, p. 164). Técnica econômica, já que incita o próprio sujeito a agir sobre si mesmo, acoplando, dessa forma, o desejo social com o desejo individual, fornecendo a este a motivação que era ausente nas tecnologias anteriores.

2.6 Perspectiva ético-pedagógica

A proposta metodológica do AJA/MS, bem como seus pressupostos teóricos, fundamentam-se na concepção sociointeracionista, que compreende a constituição do sujeito a partir de uma diversidade de relações dialógicas e o próprio ensino como um processo interativo que evidencia o sujeito nas mais diversas interlocuções. Nessa abordagem, o estudante é visto como um ser social, histórico e culturalmente presente no ambiente escolar, de acordo com a perspectiva teórica de Vygotsky, que amplia o processo de aprendizagem a partir das relações sociais vivenciadas.

Com base nesse fundamento, o estudante, ao ingressar em um novo processo de aprendizagem, poderá projetar o conhecimento anterior para uma nova vivência educacional, em uma união que constitui a própria premissa da prática pedagógica, a relação entre o eu e o outro, daí a potência que é dada à afetividade entre estudante e professor: “Pela proximidade, o educador se acerca ao máximo do educando identifica-se com sua problemática de forma

¹¹²“Não vêem que se o filho dos senhores não estuda na escola é porque seu pai não se interessa por sua atividade escolar, não lhe comunica seus sentimentos a não ser em forma de cólera diante do fracasso? Ou então, se sua filha, apesar de muito inteligente, não tem interesse na escola, é porque os senhores assumiram como seu o destino dela, a ponto de anulá-la e de impedir que ela possa expressar o seu desejo?” (DONZELOT, 1980, p. 163).

calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade” (COSTA, A.C.G, 1991, p. 4).

Essa proximidade exige do educador uma empatia, que começa com a linguagem que ele estabelece com o educando, que deve ser-lhe acessível e servir de ponte na interação entre eles, pois as expressões, na comunicação “[...] servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2009, p. 8).

O processo de aprendizagem é interativo, dinâmico e coletivo, tornando-se necessário o vínculo entre professores e estudantes, que deve transcorrer com respeito para que o diálogo se torne uma de suas características essenciais. Somente assim, com uma prática cotidiana baseada no respeito mútuo, é que se torna possível romper com um passado de violência institucionalizada e estabelecer, de fato, uma prática pedagógica garantista. Isso porque o fundamental, “[...] está em como os sujeitos constroem suas representações a partir de suas experiências, de suas afiliações a grupos diferentes, da posição que ocupam na estrutura social, de seus conhecimentos formais e informais” (ALBA, 2014, p. 530).

A centralidade das medidas socioeducativas na perspectiva ético-pedagógica significa que valores de dignidade da pessoa devem embasar as relações e a experiência cotidiana na instituição. A este respeito,

[...] a exemplaridade é aspecto fundamental. Educar – particularmente no caso de adolescentes, – consiste em ensinar aquilo que se é. Portanto, a forma como o programa de atendimento socioeducativo organiza suas ações, a postura dos profissionais, construída em bases éticas, frente às situações do dia-a-dia, contribuirá para uma atitude cidadã do adolescente. (BRASIL, 2006, p. 48).

O relacionamento do adolescente com todos os profissionais do ambiente é fundamental para o alcance dos objetivos pretendidos: “É preciso conhecer cada adolescente e compreender seu potencial e seu estágio de crescimento pessoal e social” (BRASIL, 2006, p. 48), a fim de respeitar seus limites e exigir apenas aquilo que ele seja capaz de realizar:

A diretividade pressupõe a autoridade competente, diferentemente do autoritarismo que estabelece arbitrariamente um único ponto de vista. Técnicos e educadores são os responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente. (BRASIL, 2006, p. 48).

Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), a disciplina deve ser um instrumento norteador do sucesso pedagógico e não apenas instrumento de manutenção da ordem. Requer, portanto, acordos definidos na relação entre todos para viabilizar um projeto coletivo e individual, tais como horários para despertar, para as refeições, a higiene pessoal, o cuidado com vestuário e ambiente, a escola, oficinas, lazer, esportes, cultura, atendimentos técnicos, visitas, atividades

externas e outros. A esse respeito, a temática da governamentalidade desloca o sentido negativo da disciplina, dando ênfase à relação do sujeito consigo mesmo e com os outros:

Governar as pessoas no sentido lato do termo [...] não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é constituído e modificado por si próprio. Quando estudava os manicômios, as prisões, etc., talvez tenha insistido demasiadamente nas técnicas de dominação. Aquilo a que podemos dar o nome de disciplina é algo de realmente importante neste tipo de instituições. Porém, trata-se apenas de um aspecto da arte de governar pessoas nas nossas sociedades. Não devemos entender o exercício do poder como pura violência ou coerção estrita. O poder consiste em relações complexas. Essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu. (FOUCAULT, 1993, p. 207).

A perspectiva ético-pedagógica das medidas socioeducativas pode ser assim compreendida: “o principal está, para Foucault, no *ethos*, nesse feixe de possibilidades em torno à criação de novas formas de se relacionar consigo e com os outros [...]” (IBARRA, 2008, p. 142). Para tanto, a liberdade é a condição essencial para “que “o outro” seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ações; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). E é por meio da educação que esse processo se efetiva:

É precisamente por meio da apropriação de uma série de conhecimentos, eventos e discursos, aos quais o sujeito é confrontado, que se opera a transição do social para o individual e vice-versa, pois, quando o sujeito toma como sua essa bagagem “externa”, devolve-a à esfera pública sob a forma de conversas, opiniões ou ações. (ALBA, 2014, p. 532).

Assim, liberdade é essencial para permitir a “[...] intervenção do indivíduo, pois é ele que combina, cria e recria suas categorias precedentes para interpretar o estranho” (ALBA, 2014, p. 534), em outras palavras, como sujeito, ele ressignifica. Trata-se, enfim, da aposta em uma educação que transforma a totalidade do indivíduo, uma recodificação total da existência operada pelo próprio sujeito em seu aperfeiçoamento, comprometido com a responsabilidade de buscar conhecimento para superar a própria condição.

Além da liberdade, que é a condição de possibilidade para um indivíduo se tornar sujeito, sua iniciativa depende de um outro elemento fundamental, a motivação. O modelo de educação tradicional, pautado na transmissão de conhecimentos a alunos passivos, que apenas decoravam os conteúdos que lhes seriam exigidos nos exames, exigia disciplina, mas não motivava. Ao contrário, o fracasso nos exames sufocava o desejo de continuar aprendendo, e, segundo Drucker (1997, p. 157), “é deste desejo que precisamos”. Uma prática frequente na disciplina escolar tradicional eram os castigos – castigos, aliás, corriqueiros no cotidiano das antigas instituições de acolhimento da adolescência infratora –, porém, “só possui valor moral

se o castigo for reconhecido como justo pelo indivíduo que o recebe, o que implica que a autoridade que pune já tenha sido reconhecida como legítima” (DURKHEIM, 2011, p. 72). Em outras palavras, é preciso o *engagement* do indivíduo, seu assujeitamento consentido.

Questionados sobre a motivação de estudar na escola da UNEI, a maioria dos internos respondeu que a continuidade nos estudos poderia lhes proporcionar uma vida melhor, arrumar trabalho e mesmo entrar em uma faculdade. A motivação constitui, portanto, um elemento fundamental que a racionalidade das medidas socioeducativas procura incitar, daí toda a persistência encontrada nos documentos institucionais, como o projeto educacional AJA/MS, o cuidado com a recepção dos estudantes, para que se sintam acolhidos, a ênfase em oferecer oportunidades de desenvolvimento e reconstrução de seus projetos de vida, levando-se em conta suas especificidades e respeitando suas capacidades, desenvolvendo suas potencialidades, em suma, tratando-os como sujeitos capazes de se tornarem protagonistas de suas próprias vidas.

O novo dispositivo aposta na “revalorização da pessoa, seu desenvolvimento psicossomático integral fora dos papéis tradicionais” (DONZELOT, 1980, p. 167). Nessa abordagem, o papel dos agentes sociais, em especial do professor, é de pessoas que querem ajudá-los a viver com estabilidade, pois o indivíduo sente a necessidade de apoio. A este respeito, a resposta de W. (Questionário nº 2, Interno/UNEI, 2017), quando questionado sobre a importância de frequentar a escola da UNEI, é reveladora: “Eu vou à escola para aprender o que não pude aprender na rua. Sim, ela [a escola] me ajuda porque eu sei que mesmo preso eu tenho a chance de aprender mais. Ela me ajuda para distrair a cabeça, as professoras conversam comigo, me aconselham a não errar mais”.

A partir de então, trata-se sempre do “desejo do indivíduo. Somente ele fornece um terreno neutro para a resolução das diferenças de regime entre a gestão dos corpos e a gestão das populações” (DONZELOT, 1980, p. 175). O recurso à tecnologia *psi* “[...] não têm a desvantagem do padre, preso à defesa de valores morais. Não são submetidos às dificuldades deontológicas do médico, nem a seu código” (DONZELOT, 1980, p. 175), em suma, não se submete ao desejo de outro, mas tão somente ao seu próprio desejo, as suas próprias aspirações:

[...] todo o século XIX não descansou enquanto não encontrou um princípio de equilíbrio entre a necessidade de impor normas sociais de saúde e educação, e a de manter a autonomia dos indivíduos e a ambição das famílias como princípio da liberdade de iniciativa. (DONZELOT, 1980, p. 177).

Na tecnologia *psi*, é sempre ao sujeito que é solicitada a verdade. Técnica que se desenvolveu nas comunidades religiosas que precederam a Reforma – “grupos comunitários

relativamente igualitários, que não são mais regidos pelos dispositivos da soberania” (FOUCAULT, 2006b, p. 82) –, que foram transportadas para a comunidade laica, definiram métodos disciplinares à vida cotidiana, e sobretudo à pedagogia¹¹³, que vão, pouco a pouco, a partir da colonização da juventude escolar, envolver todo o conjunto da sociedade. Esse movimento de dispersão e extensão teve como ponto de partida a comunidade dos Irmãos da Vida Comum, fundada em 1383 na Holanda, que pretendeu “lançar as bases de uma reforma do ensino transpondo para a educação uma parte das técnicas espirituais” (FOUCAULT, 2006b, p. 75):

É aí, nessa prática de um exercício do indivíduo sobre ele próprio, nessa tentativa de transformar o indivíduo, nessa busca de uma evolução progressiva do indivíduo até o ponto da salvação, é aí, nesse trabalho ascético do indivíduo sobre ele mesmo para a sua salvação, que encontramos a matriz, o modelo primeiro da colonização pedagógica da juventude. (FOUCAULT, 2006b, p. 83).

Daí emerge também a regra da clausura, a ideia de que no interior de um espaço fechado, com o mínimo de relações com o mundo, é que se deve realizar o exercício pedagógico, sob a direção constante de um guia que esteja atento ao progresso ou, ao contrário, dos retrocessos de quem começa o exercício. Este é um dos primeiros momentos dessa colonização de uma sociedade inteira pelos dispositivos disciplinares, ao lado dos povos colonizados, como os jesuítas na América do Sul, bem como a colonização interna dos vagabundos, mendigos, nômades, delinquentes, prostitutas e outros, referindo ao episódio do grande internamento da Idade Clássica, como analisado em *A História da Loucura* (2007). Estes, no entanto, ressalta Foucault (2006b), são a versão exterior das disciplinas religiosas aplicados progressivamente a outros setores sociais. É, contudo, o início do processo de governamentalização.

Assim, foi nos interstícios do poder soberano, lacunar, frágil, dissimétrico, violento, falho e descontínuo que a disciplina, individualizante, se insinuou e se inseriu. E é justamente concernente à individualização que reside a fragilidade da soberania, pois “o indivíduo como tal nunca é pego na relação” (FOUCAULT, 2006b, p. 56). Em outras palavras, significa dizer que a probabilidade da direção de conduta é, por isso mesmo, muito precária. Logo, “sempre há a necessidade de certo suplemento de violência ou de certa ameaça de violência, que está sempre presente, por trás da relação de soberania, que a anima e a apoia” (FOUCAULT, 2006b, p. 54).

¹¹³Como esclarece Foucault (2006b, p. 68) “Um sistema disciplinar é feito para funcionar sozinho, e quem é encarregado dele ou é seu diretor não é tanto um indivíduo quanto uma função que é exercida por este, mas que poderia perfeitamente ser exercida por outro”.

A fragilidade da soberania reside na fragilidade da função-sujeito, daí também porque a noção de autonomia exprime o ideal no regime democrático, e a liberdade como condição de possibilidade do exercício da autonomia. A modernidade instaura no imaginário popular a recusa da soberania, com a associação do binômio democracia e liberdade. No sentido contrário da soberania, no poder disciplinar não há dualismos, pois se trata sempre de uma apropriação geral da existência do indivíduo que age sobre si mesmo. O que permite esta eficácia é a intervenção na vontade, na alma do indivíduo, “que projeta, atrás do próprio corpo algo como uma psiquê” (FOUCAULT, 2006b, p. 65).

Assim, um dos elementos que permite a “suavização da pena” pelas medidas socioeducativas é a introdução da prática da confissão em que o próprio sujeito expressa a verdade sobre si mesmo, sobre seus pensamentos e os movimentos mais secretos de sua alma, verdade que o liga a uma identidade e que, portanto, não é imposta de fora, do exterior, mas efeito das práticas de confissão nas quais “o sujeito é solicitado a dizer a verdade, mas dizer a verdade a respeito dele mesmo, de seus erros, de seus desejos, do estado de sua alma” (FOUCAULT, 2014, p. 113).

As técnicas e os procedimentos de direção de consciência e confissão, aperfeiçoados pelas instituições eclesásticas, permitiram, por meios de diversos deslocamentos ao longo da história, pela transposição para outras práticas institucionais, a elaboração de um conhecimento científico do sujeito que, institucionalizado, transformaram-se em tecnologias de si, a partir da qual este efetua “sobre si mesmos – seus corpos, suas almas, seus pensamentos e sobre sua própria conduta – a fim de se modificarem segundo um padrão de perfeição ou normalidade requeridos socialmente” (GOMES FILHO, 2016, p. 107):

A confissão dos pecados como “atos de verdade” por meio do qual o sujeito expressa a verdade sobre si próprio, é, no cristianismo, uma condição *sine qua non* de redenção dos pecados, sendo o sujeito, ao mesmo tempo, ator da manifestação da verdade, sua testemunha e seu objeto. [...] um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito. (GOMES FILHO, 2016, p. 106).

O operador da análise da governamentalidade é o deslocamento da preocupação com a verdade para seus efeitos de poder, “para deter-se naquilo que ela permite legitimar, justificar e reproduzir, qual seja, os mecanismos constringentes de poder, como é o caso do ato de confessar a verdade” (CANDIOTTO, 2010, p. 69), isto porque tal regime de verdade permite a reprodução do poder pela sua capacidade de justificá-lo racionalmente, no que se refere à distribuição e repartição dos indivíduos. Entretanto,

No fundo, a verdade é ininteligível sem uma obrigação de verdade, sem o *engagement* do indivíduo, sem seu assujeitamento consentido. Para que um regime de verdade seja *aceito* e justificado é preciso que o sujeito tenha uma *qualificação*:

que ele se submeta àquele regime de verdade. (CANDIOTTO, 2010, p. 68, grifo do autor).

A importância fundamental desse acontecimento é que a separação, a cisão, a distribuição dos papéis relativos aos indivíduos na relação de poder que se estabelece é o fato do dito, da enunciação, do reconhecimento dessa verdade “que o torna duplamente sujeito: em uma relação de poder e em uma manifestação da verdade” (GOMES FILHO, 2016, p. 107). A relação entre os discursos verdadeiros e os modos de subjetivação é central na análise da governamentalidade, na forma como o governo é exercido, ainda hoje:

[...] a noção de legitimidade expressa a capacidade efetiva que possui um regime político de conquistar e manter um apoio social majoritário, transformando a simples concordância em adesão ativa e assegurando a obediência sem necessidade de recorrer ao uso arbitrário da força. Deste modo, a racionalidade política do contrato, configurada pelo liberalismo dos séculos XVIII e XIX, e pelo neoliberalismo de nossos dias, consiste em indexar o exercício do poder na racionalidade daqueles sobre os quais o próprio poder é exercido. [...] exigência, tornada indispensável para o exercício do poder, deste elemento que precedentemente tinha pouca importância: o Sujeito. O exercício do poder será doravante uma atividade cuja indexação não é independente de uma subjetividade. (AVELINO, 2010, p. 18-19).

Esta relação entre verdade e subjetividade, e a exigência do indivíduo conhecer a si mesmo para agir sobre si – “o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1996, p. 16) – perpassa as novas concepções de educação, como se pode verificar no Relatório da UNESCO (1996, p. 15-16), onde afirma que a Comissão “não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica”:

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de *superação de si mesmo*. [...] Mas antes, é preciso começar por se *conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento* [...] (UNESCO, 1996, p. 16, grifos nossos).

Desse conhecimento de si, como ponto de partida, tendo a educação como guia, pode-se avaliar o estado em que se encontra e o estado em que se quer chegar para a superação de si mesmo, o que coloca a “necessidade de um retorno a escola a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional” (UNESCO, 1996, p. 19). Em suma, a educação tem a missão de “levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio que o envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (UNESCO, 1996, p. 18).

Incitar no sujeito uma dada relação de si para consigo mesmo é o foco das práticas pedagógicas segundo a nova racionalidade governamental, a qual será analisada no próximo capítulo, delineando as relações entre verdade e subjetividade que se estabeleceram na cultura

ocidental, a permitir o deslocamento do objeto de intervenção, do corpo (meios de contenção) para a alma do sujeito, isto é, para sua disposição, sua vontade e seus desejos, dando origem a novas formas de governo da população e a novas formas de subjetividade requeridas pela sociedade atual em transformação.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO CONDUÇÃO DE CONDUTAS

Neste capítulo, analisam-se os escritos de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação Laranja Doce, com a pretensão de deduzir os efeitos de subjetivação incitados pelas práticas pedagógicas no curso AJA/MS, como forma de governo de condutas.

Para tanto, faz-se a seguir uma síntese dos deslocamentos pelos quais as práticas de confissão e de direção de consciência passaram, no Ocidente, a fim de mostrar como se deu a colonização desses procedimentos pelas práticas científicas no século XIX, sobretudo pela psiquiatria e pela psicologia¹¹⁴, para uma melhor compreensão das relações entre verdade e subjetividade que dão suporte à “construção da diferença incessante, em vez da descoberta da identidade perene” (CANDIOTTO, 2010, p. 164), e que serviram de suporte teórico para a análise dos questionários.

Trata-se, portanto, do fragmento de uma história política da verdade que nada tem a ver com a utilização do documento como critério de verificação de autenticidade. O que está em jogo aqui é indagar sobre os efeitos de verdade em termos de obrigações, imposições,

¹¹⁴“Percorrendo o âmbito plural da ciência-confissão moderna, tais como a psiquiatria e a clínica psicológica a partir do século XIX, Michel Foucault ilustra como a produção da verdade proliferou-se entre os modernos por novas maneiras de enunciação procedentes das antigas formas de discursos do eu, tais como a confissão e o exame de consciência [...]” (CANDIOTTO, 2010, p. 160).

incitações e limitações no campo da experiência do sujeito consigo mesmo, isto é, “os efeitos recíprocos da conexão que existe entre as práticas humanas e os regimes de veridicção que lhes são conexos. [...] os efeitos de real induzidos pelo jogo de veridicção sobre o comportamento [...]” (FOUCAULT, 2016, p. 214).

Neste sentido, tomou-se como ponto de partida a concepção de subjetividade “como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13). Com base nisso, procurou-se verificar, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, professores e estudantes, quais os jogos de verdade que orientam seus modos de subjetivação, tendo em vista que “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 2005, p. 28-29).

3.1 Governar a si, governar os outros

A continuidade ascendente e descendente do poder que Foucault (2008b) descobriu em sua história da governamentalidade levou-o a perceber a vinculação estreita entre ética e política, entre o governo de si e o governo dos outros. Também “de fundamental importância é a ideia de que as relações de poder excluem relações de violência ou a supressão da liberdade” (CANDIOTTO, 2010, p. 153), tampouco se trata da transferência de direitos ou delegação de poderes. Em outras palavras, essas análises permitiram a Foucault desvencilhar-se da “miragem jurídica” e da ênfase nas relações heteronômicas de poder (*Vigiar e Punir*), deslocando a analítica do poder para a análise da governamentalidade¹¹⁵. A partir de então, a condução da conduta, de si e dos outros, se dará em relação a uma determinada verdade como “foco de experiência”, articulando formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento e modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (FOUCAULT, 2010).

Em suma, elementos que permitem “a constituição histórica de modos de ser, modos de vida, de subjetividades¹¹⁶” (CANDIOTTO, 2010, p. 162), indissociáveis de discursos verdadeiros “que não são derivações do sujeito unitário doador de sentido; [...] “verdade, nesse caso, afasta-se da ideia de evidência intelectual do eu psicológico” (CANDIOTTO,

¹¹⁵“Assim, a partir de 1979, Foucault empreenderá a análise das práticas de confissão e direção de consciência no cristianismo e sua relação com os modos de subjetivação” (PEREIRA; GOMES FILHO, 2016, p. 1312).

¹¹⁶“A constituição de subjetividades é o efeito de práticas de si ascéticas” (CANDIOTTO, 2010, p. 162).

2010, p. 162-163), e que “só pode aparecer no interior de um campo de forças reais, isto é, um campo de forças que nunca um sujeito falante pode criar sozinho e a partir de sua palavra” (FOUCAULT, 2008c, p. 6). Daí a importância da análise da constituição dos discursos verdadeiros sobre o homem para a arqueogenealogia do sujeito moderno, uma vez que

Todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, por uma variedade de razões, o conhecimento tende a ser organizado em torno de formas e de normas mais ou menos científicas. Há também uma outra razão talvez mais fundamental e mais específica das nossas sociedades. Reside no fato de que uma das mais importantes obrigações morais ser, para qualquer sujeito, o conhecer-se a si próprio. A obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento são as duas razões pelas quais a história do conhecimento constitui um ponto de vista privilegiado para a genealogia do sujeito. (FOUCAULT, 1993, p. 205).

O deslocamento da analítica do poder rumo à governamentalidade, esclarece Foucault (2010, p. 6), “consistiu, não em analisar o Poder com “P” maiúsculo, nem tampouco as instituições de poder ou as formas gerais ou institucionais de dominação, mas em estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros”. A título de exemplo, cita-se a mudança que se operou nos colégios quando da emergência de novos saberes, resultando na constituição de uma nova moral da vida e do corpo:

Nos colégios, a higiene atacou o antigo costume de castigos e repressões físicas. Para os higienistas, a moralidade escolar deveria proibir qualquer tipo de castigo físico e corporal e pautar-se pelo “modelo de regulação disciplinar, baseado em técnicas de persuasão moral”. (SALIBA, 2006, p. 80-81, grifo do autor).

Desse modo, o governo de si é indissociável do governo do outro, o que pode encetar tanto uma reação de aceitação quanto de resistência, conquanto tal conduta esteja conforme a verdade: “a governamentalidade é o pano de fundo tanto da constituição política quanto da constituição ética do sujeito” (CANDIOTTO, 2010, p. 154). A melhor forma de governo é aquela em que o indivíduo se torna capaz de governar a si mesmo, constituindo o sujeito de sua própria transformação.

Relativamente à análise aqui empreendida, tomando como base “as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 6), procurou-se salientar a relação que se estabelece, na prática pedagógica, entre os adolescentes em conflito com a lei e o “pedagogo, que é encarregado de [dirigir] sua alma” (FOUCAULT, 2010, p. 8), como “possibilidade das transformações na maneira de pensar, de ser e de atuar que elas permitem” (CANDIOTTO, 2010, p. 165).

Mas a direção de consciência é uma prática complexa que remonta à antiguidade clássica grega, tendo passado por muitas transformações até chegar ao cristianismo, onde sofreu uma série de inflexões, sendo a mais profunda delas, o deslocamento do sujeito da

enunciação da verdade e o estabelecimento das práticas de confissão. Na antiguidade clássica era o mestre quem enunciava a verdade ao discípulo, que fazia uso destas em momento oportuno.

Esta modalidade de experiência, contudo, não se dá sem uma relação com o outro, ainda que provisória, seja ele um mestre ou um diretor de consciência. Nessa relação, o dirigido submete-se ao ensino do diretor até atingir o *status* ontológico em que seja capaz de conduzir-se a si mesmo. Em suma, trata-se de um trabalho que o indivíduo exerce sobre si no intuito de alcançar um objetivo por meio de uma relação com o outro (ensino), determinada relação com a verdade (meditação/reflexão) e consigo mesmo (ascese). Esses discursos verdadeiros, esclarece Foucault (2016, p. 224-225, grifo do autor),

Não são códigos nem exatamente sistemas prescritivos ou conjuntos teóricos. Apresentam-se como *tékhnai* (técnicas) *peritombíon* (que têm como objeto a vida). São técnicas, ou seja, procedimentos regulados, maneiras de fazer que foram pensadas e destinam-se a operar certas transformações num sujeito determinado.

Essas transformações são subordinadas a fins móveis e fluidos. No cristianismo, por exemplo, o corte entre a vida neste mundo a vida no além fez perder a unidade e a imanência da noção de *bios* grega, substituída pelo dualismo como efeito do pecado original, conduzindo o cristão à mortificação da carne e do desejo. Com o cristianismo, é o discípulo quem profere a verdade, e uma verdade exaustiva sobre si mesmo, constituindo, com a prática da confissão¹¹⁷, o gérmen da hermenêutica do desejo ocidental:

Foucault define o cristianismo como um tipo especial de religião que impõe certas obrigações a seus seguidores, tais como a obrigação de permanecer fiel a um conjunto de dogmas, de verdades, de obediência, de profissão de fé e de confissão. Porém, há um tipo de obrigação de verdade que é mais importante, em que cada um deve saber quem é, saber o que acontece em sua alma e em seu coração, as faltas cometidas, as tentações que lhe atingem, e dizer estas coisas a outros, dando testemunho contra si mesmo. (GOMES FILHO, 2016, p. 111).

Porém, o que interessa na análise aqui desenvolvida é que “a confissão permite ao diretor dar conselhos e fazer um diagnóstico” (FOUCAULT, 2014, p. 116) baseando-se nesta manifestação verbal da verdade. A partir de então, a manifestação dessa verdade de si mesmo vai se tornar uma peça indispensável ao governo dos homens, pois constituem um sistema de “obrigações pelas quais ele se engaja – obrigação de manter suas crenças, de aceitar a autoridade que as autentifica, de fazer delas, eventualmente, profissão pública, de viver em conformidade

¹¹⁷“O Concílio de Trento (1545-1563) “foi um fenômeno cultural gigantesco”, responsável pela emissão do maior número de decretos dogmáticos e reformas, bem como o estabelecimento da obrigação anual da confissão. Mas o ponto crucial que constitui um dos grandes problemas da cultura ocidental, afirma Foucault (1993), é a possibilidade de fundar uma hermenêutica baseando-se numa positiva, teórica e prática emergência do eu, uma identidade do eu, processo que se desenvolveu nos meados da Idade Média no interior da prática judiciária” (GOMES FILHO, 2016, p. 115).

com elas, etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 114). Uma manifestação da verdade em que o sujeito da enunciação se identifica com a verdade proferida, e que vai se tornar o primeiro passo para a prática da penitência: “uma afirmação de mudança – de ruptura com o próprio eu, com o próprio passado, com o mundo e com toda a vida anterior” (FOUCAULT, 1993, p. 216):

Os ostentatórios gestos das mortificações têm a função de mostrar ao mesmo tempo a verdade do estado de ser um pecador e a autenticidade da ruptura. Trata-se de uma auto revelação que é ao mesmo tempo uma autodestruição. Lembremos [que] o objetivo da tecnologia estoica do eu consistia em sobrepor o sujeito de conhecimento e o sujeito de verdade por intermédio da perpétua memorização de regras. Ora bem, pelo contrário, na *exomologesis*¹¹⁸ e na *publicatio sui* o penitente procura sobrepor a verdade acerca de si próprio e a renúncia a si próprio por um ato de violenta ruptura. (FOUCAULT, 1993, p. 217).

A confissão como primeiro passo da penitência constitui o ato pelo qual o sujeito demonstra arrependimento, exteriorizando, dessa forma, sinais de mudança com relação ao seu passado; é ela que inicia o processo de transformação que o sujeito efetuará sobre si (ascese). Por isso, a prática da confissão tornou-se fundamental no interior das práticas judiciárias medieval, desde que realizada em estado livre:

Sua aplicação remonta a época da Inquisição: para que as declarações obtidas sob tortura fossem consideradas confissões, era preciso repeti-las após o suplício. A confissão adquire efeitos morais, jurídicos e terapêuticos se for feita em estado de liberdade daquele que confessa, mesmo que alcançada numa relação desigual de força. (CANDIOTTO, 2010, p. 71).

Inicialmente elaborada no interior das instituições monásticas, a prática da confissão acabou por generalizar-se por toda a sociedade. No século XIX, com a emergência da psiquiatria e da psicologia, os indivíduos foram incitados a falar de si mesmos e reconhecerem-se nessa verdade, constituindo o que Foucault denomina de subjetividade assujeitada:

Na hermenêutica, a verdade está escondida no sujeito, seja pelo processo da dúvida generalizada, seja pela verbalização infinita. A verdade configura o fundo de identidade e oferece-se mediante reconhecimento verbal daquilo que é o sujeito. Na história das práticas de subjetividade, as verdades são úteis se forem matrizes de ação e instrumentos para que o sujeito aja corretamente. (CANDIOTTO, 2010, p. 162).

Embora as técnicas de si remontem à antiguidade, particularmente na época helenística e romana, constituindo “artes de viver”, nas sociedades como a atual estas perderam sua autonomia, e os modelos de conduta encontram-se investidos na prática pedagógica: “é a pedagogia que veicula grande parte dessas instruções de existência” (FOUCAULT, 2016, p. 27). Já com o cristianismo, “a ênfase foi recaindo cada vez mais no lado da “atividade”, no lado “como fazer algo” (FOUCAULT, 2016, p. 29), definindo artes do comportamento e não

¹¹⁸Profissão de fé.

mais uma modificação do ser: “a passagem da arte de viver para a formação profissional é evidentemente uma das grandes evoluções que podemos constatar e um dos fatores que levaram ao desaparecimento da arte de viver como gênero autônomo de reflexão e análise” (FOUCAULT, 2016, p. 30).

A mutação das práticas de confissão e direção de consciência no cristianismo conduziu a substituição das técnicas de si por outras tecnologias de subjetivação e o estabelecimento de um código de conduta baseado em um sistema de valores diferente daquele dos gregos, definido pela noção de carne: “É a modificação da relação de si consigo, é a modificação da maneira como o indivíduo se constitui como sujeito, é isso que vai permitir que ele se conduza de acordo com um código e segundo valores que, na verdade, não são compatíveis entre si” (FOUCAULT, 2016, p. 233).

Essa incompatibilidade foi responsável pela instauração de uma clivagem no interior do próprio sujeito (homem interior e homem exterior), uma cesura na relação do indivíduo consigo mesmo, com seu próprio sexo e com o outro: “O que outrora caracterizada os *aphrodisia*¹¹⁹ (uma relação de si com os outros) agora vai interiorizar-se ou projetar-se no próprio sujeito e tornar-se essencialmente relação de si consigo” (FOUCAULT, 2016, p. 256, grifo do autor).

É nessa intensificação da relação de si consigo mesmo que se encontra o berço da hermenêutica ocidental do eu, centrada no afastamento do desejo: “desarticulação do bloco dos *aphrodisia* e emergência do desejo. À custa do afastamento ou da relativa neutralização do ato e do prazer, do corpo e do prazer” (FOUCAULT, 2016, p. 260).

3.2 Discursos e práticas de professores e alunos da UNEI Laranja Doce

A prática institucional anterior, esta espécie de resíduo de soberania, herdada do regime militar, acabou por gerar resistência à cultura do internamento, como demonstram as rebeliões na antiga FEBEM, com denúncia de maus-tratos, torturas, superlotação e outros, e a mobilização social de diversos atores que combatiam o “uso de técnicas de contenção física e confinamento disciplinar” (SILVEIRA, 2015, p. 65), deflagrando a crise institucional, obrigando assim as autoridades governamentais a iniciar um plano de reformas.

¹¹⁹Os *aphrodisia* gregos “eram atos nos quais estavam solidários, interligados numa espécie de unidade paroxística, os movimentos do corpo e da alma. [...] Todo esse modelo constituía uma unidade compacta. Corpo, alma, prazer, desejo, sensação, mecanismo do corpo [...]” (FOUCAULT, 2016, p. 259).

O processo de reforma incluiu a reorganização arquitetônica dos espaços, a reformulação pedagógica e a emergência de um novo vocabulário conceitual (situação de vulnerabilidade, jovem infrator, medida socioeducativa e outros) a justificar as novas práticas, legitimadas por um novo regime de verdade. Contudo, a racionalidade do novo dispositivo encontra muita resistência da parte dos agentes públicos envolvidos no processo e da própria “sociedade civil”.

Nesse sentido, aplicou-se um questionário aos professores no intento de verificar a racionalidade imanente de seus posicionamentos e práticas, e a representação que estes têm dos internos. Quantos aos internos, o objetivo foi verificar como se subjetivam a partir da prática pedagógica ofertada naquela Unidade Educacional de Internação.

Para a aplicação dos questionários aos professores entrou-se em contato com a coordenadora que informou que às sextas-feiras os professores participavam de reunião pedagógica, sendo o melhor momento para a aplicação do questionário. Na reunião, apresentaram-se a pesquisa e os objetivos aos professores e solicitou-se a colaboração deles, entregando-lhes o questionário para que fossem recolhidos na semana seguinte com a coordenação. Na semana seguinte, apenas três professores haviam respondido o questionário e, para surpresa desta pesquisadora, a coordenadora solicitou a elaboração de um documento relatando o desinteresse dos professores em participar da pesquisa, a ser utilizado para comunicar a SAS sobre a conduta dos professores (mas não foi atendida por esta pesquisadora).

Quanto à aplicação dos questionários aos adolescentes internos, a professora de Língua Portuguesa disponibilizou sua aula para que os alunos pudessem responder às questões. Os questionários a serem aplicados aos ex-internos, os quais a pesquisadora necessitou de autorização do juiz titular da Vara da Infância e Juventude não foram respondidos, tendo em vista a não localização dos adolescentes após a desinternação¹²⁰.

3.2.1 Professores

Quando se aplicou o questionário aos professores, em agosto de 2017, eles foram informados que se tratava de uma participação voluntária, assim, apenas três professores se dispuseram a respondê-lo.

Sobre as respostas das questões as quais se teve acesso, as três primeiras são relativas ao processo seletivo de contratação, o tempo de exercício da atividade pedagógica na

¹²⁰Diante disso, deduziu-se que estes provavelmente não deram continuidade aos estudos ou não quiseram identificar-se como ex-internos.

instituição e sobre a experiência na UNEI comparada a outras escolas. Segundo os três professores questionados, a contratação é realizada por meio de entrevista após inscrição no *site* da Secretaria de Estado de Educação. Todos eles trabalham na escola da UNEI há pelo menos sete anos¹²¹, com experiência em outras escolas. Com relação às demais experiências, um professor citou a existência de grades como diferencial de outras escolas, e um outro escreveu que a diferença das escolas das UNEIs com uma “escola normal” é o fato da privação da liberdade e a existência de grades em volta das salas de aula.

Quando questionados sobre como os internos são selecionados para o ingresso na escola, um professor afirmou que não existe seleção, sendo matriculados todos aqueles que possuem documentação correta. Outros dois professores mencionaram a transferência e a prova de classificação. A prova de classificação, conforme apontado no capítulo II (MATO GROSSO DO SUL, 2016b) foi implementada em 2017, tendo em vista que muitos adolescentes não frequentavam a escola por não possuírem documentos. Assim, a fim de identificar os conhecimentos trazidos pelos adolescentes e poder matriculá-los em dos níveis propostos pelo AJA/MS, adotou-se a prova de classificação como uma forma de efetivar a matrícula dos internos.

Sobre a rotina escolar, todas as respostas reduziram-se aos horários de entrada, saída e intervalo, o que evidencia não somente dificuldade e o desconforto dos professores em relação à pesquisa, como também a permanência do medo que poderia provocar uma suposta inadequação que suas respostas poderiam “revelar”, relativamente às instruções normativas, incorporando um caráter confessional, judiciário até, no ato da escrita do questionário, com toda a implicação – desde o comprometimento do sujeito na escrita até a possibilidade da instauração de um inquérito para averiguar possíveis infrações às normas – que estes mecanismos comportam, desde sua emergência na Idade Média até a atualidade, sobretudo se levar em conta a responsabilização do agente que o próprio dispositivo contempla.

Relativamente ao planejamento das aulas e demais atividades escolares, todos responderam que o planejamento é *online* e mensal, podendo ser alterado pelo professor, de acordo com o referencial curricular. Todas as respostas reproduzem as normas ao referirem-se às oportunidades de inclusão social que as atividades e cursos podem oferecer aos adolescentes: que estas garantem “ao menor”¹²² o direito que ele tem como cidadão, descrevendo como uma boa parceria a relação estabelecida entre a UNEI e a escola.

¹²¹O professor com maior experiência trabalha na instituição há 16 anos.

¹²²Um dos professores utilizou a palavra menor em duas respostas, e outro, a palavra normal para referir-se a escola fora da UNEI.

Segundo um professor, a UNEI interfere nas atividades da escola “em caso de segurança”. Já outro professor respondeu que a interferência se dá quando os alunos estão agitados ou quando ocorre um desentendimento entre eles, sendo os professores comunicados do evento para que tenham cuidado com os “recursos” que seriam usados naquele dia.

Dois professores afirmaram que há planejamento conjunto quando se trata de projetos interdisciplinares. Um deles afirmou que acontecem reuniões com funcionários, direção, assistente social e psicólogo quando necessário. O terceiro afirmou que todo plano de ação é feito por meio de reunião com a direção e coordenação, e depois repassado aos professores para a execução. Somente um professor mencionou a importância do espaço para o processo de ensino-aprendizagem, citando, inclusive, atividades esportivas – que, entretanto, são negadas por todos os demais: “Os alunos precisam muito desse espaço da escola, projetos, atividades esportivas e cursos dentro das unidades. Percebo que ajuda muito no processo de ensino-aprendizagem, ocupação, reflexão e oferta de trabalho” (PROFESSOR C, 2017).

De maneira geral, percebeu-se que os professores respondem às questões tentando reproduzir o conteúdo da norma, quando não se esquivam de posicionar-se em relação a elas: “Considero que o contexto escolar além de garantir ao menos o direito que ele tem enquanto cidadão ainda o direciona a reinserção na sociedade e cria nele a expectativa de um futuro melhor” (PROFESSOR C, 2017).

Para outro professor, as atividades escolares auxiliam positivamente o interno, que afirma que “sem dúvida o aluno pode sair da unidade e ir direto para o projeto AJA tendo assim uma nova oportunidade de seguir com seus estudos” (PROFESSOR A, 2017). No entanto, não foi possível a aplicação dos questionários aos ex-internos.

Toda essa preocupação demonstrada advém do modo de subjetivação característico da atualidade, que é a sujeição a códigos, preceitos e regras disciplinares, cujas infrações podem instaurar processos e procedimentos judiciais, característicos da soberania. A existência desses procedimentos coercitivos impede, portanto, que se tenha acesso às práticas efetivas que ocorrem no interior da instituição, por isso, com base nos sucessivos deslocamentos efetuados por Foucault em sua trajetória rumo à análise da governamentalidade, a reflexão “não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo elemento de um sujeito que se definiria pela relação de si consigo” (FOUCAULT, 2006a, p. 306).

Assim, se por um lado a emergência ou manifestação da verdade aparece como imanente ao investimento de poder nas instituições, “aquilo com que se tem de lidar, antes de lidar com as instituições, são as relações de força nessas disposições táticas que perpassam as

instituições” (FOUCAULT, 2006b, p. 20), que são suas condições de possibilidade. Por outro lado, esse descolamento entre o enunciado e a ação, característico de uma crise moral, é justamente um dos principais elementos pelos quais o sistema educacional tradicional tem sido problematizado e denunciada sua ineficácia (crise de suas estratégias de intervenção e tecnologia empregada) como instrumento de governo de condutas.

São esses efeitos negativos ou nulos da prática governamental, como governo de condutas, que acarretaram a oposição entre sociedade civil e Estado, bloqueando a arte de governar baseada no regime disciplinar, que impôs a necessidade de sua reconfiguração. A partir dessa crise, assiste-se a um movimento de refluxo das estratégias totalizantes, com a denúncia exaustiva da ineficiência do Estado e dos altos custos a ela associados, conduzindo ao protagonismo cada vez maior da sociedade civil organizada¹²³, com a consequente perda relativa das prerrogativas centralizadas no Estado.

3.2.2 Alunos internos

O questionário aos internos foi aplicado em 17 de agosto de 2017, com a adesão de apenas quatro estudantes. Conforme informações da coordenação pedagógica, encontravam-se matriculados 60 adolescentes.

As duas primeiras questões referem-se ao tempo de internação, motivo e número de experiências. Dois alunos estão internados por prática de homicídio, por seis e dez meses, respectivamente, sendo esta a primeira vez. O terceiro está internado há um ano e cinco meses em razão de latrocínio, mas já esteve internado em outra ocasião por tráfico de drogas. O quarto interno, internado pela terceira vez, respondeu: “Estou preso há um ano. E estou aqui por motivos que eu mesmo não consigo explicar direito, mas os meus atos infracionais são tráfico, assalto e tentativa de homicídio”. As duas outras vezes foi por tráfico de drogas e tentativa de homicídio.

Quanto à rotina na UNEI, três responderam que consistia em alojamento, escola e cursos e visita (apenas um). O quarto interno respondeu que estuda, joga bola, às vezes toma sol e que, quando tem serviço na UNEI, sai para ajudar, às vezes. Informou também que faz cursos quando estes são ofertados. Segundo informações do juiz da Vara da Infância e Adolescência foi ofertado, em 2016, curso de garçom para os internos, fruto de uma parceria da Vara da Infância com um empresário da cidade de Dourados.

¹²³Organizações não governamentais, empresas, associações, fundações, comunidades e outras.

Questionados sobre a escolha de cursar a escola da UNEI, todos afirmaram que escolheram estudar por vontade própria, para dar continuidade aos estudos e ter uma vida melhor. O terceiro afirmou que, além de pretender ter uma vida melhor, estuda porque ficará dois anos internado na UNEI e não quer “ficar à toa”.

Na quinta questão, referente ao funcionamento da escola na UNEI em comparação com as escolas de fora da Unidade, todos reclamaram da inexistência de recursos, como internet, computador/aulas de informática, merenda e esportes. Um deles ressaltou que é uma escola “normal”, mas que às vezes falta material, e dois alunos ressaltaram a existência de grades. O quarto aluno afirmou que, além da escola da UNEI ter uma aula a menos e possuir grades, é diferente por não se sentir livre, uma vez que não são liberados para sair para a quadra, na aula de educação física.

Todos os internos estão cursando o ensino fundamental e estudam na mesma sala, do 6º ao 9º ano. Dois alunos estão no 7º, um no 6º e outro no 8º ano.

Quanto à organização das disciplinas e demais atividades da escola (número de aulas/dia, provas, tarefas e outros), eles responderam que cada professor oferece uma disciplina e atividades, sendo distribuídas em quatro aulas diárias.

A oitava questão refere-se à importância da escola para os alunos, em como ela os ajuda, e todos responderam positivamente: para adquirir mais conhecimento e ajudar a conseguir uma vaga de emprego mais rápido; ter um futuro melhor, arrumar um trabalho ou frequentar uma faculdade; além de ajudar a aprender, possibilita cursar duas séries em um ano, recuperando as séries perdidas, auxiliando na vontade de continuar a estudar quando sair; por fim, o quarto respondeu que ajuda a aprender o que não se aprende na rua, que ajuda a “distrair a cabeça” ao conversar com os professores que os aconselham a “não errar mais”.

A nona questão indagava sobre a existência de alguma ocasião em que tivessem sido proibidos de frequentar as aulas, por qualquer motivo, ou presenciado outro interno em tal situação, todos responderam negativamente.

Dois dos quatro internos nunca tiveram seus pais e/ou responsáveis chamados na escola. Dois afirmaram que sim, porém, um deles não apresentou motivo, o outro afirmou que foi devido à “bagunça na aula”. (Resposta da décima questão)

A décima primeira questão perguntava aos internos, a partir de suas experiências, o que eles mudariam no funcionamento da escola: todos demonstraram o desejo de ter aulas mais práticas; com mais recursos para ter aulas mais produtivas e um melhor aproveitamento;

aulas de informática, mais disciplinas e merenda escolar; esportes, uso de computadores para uma maior produtividade e um trabalho de acordo com o contexto social do interno.

A última questão era sobre a pretensão de continuar estudando e todos responderam afirmativamente. Quanto ao motivo, dois internos responderam que pretendem continuar os estudos para cursar uma faculdade quando saírem da UNEI. Outro interno respondeu que pretende continuar os estudos porque teve “oportunidade de parar para pensar” e decidiu que quer ter uma vida boa, para si e para sua família. Já o quarto interno respondeu que é legal estudar, que quer se formar e dar uma vida melhor a sua família, lutar por um futuro melhor, uma vez que “a vida no crime nunca vai compensar”, e que pretende voltar para a UNEI formado, e mostrar que “nunca é tarde para mudar e escolher um caminho melhor”.

Essa última questão, em especial, permite evidenciar o caráter moralizante das respostas, bem de acordo com o “propósito” das práticas pedagógicas das medidas socioeducativas. No entanto, as respostas permitem também apreender o valor que os internos atribuem à escolarização formal, sobretudo com a possibilidade desta incidir positivamente no ingresso ao mercado de trabalho, o que está em consonância com as novas DCNEM (BRASIL, 2013), que toma o trabalho como princípio educativo, e também com o próprio AJA/MS, que articula os componentes curriculares relacionando-os com o mundo do trabalho, e os conhecimentos permitindo ampliar competências e habilidades, bem como todo o conjunto de conhecimentos como ferramentas e instrumentos que os habilitem ao trabalho produtivo e ter uma participação ativa e crítica na sociedade, em suma, conhecimentos que, de fato, possibilitem a inclusão social.

A consonância entre os desejos dos adolescentes e os planos e projetos pedagógicos institucionais é fruto da racionalização das práticas de governo, da instância reflexiva sobre as práticas de governo que, mediante o uso intensificado das técnicas científicas por especialistas de diversas áreas, sobretudo psicologia e pedagogia, permitiram indexar o exercício do governo na racionalidade dos governados, o que pressupõe o conhecimento desses mesmos indivíduos, entre os quais, o mais importante, a extração da verdade sobre si mesmos, seus sentimentos, suas frustrações, sonhos, desejos e aspirações. Assim, ressalta Foucault (2008a, p. 62):

[...] a nova razão governamental não lida com o que eu chamaria de coisas em si da governamentalidade, que são os indivíduos, que são as coisas, que são as riquezas, que são as terras. Já não lida essas coisas em si. Ele lida com estes fenômenos da política que precisamente constituem a política e os móveis da política, com estes fenômenos que são os interesses ou aquilo por intermédio do que determinado indivíduo, determinada coisa, determinada riqueza, etc., interessa aos outros indivíduos ou a coletividade.

3.3 Da pedagogia à psicopedagogia

Como visto no Capítulo I, a racionalização das práticas de governo como instância reflexiva das artes de governar é uma reflexão que tem em vista o aprimoramento da própria prática de governo. Por sua vez, a racionalidade política imanente de uma arte de governo é apreendida pela análise dos objetivos, das estratégias e a programação de ação política que ela sugere. A racionalização da prática de governo se faz necessária

Na medida em que o governo dos homens é uma prática que não é imposta pelos que governam aos que são governados, mas uma prática que fixa a definição e a posição respectiva dos governados e dos governantes uns diante dos outros e em relação aos outros, “regulação interna” quer dizer que essa limitação não é imposta exatamente nem por um lado nem pelo outro, em todo caso não é imposta global, definitiva e totalmente [...]. (FOUCAULT, 2008b, p. 17).

O resultado dessa racionalização permite a reconfiguração do funcionamento da prática governamental em função dessa nova racionalidade, sendo necessária sobretudo em contextos de crise de governamentalidade, porém, não necessariamente. Como as práticas de governo dos homens são diversas e congregam diferentes dispositivos (jurídicos, econômicos e sociais), muitas vezes eles se confrontam, isso porque, como bem salientou Lazzarato (2008, p. 43), “[...] o ético, o econômico e o político já não coincidem, já não constituem um conjunto coerente e harmonioso”. Por vezes, um elemento do dispositivo entra em conflito com outro, ou simplesmente conduz a um efeito inverso.

Com a ruptura epistemológica do século XIX e a emergência de novos saberes, inaugura-se uma nova racionalidade que vai exigir uma reconfiguração das práticas discursivas, novos métodos para ter acesso à verdade, regras de produção, circulação e distribuição, instauração de novos rituais de preparação do sujeito, enfim, a reestruturação do ensino. O que permanece, entretanto, é a necessidade da purificação, da ascensão do sujeito de conhecimento, que precisa, a partir de então, desfazer-se de seus “preconceitos”, de suas “visões pessoais” de mundo, em nome de uma suposta objetividade, o que esclarece como

A verdade é inteligível sem uma obrigação de verdade, sem o *engagement* do indivíduo, sem seu assujeitamento consentido. Para que um regime de verdade seja *aceito* e justificado é preciso que o sujeito tenha uma *qualificação*: que ele se submeta àquele regime de verdade. (CANDIOTTO, 2010, p. 68, grifo do autor).

Este assujeitamento consentido à verdade deve expressar-se na própria subjetivação do “profissional qualificado” que, com a posse de um determinado saber, adquire autoridade; autoridade que “não tem nada a ver com a violência ou a repressão; ela consiste, por inteiro, em uma certa primazia moral” (DURKHEIM, 2011, p. 72):

O que constrói a autoridade que impregna tão facilmente a palavra do eclesiástico é a elevada ideia que ele nutre o respeito de sua missão, pois ele fala em nome de um Deus do qual ele se sente mais próximo do que a multidão dos profanos. O professor laico pode e deve alimentar um pouco deste sentimento. (DURKHEIM, 2011, p. 72).

Foucault (2006a) analisa o momento da emergência do médico como mestre que detém a verdade e que pode prover a cura, momento em que “[...] a palavra do médico aparece como tendo um poder maior do que a palavra de qualquer um” (FOUCAULT, 2006b, p. 234), verdade que alcança tal estatuto à medida que o doente participa ativamente mediante a prática da confissão e do relato tornados obrigatórios no interior da prática institucional.

A análise da constituição histórica desses micropoderes permitiu a Foucault (2006b) apreender as técnicas e os dispositivos nas quais a verdade emerge no interior de relações de poder que, a princípio, delas se prescindiam, tendo como efeito o reforço desse poder, legitimando seu exercício. Compreendeu também como as práticas de enunciação do eu tiveram como efeito a constituição das ciências humanas e, com elas, a constituição de uma subjetividade assujeitada, mas um assujeitamento consentido.

Análise onde “a preocupação deixa de ser a busca da verdade para deter-se naquilo que ela permite legitimar, justificar e reproduzir, qual seja, mecanismos constringentes de poder, como é o ato de confessar” (CANDIOTTO, 2010, p. 69). Por isso, um dos efeitos “que ela proporciona, [...] é a reprodução do poder em razão de sua capacidade de justificar racionalmente a distribuição e repartição dos indivíduos” (CANDIOTTO, 2010, p. 69).

Um dos mais importantes efeitos da emergência de um novo regime de verdade “é a exclusão de outros regimes” (CANDIOTTO, 2010, p. 67), daí a necessidade de transformação de todo o sistema de ensino por onde são veiculados os modelos de conduta investidos, agora, nas práticas pedagógicas.

Assim, para transformar o ser individual em ser social, “os modelos pedagógicos devem levar em conta a psicologia da criança” (FILLOUX, 2010, p. 26), pois esta oferece lições bastante úteis. Em razão disso, a Pedagogia tende a se tornar uma função contínua na cultura atual, pois, além de valorizar a personalidade, ela está em constante mudança, impondo a necessidade permanente da reflexão e a constituição permanente de novos saberes.

Portanto, segundo esse exemplo, percebe-se como a subjetivação do mestre precede, tornando-se a condição *sine qua non* de sua qualificação, à subjetivação do discípulo, recolocando no centro do problema a importância do ensino como elo entre verdade e subjetividade, onde as práticas discursivas “tomam corpo em [...] esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12), uma vez que

[...] a ciência que se faz é ensinada também. Ela não fica encerrada no cérebro dos que a concebem; ela não se torna verdadeiramente ativa senão pela condição de ser comunicada aos outros homens. Ora, essa comunicação que põe em jogo todo um complexo de mecanismos sociais constitui um ensino que, por se dirigir ao adulto, nem por isso difere do que a criança recebe do mestre-escola [...]. (DURKHEIM, 2011, p. 85).

Processo decisivo em que se desenvolve o ensino e, com ele, a possibilidade de multiplicação dos efeitos de poder da verdade (subjetivação). Compreende-se, assim, a importância da difusão dos conhecimentos científicos e a necessidade, cada vez mais crescente, desses conhecimentos para as práticas de governo dos homens, em razão dos efeitos de homogeneização dos focos de experiência. Como questiona Foucault (2016, p. 13):

O que acontece conosco, o que devemos fazer, como devemos conduzir-nos se for verdade que há e que deve haver determinada verdade sobre nós, e além do mais uma verdade que nos é dita através do que repelimos para o mais longe de nós, ou seja, a loucura, a doença, a morte e o crime?

A esse respeito, não é de se espantar que os professores da UNEI Laranja Doce aconselhem seus alunos a “não errar mais”, e que um dos internos afirme que vai terminar os estudos e se formar para dar uma vida melhor a sua família, porque “a vida no crime nunca vai compensar”, e que, além disso, pretende voltar na UNEI, formado, “e mostrar que nunca é tarde demais para mudar e escolher um caminho melhor”.

Portanto, é por intermédio das práticas pedagógicas que os modelos de comportamento são difundidos no corpo social, constituindo padrões de conduta “frente aos quais a subjetividade precisa se adequar” (TEDESCO; NASCIMENTO, 2009, p. 10). Por outro lado, “se a expectativa é manter-se dentro da média estatística da população, a dificuldade em atingir ou manter-se dentro desses limites esperados é atribuída à incompetência individual” (TEDESCO; NASCIMENTO, 2009, p. 8).

Com relação aos adolescentes infratores, verificou-se uma antinomia entre as medidas adotadas e os objetivos pretendidos: as medidas postas em prática pela intervenção estatal no governo da infância e juventude infratora acabou por produzir um contingente de excluídos muito acima da média, justamente o efeito contrário do pretendido, resultando na crise institucional na qual o Estado passa a ser o culpado, pois “o efeito obtido é então exatamente o inverso do que seria desejável para assegurar o bom funcionamento social: esterilizam-se de um só golpe a inventividade e o espírito empreendedor por um lado, o gosto pelo trabalho e pela atividade produtiva por outro” (LOBROT apud SALIBA, 2006, p. 87).

A racionalidade das práticas científicas, sempre conduzidas pela reflexão incessante, é que vai permitir que os efeitos negativos do seu exercício sejam reformulados, exigindo, por

vezes, a reestruturação de todo o sistema, como ocorreu com a instituição das medidas socioeducativas¹²⁴ com o ECA. Nesse sentido,

O período pós-ECA pode ser caracterizado por uma batalha entre saberes e formas de fazer antigos e já plenamente disseminados na prática institucional dos monitores e demais funcionários [...] e os “novos saberes” concebidos tendo como referência as novas diretrizes jurídicas, transmitidas através de cursos de qualificação profissional ministrados pelos planejadores na nova política pública. (SILVEIRA, 2015, p. 65).

A crise, contudo, não se resume às instituições de governo da infância e juventude infratora, mas à racionalidade imanente de todo o conjunto tecnológico que perpassa as instituições, da escola ao aparelho de Estado¹²⁵, como ilustra a seguinte passagem de crítica à educação tradicional:

As escolas são, em quase toda parte, organizadas sobre a hipótese de que um estudante deve entrar em cada estágio com uma determinada idade, com um preparo prescrito e padronizado. [...] Se uma pessoa perde uma dessas etapas, fica deslocado para sempre e raramente pode voltar ao sistema. Para a escola tradicional este é um axioma que dispensa explicação, quase uma lei da natureza. [...] É necessário um novo axioma. (DRUCKER, 1997, p. 159).

Crítica interessante, pois demonstra que é o próprio sistema educacional, fechado, massificado, gerador de altos índices de repetência e de distorção idade/série, que acabou por expulsar das escolas uma grande parte de adolescentes, lançando-os para os mais baixos postos de trabalho, em geral informais, ou mesmo para a criminalidade, excluindo-os, assim, da vida social: “Historicamente, a juventude empobrecida foi privada da educação formal e encaminhada precocemente para o trabalho e exercício de funções com menor prestígio social” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 132):

A ‘forma escolar’, produto de uma dinâmica histórica particular, caracteriza-se por uma relação social específica, a relação pedagógica, por formas de aprendizagem descontextualizadas visando aos saberes objetivados, codificados e sistematizados, pelo privilégio concedido a uma cultura escrita e, mais amplamente, uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. (GARNIER, 2014, p. 68)¹²⁶.

Constatado o fato de que a própria instituição escolar era excludente, fechada em si mesma, criada para uma elite, “produtora de uma “cultura escolar”, resultado de todo um trabalho específico de seleção, hierarquização e didatização dos saberes que são objeto de ensino” (GARNIER, 2014, p. 69), coloca-se a necessidade de sua reformulação segundo

¹²⁴Referindo-se aos estudos científicos sobre as práticas institucionais no pós-ECA, “as autoras também apontam a tentativa de reformulação pedagógica e a postura de resistência dos educadores mais antigos [...]” (SILVEIRA, 2015, p. 65).

¹²⁵Para detalhar este aspecto, consultar Bresser-Pereira (1997).

¹²⁶Segundo Garnier (2014, p. 68), “A forte centralização da escola na França é também um obstáculo ao princípio de sua integração nas comunidades locais e a uma verdadeira participação democrática dos pais. Essa dificuldade, observada desde os anos 1970 por especialistas internacionais (OECD, 1971), é ainda maior atualmente devido a injunções institucionais que privilegiam um modelo de relações assimétricas entre profissionais, especialistas do ensino e pais, cuja colaboração é requisitada para contribuir para o sucesso escolar dos filhos.”

novas bases. No Brasil, este “problema” só foi constatado recentemente, quando outra clientela (classes populares) teve acesso à forma escolar.

Em razão disso, o reordenamento institucional foi pensado para garantir a essa franja da população as oportunidades que lhe foram negadas, primeiramente por suas famílias de origem, incapazes de garantir-lhe seus direitos – o que justifica a intervenção na família e mesmo a supressão dos seus direitos –, e pela ineficiência do sistema educacional público, como apontado anteriormente, daí a ênfase no aspecto pedagógico das medidas socioeducativas com o novo dispositivo.

Ao analisar mais atentamente as falas dos sujeitos pesquisados, percebe-se que os próprios alunos reclamam por transformações, desde a valorização da escolarização formal como forma de acesso ao mercado de trabalho até a inclusão de novas tecnologias; todas as críticas assinalam a crise dos modelos tradicionais. A fala do Aluno A expõe um anseio e uma expectativa positiva em relação à escola: “Eu vou à escola para aprender o que não pude aprender na rua. [...] ela me ajuda porque eu sei que mesmo preso eu tenho a chance de aprender mais”.

O Aluno B afirma o motivo pelo qual pretende continuar estudando quando sair da UNEI: “porque vou fazer faculdade depois de terminar os estudos”. Ao mesmo tempo, demonstra clareza da diferença da escola da UNEI relativamente às outras: “as escolas lá fora têm mais recursos, internet, computador, esportes, merenda”, afirma.

Para o Aluno C, a escola da UNEI precisaria ter “mais recursos para ter aulas mais produtivas e um melhor aproveitamento”, condições que poderia ajudá-lo a “fazer uma faculdade logo após que terminar o ensino médio”.

De maneira geral, as falas dos alunos expõem a distância entre suas expectativas e a realidade da escolarização no interior das unidades educacionais, expondo, mais uma vez, a dificuldade do Estado em colocar em prática o proposto nas legislações:

As mudanças na sociedade, e a velocidade de tais mudanças, vão requerer uma (re)adaptação constante da parte dos seus sistemas educacionais, o que se tornou, na contemporaneidade, um imperativo: “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. (UNESCO, 1996, p. 21).

Guiadas pela nova racionalidade, as novas estratégias dirigem-se em sentido contrário aos mecanismos anteriores, subsidiadas por toda uma equipe multidisciplinar, onde

[...] as diferentes áreas do conhecimento são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes. A psicologia, a terapia ocupacional, o serviço social, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e outras áreas afins que

possam agregar conhecimento no campo do atendimento das medidas socioeducativas. (BRASIL, 2006, p. 53).

Assim, por um lado, a intervenção desses saberes, a crítica ao modelo instituído até a concepção de um novo projeto, assistiu-se a um deslocamento progressivo da responsabilidade estatal para a própria sociedade civil, e um novo reinvestimento na família e na comunidade, privilegiando os laços de solidariedade social e vínculos familiares, mediante

[...] um investimento maciço na construção da família conjugal [...] como unidade de organização social que se mantém e se reforça, como podemos perceber pela centralidade desta na reordenação das instituições de atendimento à infância e adolescência e, com esta, a escola, como instituição “necessária entre indivíduo e sociedade”. (GONDRA, 2015, p. 143).

Ao lado do “atendimento familiar, atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares, acesso à assistência jurídica ao adolescente e sua família dentro do Sistema de Garantia de Direitos” (BRASIL, 2006, p. 53) procura-se conjugar um atendimento psicossocial individualizado:

Neste aspecto, o Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família (BRASIL, 2006, p. 52).

No PIA devem ser registrados os avanços e os retrocessos de cada adolescente, de forma a permitir um acompanhamento de sua evolução e crescimento pessoal e social, “no intuito de fazê-lo compreender onde está e aonde quer chegar” (BRASIL, 2006, p. 52), e aqui vê-se a relação pedagógica como relação de auxílio, de condução, enfim, como um “conjunto de ações pelas quais o mais velho auxilia o mais novo a tornar-se o que deve ser, isto é, precisamente sujeito social. [...] ensinam-no a tornar-se cidadão, dão-lhe conhecimentos, [...] etc. procuram transformá-lo em sujeito” (FOUCAULT, 2016, p. 84).

Com essa análise, mostra-se que a tecnologia utilizada pelo novo dispositivo no governo da infância possui características do poder pastoral¹²⁷ – no sentido de que “[...] se exerce de maneira individualizada, e não centralizada pelo Estado” (PAGNI, 2015, p. 307) –, mas também de uma arte pedagógica personalizada, que envolve técnicas de “experimentação, reflexão e de julgamento moral que compreenderiam o governo de si [...] graças à intervenção do preceptor que age no sentido de chamá-la a refletir quando não

¹²⁷Para Foucault, o cristianismo é a primeira religião a ter desenvolvido e generalizado com a maior constância e sucesso histórico o governo dos homens em sua vida quotidiana.

percebe por si que está agindo contra sua própria natureza” (PAGNI, 2015, p. 307), na tentativa de harmonizar o governo de si com a soberania:

Nestes termos, a arte pedagógica visaria não apenas tornar obediente os cidadãos, como também promover uma forma de governo de si, oferecendo-lhe uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais a guiá-la, conforme as regras da razão e do entendimento. (PAGNI, 2015, p. 310).

E foi a introdução da psicanálise na “justiça da menoridade” que permitiu a mutação para outro regime de intervenção, com a emergência da categoria de desadaptação infantil¹²⁸. A partir de então, atribui-se à família a origem dos distúrbios individuais, provocando o “deslocamento da categoria jurídica do discernimento para a da *educabilidade*” (DONZELOT, 1980, p. 106). Nesse novo dispositivo, a criança vai aparecer como o elemento comprovador de uma disfunção familiar, e vai se tornar

[...] o elemento ideal para nela fazer intervir modificações internas, porque é ponto de encontro entre o desejo social e o desejo familiar. [...] Deslocamento decisivo de seu aparecer exterior para suas modalidades de relações internas. Enxertando-se nesse deslocamento, a operacionalização da psicanálise traz uma fórmula flexível de resolução das fricções entre as exigências sociais e as ambições familiares. (DONZELOT, 1980, p. 166).

Dá a possibilidade de afirmar, como faz Donzelot (1980), que a gradual substituição do judiciário pelo educativo é menos ruptura do que o “aperfeiçoamento de seus procedimentos” (DONZELOT, 1980, p. 81), estratégia tanto mais eficaz quanto menos repressiva e mais benevolente, condução de condutas que se insere em um sistema organizado “partindo de uma vontade de reduzir o recurso ao judiciário, ao penal, o trabalho social se apoiará num saber psiquiátrico, sociológico, psicanalítico, para antecipar o drama, a ação policial, substituindo o braço secular da lei pela mão estendida do educador” (DONZELOT, 1980, p. 81).

Segundo Donzelot (1980, p. 146), as “recentes categorias de conselheiros e psicólogos, nossos novos diretores de consciência”, por meio da clínica (esfera “privada”), retiram de cena o padre e o médico, e, insidiosamente, adentram no âmbito da “justiça da menoridade”, introduzindo a “tecnologia da relação”. Com essa revalorização do sujeito pela prática psicanalítica, rompe-se a resistência, e com ela, a necessidade de um excedente de poder, permitindo, assim, eliminar o arbitrário que a antiga tecnologia suscitava:

¹²⁸Sobre a assunção da psicanálise no interior da justiça da menoridade, esclarece Donzelot (1980, p. 154), “Laboratório discreto de aperfeiçoamento de um modo de regulação social, longe dos campos saturados por antagonismos absolutos como o exército ou a dominação patronal. Não que a escola seja desprovida de implicações sócio-políticas, mas nela, essas implicações se formularam no que diz respeito a seu regime de expansão (até que ponto poderia a escola invadir as prerrogativas familiares quanto à qualificação e à orientação dos indivíduos?) e a suas técnicas de difusão das normas sociais (como implantar nas famílias as normas sanitárias?)”.

A técnica “psi” não incrimina uma pessoa em particular, nem um comportamento errôneo, mas sim as relações estabelecidas no interior da família e as representações mentais inconscientes de seus membros. Ela não pratica a injunção a mudar de normas, mas sim a incitação a um reequilíbrio das atitudes, em nome de seus efeitos sobre os outros membros. (DONZELOT, 1980, p. 165, grifo do autor).

Já o pensamento sociológico clássico era crítico do determinismo biologizante, ao afirmar a potência da educação para criar um ser no homem¹²⁹, pois a moralidade, longe de ser transmitida hereditariamente, se transmite via educação. Essa desnaturalização da dimensão moral permitiu às teorias sociológicas inaugurarem uma

[...] série de premissas que possibilitará a ruptura com o modelo determinista da criminologia biopsicológica [...] ao se constatar que o delito e/ou o desvio são fenômenos normais em todas as estruturas sociais, e que o comportamento desviante não é expressão de conduta dirigida contra valores universalmente aceitos, pois nas sociedades plurais coexistem inúmeros valores. (CARVALHO, S., 2009, p. 276).

Segundo Carvalho, S. (2009, p. 278), o mais importante efeito desses saberes é a humanização do criminoso, “além de conjuntamente densificar a crítica à cultura, a psicanálise proporcionará importante análise das estruturas do direito penal, fundamentalmente em relação ao sistema de culpabilizações”, graças ao conceito de inconsciente: “[...] a psicanálise fornece elementos importantes à mudança de paradigma em criminologia ao se aliar à sociologia criminal no processo de despatologização do crime e do criminoso” (CARVALHO, S., 2009, p. 282-283), que tem por efeito desestabilizar a legitimidade estatal na intervenção punitiva, eis que as teorias do delito contemporâneas qualificam o comportamento humano entrelaçando, “como pressupostos de atribuição da responsabilidade penal: consciência e vontade” (CARVALHO, S., 2009, p. 283):

A psicanálise, ao elaborar o conceito de inconsciente e deslocar o psiquismo dos registros do eu, subtrai “[...] a última ancoragem da pretensão humana, o último reduto da sua suposta superioridade e arrogância”, pois enuncia que “[...] a consciência não é soberana e que o eu não é autônomo”. (CARVALHO, S., 2009, p. 283).

Assim, a dogmática jurídica da culpabilidade, “associada à noção racionalista de ação consciente” (CARVALHO, S., 2009, p. 283), choca-se com o fato de que o próprio delinquente, no fundo, ignora os motivos do seu agir, tal como se verificou na fala de um dos sujeitos desta pesquisa, que afirma: “Eu estou preso há um ano. E estou aqui por motivos que eu mesmo não consigo explicar direito mais os meus atos infracionais são tráfico, assalto e tentativa de homicídio” (Aluno 3).

¹²⁹“Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem no momento em que ele acaba de nascer com a personalidade bastante definida que ele deve modelar para desempenhar um papel útil na sociedade, a distância é, portanto, imensa. É esta distância que a educação deve fazer a criança percorrer” (DURKHEIM, 2011, p. 68).

No entanto, sustenta-se a hipótese de que a confissão se sustenta muito mais na aceitação da identidade de “infrator”, pelo fato da existência de um código que permite que a ação seja tipificada como tal, e que é justamente a aceitação dessa identidade que constitui o efeito positivo da nova tecnologia de poder, pois, ao aceitar essa identidade, o sujeito autoriza o poder que se exerce sobre ele, justificando-o, eis que fundamentado pela produção de uma verdade em que o próprio sujeito aparece como autor e testemunha.

Nesses termos, foi a introdução da psicanálise na “justiça da menoridade” que tornou possível a desestabilização do direito penal e sua substituição por medidas pedagógicas:

A crítica criminológica nega a existência do crime e do criminoso como realidade natural, pré-constituída às redes de interação social intermediadas pelo poder seletivo de atribuição do adjetivo crime para determinadas condutas. Se o fenômeno crime existe somente em decorrência da lei penal (ente jurídico), e se a própria legalidade estabelece possibilidades de justificação de qualquer ato criminalizado (causas da extensão da ilicitude), inexistente conduta que represente, universalmente, sob quaisquer hipóteses, o ato criminoso. (CARVALHO, S., 2009, p. 292).

Por outro lado, a técnica psicanalítica, ao vencer a resistência do sujeito, fazendo com que este colabore voluntariamente com o processo de construção da verdade ao esperar do tratamento o benefício da “cura”, corre o risco de reeditar o estilo inquisitorial, ao driblar os limites impostos pelo processo penal – referindo-se ao direito ao silêncio e o direito de não produzir provas contra si mesmo – em que à pessoa é garantido o *status* de sujeito, convertendo o “réu em objeto de intervenção processual”¹³⁰: “a questão é que, se o fator da *autoria* é indiferente para a psicologia, será ‘a’ questão a ser discutida no processo criminal” (CARVALHO, S., 2009, p. 288):

Em sendo distintos os fins, os resultados podem ser assustadores. Isso porque se na construção da verdade processual o discurso jurídico-penal é pautado pelo estilo inquisitório voltado à culpabilização e à punibilização dos autores dos delitos, no discurso psicanalítico a escuta é voltada à compreensão do significado do relato para o sujeito. (CARVALHO, S., 2009, p. 289).

E Freud temia a substituição da verdade jurídica por aquela constituída a partir das técnicas *psi*, o que se reproduziu “durante todo o século XX, conforme denunciou Foucault em *Os Anormais* e em *O Poder Psiquiátrico*” (CARVALHO, S., 2009, p. 290). E é também por isto que, para Donzelot (1980), a estratégia psicanalítica tornou-se fundamental ao permitir minimizar os conflitos entre a família e o Estado, compatibilizar a autonomia familiar com os procedimentos de socialização de seus membros ao mesmo tempo em que “conjurar as resistências familiares e os desvios individuais nas camadas populares, sem que a

¹³⁰“Ademais, enquanto no processo o convencimento objetivo dos atores acerca dos fatos é suficiente, na prática psicanalítica é imprescindível que o próprio enfermo chegue ao convencimento” (CARVALHO, S., 2009, p. 286-287).

intervenção necessária seja geradora de vantagens demasiado flagrantes ou de repressão demasiado brutal” (DONZELOT, 1980, p. 79).

Esta “revalorização da pessoa, seu desenvolvimento psicossomático integral fora dos papéis tradicionais” (DONZELOT, 1980, p. 167), pela prática da escuta (esta reelaboração da prática de confissão e exame), com a centralidade na participação do sujeito, além de dissolver as resistências permite identificar as causas da inadaptação e seus défices, permitindo a reconversão do sujeito sobre si mesmo:

[...] já que é ele próprio que revela seu erro e, com isso, fazê-lo aceitar o que recusava ouvir, ver, fazer, porque não se trata mais de uma questão de moral, de lei ou de méritos, do possível e do impossível, mas sim dele mesmo, de seu equilíbrio de relação, de seu desenvolvimento. (DONZELOT, 1980, p. 164).

Por esse motivo é que as transformações pelas quais passou o governo da infância e adolescência infratora na atualidade, com a institucionalização da escolarização nas medidas socioeducativas, conferiu a estes o *status* de sujeito ao que antes era objeto. Vê-se, dessa forma, como “sujeito e objeto se modificam constantemente em sua relação mútua e, portanto, modificam constantemente em sua relação mútua e, portanto, modificam o próprio campo da experiência” (FOUCAULT apud PEREIRA; GOMES FILHO, 2016, p. 1310-1311)¹³¹. Na relação do sujeito consigo mesmo, o sujeito transforma-se em objeto para si mesmo:

[...] qual experiência podemos fazer de nós mesmos, qual campo de subjetividade pode abrir-se para o sujeito por ele mesmo, a partir do momento em que existem de fato, historicamente, diante dele, com relação a ele, determinada verdade, determinado discurso de verdade e determinada obrigação de ligar-se a esse discurso de verdade – seja para aceita-lo como verdadeiro, seja para ele mesmo produzi-lo como verdadeiro. Quais são, portanto, os efeitos da existência dessa verdade e desse discurso de verdade para a experiência que fazemos de nós mesmos? (FOUCAULT, 2016, p. 26).

Como exprimiu um dos sujeitos da pesquisa, que pretende continuar estudando para se formar e dar uma vida melhor para sua família, “nunca é tarde para mudar e escolher um caminho melhor”. Pode-se perceber, nesse enunciado, como ele coloca sua própria vida como objeto de um exercício de si, visando à própria superação, o que somente se tornou possível com a mudança das estratégias de intervenção sob a nova racionalidade, ao conferir-lhe o *status* de sujeito.

Dar a esse sujeito uma oportunidade é o objetivo da prática pedagógica do projeto AJA/MS, baseado na percepção de que “os atos infracionais cometidos pelos adolescentes e jovens devem ser compreendidos como resultado de circunstâncias que podem ser

¹³¹“Não são, portanto, o objeto e o sujeito quem possuem características universalmente válidas as quais permitiriam designá-los de um modo definitivo, mas as condições que fazem com que se constituam o objeto e o sujeito, as condições para uma objetivação e uma subjetivação [...]” (PEREIRA; GOMES FILHO, 2016, p. 1310).

transformadas, passíveis de superação, desde que exista uma inserção social saudável e de oportunidades” (MATO GROSSO DO SUL, 2016b, p. 8). Assim,

[...] no horizonte de uma análise como essa, o que aparece não é em absoluto o ideal ou o projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo da normalização geral e da exclusão do não-normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferenciação em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental. (FOUCAULT, 2008b, p. 355).

A alteração da legislação com a instituição do ECA em substituição aos códigos anteriores constitui uma intervenção que visa justamente a alterar as regras do jogo mediante uma racionalidade distinta que reconfigura o sujeito destinatário da proteção estatal. E qual seu propósito, senão modificar a tática e o objeto da intervenção?

De uma estratégia que tinha como objeto o “corpo” do adolescente, com o uso indiscriminado de meios de contenção, a instituição da escolarização como medida socioeducativa coloca a prática pedagógica incidindo sobre a vontade, a disposição, o desejo, em suma, à “alma” do sujeito (psiquismo), estimulando-o e incitando-o à ascese¹³², fornecendo, por meio da prática educativa, determinada relação com a verdade (reflexão) e a relação com o outro (ensino) necessárias para tanto:

Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância [...]. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados. [...] Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falamos e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. (FOUCAULT, 2004, p. 28-29).

A análise da governamentalidade permite, enfim, perceber os limites do psicologismo (que não se confunde com a psicologia), pois “toda intervenção psicológica é essencialmente política, uma vez que sempre coloca os profissionais psi num campo implicado, onde necessariamente assumem compromissos e riscos” (TEDESCO; NASCIMENTO, 2009, p. 11)¹³³, e a necessidade de tomar distância desta entidade que se quer naturalizar.

¹³²“O isolamento celular, o trabalho e a obediência, enfim, a disciplina, tinha por objetivo promover a (re)conversão do indivíduo do caminho tortuoso que ele havia tomado, a reconduzi-lo ao caminho da retidão, técnicas usadas na vida monástica tomadas de empréstimo à instituição penitenciária” (PEREIRA; GOMES FILHO, 2016, p. 1319).

¹³³Por isso, no final das contas, conforme sustenta Donzelot (1980), é sempre ao sujeito que é solicitada a verdade, já que é esta verdade que justifica tal ou qual poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder mediante a produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. (FOUCAULT, 2005, p. 28-29).

Ao término da escrita deste Relatório de Pesquisa, que objetivou analisar as condições de implementação da educação escolar como medida socioeducativa e com ela a configuração de uma nova racionalidade governamental a partir da análise das atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto “Avanço do Jovem na Aprendizagem” e os efeitos positivos que estas podem induzir no adolescente em conflito com a lei, desembaraçando-se da “ilusão de código”, a sensação é de incompletude e abertura a novas problematizações.

Dialogando com o referencial teórico foucaultiano, que serviu como uma caixa de ferramentas para a análise das questões propostas na pesquisa e que a partir de 1970, empreendeu uma genealogia do sistema punitivo e das tecnologias de poder responsáveis pela constituição do sujeito moderno, denominada poder disciplinar, deslocando, posteriormente, seu campo de análise para as formas de governo como conjunto de ações para governar condutas, de si e dos outros, podem-se tecer algumas considerações.

O Capítulo I, intitulado “Uma arqueogenealogia das instituições modernas: a emergência da medida socioeducativa no Brasil”, partindo de uma perspectiva arqueogenealógica que recusa o dado como ponto de partida, como crítica da historiografia

tradicional, dissociando-se da tradição positivista, o objetivou apreender a emergência das medidas socioeducativas por meio de uma análise histórica de suas condições de possibilidade, destacando as relações de forças e de poder em disputas no processo de redemocratização e as transformações que possibilitaram a nova racionalidade governamental consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), com a emergência do Estado Democrático de Direito no Brasil, partindo da genealogia do poder disciplinar na Europa que encontra eco entre intelectuais brasileiros, principalmente juristas e médicos.

Assim, com o estabelecimento do Estado Democrático de Direito, a condução da conduta dos outros vai se dar mediante alterações nas regras do jogo (leis) e não mais no sujeito, de modo a produzir um comportamento desejado e, com isso, instaura-se a necessidade de reordenamento da questão social, de onde emerge o ECA, revogando as casas de correção e determinando a internação como medida excepcional e breve, com a centralidade na educação como medida socioeducativa.

No Capítulo II, denominado “A educação como medida socioeducativa na Unidade Educacional de Internação Laranja Doce”, foram analisados os documentos oficiais relativos à oferta da educação para adolescentes em conflito com a lei, entre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o SINASE (BRASIL, 2006), que regulamentou o atendimento especializado ao adolescente infrator em cumprimento de medida socioeducativa, o Plano Nacional de atendimentos Socioeducativo: diretrizes e eixos para o SINASE e o Projeto Pedagógico “Avanço do Jovem na Aprendizagem” em Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2016a). Pode-se dizer que a partir do ECA coube, ao Estado, como promotor do interesse público, oferecer políticas públicas e sociais de atendimento às medidas socioeducativas, mediante práticas pedagógicas que proporcionem aos adolescentes infratores novas experiências de subjetivação, daí toda a preocupação com a relação dos agentes públicos envolvidos no processo pedagógico e os adolescentes de modo que essas práticas pudessem produzir experiências significativas para transformar esses sujeitos, seus modos de ser e de conduzir suas próprias vidas.

Trata-se, portanto, de uma racionalidade que aposta na capacidade do sujeito transformar a si mesmo a partir da relação com o outro, com base em pesquisas científicas que apontam para o fato de que “cada um realiza seu próprio processo de elaboração de tais categorias sociais, de acordo com sua própria experiência, intimamente ligada ao processo de socialização no interior dos grupos, particularmente a família” A racionalidade do novo dispositivo opta por medidas que possibilitem a inclusão social do adolescente infrator, nas

quais a educação tem um papel essencial ao oferecer “oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida” (BRASIL, 2006, p. 17).

Já o Capítulo III, “Práticas pedagógicas e modos de subjetivação: a educação como condução de condutas”, foram analisadas as falas dos sujeitos relacionando-as com a racionalidade governamental subjacente, descrevendo a tecnologia de poder nela exercida, bem como os efeitos de subjetivação esperados a partir de seu exercício, tendo como base as relações entre verdade e subjetividade. Assim, a partir da análise dos questionários aplicados a alunos e professores, percebe-se que não somente os adolescentes em conflito com a lei são subjetivados nessas instituições ou fora delas, mas também os profissionais que, no exercício de sua profissão, fazem funcionar todo um conjunto de práticas que, muitas vezes, desconhecem.

Por fim, destaca-se a importância das reflexões inscritas neste Relatório, pois a crítica foucaultiana coloca o problema em um jogo de forças e em uma correlação de forças com possibilidades de reversibilidade, à medida que, repousando sobre práticas humanas – e não sobre uma suposta natureza humana – podem ser desfeitas. Nesse sentido, a crítica deve preceder a tomada de posição e o engajamento moral, como o de participar ativamente do projeto de transformação das práticas de atendimento à minoridade no Estado de Mato Grosso do Sul.

Portanto, longe de esquivar-se por trás da suposta neutralidade da ciência, procurou-se desmistificar tal pressuposto, evidenciando as condições político-sociais da formação dos próprios saberes, e com eles, as posições sempre flutuantes do sujeito e do objeto, rompendo com os pressupostos positivistas que permitem a refundação indefinida desta realidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ALBA, M. Representações sociais e memória coletiva. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 520-573.
- ALBUQUERQUE, L. C. R. **A gestão escolar e o direito à educação de socioeducandos privados de liberdade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- ALMEIDA, G. A. **Soberania, cosmopolitismo e o direito internacional dos direitos humanos**. 2004. Paper não publicado. NEV/USP, São Paulo. Disponível em: <<http://nevusp.org/blog/2004/08/09/soberania-cosmopolitismo-e-o-direito-internacional-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- ALVAREZ, M. C. **A emergência do Código de Menores de 1927**: uma análise do discurso jurídico e institucional de assistência e proteção aos menores. 1989. 228 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. **Bacharéis, criminologistas e juristas**: saber jurídico e nova escola penal no Brasil. São Paulo: Método, 2003.
- ARAÚJO, D. A. C. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. 2005. 234 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- AVELINO, N. Apresentação. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1989 (excertos). Tradução Nildo Avelino. São Paulo: CCS-SP; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010. p. 7-27.
- AZEVEDO, M. M. **O Código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. Monografia promovida pelo Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/institucional/dir_gerais/dgcon/pdf/monografia/magistrados/2007/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em: 1. jun. 2014.
- BARATTA, A. Prefácio. In: BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2016. p. 15-33.
- BASTOS, A. A. **Escola e vida no cárcere**: uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BATISTA, V. M. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

BENTHAM, J. et al. **O panóptico**. Organização Tomaz Tadeu. Tradução Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOEIRA, D. A. Menoridade em pauta em tempos de ditadura, a CPI do menor (Brasil, 1975-1976). **Angelus Novus**, São Paulo, ano 5, n. 8, p. 179-198, nov. 2014. ISSN 2179-5487. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/107905>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humano; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Constituição (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 191-A, 5 out. 1988. p.1 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1979. Seção 1, p. 14945. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017. Revogada pela Lei n 8.069, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm#art267>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2013a.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano nacional de atendimento socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Exposição no senado sobre a reforma da administração pública. **Cadernos MARE da reforma do estado**, Brasília, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 3, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno03.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 259-280.

CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP**. 2015. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARVALHO, O. F. **Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014).

CARVALHO, S. Freud criminológico: a contribuição da psicanálise na crítica aos valores fundacionais das ciências criminais. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. (Orgs.). **Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 265-295.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um precursor pelos seus temas, conceitos e atores**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 6., 2009, Belém. Documento preparatório. Belém, PA: CONFITEA, 2009.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Governo do Brasil, 1991.

COSTA, A. C. P. As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores

Sociais, jul. 2012. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100003&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 8 out. 2017.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

CUNHA, E. L. **Educação ou castigo**: um estudo sobre mulheres reeducadas. 2011, 172 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2011.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J. R. P. **Crianças esquecidas**: o trabalho infantil doméstico no Brasil. Curitiba: Multideia, 2009.

DELEUZE, G. Prefácio: A ascensão do social. In: DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. Revisão técnica J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. p. 5-11.

DIGIÁCOMO, M. J. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná/Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. Revisão técnica J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Col. Textos Fundantes de Educação).

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. Tradução Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FORTUNATO, M. **Medidas socioeducativas e educação**: uma relação difícil, mas possível. Fundação Casa. Assessoria de Imprensa. 6 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paraleitura.php?cod=3238>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A sociedade punitiva.** Tradução Ivone C. Bedenetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. Como se exerce o poder. In: DRYFUS, H.; RABINOW, P. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 239-249.

_____. Do governo dos vivos. In: _____. **Ditos e escritos, IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 113-117.

_____. **Em defesa da sociedade.** Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da loucura na Idade Clássica.** Tradução José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O governo de si e dos outros.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. O olho do poder. In: _____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a. p. 209-227.

_____. **O poder psiquiátrico.** Tradução Eduardo Brandão. Revisão técnica Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Os anormais.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução Andréa Daher. Consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Segurança, território, população.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b. p. 179-191.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979c. p. 243-276.

_____. Sobre a prisão. In: _____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979d. p. 129-143.

_____. **Subjetividade e verdade**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

_____. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa: Edições Cosmos, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 294-300.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARNIER, P. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jan. 2018.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GONDRA, J. G. Paul-Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 293-316.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-131.

HARDOIM, T. O. A aplicabilidade das medidas socioeducativas aos adolescentes infratores em Mato Grosso do Sul. **Jusnavigandi**, se. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/32050/aplicabilidade-das-medidas-socio-educativas-aos-adolescentes-infratores-no-estado-de-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 20 out. 2017.

IBARRA, A. A. R. **Uma relação sempre atual: a liberdade recalitrante de Michel Foucault**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-05082008-083357/publico/tese.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

KOWARICK, L. Processo de desenvolvimento do Estado em América Latina e políticas sociais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, v. 6, n. 17, p. 5-14, abr. 1985.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAZZARATO, M. Biopolítica/bioeconomia. In: PASSOS, I. C. F. **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 41-52.

_____. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Tradução Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, A. G. A educação escolar do adolescente em conflito com a lei: as medidas socioeducativas em estudo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 out. 2017.

MACHADO, R. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MASSARO, C. M. Preparação para o trabalho na Fundação CASA: as oficinas profissionalizantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 219-231, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 out. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 12.710, de 9 de fevereiro de 2009. Cria a Superintendência de Assistência Socioeducativa no âmbito da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 10 fev. 2009. n. 7.398. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/5f82a555d4c8038a042575590049a9e1?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 12.711, de 9 de fevereiro de 2009. Aprova a Estrutura Básica da Superintendência de Assistência Socioeducativa da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 10 fev. 2009. n. 7.398. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/7c73629261063716042575590047c35b?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2017. Revogado pelo Decreto n 13.042, 13 set. 2010.

_____. Decreto nº 13.042, de 13 de setembro de 2010. Reorganiza a estrutura básica da Superintendência de Assistência Socioeducativa integrante da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 14 set. 2010. n. 7.787. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/d1b1b03b4eaf73980425779e004af212?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 13.343, de 2 de janeiro de 2012. Cria, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, a Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Sistema Estadual de Medidas Socioeducativas Privativas de Liberdade e de Semiliberdade. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 3 jan. 2012, n. 8.102, p. 8-9. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/98d3d03ce334b0600425797a00486311?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 14.371, de 12 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a integração da Escola Estadual Polo Profa. Evanilda Maria Neres Cavassa à Escola Estadual Polo Profa. Regina

Lúcia Anffe Nunes Betine. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 13 jan. 2016a, n. 9.083, p. 1. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/68e992fc16d7faed04257f39004f759f?OpenDocument>>. Acesso em: 10 ago. 2017. Republicado em 27 jan. 2016, n. 9.093, p. 1.

_____. Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 18 mar. 2016b, nº 9.128, p. 5-9. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/Del.-10.814-2016.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MENDES, F. C. F. **Um mundo dentro de outro mundo**: educação prisional no Estado de Pernambuco. 2011, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUCHAIL, S. T. Mestre do cuidado. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 57-83.

NASCIMENTO, M. L. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 281-290.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade, ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, C. B. F. **Para além das celas de aula**: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais. 2012, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OSÓRIO, A. C. N. (Des)regularização do sujeito: constituições, mecanismos, concessões. In: _____. (Org.). **Poderes e saberes: corpus** em educação. Campo Grande: Ed. Oeste, 2013. p. 69-99.

_____. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: _____. (Org.) **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010. p. 135-158.

PAGNI, P. A. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância: Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015. Cap. 17. (Coleção Estudos Foucaultianos).

PALMA FILHO, J. C. (Org.). Pedagogia cidadã. **Cadernos de Formação, História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PASSOS, T. B. **Educação prisional no Estado de São Paulo**: passado, presente e futuro. 2012, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

PEREIRA, D. J. Racionalidade política e questão penal: contribuições foucaultianas para uma crítica do presente. In: TORRES, E.; JOSÉ, G. M. (Orgs). **Prisões, violência e sociedade: debates contemporâneos**. Jundiaí: Paco, 2017. p. 37-62.

PEREIRA, D. J.; GOMES FILHO, M. Os novos paradigmas da governamentalidade neoliberal. In: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 5.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 17., 2016, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. p. 1309-1320. Disponível em: <<http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU.html#1309/z>>. Acesso em: 13 set. 2017.

PEREIRA, L. C. **Educação escolar nas prisões: entre desafios e possibilidades de reinserção social do preso: um estudo comparativo dos municípios de Ji-Paraná/RO e Cuiabá/MT**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

PRADO FILHO, K. Michel Foucault, historiador do pensamento. In: MARQUES, W.; CONTI, A. A.; FERNANDES, C. A. (Orgs). **Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 87-98.

_____. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular/Achiamé, 2006.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAIDEL, M. L. Lecturas de labiopolítica: Foucault, Agamben, Esposito. **Revista Opción**, México, año 333, n. 177, p. 88-107, set. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/opcionitam/docs/opcion_177_web1/3?e=4786175/5006250>. Acesso em: 10 set. 2017.

SALIBA, M. G. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Unesp, 2006.

SANDER, B. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo: Saraiva; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1985.

SARAIVA, L. G. **Medidas socioeducativas e a escola: uma experiência de inclusão**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2006.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA JUNIOR, M. B. **Educação na prisão**. 2011, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, G. O. **Avaliação diagnóstico da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades**. 2011, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, J. M. C. **Para cada pé, um sapato!?** A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SILVEIRA, D. S. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de direitos humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 57-83.

SPOSATI, A. de O.; BONETTI, D. A.; YAZBEK, M. C.; CARVALHO, M. do C. B. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. (Orgs.). **Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009

TOCQUEVILLE, A.; BEAUMONT, G. **Sobre o sistema penitenciário dos Estados Unidos e sua aplicação na França**. Tradução Francisco Rocha. São Paulo: FSJ, 2010.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório Jacques Delors: educação para o século XXI: um tesouro a descobrir. Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VARALDA, R. B. Responsabilidades na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. **Revista Jurídica Consulex**, ano 12, n. 286, 15 dez. 2008, p. 28-30. Disponível em: <<http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Artigos/Artigo%20-%20ABMP.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VARELA, J.; AVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETTO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, A. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP/A, 2000. p. 9-20.

_____. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERONESE, J. R. P. Medidas socioeducativas e a responsabilização estatutária. In: LIMA, F. S.; VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 201., p. 145-164.

ZANIANI, E. J. M.; BOARINI, M. L. Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 272-281, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=s_Territ%C3%B3rio_ci_arttext&pid=S0102-71822011000200008>. Acesso em: 2 ago. 2017.

ZILIANI, R. L. M. Escolarização como dispositivo: controle e normalização de subjetividades infantis e jovens. In: ZILIANI, R. L. M.; RIZZO, D. T. S. (Orgs.). **(Re)Pensar o sujeito contemporâneo: educação, corpo, gênero e subjetividade**. Jundiaí: Paco, 2009. p. 41-70.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto de Pesquisa: Escola e escolarização de adolescentes/jovens em conflito com a lei

Coordenação: Mestranda Janaina Ohlweiler Milani

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

**APÊNDICE “A”
QUESTIONÁRIO (I)**

IDENTIFICAÇÃO

No. _____

DATA: ____/____/2017.

Este questionário tem como objetivo levantar informações sobre a educação escolar que você recebe na Escola da Unidade Educacional Laranja Doce, durante o período em que está internado na referida Unidade. **Seu nome não será divulgado na pesquisa.**

Agradecemos a sua colaboração!

QUESTÕES

1. Há quanto tempo está internado na UNEI? Por que motivo(s) está aqui?
2. É a primeira vez que fica internado na UNEI ou já teve outras internações? Se esteve internado outras vezes, quantas e por quais motivos?
3. Qual é a sua rotina diária dentro da UNEI?
4. Porque você escolheu estudar na Escola dentro da UNEI? Ou foi obrigado?
5. Descreva como funciona a escola dentro da Unidade de Internação? Qual a diferença das Escolas fora da Unidade que você já frequentou?
6. Em que série está? As aulas são dadas para alunos de várias séries na mesma sala ou em salas ou horários diferentes?
7. Como são organizadas as disciplinas e demais atividades em nas aulas (número aulas por dia, provas, tarefas e outras)?
8. Para você qual a importância de frequentar a Escola na UNEI? Ela ajuda você? Como?
9. Você já passou por alguma situação na escola em que foi proibido de continuar assistindo as aulas ou observou algum outro interno passando por isso? Qual ou quais foram os motivos?
10. Os pais dos alunos eram chamados na Escola? Os seus pais foram chamados alguma vez? Se sim, por quê?
11. A partir de sua experiência o que mudaria no funcionamento da Escola da UNEI?
12. Você pensa em continuar seus estudos quando sair da UNEI? Por quê?

Obrigada pela participação!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa: Escola e escolarização de adolescentes/jovens em conflito com a lei

Coordenação: Mestranda Janaina Ohlweiler Milani

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

APÊNDICE “B”
QUESTIONÁRIO (II)

Professores

IDENTIFICAÇÃO

SEXO: Mas. () Fem. ()

No. _____

DATA: ____/____/2017

Este questionário tem como objetivo compreender como se dá a oferta de educação escolar aos adolescentes/jovens em “conflito com a lei”, internos na Unidade Educacional Laranja Doce, Dourados, MS. É parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na Faculdade de Educação da UFGD que busca compreender a situação da educação escolar oferecida em instituições escolares que funcionam nas UNEIs. As contribuições dos professores que atuam nessas escolas são muito importantes para o alcance dos objetivos da Pesquisa. **O seu nome não será divulgado na pesquisa.**

QUESTÕES

1. Como se dá o processo de seleção para professores da UNEI?
2. Há quanto tempo está dando aulas na Escola da UNEI Laranja Doce? Você recebe adicional de periculosidade?
3. Teve experiência de docência em outras escolas ou UNEIs? Comente quais e se observa semelhanças e diferenças entre essas experiências.
4. Como são selecionados os alunos que se matriculam na Escola da UNEI?
5. Descreva a rotina da escola dentro da UNEI?
6. Como é feito o planejamento das aulas e demais atividades escolares na UNEI?
7. Você considera que as aulas e demais atividades escolares desenvolvidas podem auxiliar o adolescente/jovem em processo de internamento? Comente.
8. Como você vê a relação da UNEI com a Escola?
9. Há alguma situação em que a UNEI interfere nas atividades da Escola? Explique.
10. Há planejamento conjunto entre os professores ou outros profissionais da Escola e os funcionários da UNEI? Se sim, explique como funciona.
11. Há alguma informação que gostaria de acrescentar ao questionário, para contribuir com a pesquisa?

Obrigada pela participação!