

SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO:

**A produção de sujeitos no Centro de Atendimento
Socioeducativo de Santa Maria/RS**



Lidiane da Silva Braz

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lidiane da Silva Braz

**SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO
CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SANTA
MARIA/RS**

Santa Maria, RS
2021

Lidiane da Silva Braz

**SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO CENTRO DE
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes

Santa Maria, RS
2021

Braz, Lidiane da Silva
Socioeducação e Inclusão: A produção de sujeitos no
Centro De Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/Rs /
Lidiane da Silva Braz.- 2021.
138 p.; 30 cm

Orientadora: Eliana da Costa Pereira de Menezes
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Inclusão 2. Socioeducação 3. Confissões 4. Técnicas
de Si 5. Práticas de Liberdade I. Menezes, Eliana da
Costa Pereira de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LIDIANE DA SILVA BRAZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

© 2021

Todos os direitos autorais reservados a Lidiane da Silva Braz. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.


E-mail: brazlidi34@gmail.com

Lidiane da Silva Braz

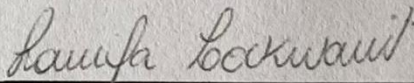
**SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO CENTRO
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

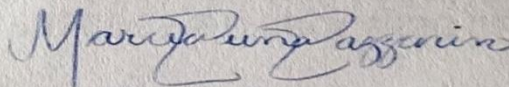
Aprovado em 11 de fevereiro de 2021:



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.^a (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Kamila Lockmann, Dr.^a (FURG) - Videoconferência



Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr.^a (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

Essa escrita é dedicada especialmente à cada adolescente/aluno
Que conheci ao longo da minha jornada enquanto professora...
Que me fez repensar a caminhada
Que me fez ressignificar a prática docente
Que me fez querer ser mais humana
Que me fez olhar mais atentamente o outro
Com menos julgamento e mais afeto
Que me ensinou muito mais do que eu poderia supor que ensinaria
Que me fez desconfiar, e querer resistir
aos ritos que obedientemente seguimos!

[...] Ao diferenciar força, poder e governo Foucault explicitou, simultaneamente, que não há relação de poder ou de governo que se instale diante de uma recusa ou revolta em potencial. Longe da apologia da morte em nome de uma causa, seja ela qual for, está-se frente a frente, cara a cara, com a urgência da afirmação da vida em percursos livres; que começa e termina a partir de um corpo corajoso, de uma força viva e livre, indomesticável. [...] A coragem é sempre um corpo corajoso. Há coisas na vida que precisam ser arruinadas, fulminadas, abolidas, queimadas e pronto. Nada mais cômodo e covarde do que a pergunta: o que colocar em seu lugar. Esta questão é pertinente aos que vivem ensimesmados em torno das lógicas das substituições, das compensações, das alternativas, das restaurações, das medidas carcomidas ou criativas, das entradas e saídas ultrapassadas ou inovadoras, dos itinerários de condutas e contra condutas, de machas e contramarchas; de seu amor incondicional ao poder, ao governo de corpos e às prisões. De seu clamor à política, velha, nova ou refeita. De seu amor ao castigo incrustado em seu corpo... Dessa fixação ao castigo que começa em cada um. Basta de clamores e inocências, conclamações e culpas em torno do aprisionamento de corpos de jovens.

*[...] E pela milésima vez se alguém, ainda, cogitar a pergunta “o que colocar no lugar da prisão, da punição, do castigo e do juízo?” a resposta é simples: **nada!** E se alguém insistir, que se volte ao seu próprio corpo; que o revolva em relação a si próprio e arranque de lá o castigo que se imiscuiu em seu jeito de tocar a vida.” (OLIVEIRA, 2017, p. 303/304/309. Grifo meu).*

RESUMO

SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO CENTRO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Lidiane da Silva Braz

ORIENTADORA: Prof.^a Dra.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes

Problematizar a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS, bem como seus efeitos e os modos de subjetivação que se dão na aliança com a escola inserida na unidade, foi o que mobilizou as análises empreendidas nessa pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa em Educação Especial - no contexto do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM/CNPq. Sob inspiração teórico metodológica dos estudos foucaultianos em educação, considerando-se que somos seres constituídos nos e pelos discursos sociais atravessados pelas relações de poder, organizei a materialidade analítica em dois grupos: no primeiro, documentos oficiais que orientam e conduzem as práticas operadas no Centro; e no segundo, materiais produzidos pelos alunos/menores infratores nas oficinas que ocorrem no espaço escolar. Nas análises empreendidas, observei dois movimentos enunciativos; sendo o primeiro acerca das práticas disciplinares operadas no centro que se dão entre a vigilância, correção e punição. Arelado a isso, anúncios da Socioeducação como uma política de inclusão social, a fim de ressocializar os menores infratores para que eles retornem à sociedade de forma segura, sem colocar em risco a si e a coletividade. Movimentos esses que tem a intencionalidade de ajustar tais sujeitos à lógica neoliberal, modo de vida da atualidade. Nessas tramas, visualizei a educação escolarizada sendo colocada como obrigatória dentro do sistema, devendo estabelecer alianças para operar práticas que ajustem os sujeitos às necessidades sociais, o que se evidenciou num segundo momento analítico, onde técnicas de si se dão na ordem da conversão dos sujeitos a partir de práticas de confissão aos moldes dos preceitos cristãos, os quais ditam nossa forma de ser e estar. Assim, confessando-se para renunciar a si mesmo e subjetivando-se dentro dessa ordem moral imposta. Ao mesmo tempo, observo que essas técnicas de si, a depender de como são mediadas, possibilitam um exercício ético dos sujeitos sobre si - via práticas de liberdade - mostrando que há potência para se contrapor a esse modo de vida neoliberal, o qual os mantém dentro de um estado de anormalidade permanente, visto que é difícil manterem-se nas redes de produção e de consumo quando o Estado se exime da responsabilidade e passa a não investir em políticas públicas que deem a esses anormais sociais condições efetivas para participarem desse modo de vida. Nesse sentido, finalizo o estudo com a defesa da escola como um espaço potente, quando ela se suspende de usos utilitaristas e se abre para além do currículo, dando espaço para as práticas que ocorrem nas oficinas e que potencializam um exercício crítico reflexivo em seus alunos, especialmente quando esses são colocados a experienciarem-se de forma ética - podendo assim - escolher modos outros de existência.

Palavras-chaves: Inclusão. Socioeducação. Confissões. Técnicas de Si. Práticas de liberdade.

ABSTRACT

SOCIO-EDUCATION AND INCLUSION: THE SUBJECT PRODUCTION IN THE CENTER OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SERVICE OF SANTA MARIA – RS.

AUTHOR: Lidiane da Silva Braz

ADIVISOR: Prof.^a Dra.^a Eliana da Costa Pereira de Menezes

The analyses undertaken on these research aims to problematize the subject production in the Center of Social and educational Service of Santa Maria / RS, its effects and the subjectivation that happens on rings with the school inside of the unity. The research was development in the Research Line in Special Education, on the context of the Cultural, Education, Difference Research Group – DEC/UFSM/CNPq. Inspiring theoretical and methodologically on Foucault' studies on education, and considering that we are constitute in and by social discourses intersected by power relations; I organized the analytical materiality in two groups. In the first, official documents that guide and lead practices operated in the Center; and in the second, the material produced by the students/minor offenders in the workshops that occurs in scholar space. In undertaken analyses, I observe two enunciative movements, firstly the disciplinary practices operated in the Center, which happens between vigilance, correction and punishment. In addition, advisement of socio-education as a social inclusion policy in order to resocialize the minors for returning to society securely, without putting yourself and the community at risk. These movements intends to adjust such subjects to neoliberal logic – the current lifestyle. In this plot as a mandatory practice within system, the school education must establish links to operate practices that adjust subjects to social requirements. What became evident in the second moment, where techniques of self occurs in the order of subjects conversion from confession practices, along the lines of Christian precepts that dictate our ways of being. It confessing to renounce yourself, it subjecting within these moral order imposed. In the same time, I observe these techniques of self turns possible an ethical exercise of subject on yourself by practices of freedom, depending on how it are mediated, showing that there are potency to oppose this neoliberal lifestyle, which keeps them inside a state of permanent abnormality. Considering that it is difficult maintain itself in the networks of production and consume, when the State disclaims responsibility and start not to invest in public policies that gives these abnormal people effective conditions to participate in that lifestyle. In these sense, I defend school as a potential space, when it suspends itself from utilitarian uses and open itself besides curriculum, giving space for practices that happens in workshops and potentiates a critical-reflexive exercise in its students, by placing them to experience themselves in an ethical way, thus being able to choose other modes of existence.

Keywords: Inclusion. Socio-education. Confessions. Techniques of self. Practices of freedom.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. O EXERCÍCIO DA CONFISSÃO NA PROPOSIÇÃO DE UMA PESQUISA.....	23
CAPÍTULO 2. MOVIMENTOS DA PESQUISA	
2.1 Olhares (outros) para pensar a socioeducação.....	31
2.2 A proposição de um percurso analítico sobre a Socioeducação inspirado em Michel Foucault.....	37
2.3 Cenários da pesquisa.....	40
CAPÍTULO 3. ENTRE CORREÇÃO E A AUTOCORREÇÃO.....	50
3.1 O anormal institucionalizado.....	51
3.2 Docilizar e corrigir corpos e comportamentos: A disciplina e a norma como condição de possibilidade para a inclusão.....	59
3.3 Práticas de inclusão: a invenção do espaço escolar dentro da instituição socioeducativa.....	74
CAPÍTULO 4. ENTRE O CASE E A ESCOLA: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS TRANSFORMADOS?.....	82
4.1 Modos de subjetivação: Confissões, implicações e efeitos.....	83
4.2 As técnicas de si e a condução dos anormais sociais rumo a autotransformação.....	92
4.3 Para além da sombra da vigilância havia uma escola.....	105
CAPÍTULO 5. (RE) EXISTIR PARA NÃO SUFOCAR.....	121
REFERÊNCIAS	130
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	136
ANEXO B – TERMO DE APRESENTAÇÃO -	137

APRESENTAÇÃO

Desde que me formei em Educação Especial – Licenciatura plena na UFSM em 2009 - muitas inquietações surgiram, especialmente no que se refere ao lugar da Educação Especial na escola. Uma das questões que permeiam essas inquietações me faz pensar se realmente tem sentido, diante dos processos de inclusão que vem se constituindo na sociedade, priorizar o diagnóstico clínico para determinar quais alunos serão atendidos pela educação especial ou não. Tais alunos diagnosticados constituem o chamado “público-alvo” da Educação Especial - segundo está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) - documento que também orienta a efetivação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual propõe uma intervenção individual e “especializada” sobre aquele sujeito público-alvo.

Já no primeiro ano em que fui trabalhar em escola regular como professora de Educação Especial, sentia-me desconfortável com esse processo de individualização dos sujeitos “público-alvo”, pois não visualizava resultados positivos, ou que parecessem interessantes para esses sujeitos e tão pouco para o coletivo escolar. Nesse sentido, venho compreendendo que a escola é mais do que processos de individuação e disciplinamento, e que os sujeitos são muito mais do que os CID's que carregam, e carregam, muitas vezes, como um fardo ou um rótulo que sempre chega antes do próprio sujeito até nós.

Porém, quando iniciei meu trabalho na escola inserida no Centro de Atendimento Socioeducativo, atuando como professora de Educação Especial, novamente procurava pelos meus “alvos” para iniciar minhas “intervenções”. Os dias foram passando e outras angústias, ou diria, suspeitas, passaram a me acompanhar, fazendo-me questionar a necessidade do diagnóstico clínico para definir as minhas ações como professora naquele espaço e se, realmente, eu precisava direcionar minha prática docente - como uma especialista - apenas para aqueles sujeitos do “CID”.

Mobilizada por essas suspeitas, ingressei no mestrado em educação da UFSM - Linha de Pesquisa em Educação Especial, e nesse momento, ao me aproximar dos estudos foucaultianos e da filosofia da diferença, comecei a visualizar outras possibilidades para pensar a escola, a Educação Especial e os sujeitos em processo

de inclusão, entendendo que minha prática docente, não necessariamente, precisa estar vinculada à um rótulo demarcado pelo diagnóstico.

Nessa direção, na medida em que outras possibilidades de olhar para as práticas de inclusão se anunciavam - passando a nortear minhas problematizações - elencava-se como objetivo da presente dissertação analisar as práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo via articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação empreendidos entre a dominação disciplinar e as práticas de si. Para tanto, está estruturada em 4 capítulos, a partir dos quais procurei construir, sob inspiração teórico-metodológica das teorizações pós-estruturalistas e dos estudos foucaultianos em educação, um exercício analítico sobre a materialidade do estudo. Assim, a organização dos materiais foi constituída a partir de dois blocos:

Grupo I – composto por documentos legais e institucionais que me possibilitam entender como a escola é introduzida e conduzida a um lugar de destaque no sistema socioeducativo e;

Grupo II - constituídos por materiais produzidos pelos menores infratores em situação de privação de liberdade que frequentam a escola inserida na unidade. Sobre essa materialidade empreendi as análises que constituem os capítulos do trabalho:

- Capítulo 1: **O exercício da confissão na proposição de uma pesquisa**, trago as minhas inquietações iniciais, apresentando a forma como fui me aproximando da filosofia, e assim, mobilizando minha escrita desde que ingresso no mestrado, na Linha de Pesquisa 3: “Educação Especial, Inclusão e Diferença”. Chegando ao problema central desse trabalho: *pensar como são operadas, no Centro de Atendimento Socioeducativo, as práticas de subjetivação que se dão na aliança com a escola?*

- Capítulo 2: **Movimentos da pesquisa**, discorro acerca da filiação teórica da pesquisa. Para isso, divido o capítulo em três subcapítulos: **2.1 Olhares (outros) para pensar a Socioeducação**: onde trago questões teóricas que mostram como fomos historicamente constituídos por relações de poder e saber que nos organizam enquanto sociedade para viver de forma ordeira. Na sequência, o subcapítulo **2.2 A proposição de um percurso analítico sobre a socioeducação inspirado em Michel Foucault**, procuro adensar as questões teóricas elencadas anteriormente e os deslocamentos que fui realizando até escolher movimentar-me com maior ênfase na chamada última fase dos estudos de Michel Foucault, quando ele busca aprofundar suas análises sobre os modos de subjetivação. A partir dessa discussão, trago no

subcapítulo **2.3 Cenários da investigação**, o caminho que percorri na busca pela materialidade analítica da pesquisa, onde fui garimpando materiais que pudessem me trazer recorrências de como os menores infratores viram “alvos” das políticas inclusivas e, a Socioeducação, uma vez instituída, chega ao status de política de inclusão social. E, observando uma aliança entre o Centro e a Escola, elejo como segundo bloco analítico, materiais produzidos pelos alunos em oficinas que ocorrem e/ou são ofertadas pela escola da unidade, na busca por compreender como esses processos de subjetivação se dão.

Diante dessas inquietações iniciais, passo a construção dos seguintes capítulos, a partir dos quais empreendo o exercício analítico que constitui a dissertação:

- **Capítulo 3: Entre a correção e a autocorreção** busca mostrar, através do primeiro grupo de materiais analíticos, ou seja, os documentos que regulamentam os sistemas institucionais de sequestro de menores infratores, os deslocamentos que vem ocorrendo nos modos como os sujeitos vem sendo conduzidos socialmente. Sempre com intencionalidade de organizar a vida em sociedade de maneira segura, como discorro no subcapítulo **3.1 O anormal institucionalizado** trazendo evidências de como os sujeitos que no início da modernidade eram vistos como estranhos, foram sendo entendidos como perigosos para a ordem social e, assim, passa-se a institucionalizá-los em instituições de sequestro. Dessa forma, o subcapítulo **3.2 Docilizar e corrigir corpos e comportamentos: A disciplina e a norma como condição de possibilidade para a inclusão**, mostra os descolamentos ocorridos na maneira de governar a população, com a intenção de enquadrá-los nos padrões sociais, afim de que possam participar do modo de vida neoliberal. Atrelado a isso, a emergência das instituições de ensino organizadas para corrigir e padronizar corpos e comportamentos. Nessa direção, o subcapítulo **3.3 Práticas de inclusão: a invenção do espaço escolar dentro da instituição socioeducativa** discorre acerca dos deslocamentos na forma de conceber esses sujeitos, a partir de onde é preciso estabelecer parcerias, entre outras instâncias, com a escola, para que se consiga produzir crianças e jovens que deixem de se constituir como um risco para si e para os outros.

A partir do segundo bloco de materiais passo ao **Capítulo 4: Entre o CASE e a escola: A produção de sujeitos transformados?** onde olho para a escola e as práticas que nela ocorrem, especialmente no contexto das oficinas que se

organizaram via aliança entre o CASE e a escola, e os modos de subjetivação que se dão nesses espaços. Para tanto no subcapítulo **4.1 Modos de subjetivação: confissões, implicações e efeitos**, tensiono como a partir da entrada da prática da confissão na era cristã somos moldados enquanto sociedade em termos morais, e desse modo somos governados através do que Foucault nomeia como técnicas ou práticas de si. Seguindo nessa linha, o subcapítulo **4.2 As técnicas de si e a condução dos anormais sociais rumo a autotransformação** traz evidências de como somos moldados enquanto sociedade, a partir das análises empreendidas sobre as produções dos alunos em algumas práticas, e o quanto somos subjetivados a “ser” de determinados modos e não de outros. Já no subcapítulo **4.3 Para além da sombra da vigilância havia uma escola** defendo a escola como um espaço de suspensão e o quanto ela pode potencializar - a partir das experiências que se dão nesse lugar, que seus sujeitos exerçam sobre si movimentos éticos, através de práticas de liberdade. Por fim, no capítulo **5: (Re) Existir para não sufocar** retomo as discussões feitas até aqui, finalizando por hora a pesquisa e procurando formas de continuar pensando tais questões a partir do exercício ético reflexivo localizado mais especificamente no capítulo 4.

ELEMENTOS DESCRITIVOS... ENTRE O CASE E A ESCOLA:

Os elementos pontuados nesse momento de abertura da Dissertação têm como intenção apresentar características dos espaços que serviram como objeto de análise do estudo. A intenção dessa (breve) apresentação é dar ao leitor maiores condições de compreensão sobre as problematizações que passarão a ser lidas na sequência destas páginas iniciais.

O Centro de atendimento Socioeducativo (CASE)¹:

Figura 1: Pátio interno



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 2: Parte interna do dormitório



Fonte: Arquivo interno da escola.

¹ As imagens são “prints” do vídeo clip: *Sonho de liberdade*.

Figura 3: Quadra de esportes e escada de acesso aos dormitórios, que ficam na parte superior.



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 4: Abertura gradeada: Banheiro.



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 5: Corredor. Portas dos dormitórios



Fonte: Arquivo interno da escola.

A unidade em questão é composta por muros altos, portas de ferro, grades por todos os lados e câmeras de vigilância. Conhecida como CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo, para onde são encaminhados os menores infratores que burlaram as regras sociais, e que, por isso, devem ser retirados da sociedade para que possam ser ressocializados, conforme determina o ECA (1998). Menores esses, todos do sexo masculino² e que tenham entre 12 anos a 17 anos e 11 meses no momento da infração. Conforme o SINASE (2012)³ os menores infratores devem cumprir, de forma ininterrupta, no máximo três anos de internação. Podendo/devendo também cumprir o internato até a idade máxima de 21 anos.

A instituição contém dois andares. Na parte de baixo existem salas de atendimentos individuais e coletivos, com serviços chamados de apoio técnico da unidade, como: assistência social, psicologia, odontologia, enfermagem, médico – clínico geral e psiquiatra, pedagogo e técnico recreacionista (profissional de Educação física). Há ainda, salas de AE – atendimento especial que são utilizadas para isolar o menor infrator de outros adolescentes, em geral, quando esses recebem punições disciplinares. Conforme previsto no SINASE (2012), quando há uma ocorrência em que o menor infrator deve ser isolado dos demais, o juiz da vara competente deve ser informado por escrito imediatamente.

Dessa forma, constitui-se o Centro de Atendimento Socioeducativo, em formato de “U”, contendo - na parte superior - os dormitórios, banheiros e entre os dois setores, há um local chamado de “gaiola” – gradeado por todos os lados, sendo este o local de encontro dos agentes socioeducadores. Nesse ambiente, há câmeras onde são monitorados os passos de todas as pessoas que frequentam o centro, mas, em especial, vigia-se os menores infratores. O espaço ainda dá acesso ao auditório – por uma escada na parte de trás - local onde ocorrem os eventos de maior proporção, e, também, onde ocorrem as visitas familiares dos internos. Visitas essas que acontecem também em dia e horário pré-estabelecidos pela equipe técnica da instituição.

Na parte inferior, há salas de atendimentos técnicos citados anteriormente, e, do outro lado, salas de oficinas e outras atividades, como: artesanato; crochê; xadrez; filme 2D e 3D. Até o ano de 2018, o local em questão comportava as salas de aula da

² As meninas que cometem infrações são encaminhadas para o Centro de atendimento socioeducativo feminino na cidade de Porto Alegre/RS - CASEF / POA.

³ SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A Lei nº12594 no ano de 2012, institui o Sinase e regulamenta as ações socioeducativas dentro dos Centros de atendimentos a menores infratores que cometem atos infracionais.

escola. Na parte de baixo, também é onde ficam as salas de “AE – atendimento especial”, mais conhecidas como “isolamento”. No meio desses dois andares, cercado por grades, localiza-se a quadra de esportes, onde, em geral, os menores infratores jogam futebol e, com menos frequência, vôlei.

A parte superior contém 40 dormitórios individuais e alguns banheiros com ducha e vaso sanitário. O espaço da higiene pessoal – das duchas - é fechada somente até a altura do ombro dos menores (Figura 4), para que seja possível observá-los em todos os espaços do centro. A capacidade “ideal” da unidade é de 40 menores infratores, entretanto, assim como a maioria das instituições de internação, abriga, na maior parte do tempo, o dobro de sua capacidade, o que por vezes, faz como que esses infratores fiquem em dupla nos quartos. Atualmente, devido a pandemia, os adolescentes estão em dormitórios individuais, pois a maioria dos menores foi autorizado a cumprir sua medida socioeducativa em domicílio.

No regimento interno do centro, os menores infratores são separados pelo tipo de medida determinada pelo juizado, existindo duas siglas usuais dentro da unidade: ISPAE⁴ e ICPAE⁵, os primeiros não podem sair da instituição, em hipótese alguma, sem o aval do juiz competente, já os segundos podem sair da instituição por determinados períodos, como para fazer documentos (identidade-CPF-carteira de trabalho), consultas médicas e exames, bem como para visitar a família aos finais de semana ou ainda para participar de algum evento ou curso fora da unidade, sem a necessidade de comunicar a autoridade judicial a cada saída - entretanto é necessário a permissão da equipe responsável pelo centro. Há ainda a sigla IPROV⁶, destinada aos recém-chegados, que ainda não receberam a sentença judicial.

Assim, de acordo com as regras internas de segurança, a casa divide-se em dois setores: A e B. O **setor A** é para os menores infratores que chegam na unidade e ficam inicialmente em regime fechado (ISPAE) ou internação provisória, e só podem circular dentro da unidade socioeducativa, incluindo os cursos e atividades ofertadas dentro da instituição. O **setor B** é reservado para os menores infratores que tem permissão de realizar atividades externas pré-determinadas, os nomeados de adolescentes ICPAE. Salve raras exceções, esses dois setores não se misturam,

⁴ Interno sem possibilidade de atividade externa.

⁵ Interno com possibilidade de atividade externa.

⁶ Internação provisória – a qual conforme o SINASE (2012) deve durar no máximo 45 dias. Após esse período se o menor não receber a sentença do juizado o mesmo é liberado da internação.

sendo as atividades da unidade, divididas sempre em dois ou três momentos afim de “manter a ordem e a segurança do local”.

Desse modo, as atividades são todas divididas e organizadas por setores, futebol; oficinas; cursos; escola. Quando não estão em nenhuma atividade individual ou coletiva, os menores devem manter-se nos seus respectivos dormitórios, os quais devem ser cadeados por fora. Assim, para ir ao banheiro ou fazer alguma solicitação, devem pedir ao agente socioeducativo que circula pelos corredores do setor (A ou B). O banho é em horário pré-determinado, geralmente no fim da manhã – após atividade física ou no final da tarde.

Divididos em pequenos grupos e por setor, há um horário reservado para o “pátio”, onde os menores podem ficar em torno de uma hora num pequeno espaço cercado por grades no teto, de onde é possível estar ao “ar livre”. Quando chove, esse momento é cancelado. Em todas as atividades e movimentos, os adolescentes são acompanhados por, no mínimo, um agente socioeducativo - chamado dentro do centro de “monitor”. Conforme o regimento interno da unidade, onde há um adolescente deve obrigatoriamente ter um agente “monitorando-o”.

A Escola

Figura 6 - Sala de aula



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 7 - Biblioteca



Fonte: Arquivo interno da escola.

Um corredor liga o CASE à escola. De um lado, predominam as cores neutras entre cinza, azul claro e branco. Do outro lado, é colorido e menos gradeado – exceto nas janelas, as quais são todas gradeadas.

A escola anexa ao Centro de Atendimento Socioeducativo é estadual, e atendendo, assim, os requisitos determinados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Contempla todos os adolescentes internados cumprindo medidas socioeducativas e, assim como a unidade, é organizada por setores - A e B.

Funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Contém seis salas de aula, as quais comportam, no máximo, dez alunos por turma – o Projeto Político Pedagógico (PPP) define oito alunos por sala. Além das salas de aula, a escola dispõe de uma biblioteca e sala multimídia, uma sala de recursos⁷, cozinha, secretaria, banheiros, sala de direção e coordenação e sala dos professores.

⁷ Desde 2008, quando da emergência das políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, uma série de medidas foram tomadas a fim de efetivar as diretrizes que tratam da obrigatoriedade de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Uma das ações que mais se intensificou nesse período foi a implementação de Salas de Recursos pelo Ministério da Educação (MEC), salas essas denominadas Multifuncionais Tipo 1 e 2. As escolas selecionadas para receber tais salas recebiam materiais didáticos, funcionais, mobiliário e recursos eletrônicos para atender a esses alunos que agora encontravam-se em processo de inclusão escolar. A escolha de quais escolas deve receber essas salas ou não é do MEC, e isso é feito através do Censo escolar, considerando o número de alunos matriculados em cada escola. Às escolas que não foram contempladas cabia organizar um espaço para atendimento dos seus alunos em processo de inclusão, devendo esse ser oficializado e autorizado pelo estado, através da publicação no Diário Oficial do Estado e não recebe recursos específicos do governo federal. Assim, a Sala de Recursos da escola que é objeto dessa pesquisa foi implementada pelo estado, ou seja, não é multifuncional como as oferecidas pelo MEC.

As turmas, na sua maioria, são de EJA – Educação de Jovens e adultos, pois a maioria dos adolescentes já tem mais de 15 anos e podem frequentar essa modalidade de ensino. Assim, essas turmas são semestrais e divididas por totalidades, sendo a Totalidade 1 e 2 juntas e contemplam aqueles que cursaram do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A totalidade 3 – referente ao 6º ano, indo até a totalidade 6 – referente ao 9º ano do ensino fundamental.

Além da EJA, a escola oferta turmas anuais: uma multisseriada - 6º e 7º ano e as turmas de ensino médio – 1º, 2º e 3º anos. Isso porque os alunos que ainda não completaram 15 anos não podem ser matriculados em EJA, nem os alunos menores de 17 anos podem ser matriculados em EJA para ensino médio, conforme legislação vigente.

Dessa forma, as aulas são organizadas por disciplinas como: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, religião, educação física, língua estrangeira. Acrescenta-se, química, física, filosofia, sociologia, literatura e espanhol para o ensino médio, conforme orientações da secretaria estadual, e seguindo o PPP da escola. Para as turmas de EJA, são ofertados quatro períodos diários de 45 minutos com intervalo no meio e para as turmas regulares cinco períodos diários de 45 minutos, também com intervalo, de segunda a quinta-feira.

Nas sextas-feiras, a escola funciona de maneira diferenciada desde 2015, com oficinas, na sua maioria, permeadas por propostas pedagógicas. Nesse dia, as turmas não são separadas por totalidades de ensino, mas sim, por área de interesse. Dessa maneira, ao longo desse tempo já foram ofertadas atividades diversas às sextas-feiras, como: oficina de jogos, círculos restaurativos (comunicação não violenta/justiça restaurativa), sala de filmes/documentários, oficina de grafite – onde foram grafitadas as paredes⁸ da escola, oficina de música – gaita. Até o início de 2020 (antes de iniciarmos o distanciamento social em função da Pandemia), as oficinas ofertadas eram: Rádio escola, Intervenção Psicossocial, Audiovisual e também oficinas de artesanato – bijuterias e tricô.

Durante os períodos de aula, os agentes socioeducadores fazem a custódia dos menores infratores, ficando do lado de fora das salas de aula monitorando os acontecimentos diários. No intervalo, “recreio” – de dez minutos – os alunos recebem o lanche na sala de aula, e os agentes posicionam-se junto aos alunos dentro da

⁸ Referem-se as imagens utilizadas na introdução no subcapítulo 4.2.

mesma, pois não é permitido que os menores fiquem sozinhos e nem circulem pela escola, sendo a vigília constante.

As regras da instituição para os menores infratores valem na escola também, e as transgressões são consideradas agravadas se ocorrem no ambiente escolar, tendo punições severas por parte da instituição - CASE, visto que é o local onde se acha necessário ter um controle maior sobre os menores, pois é quando se encontram em grupos e onde, supostamente, pode ocorrer amotinamento. Assim, os alunos só podem ir ao banheiro ou deslocar-se fora da sala de aula com a permissão e o acompanhamento de um agente ou de um professor. Algumas regras valem para os agentes socioeducadores e para os professores também, como a proibição do uso de celular nos corredores – da instituição e da escola, ou em sala de aula. Também a atenção às vestimentas, as quais devem revelar o mínimo possível do corpo, sugerindo-se o uso de jalecos – o que já virou norma.

Diante disso, feitas as localizações iniciais dessas duas instituições e suas organizações estruturais, passo aos percursos que venho fazendo como professora de educação especial na escola da unidade, e como me movimento ao ingressar no mestrado, mais especificamente, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, escolhendo como objeto dessa pesquisa a Socioeducação e as práticas de inclusão que ocorrem nesse ambiente.

CAPÍTULO 1

O EXERCÍCIO DA CONFISSÃO NA PROPOSIÇÃO DE UMA PESQUISA

Muro alto, guarita da BM⁹, portas chaveadas, revista, portas de ferro, cadeados, trancas, muitas grades... Ao passo que vou adentrando, as portas vão sendo trancadas com cadeados atrás de mim, e enfim, chego à escola. Assim, chego ao CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo no ano de 2012, quando fui nomeada Educadora Especial pela Secretaria Estadual de Educação, para trabalhar na escola inserida no referido centro que atende menores infratores em conflito com a lei, quando privados de liberdade.

A unidade em questão funciona, atualmente, em regime de internato, onde os adolescentes que cometem atos infracionais são encaminhados pelo juizado de menores - e é conhecido por muitos, também, como a “antiga FEBEM”. Isso porque as casas de atendimento socioeducativos substituíram os antigos abrigos quando esses passaram por diversas denúncias de maus tratos e abusos contra os menores. No Rio Grande do Sul o decreto de Lei nº 11800 de 28/05/2002 substituiu oficialmente o texto de 1969, que instituía a FEBEM no estado, autorizando a criação da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

Embora os referidos Centros de Atendimentos ao menor não devam ser considerados prisões, visto que o menor de dezoito anos é inimputável, sua estrutura física e as atividades diárias oferecidas, assim como as punições disciplinares que ocorrem nesses centros, tem as mesmas características do sistema carcerário; porém com outras roupagens, com outros nomes (mais sutis) e bem mais sofisticados.

O local possui a mesma composição panóptica¹⁰ das prisões descritas por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*

⁹ Posto da Brigada Militar na entrada da instituição.

¹⁰ A obra *Vigiar e Punir* (2014b) onde Foucault faz uma genealogia das prisões, traz o modelo Panóptico, que segundo o autor é um dispositivo disciplinar que começa a surgir no final do séc. XVII quando a peste acomete as cidades europeias, onde as famílias eram isoladas e vigiadas o tempo todo dentro de suas próprias casas, para que a peste não se espalhasse. Assim, “a cidade pestilenta, atravessada inteira pela hierarquia, pela vigilância, pelo olhar, pela documentação, imobilizada no funcionamento extensivo que age sobre todos os corpos individuais” (p. 193). Para Foucault, o Panóptico proposto por Bentham no século XIX é uma composição arquitetural do modelo instaurado na peste, planejado para ser uma estrutura prisional, onde os indivíduos ficam em espaços individuais, então individualização para evitar contato com os outros, e assim evitar amotinamentos, doenças e

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre [...] a construção periférica é dividida em celas, cada um atravessando toda espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. (FOUCAULT, 2014b, p. 194).

Esse modelo é o mesmo estilo arquitetônico do Centro de Atendimento Socioeducativo da cidade de Santa Maria/RS, bem como de outras unidades – de outras cidades, que atendem menores infratores; tendo o mesmo efeito principal do panóptico, que é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2014b, p. 195). Desse modo, não há necessidade de força física para coibir a má conduta dos sujeitos.

Diante dessa configuração, para mim, totalmente diferente do que eu já havia vivenciado enquanto Educadora Especial, e percebendo ali dois modelos panópticos no mesmo espaço – escola e prisão - precisei repensar-me enquanto profissional quando fui designada para atuar na escola inserida dentro da unidade, também em Sala de recursos/AEE¹¹. O espaço da instituição, repleto de grades e cadeados por todos os lados, chega a dar fobia e uma sensação de sufocamento nos primeiros passos dentro dele. O ambiente é fechado e tem um cheiro característico de onde há pouca circulação de ar. Com o tempo, a gente vai se acostumando com esse espaço; e depois de algum tempo, esse ambiente já te parece naturalizado.

A grande maioria dos alunos, ali inseridos, apresenta enorme defasagem escolar, estando excluídos da educação escolarizada há bastante tempo, alguns, pouco a frequentaram. Acarretando, assim, comprometimentos cognitivos e intelectuais que, muitas vezes, relaciona esses sujeitos ao público alvo da educação

transgressões. Tem como objetivo principal uma vigilância constante a partir de uma torre central, de onde é possível visualizar e vigiar sem ser visto, todos os espaços e todos que circulam nesse ambiente, tornando possível um poder pela disciplina e não pela força. De acordo com Foucault, as escolas, hospitais e fábricas seguem o mesmo modelo panóptico, com um sistema vigilante, individualizante e corretivo. Dessa forma “Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (p. 199). Um poder exercido individualmente e que é mais econômico, visto que não é necessário utilizar-se de força física para fazê-lo, e sim disciplina-los para que concordem com esse poder, e assim tornem-se indivíduos úteis.

¹¹ Atendimento Educacional Especializado. Modalidade de atendimento instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI de 2008), direcionada aos alunos que se enquadram no chamado “público-alvo da Educação Especial”.

especial¹². Não raros os alunos com 17/18 anos que não conhecem nem as letras do alfabeto.

Em meados do ano de 2015 recebi o encaminhamento de um aluno, aqui, nomeado como Manoel¹³. Um menino de estatura mediana, com uma camiseta branca suja - alguns resquícios de sangue, visivelmente envergonhado. Manoel foi encaminhado para a instituição para cumprir uma medida socioeducativa por um crime hediondo, delito inaceitável mesmo para os outros infratores; por esse motivo, ele sofreu algumas punições (e castigos corporais) dos outros menores infratores. Precisou, assim, ficar isolado dos demais para sua “segurança”.

Atendendo a solicitação de avaliar o jovem, como não o conhecia, levei apenas uma folha de papel em branco e solicitei que ele desenhasse o que quisesse. Ele desenhou um coração, e dentro desse coração: três pessoas, uma mulher, duas crianças; e fora do coração um homem visivelmente mais velho. Questionado sobre quem eram as pessoas do seu desenho, ele respondeu que eram ele, a mãe - ao centro - e o irmão mais novo - ao lado - e o que estava fora do coração era o irmão mais velho. Depois dessa ocasião, nunca mais vi o Manoel. Dias depois, busquei saber se ele ainda estava na instituição - como estava - enfim. Descobri que ele havia sido liberado pelo juiz, pois, na verdade, ele era a vítima dos abusos, e o agressor era o irmão, aquele que estava fora do coração. Manoel me desestabilizou, me desacomodou e desordenou tudo aquilo que eu nem mais questionava: os sistemas; as instituições; as verdades.

Essa e outras inquietações me provocaram a refletir sobre as práticas que ali se instituíam, porém, não sabia por onde começar. Na busca por respostas, me reencontrei com Michel Foucault e a perspectiva pós-estruturalista, os quais já haviam sido minha base de escrita no trabalho de conclusão de curso (TCC)¹⁴. Entretanto, tais tensionamento estavam adormecidos há algum tempo, mesmo que não deixasse de me desassossegar com estas questões.

¹² De acordo com a PNEPEI 2008 já referida na nota acima, os alunos público-alvo da educação especial são: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹³ Nome Fictício

¹⁴ intitulado “As práticas que constituem o professor na Educação Inclusiva” orientado pela prof^a Dra. Cinara Franco Rechico Barberena, defendido no ano de 2009, a fim de obter o título de Graduação no curso Educação Especial - Licenciatura Plena. Nesse percurso de pesquisa utilizei-me da perspectiva para analisar como as práticas discursivas vinham produzindo o professor da sala regular no que tange à inclusão. Naquele momento observei que as práticas de normalização, disciplinamento e correção permeavam as discussões acerca do sujeito anormal.

Nesse reencontro com o autor, ingresso no mestrado em educação da UFSM e percebo que não teria respostas prontas para minhas inquietações, mas que teria condições de desconstruir verdades até então, para mim, inquestionáveis. Desse modo, passo a pensar com e a partir de Foucault, o qual tem como tema central de seus estudos o sujeito e as relações de poder em busca da compreensão de como nos tornamos o que somos.

Desde a chegada no Centro de Atendimento Socioeducativo e o início da minha caminhada docente na escola, muito induzida pela naturalização dos discursos universais da justiça e da norma que ditam nossas regras sociais, fui facilmente capturada pela lógica do julgamento; tomando para mim, a certeza de que esse sistema socioeducativo - que naquele momento conhecia - deveria ser um ambiente corretivo e disciplinar, onde não haviam inocentes. O veredito já estava dado, ali eram todos “culpados” e deveriam ser punidos.

Tais questões foram, para mim, durante muito tempo, indiscutíveis. Dessa forma, enquanto docente, tinha a “missão” de conduzi-los às minhas verdades, sobre as quais fui produzida e subjetivada ao longo da vida, entendendo que deveria reafirmá-las enquanto professora. Assim, aprendi que minha “missão” era ensinar ao aluno a participar da vida letrada, a ser um bom aluno, comportado, questionador (dentro daquilo que poderia questionar), enfim, era minha tarefa submetê-los às práticas baseadas em teorias didáticas e pedagógicas que, historicamente, foram produzidas para indicar o que deve ser uma escola e o que nela devem fazer professor e aluno. Acreditava que, com o tempo, com esforço e disciplina, eles participariam das práticas de inclusão de forma mais efetiva e com equidade - na escola e na sociedade.

Da mesma forma, quando “planejei” retomar as discussões acadêmicas à nível de pós-graduação, minha intenção primeira era produzir outras verdades, mais verdadeiras, para “provar” aos meus colegas de docência “como mesmo que se ensina”, ou ainda, “a melhor maneira de ensinar” os adolescentes em privação de liberdade; pois, durante minha formação profissional, sempre fui instruída a saber dar respostas. Nessa lógica, parti em busca do “como”: como fazer, como proceder, como ensinar, como não ensinar? Como incluir?

Retomando as leituras foucaultianas, aos poucos fui compreendendo que minha trajetória na pesquisa seria permeada, agora, muito mais por perguntas do que por respostas, em busca de um exercício crítico e reflexivo, muito mais do que em busca de exatidões. Hoje, entendo que filiar-se a perspectiva pós-estruturalista é mais

do que escolher um método de pesquisa, é, em primeiro lugar, desconstruir respostas prontas e, no mínimo, desconfiar das metanarrativas que ditam como e quem tem condições de aprendizagem, e, ainda, quais são os métodos mais “eficientes” para que elas ocorram.

Finalmente, quando deixei de penitenciar-me por não ter todas essas respostas e passei a “pensar sobre o que se pensa”, percebi que havia deixado de lado o que, hoje, acredito ser primordial na caminhada docente, ou seja, o aluno e a sua singular existência. A partir das leituras foucaultianas, fui percebendo que eu buscava nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem uma maneira de homogeneizar meus alunos para que eles fossem corrigidos o máximo possível, produzindo, dessa forma, o apagamento das suas diferenças.

Nessa procura desenfreada pela “fórmula perfeita” a fim de conduzir meus alunos pelo “melhor caminho” - o “da salvação”, ao me reencontrar com Foucault, as perguntas mudaram de lugar. E, assim, me deparei com uma pesquisadora angustiada na busca por um problema de pesquisa, que entre encontros e desencontros comigo mesma e com a pesquisa, foi ruminando algumas questões, muitas vezes, ainda atravessada pela ânsia de encontrar “a melhor resposta”.

Facilmente conduzida pelo caminho da resposta mais óbvia, a do “como ensinar”, fui nesse processo, aos poucos, compreendendo que embora parecesse o caminho mais confortável, não era essa a pergunta que eu gostaria de fazer. Talvez por já compreender que não havia uma resposta universal que me “tranquilizasse”.

Dessa forma fui me aproximando cada vez mais da filosofia da diferença¹⁵ e agradando-me da sensação de que, a partir desses estudos, eu poderia desenvolver uma pesquisa às margens dos discursos binários que ditam o que é certo e o que é errado, ou o que é bom ou ruim. Nesse sentido, busquei - ao me aproximar do pós-estruturalismo - a tentativa de quebrar o círculo vicioso de buscar “a verdade mais verdadeira”. Assim, ao ingressar no mestrado em educação passei a me ocupar em

¹⁵ O pós-estruturalista e a filosofia da diferença não consideram a diferença um problema, mas sim um ponto de partida para criar problemas e, assim: problematizar a Escola, o Movimento Social, O Indivíduo, o Coletivo. Um pensamento que não procura identidades entre o nome e a coisa, mas que invente novas possibilidades a cada vez, que abdique do artigo definido maiúsculo e dos grandes temas que o acompanham. Menos consciência, autonomia, comunicação, informação, bildung, reprodução. E mais cartografias, linhas, fugas, singularidades, devires. Pensar a educação, a cultura, a subjetividade nessas condições? [...] Uma filosofia que se arrisque a partir da diferença é o que encontramos. (Barros, et all, 2017 *apud* Tebet 2019.).

primeiro lugar, da minha própria desconstrução, tanto pessoal quanto acadêmica, para depois ocupar-me com o problema de pesquisa.

Nesse movimento, segui em busca do problema central da pesquisa, a qual tinha como foco inicial a escola inserida no Centro de Atendimento Socioeducativo, onde sou professora de Educação Especial. A princípio a intenção era buscar a centralidade da escola dentro desse espaço socioeducativo; entretanto, após a banca de qualificação, com as observações das examinadoras e com a análise dos materiais que seriam utilizados para a coleta de dados, observei que a escola não ocupa um lugar central no sistema socioeducativo; no entanto, é certamente, um espaço importante e potente para alcançarem-se os objetivos propostos aos menores infratores que são internados no centro.

Afinal, desde a sua invenção na modernidade, é a escola que, mais do que somente disciplinar os alunos, foi inventada e organizada para a produção de sujeitos modernos; pois, com o avanço do capitalismo, havia uma necessidade de formação de sujeitos para o mercado de trabalho. No Brasil, desde a década de 90, com a emergência dos discursos neoliberais que atravessam a coletividade, faz-se indispensável “moldar” sujeitos para esse modo de vida, o qual prima pela lógica do estado mínimo; onde cada sujeito deve ser responsável individualmente por si mesmo, devendo ele ser minimamente capaz de se organizar (consumir e produzir) nesse sistema neoliberal pautado pela concorrência, empreendedorismo e auto investimento permanente.

A escola moderna, desde sempre, se propõe a conduzir práticas que movimentam os alunos à outras formas de existência na sociedade - não necessariamente singulares. Com a intencionalidade de fortalecer o Estado neoliberal, ela precisou ser narrada como um espaço inclusivo, pois havia a necessidade de inclusão de todos os sujeitos nessa sociedade, como produtores e consumidores desse modo de vida. Então, fazia-se preciso que se produzissem formas de estar no mundo, que são, também inclusivas; e nessa lógica, tais discursos tomaram, também, os alunos em situação de privação de liberdade como alvo.

Nesse deslocamento inclusivo que as sociedades vivem, especialmente até a primeira década do século XXI, coube à instituição escolar a responsabilização de formar sujeitos passíveis a participar dessa nova configuração social que se apresentava, já que é na escola que passamos uma parte significativa de nossas vidas. Nesse sentido, vimos os discursos educacionais produzidos no Brasil serem

intensificados em termos da necessidade de efetivação da inclusão como um imperativo¹⁶, cujo alvo também foi direcionado para os menores infratores em situação de privação social.

Nessa direção, olho para a instituição socioeducativa e suas possibilidades de produção – e captura dos sujeitos, procurando entender, dentre outras coisas, que tipo de sujeito ela quer/prender produzir e como se dão essas relações de dominação e subjetivação dentro da instituição. Pensando que as instituições modernas – em especial a escola – tem essa função modeladora, deve ela atualmente produzir efeitos que capturam e convencem os sujeitos de que esse modo de vida é o mais adequado. “A conversão do empreendedorismo em valor social assim conduz a um cuidado de si de tipo gerencialista que converte a vida em business e em que sucesso profissional e sucesso pessoal são inseparáveis e mensuráveis quantitativamente” (ANDRADE, 2018, p. 73).

Dessa forma, as articulações entre o CASE e a escola, via ações de socieducação, operacionalizam as práticas de seguridade social, tramadas para prevenir futuros riscos que os menores infratores podem representar. Tais instituições devem se valer de estratégias que modifiquem esses adolescentes, para retornarem à sociedade como sujeitos resignados e convencidos de seu papel enquanto cidadãos

¹⁶ De acordo com Lopes e Fabris (2013) a governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão, a partir do qual todos devem estar incluídos nas tramas da economia, vivendo cada vez mais essa condição de segurança e para isso a educação escolar é tida como uma forte aliada dessa racionalidade. Nesse contexto, a sociedade passou a ser narrada como inclusiva, e nos subjetivado à ideia da inclusão como imperativa, pois não parecia haver possibilidades de existência “fora” desse jogo econômico neoliberal. Tal compreensão da inclusão como um imperativo do estado tem sido questionada na atualidade, especialmente em função das políticas educacionais que passaram a ser produzidas a partir de 2016 no Brasil com o impeachment da presidenta Dilma Roussef, quando o país passou a ser governado pelo presidente Michel Temer (2016-2019), do Movimento Democrático do Brasil – MDB. Localizado como um governo de direita, o então presidente intensifica o processo de defesa do Estado Mínimo, precarizando as políticas sociais que até então haviam sido propostas. Essa racionalidade de governo pautada na precarização da vida que intensifica as desigualdades acaba culminando com a eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), governo que publicou em 1º de outubro de 2020 o Decreto 10.502 que flexibilizou a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência na escola regular. Em 1º de dezembro o ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Dias Toffoli, suspendeu os efeitos legais do documento. Tal suspensão faz-se também como efeito das muitas manifestações públicas feitas por entidades da sociedade civil, grupos de pesquisa, ONGs, instituições e associação de pais, etc. com relação à inconstitucionalidade do Decreto e à imoralidade da defesa de retomada de princípios excludentes e segregacionistas. Ainda que tal documento tenha sido revogado, parece importante pensar a partir dele sobre a vontade de descartabilidade do Estado sob algumas vidas que ele representa, o que materializa a gestão necropolítica dos tempos vividos no Brasil; e por outro lado, pela demonstração da força das ações coletivas e da insistência de muitas pessoas em apostar na potência da vida e na necessidade de defesa da escola pública como espaço democrático de vida com o outro.

que precisam: trabalhar, estudar, constituir família, produzir e consumir; prevenindo-se, assim, o risco que eles próprios representam para si e para a população.

Tais sujeitos, pela condição de anormal¹⁷ que carregam, devem ser submetidos aos aparatos de normalização impostos pelos caminhos da lei e, principalmente, da educação escolarizada. Tal ênfase nas práticas educativas tornam-se visíveis quando a escola, de certo modo, é separada da instituição prisional, sendo realocada no prédio anexo, onde se mantem longe da vigília do sistema panóptico e tem a necessidade de se reorganizar na busca por um outro modelo pedagógico. A ênfase, agora, parece estar em práticas que operem sobre o sujeito, não mais apenas uma correção da ordem disciplinar, mas outras formas de existir, que os conduza a um autogoverno ajustável e seguro para si e para a coletividade.

Diante disso, chego ao problema central da presente pesquisa, a partir do qual procuro *pensar como são operadas, no Centro de Atendimento Socioeducativo, as práticas de subjetivação que se dão na aliança com a escola?*

Tomando como objeto de investigação a instituição em questão, busco analisar práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo, via articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação que ali se constituem e as possibilidades de um exercício ético consigo e com os outros, via práticas de liberdade. Nesse sentido, a partir dessa problemática, elenco como **objetivos específicos**:

- Examinar documentos legais que direcionam as práticas operadas sobre os menores infratores, levando ao que atualmente nomeia-se como Socieducação;
- Compreender a escola dentro do Sistema Socioeducativo e as práticas que ali se organizam diante das políticas de inclusão;
- Analisar os modos de subjetivação e as possibilidades de práticas de liberdade, via exercício ético dos sujeitos sobre si, a partir das práticas oportunizadas nas oficinas, quando os alunos são colocados à experienciar-se.

¹⁷ A constituição do sujeito anormal a partir de Foucault (2010) será discutido no capítulo 3.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTOS DA PESQUISA

2.1 Olhares (outros) para pensar a Socioeducação

De acordo com Silvio Gallo (2004) quando o mundo se encontra representado nos saberes é que o homem se torna objeto desses saberes, buscando representar-se a si mesmo. Nesse sentido, “no palco da *episteme* moderna – da representação – o saber científico constrói-se então numa busca de *ordenação* do mundo” (GALLO, 2004, pg. 82). E essa “ordenação” cria uma série de cláusulas sociais e padrões, os quais todos devem apreender.

Olhar para a socioeducação a partir de Michel Foucault é, para mim, movimentar o pensamento em outra direção, fugindo dos essencialismos das ciências modernas e das metanarrativas que a modernidade trouxe com seus saberes. Essa pesquisa, então, localiza os sujeitos e as coisas – a socioeducação - como constitutivos dos discursos nos/pelos quais são compostos.

É nesse movimento epistemológico aparelhado e edificado pela linguagem da ciência moderna onde localizo a invenção da socioeducação como uma rede discursiva, que conforme Foucault (2014b), é submersa por relações de poder. De acordo com o autor, as instituições modernas são locais de sequestro com o propósito de disciplinar e corrigir aqueles que fogem e/ou rompem com as normas/padrões sociais.

O poder pelas lentes foucaultianas tem caráter produtivo e está diluído nas instituições sociais. Assim,

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder [...] O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações. (SILVA, 1994, pg. 252).

Nesse sentido, analisar a socioeducação e os sujeitos que ocupam esse espaço – institucional - pelo viés pós-estruturalista, é para mim, pelo menos suspeitar do seu caráter salvacionista, visto que este foi um espaço criado à luz dos direitos

humanos, com o discurso de que pela sua condição peculiar de desenvolvimento os menores de idade não poderiam receber as mesmas punições previstas no código penal pelos quais são julgados os adultos.

Com isso, não estou querendo produzir juízos de valor sobre os direitos humanos ou a esse olhar “diferenciado” direcionado aos menores de idade. Entretanto, entendo que esse discurso deu margem para que surgisse uma nova categoria institucional - a socioeducação - na qual o poder se potencializa e se capilariza. Tal “humanidade” não desobriga os menores de possíveis sanções, pelo contrário, criam-se novos mecanismos muito potentes em termos de subjetivação à uma nova vida – mais produtiva e adequada aos princípios de moralidade que regem a vida em sociedade - já que há um investimento maior e específico para esse público. Não por acaso, organizou-se em um mesmo espaço uma instituição de privação de liberdades individuais e uma instituição escolar.

Resende (2018) destaca que a diluição da educação em todos os espaços vem sendo tramada discursivamente em *prol* de uma *sociedade do conhecimento*, onde atribui-se à escola boa parte da tarefa, afim de

[...] desenvolver a capacitação dos sujeitos, tornando-a um ponto catalisador da formação de competências e capacidades, de maneira a projetar tecnologias de controle sobre as condutas como estratégias de biorregulação no campo da educação. (RESENDE, 2018, p. 77).

Assim, o Estado através da educação, age sobre os corpos e regula suas vidas. Nesse contexto, filiar-me a perspectiva pós-estruturalista é uma tentativa de “descolonizar” o meu próprio olhar acerca dos discursos e das práticas que ali se instituem, as quais são, em sua maioria, de punição, correção e disciplinamento, para posterior governo de tais sujeitos. Práticas essas das quais eu mesma fiz e faço parte, visto que a escola, embora apresente alguns “respiros” de práticas de liberdade, na maioria das vezes funciona via práticas de disciplina e normalização.

Essa pesquisa, então, para além de produzir resultados e/ou métodos é, também, uma busca pessoal de olhares outros para a socioeducação e as práticas que ali ocorrem; no anseio de borrar aquilo que se vem (re) produzindo como verdade incontestável acerca do sistema e dos menores que ocupam esse espaço.

Nesse movimento, procurando compreender o que já há de produção sobre a temática deste estudo, busquei no banco de dados da Capes¹⁸ as pesquisas realizadas a partir do descritor “Socioeducação”. Utilizei somente esta palavra para visualizar efetivamente as análises feitas nessa temática em específico. Observei, assim, que é um campo relativamente pouco abordado ainda, principalmente na área da educação, visto que a maioria das dissertações e teses são de outras áreas de abrangência, como: o Direito, o Serviço Social e a Psicologia. Nesse banco de dados, encontrei um total de 225 trabalhos que trazem a temática da socioeducação, entre dissertações e teses, como centro das discussões:

Quadro 1 – Materiais - dissertações e teses

Tipo de pesquisa	Área da Educação	Área afins	TOTAL
Dissertações de Mestrado	124	45	169
Teses de Doutorado	8	18	26
Total de trabalhos	132	63	225

Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura dos resumos dos 225 trabalhos que tratam da socioeducação, e posteriormente, me debruçar especificamente aos trabalhos na área da educação, analisando esses com maior atenção, visualizei que as pesquisas desenvolvidas - Mestrado ou Doutorado em Educação - embora tenham sua centralidade na Socieducação, não trazem em suas análises elementos acerca da instituição escolar e/ou da escolarização no âmbito dessas instituições. Em sua maioria, tais pesquisas tratam das questões referentes aos menores infratores no âmbito da instituição carcerária, tanto nos trabalhos de mestrado, quanto de doutorado. O enfoque dessas pesquisas é voltado muito mais para as questões das políticas públicas e dos documentos legais que vão moldando as formas como a sociedade se relaciona com esses menores que, outrora, eram marginalizados, e, agora, estão inseridos no sistema - assim institucionalizados. Nesse sentido, as análises buscam mostrar os

¹⁸ <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 15/08/2019.

acontecimentos históricos como uma evolução a partir, principalmente, do ECA e da doutrina de proteção integral proposta pela ONU.

Embora algumas pesquisas tragam Michel Foucault como referencial teórico, a maioria – arrisco dizer que todas – trazem as teorias foucaultianas ancoradas na obra *Vigiar e Punir* (2014b) quando eles tratam das questões referentes ao poder disciplinar e das técnicas de punição, correção e disciplinamento dos corpos.

Evidenciou-se que, mesmo sem delimitar um período específico para as buscas, as análises concentram-se entre 2012 a 2018 e não falam, especificamente, da escola. Talvez, porque a imposição da instituição escolar no ambiente socioeducativo seja datada do ano de 2012, quando o SINASE – Sistema Nacional de Socioeducação torna-se lei e institui diretrizes específicas para o cumprimento de medidas socioeducativas pelos menores de dezoito anos que infringiram as regras sociais.

Dentre essas diretrizes está a obrigatoriedade do espaço escolar para a instalação de um centro socioeducativo. Aos centros já existentes, coube a adequação à essa normativa, o que ainda não foi efetivado em todos os estados. O estado do Rio Grande do Sul, nesses termos, é um dos mais adiantados; pois é um dos poucos que oferecem um ambiente escolar em conformidade com o SINASE.

Das pesquisas na área da Educação que trazem as questões acerca da instituição escolar no sistema socioeducativo, encontrei somente duas a nível de mestrado. Uma da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM: **Auto(trans)formação permanente com professores (as) em contexto socioeducativo: Educar(se) entre a coercitividade e a liberdade**; e uma da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: **TERRA-MAR: Litorais entre a socioeducação e a educação especial**. A nível de doutorado, não localizei nenhuma pesquisa que tratasse especificamente da escolarização nas unidades.

Das pesquisas selecionadas, elenquei aquelas que, segundo anunciam no resumo, filiam-se a perspectiva pós-estruturalista; embora a maioria se coloque dentro da perspectiva crítica. Elegi, assim, três dissertações e duas teses de doutorado para me demorar um pouco mais na leitura e estudo:

- **TERRA-MAR: Litorais entre a socioeducação e a educação especial**. Dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 pela Pós-Graduação em Educação da UFRGS. De autoria de Wesley Ferreira de Carvalho, o trabalho de

caráter exploratório e qualitativo se propõe, a partir da psicanálise, levantar alguns questionamentos sobre como se configura a escolarização de adolescentes que cometem atos infracionais e se, dentre os acautelados, há alunos da educação especial. Além disso, busca tensionar as relações entre educação especial e a socioeducação.

Propondo uma analogia de um litoral entre a “beira-mar” da socioeducação e a “beira-terra” da educação especial, o autor destaca a sua busca por achados não definidos a priori. A pesquisa trata ainda de conceitos de AE – Atendimento Especializado e AEE – Atendimento Educacional Especializado, que o autor traz como sinônimos. O AE previsto no SINASE – Sistema Nacional de Socioeducação e por consequência nas diretrizes internas da FASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo, nada mais é do que uma medida disciplinar na qual se isola o adolescente dos demais internos como punição à algum ato cometido dentro da unidade considerado grave.

Em sua dissertação o mestrando traz o seguinte:

De acordo com o PEMSEIS, em casos de faltas de natureza grave, são aplicadas medidas disciplinares de suspensão das atividades, por prazo não superior a quinze dias. Esses alunos recebem uma nova sanção e permanecem isolados. O professor vai até o aluno e ministra atividades por (até) duas vezes na semana, em (até) dois blocos. Tem-se, assim, o atendimento educacional especial: o AEE da FASE. (CARVALHO, 2017, p. 52).

O autor conclui que, oficialmente não há na instituição pesquisada alunos público-alvo da educação especial. Conclui ainda que, mesmo que os sujeitos apresentem características suficientes para enquadrar-se dentro da condição de pessoa com deficiência, essa aparece borrada e/ou impedida pelo ato infracional cometido.

- ESCOLAS DE REFORMA: Um estudo sobre as ideias que sustentaram sua organização no Brasil. Dissertação de mestrado de autoria de Viviani Yoshinaga Carlos, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Serviço social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina/UEL. O estudo é uma revisão bibliográfica que busca compreender como se chega, atualmente, ao conceito de socioeducação no Brasil, analisando, através da história, de que maneira se idealiza e se configura a criação de um modelo de educação para os menores infratores.

- A educação na socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade. A pesquisa de mestrado assinada por Jaqueline Alves de Lira, apresentada no ano de 2017 pelo Programa de pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, apresenta como objetivo analisar de que modo a educação se configura dentro de uma instituição socioeducativa; partindo de documentos legais para entender de que maneira ocorrem as práticas pedagógicas na unidade. Entretanto, não se refere à instituição escolar dentro do sistema, e sim, dos processos pedagógicos que acontecem na unidade de internação.

Das teses de doutorado, elenquei duas:

- A invenção das medidas socioeducativas, de Édio Raniere, defendida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS. Utilizando o método de bricolagem, traz como tema central as condições de possibilidade que tornam o funcionamento da socioeducação possível na contemporaneidade, e ainda: quais estratégias utilizadas e com quais poderes se faz aliança, que tipo de corpo se quer produzir, o que faz circular e o que faz paralisar? Nesse trabalho, o autor traz diversas questões centrais nos pensamentos de Foucault, Nietzsche e Deleuze, além de outros autores pós-críticos, buscando elementos que o indiquem quais as conjunturas permitiram a construção das medidas socioeducativas.

- Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxo e perspectiva. De autoria de Janaína de Fatima Silva Abdalla, apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Fazendo uma análise discursiva a partir do pensamento de Michel Foucault, Deleuze e Michel Certeau, acerca da temática, faz busca a partir dos discursos dos adolescentes infratores, dos profissionais que trabalham com esses e da mídia.

Além de olhar, também, para os documentos que trazem a história das instituições implicadas com esses sujeitos, a pesquisa busca analisar o cotidiano de uma instituição socioeducativa do estado do Rio de Janeiro. Como conclusão, a tese ressalta que as práticas punitivas se articulam às tensões cotidianas, as quais geram sanções disciplinares de encarceramento e controle, ao mesmo tempo que produzem

resistências e produzem subjetividades aos adolescentes como: menor/bandido, adolescente/infrator.

O que pude observar dessas pesquisas é que, embora algumas tragam porções do pensamento Foucaultiano, nenhuma delas olha efetivamente para as práticas escolares operadas na instituição escolar. Talvez porque nem todas as instituições socioeducativas analisadas tenham uma unidade escolar junto as mesmas.

Feitas as identificações sobre produções acadêmicas que mais se aproximam da minha temática de pesquisa, sigo para a apresentação de elementos elencados para a construção do delineamento metodológico do estudo em questão.

2.2 A proposição de um percurso analítico sobre a socioeducação inspirado em Michel Foucault

O exercício analítico aqui proposto - e que toma a socioeducação como objeto de discussão já foi mencionado anteriormente - está ancorado na perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, possuindo inspiração nos estudos foucaultianos. Entendendo que nessa perspectiva busca-se muito mais desconstruir/questionar verdades tidas como absolutas do que produzir respostas generalizantes; segundo Paraíso (2012), para Foucault não existe “a verdade” e sim “regimes de verdade”, os quais funcionam a partir de discursos que passam a circular como verdadeiros, e que operam a produção dos significados que constituem o mundo. Nessa lógica, o discurso tem uma função produtora (e não interpretativa) dos sujeitos e das coisas de que fala.

Veiga-Neto (2017), ao analisar os estudos foucaultianos classificando-os em três domínios, alerta para as intenções didáticas que o levaram a tal classificação. A partir de critérios metodológicos e cronológicos, o referido autor indica a arqueologia, a genealogia e a ética como momentos da investigação realizada por Foucault, cuja ênfase se desloca dos eixos saber, poder e ser-consigo. E, ao analisar a terceira fase dos estudos do filósofo, Veiga-neto indica que “[...] não há um método novo; a ética é um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico” (2017, p. 37).

Durante a proposição de análises sobre o eixo ser-consigo, localizada a partir do Curso Do Governo dos Vivos – Curso do *Collège de France* (1979-1980), Foucault faz um deslocamento do eixo saber-poder para o governo pela verdade, que ele chama de *anarqueogenealogia*. De acordo com o filósofo, trata-se de ser um pouco mais complacente com a questão da noção de saber-poder, ou seja, trata-se de “dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos, saber e poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 13).

A partir desse Curso, o autor passa a analisar com maior ênfase, não mais a relação saber-poder, mas sim os modos de subjetivação operados por regimes de verdade aos quais os sujeitos são submetidos e pelos quais devem buscar a sua verdade, para a partir dela exercer sobre si o autogoverno.

Nesse contexto, Foucault (2014a) procura entender como, na civilização ocidental, se estabelecem relações entre o governo dos homens pela manifestação da verdade na forma de subjetividade, passando a usar a palavra governo ao invés de poder; ressaltando que embora retire dos seus últimos cursos a palavra poder, ele não deixa de existir, apenas não é “o poder” que está em evidência. Essa manifestação da verdade, segundo o autor, foi introduzida milenarmente na vida das pessoas através dos rituais do cristianismo - que as ensina os caminhos da vida e da morte. Isso implica apreender as prescrições morais da vida cotidiana e as obrigações com Deus, além de um grande número de interdições que os cristãos devem seguir para achar o caminho da salvação.

Tais prescrições morais, oriundas do cristianismo, vão dar o tom da história moral do ocidente, produzindo como efeito uma subjetividade ocidental conduzida por uma série de normas, em que as pessoas devem confessar-se, verbalizando suas faltas; pois, “desde a origem, o cristianismo estabeleceu certa relação entre a obrigação da manifestação individual de verdade e a dívida do mal” (FOUCAULT, 2014a, p. 94).

Embora o autor não trate especificamente sobre a temática das práticas escolares em seus estudos, ao falar sobre as tecnologias do eu como práticas que colocam o sujeito a experimentar a si mesmo e assim constituir-se e/ou subjetivar-se ao modo de vida vigente em cada época, é possível visualizar anúncios que trazem a potência da educação escolarizada que emerge como obrigatória na modernidade, intencionando a produção de sujeitos que, ao se relacionarem consigo mesmos, procurem as melhores, mais verdadeiras e mais seguras escolhas. Tais escolhas têm

sido produzidas discursivamente dentro de diferentes racionalidades de governo e, na contemporaneidade, apresentam centralidade nas questões econômicas neoliberais.

O governo age através de “ações a distância” sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social (ROSE, 1998, p. 43).

Nesse sentido, olho para a socioeducação, o Centro de Atendimento Socioeducativo e a emergência de uma instituição escolar nesse espaço, engendrados pelas teias discursivas da inclusão social, a qual é lida nessa pesquisa como uma estratégia do Estado neoliberal; intencionando operar através de tecnologias de poder para corrigir e regular a vida daqueles que se encontram aquém ou além da norma. A correção para incluir e, assim, “beneficiar” a vida individual de cada um.

Parece ser desse modo que estratégias desenvolvidas por essas instituições garantem a distribuição dos investimentos conforme as capacidades de cada qual, almejando seu máximo rendimento ao mesmo tempo que suas práticas procuram oferecer as condições de igualdade inicial e jurídicas necessárias a toda concorrência, para que, por um lado aos diagnosticados como menos capazes, ou mesmo como incapazes, existam condições compensatórias para atuarem, ainda que como coadjuvantes nos ganhos de outrem e na satisfação de si. (PAGNI, 2019, p.19).

A inclusão social, é, assim, tida como um dispositivo de segurança que intenciona prever e antecipar os riscos presentes e futuros, pois tanto mais sujeitos possam ser corrigidos e capacitados, menos imprevisibilidade e insegurança se apresentam para a coletividade. Nesse sentido, num primeiro momento é possível pensar que não há espaço para outras possibilidades nesse ambiente para além da manutenção ou da restauração da seguridade social. Tão pouco, pensar a diferença como potência; ao contrário. a diferença nesse contexto é vista como aquilo que é “ruim” e que precisa ser compensada, pois é perigosa, e para anulá-la é necessário observar e calcular os seus ímpetos.

Ao olhar para essas questões, considerando o foco da presente pesquisa, visualizei inicialmente, nos materiais, algumas sinalizações que mostram uma aposta de que, pelas práticas escolares, o aluno (menor infrator) possa assumir novas verdades que o conduzam a uma nova vida - melhor e mais segura da que tinha até

então. Isso porque a vida em sociedade nos impõe as verdades como um sistema de obrigações a partir do qual somos produzidos como sujeitos (Foucault, 2016).

As técnicas pelas quais se busca o verdadeiro Eu de cada indivíduo, antes aplicadas apenas na/pela igreja, ganham um novo lugar na modernidade, através das Ciências Humanas, principalmente nas áreas psi, as quais esquadrinham uma modificação de si a partir da autorreflexão sobre seus atos. Desse modo, tais técnicas que Foucault entende como práticas ou modos de subjetivação adentram as instituições; entre elas, a instituição escolar, e essa torna-se uma potente aliada no sentido de subjetivação dos sujeitos à um determinado modo de vida.

Entretanto, nem tudo é tão previsível assim quando utilizamos as lentes anarqueológicas de Foucault, pois, para o autor sempre há possibilidades outras de existência, modos de vida singulares e que, por vezes afrontam os padrões normativos; pois ela não é esperada, e, assim, apresenta-se como oposição a esses dispositivos de controle disciplinar e da biopolítica. Talvez considerar as análises também por essa ótica, na contramão do que já está posto, instituído, padronizado e antecipado - pois precisa ser prevenido, - talvez seja uma forma de olhar para as vidas errantes que se apresentam no Centro de Atendimento Socioeducativo através daquilo que escapa aos rótulos e que, por escaparem, resistem via práticas de liberdade; evidenciando as possibilidades de um exercício ético¹⁹ sobre si.

Para empreender um exercício analítico que mostre tais recorrências discursivas que possam evidenciar essas intencionalidades e as possibilidades de práticas de liberdade que se apresentam a partir dos materiais analisados, trago a seguir os cenários para essa investigação.

2.3 Cenários da investigação

Efetivamente existem corpos e linguagens dos quais se fala e corpos e linguagens que falam, que tomam a palavra, que se arrogam a virtude de dizer. Como se o mundo de fato estivesse partido em dois: de um lado, os silenciados, os que não tem nada a dizer, nem a quem dizer; os que não se dirigem a ninguém; anônimos que só poderiam chegar a tomar a palavra e usar sua voz, somente para justificar sua presença e para desculpar sua existência. (SKLIAR, 2014, p. 38).

¹⁹ Tomando a ética aqui a partir de Foucault, de acordo com Gross (2018) “O que chamo aqui de ética é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa “relação” a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo”.

Divisão binária entre aqueles que proferem o discurso e aqueles que os recebem. De um lado as políticas, os documentos, as normativas e a hierarquia daquilo que pode e deve ser dito, ser pensado. Proferido àqueles que quase nada podem, os silenciados pela sua condição de anormalidade que carregam aqueles que supostamente nada tem a dizer.

Uma pesquisa nasce de uma inquietação, de uma crítica, de um silêncio. Do mesmo modo, essa pesquisa acontece do desconforto em continuar apenas (re) produzindo aquilo que me foi dado *a priori*, na chegada ao Centro e à escola – de um lado as regras de segurança, normas de conduta, a vigília - de outro o currículo, o regimento escolar, o projeto político pedagógico, o padrão, a disciplina. E com esses, a ânsia em ter de silenciar diante desse “*a priori*”.

Desconforto não no sentido de rechaçar todos esses “*a prioris*”, mas por acreditar que seriam minha única possibilidade para poder ser e estar ali. O que de início não me parecia um problema, visto que somos facilmente capturados pela lógica da ordem e da disciplina; afinal, somos constituídos por esses desde sempre. Entretanto, as grades que me rodeavam começaram a me sufocar, e, sentindo-me amarrada nessas normativas de conduta, passo a desconfortar-me com elas.

Esse desconforto seguia-se de perguntas feitas diversas vezes a mim mesma, e, por vezes, compartilhada com outros colegas professores – Seria mesmo “apenas” isso o possível? Seguir regras, vencer o currículo, transmitir os “meus conhecimentos” e ponto. E aqueles outros que ali se encontravam, não faziam parte disso? Não teriam eles nada a dizer? Nada a nos ensinar também? Essas e outras questões me afetavam e passaram a me inquietar cada vez mais.

A pesquisa então seria uma maneira/possibilidade de olhar o que me afeta para além das evidências e das regularidades que o sistema nos impunha, na tentativa de virar do avesso algumas convicções. Desse modo, parto em busca da materialidade analítica que me desse um caminho para confortar e confrontar minhas inquietações, não para decifrar os discursos, pois conforme Costa (2007), a verdade absoluta não existe, a realidade assume diversas formas, tantas quantas nossos discursos sobre elas forem capazes de arranjar.

O que podemos anunciar e enunciar são hipóteses provisórias que nos dão uma segurança temporária nessa pesquisa. Mesmo assim, não me eximo da responsabilidade do que digo e do que, nessa pesquisa, produzo. E por entender essa responsabilidade, ao passo que a pesquisa vai avançando, me pego na insegurança

e no cuidado de “olhar bem” para aquilo que escrevo, pois sei que o que escrevo pode produzir verdades questionáveis ou totalizadoras. Certamente, não é essa minha pretensão, e sim a de problematizar e compartilhar minhas inquietações e os meus achados, sob a ótica do lugar de onde olho para a Socioeducação, a escola e as relações que nelas se estabelecem: a filosofia da diferença e o pós-estruturalismo.

Dessa forma, na busca pela recorrência dos discursos que instituem o Sistema Socioeducativo, fui atrás de materiais que me mostrasse a sua emergência dentro do contexto social que vivemos atualmente. Desse modo, iniciando a coleta de materiais de análise procurava o que e/se haveriam evidências dessas tentativas de ajustar os menores infratores às intencionalidades dessa racionalidade neoliberal, e se haveria uma produção discursiva nesse sentido ou não. Assim, voltando-me, num primeiro momento, para os documentos oficiais, políticas, decretos e normativas que dirigiram à emergência dessa instituição ao que hoje conhecemos como Socioeducação.

Desse modo, começo a garimpar alguns documentos que pudessem apontar recorrências no que se refere aos menores infratores, partindo daqueles que datam do início do século XX, não por ser um “marco histórico” ou um ponto de partida na institucionalização de crianças e adolescentes considerados marginalizados, mas por ser necessário delimitar um período no qual eu pudesse dar conta de analisar. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa de mestrado com prazo determinado (e enxuto) para finalizá-la, não seria possível escavar “mais a fundo” nesse percurso histórico.

Dessa forma, inicialmente selecionei: O Código de Menores de 1927; o Código de Menores de 1979; O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; o decreto de Lei nº 11800 de 28/05/2002 do estado do Rio Grande do Sul, o qual extingue oficialmente a FEBEM; o PEMSEIS – Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de 2014; a Lei nº 12.594 que institui o SINASE – Sistema Nacional de Socioeducação de 2012, a Resolução 005/FASE de 2018 – resolução interna que orienta quanto à Escolarização, Profissionalização, Profissionais de Educação Física e Bibliotecas, o Manual do Socioeducando - revisado em 2018, é um documento interno direcionado aos menores infratores, o PPP – Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Escolar de 2018.

Escolho tais materiais por sinalizarem recorrências discursivas anunciadas por Foucault em Vigiar e Punir (2014b) e em Segurança Território População (2008), como a necessidade de institucionalização para adestrar, disciplinar e normalizar os menores que se encontravam à margem da sociedade, vistos como desencaixados

sociais, e como tais necessitavam de correção para, assim, condicioná-los ao modo de vida e aos padrões de cada época, visando a segurança de todos e de cada um.

Após examinar brevemente o conteúdo desses documentos citados acima, e pensando num segundo bloco de materiais analíticos que mostrassem quais as práticas dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo se deram a partir da emergência dessas regulamentações, foi necessário filtrar as análises, elencando apenas alguns deles para um adensamento teórico. Assim, tomando como “norte” a intenção de olhar também para a escola inserida nesse sistema, seleciono aqueles materiais que me mostravam a emergência da instituição escolar que, assim como todas as políticas inclusivas que vem sendo construídas ao longo desse período, tem uma intencionalidade evidente de capturar sujeitos e produzi-los dentro do sistema neoliberal e normativo que vivemos. Nesse sentido, para compor a materialidade analítica dessa pesquisa, opto pelos documentos dispostos abaixo no Quadro I: - Lei 12.594 (SINASE); Resolução 005/FASE; Manual do Socioeducando e o Regimento escolar.

Essa escolha se deu em função dos anúncios que esses documentos traziam, como, dentre outras coisas, a obrigatoriedade da oferta de escolarização, assim como a obrigatoriedade de participação dos menores infratores nessa educação escolarizada. Fica muito evidente que a escola não é uma opção, mas sim uma obrigação, haja vista o SINASE (2012) anunciar que todo e qualquer Centro de Atendimento, para ter permissão de funcionar, deve conter uma instituição escolar junto. Embora os documentos anteriores sugerissem práticas pedagógicas, não havia a obrigatoriedade da instituição escolar, e sim que a própria instituição (de correção, casas de acolhimento, colônias ou escolas disciplinares - como eram chamadas de início) deveria oportunizar práticas instrutivas.

Os primeiros documentos, até por volta dos anos 2000, tratavam de todo e qualquer menor de idade, criança ou adolescente, que se encontrasse em vulnerabilidade social, como: os órfãos, os que sofriam agressões e abusos, os que viviam nas ruas, os deficientes que a família rejeitava e, também, os que infringiam as regras sociais (roubavam, matavam). Por esse motivo, embora esses documentos anteriores ao SINASE apareçam ao longo da pesquisa, não compõe o quadro analítico são apenas citados por indicarem anúncios da necessidade de práticas institucionais para além de punitivas e corretivas.

Assim, o Grupo I é constituído por documentos legais e institucionais²⁰ que me possibilitam entender como a escola é introduzida e conduzida a um lugar de destaque no sistema socioeducativo. Tais documentos me anunciam algumas condições de possibilidade para que a educação escolarizada se tornasse a principal articuladora de técnicas de subjetivação, a partir das quais os adolescentes devem sair conduzidos a partir de outras verdades, em busca de uma outra vida, melhor, mais correta e, portanto, mais segura para si e para os outros. Nesse sentido, o sistema socioeducativo e a escola, na esteira das políticas de inclusão, são vistos como um lugar de seguridade, evidenciando em seus documentos a recorrência nos discursos acerca da correção, da disciplina e da normalização para uma auto gestão e auto investimento permanentes - operacionalizadas pelas práticas institucionais.

Quadro 2- Documentos legais

GRUPO I		
Documento	Ano	Descrição
Lei 12.594 SINASE	2012	- Regulamenta a execução de medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais. - Trata da obrigatoriedade do espaço escolar para a instauração e/ou manutenção dos centros de atendimentos socioeducativos de internação.
Resolução 005/FASE	2015	- Estabelece a educação escolarizada como prioridade angular e primeira do sistema socioeducativo.
Regimento Escolar	2018	Trata da importância da participação da escola na construção de um projeto de vida pautado no modo de vida contemporâneo.
Manual do Socieducando	2018	Manual organizado para o menor transgressor que ingressar na Unidade Socioeducativa. Traz em seu texto qual a conduta apropriada dentro da unidade.

Quadro I. Elaborado pela autora

A partir da analítica desenvolvida sobre os documentos do Grupo I de materiais, sigo então na busca pelas recorrências ou anúncios que sinalizem a operação desses discursos nas práticas escolares. Para isso, de início, cogitei olhar para os pareceres

²⁰ Tais documentos foram analisados mediante autorização da instituição escolar, conforme Anexos A e B

dos professores ou dosicineiros e para as produções dos alunos dentro da escola, não somente nas oficinas, mas em todo e qualquer atividade que ali ocorresse. Produções como: poesias, textos, desenhos, apresentações artísticas, fichas de auto avaliação.

Novamente, pelo tempo delimitado que temos nos prazos da pesquisa, e para que essa não se tornasse tão ampla e, assim, perigosa no sentido de querer dar conta de tudo e obviamente não conseguir, após a qualificação e por sugestão da banca, decidi deter-me naquilo que me pareceu mais potente - a produção dos alunos nas oficinas. Oficinas essas que se articulam às intencionalidades evidenciadas nos materiais iniciais, mas que se mostraram interessantes no sentido de potencializar movimentos outros nos alunos, sinalizando possibilidades de práticas de liberdade. Sinais esses que mostram a potência dessas práticas para que os sujeitos nela implicados tenham condições de existência para além do que os foi ofertado *à priori*, e que possibilita a eles um exercício ético sobre si.

Dessa forma, elenquei para o Grupo II materiais constituídos por discursos produzidos pelos menores infratores em situação de privação de liberdade que frequentam a escola inserida na Unidade de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS. Tais discursos foram analisados a partir das produções²¹ que advém dos participantes das oficinas ofertadas na escola, as quais ocorrem desde meados de 2015, quando se começa a pensar em outras formas de trabalhar com sujeitos que, por estarem a bastante tempo fora da educação escolarizada, demonstravam dificuldades em manter-se por muito tempo envolvidos nas atividades conteudistas. Dessa forma, a instituição escolar abre possibilidades para além do currículo previsto e passa a ofertar atividades diferenciadas, com viés mais dinâmico, descontraído, em formato de oficinas.

Opto pelas produções dos alunos nessas oficinas não para traduzir ou decifrar os seus discursos, pois isso seria o mesmo que as capturar às intencionalidades que regem as relações de poder na sociedade, e com isso, “matar a poesia” e as vidas que ali pulsam. Ao contrário, olho para essas produções para manter a poesia viva nas linguagens que nelas se apresentam e que foram possíveis pelo instante em que seus autores foram provocados a experienciar-se dentro daquilo que os afeta.

²¹ Essas “produções” variam de oficina para oficina, podendo ser vídeos, poemas, músicas, cartas. Detalharei cada material no capítulo analítico.

Tais produções realizaram-se nas oficinas da escola às sextas-feiras. Dias em que são exclusivamente para a proposição dessas atividades, e elas podem ser mediadas tanto pelos próprios professores da instituição, quanto poricineiros de outras instituições (como das universidades por exemplo). Das oficinas abaixo, duas são ofertadas a partir do convênio²² – Intervenção Psicossocial e a Audiovisual. No ano de 2019 as oficinas do convênio: Oficina de intervenção Psicossocial e audiovisual contemplaram um maior número de alunos; a primeira envolvendo uma média de 30 alunos ao longo do ano e a segunda, a qual ofertou um trabalho de produção musical e videoclipe, envolveu cerca de 20 adolescentes.

Desde o ano de 2015, diversas oficinas foram ofertadas na escola inserida dentro da instituição socioeducativa. Dessas atividades, algumas produções se materializam, as quais serviram para as análises dessa pesquisa, como: o livreto “O outro lado”; o vídeo clip “Sonho de liberdade” da oficina Audiovisual; o programa da Rádio Escola com o tema liberdade; além de cartazes e um monólogo realizados a partir da oficina de Intervenção Psicossocial. São poemas, escritas livres, desenhos, músicas e atuações artísticas, todas produções elaboradas após intervenções – e algumas provocações por parte dos mediadores dessas oficinas - sejam estes estudantes de graduação e pós-graduação participantes do convênio ou professores da escola.

Elenco assim, um ou mais produto de cada oficina acima citada a fim de me debruçar com maior ênfase:

- **O outro lado:** É um livreto produzido no ano de 2018, um ano após as intervenções feitas com alunos - na sua maioria do ensino médio - durante a oferta da oficina intitulada “Intervenções pedagógicas”.

O livreto, em seu interior, traz frases, textos, poesias e questões respondidas pelos alunos a partir de uma abordagem inicial das idealizadoras do projeto²³. É importante destacar, porém, que do período em que ocorreu a oficina para o ano seguinte, quando foi produzido o material para o livro, alguns alunos saíram e outros entraram na instituição; desse modo, nem todos participaram das duas dinâmicas – oficina e elaboração do livreto.

²² Convênio firmado entre o Ministério Público, a FASE – Fundação de Socioeducação e a UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - via edital de credenciamento.

²³ Alunas do curso de Publicidade e propaganda da UFN – Universidade Franciscana da cidade de Santa Maria/RS.

- **Oficina Rádio escola:** É um projeto vinculado à 8ª Coordenadoria Regional de Educação em que um professor, depois de passar por uma formação tem algumas horas para trabalhar com o projeto na escola.

O programa da rádio aqui escolhido como material analítico, traz a temática da Liberdade, onde os participantes dialogam na busca por compreender o que cada um entende sobre o assunto.

Elenco esse produto pela temática interessante e por ter sido mediado por professores da escola e nãoicineiros vindo de outras instituições.

- **Oficina de Intervenção Psicossocial:**

A proposta da oficina objetiva, conforme relatório enviado à escola em 2019: “[...] oferecer um espaço potencial, em que os meninos se sintam seguros e respeitados, para que assim se estabeleça um vínculo que possibilite desenvolvimento, afeto, responsabilidade para que eles consigam encontrar outros caminhos e construir novos projetos de vida”. Cita ainda a “gestão democrática” como premissa para a construção das atividades a serem trabalhadas.

- As produções dessa oficina, aqui analisadas, serão dois cartazes e um bilhete escritos e desenhados pelos alunos. Ainda, um monólogo apresentado no evento organizado pela oficina, nomeado de “Show de talentos”, onde cada estudante sozinho ou em grupo poderia fazer uma participação.

- **Oficina audiovisual:**

Ofertada a partir do convênio citado anteriormente, a oficina ocorre na escola desde 2018. A última produção foi um videoclipe realizado em 2019, o qual escolhi para analisar nesse bloco de materiais em função de que o clip intitulado “Sonho de liberdade” teve a efetiva participação dos alunos na sua produção - tendo a letra elaborada por eles - contando um pouco da história de cada um.

Pontuo que a escolha por esses materiais, e não por outros, se deu pela potência dos seus discursos, pela linguagem significativa que cada um desses elementos traz e pelas possibilidades que eles apresentam no que se refere à experiência de si.

A analítica desses materiais (Quadro abaixo – Grupo II) olhou para a produção dos alunos participantes de quatro oficinas que ocorreram entre os anos de 2018 e 2019:

Quadro 3 – Produtos das oficinas

GRUPO II			
Oficina	Ano	Descrição	Materiais analisados
Oficina Intervenção Pedagógica	2018	Ofertada por alunas da Publicidade e propaganda da Unifra ²⁴ , o objetivo era criar um produto para o curso em questão.	Livro: O outro lado
Oficina Rádio Escola	2018/2019	Ofertada por professores da escola. É um projeto da 8ª Coordenadoria Regional da Educação.	Programa de Rádio exibido em 2018. Assunto: Liberdade
Oficina Intervenção psicossocial	2018/2019	Ofertada por estudantes de graduação e pós-graduação de da UFSM ²⁵ através do convênio ²⁶	- Cartas e cartazes produzidos pelos adolescentes participantes da oficina. - Monólogo apresentado na “I Amostra de talentos”
Oficina Audiovisual	2019	Ofertada por estudantes de graduação e pós-graduação da UFSM ²⁷ através do convênio	- Videoclipe produzido a partir da oficina: Sonho de liberdade - Letra da música produzida para o videoclipe “Sonho de liberdade”

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o material produzido pelos alunos, e que foi analisado nessa pesquisa, é importante observar que a maioria deles não contém identificação pessoal, como nome - nem fictício - idade ou imagens que minimamente os identifiquem, pois de acordo com a legislação brasileira e com o ECA (1998), são proibidos o uso e a circulação de qualquer material identificado que exponha publicamente esses menores, que, no momento, cumprem medidas socioeducativas.

²⁴ UNIFRA – Universidade Franciscana. Instituição privada de ensino superior da cidade de Santa Maria/RS.

²⁵ UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

²⁶ Convênio entre Ministério Público – FASE (Fundação de atendimento Socioeducativo) e USFM. Tem como objetivo buscar atender as demandas dos jovens transgressores que fazem parte do sistema socioeducativo, ofertando oficinas e outras atividades que sejam oportunas.

²⁷ UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

Os materiais que contém algum tipo de identificação são de adolescentes que já cumpriram seu período de internação e que, hoje, são maiores de idade.

Feitas as localizações metodológicas da pesquisa, passo a construção dos capítulos analíticos. Para tanto, tomo como primeiro foco de discussão a produção do sujeito anormal e os deslocamentos das práticas de correção centrado no corpo, instituídas na idade clássica; e as práticas de autocorreção contemporâneas, que me parece se atualizam e se sofisticam com intensidade a partir da emergência dos discursos inclusivos.

CAPÍTULO 3

ENTRE A CORREÇÃO E A AUTOCORREÇÃO

O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais vestida por aparelhos de retificação. E enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista. (FOUCAULT, 2010, p. 51).

Partindo dos deslocamentos históricos, na forma de conceber o sujeito anormal conforme Foucault (2010), esse capítulo irá abordar a produção dos sujeitos que passam de estranhos à condição de anormais. Tais deslocamentos indicam a necessidade de incidir sobre os sujeitos determinadas práticas para que se ajustem ao modo de vida vigente em cada época; as mesmas sendo, inicialmente, práticas individuais de correção com ênfase disciplinar para que, posteriormente, fosse possível incidir práticas de autocorreção, evidentes na contemporaneidade a fim de gerenciar riscos coletivos. Nesse sentido, elencando os documentos legais que compõem o Quadro I para problematizar tais deslocamentos, apresento aqui um primeiro *exercício analítico*, em que visualizei práticas com ênfase disciplinar centradas na *vigilância, correção e punição*, que ocorrem por meio da inclusão por reclusão.

Atenta-se, ainda, ao fato de que essa ênfase disciplinar não exclui os objetivos biopolíticos, pelo contrário, trabalha para obtenção desses. Então o objetivo parece ser conduzir os menores infratores - reclusos na instituição - agindo primeiramente sobre seus corpos individuais para que, assim, seja possível prevenir riscos que eles possam representar para a população; podendo voltar ao espaço social em um futuro breve e vivenciar a inclusão por circulação.

Para mostrar como esses sujeitos são localizados como anormais sociais e como a partir da sua institucionalização passam a ser operadas essas práticas disciplinares sobre eles, passo a seguir ao próximo subcapítulo.

3.1 O anormal institucionalizado

1998	Nasci. Com nove meses fui dado para adoção, porque meu pai foi preso e minha mãe não tinha condições de me criar. Nunca vi minha mãe biológica, não sei quem é, nunca quis e nem quero saber. Meus irmãos, mais velhos que eu, ficaram com ela.
2006	Minha mãe adotiva tentou me matar quando eu tinha 8 anos. Sempre tive educação com os mais velhos, mas com os da minha idade não, brigava bastante com os meninos. Sempre fui de poucos amigos, apesar de não brigar com as gurias, não tinha amizade com elas também.
2007	Quando eu tinha 9 anos mataram meu pai a facadas. Como eu não me dava bem com a mãe fui para outra família.
2008	Com 10 anos fui morar com outra família, mas não deu muito certo. Eles tinham um filho da mesma idade que eu e a gente brigava muito. Me mandaram de volta pro meu pai biológico. Passei a morar com meu pai e a esposa dele, e considero ela minha mãe.
2015	Com 17 anos fui preso em Cacequi por roubos e em abril vim pro CASE onde estou cumprindo medida socioeducativa. Comecei a sair nos finais de semana agora e estou morando com minhas irmãs gêmeas (são filhas da minha madrastra).

Ex-interno da Fundação de Atendimento socioeducativo à época com 17 anos

2008	Lembro uma vez que meu pai vomitou muito sangue.
2009	Com 11 anos meu pai faleceu. Era doente (AIDS)
2010	Comecei a me envolver nos delitos quando meu pai faleceu. Comecei a fumar maconha e cheirar, me envolvendo no mundo do tráfico.
2011	Vivia na rua cheirando, vendendo drogas, roubando.
2014	Caí pela primeira vez no CASE por envolvimento com um bonde.

Ex-interno da Fundação de Atendimento socioeducativo à época com 17 anos

2007	Comecei a aprender a ler com 10 anos em casa com a minha irmã, quando fui morar na cidade com a minha mãe.
2008	Eu não queria frequentar a escola, achava chato. O conselho tutelar me tirou da minha mãe e me levou para um lar, porque ela me deixava sozinho em casa com minha irmã.
2009	Entrei pra escola com 12 anos, mas eu não gostava de estudar e não parava na escola, ia para a rua vender pastel.
2010	Fugi do abrigo, queria morar com minha mãe.
2015	Em fevereiro fui detido novamente, por causa duma briga e estou até agora fechado no CASE - Santa Maria.

Ex-interno da Fundação de Atendimento socioeducativo à época com 17 anos

Tais excertos trazidos acima constituem um trabalho de “linha do tempo”, utilizados por mim em outra pesquisa durante um curso de especialização²⁸, afim de problematizar o lugar de onde eu olho para os menores infratores, que, no momento

²⁸ Trabalho de conclusão de curso, a fim de obtenção do título de especialista em psicopedagogia e TIC's pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2015, intitulado: **Problemas na aprendizagem e suas significações a partir de imagens.**

cumprem medida socioeducativa e ocupam a centralidade da minha pesquisa. Tais excertos aqui intencionam mostrar como esses sujeitos vão-se constituindo enquanto anormais ao longo da vida, pelas condições históricas, sociais e econômicas que atravessam suas vivências.

Entende-se, assim, que os riscos que a existência dos sujeitos - foco deste estudo (menores infratores) - representa foram quase que, em sua totalidade, produzidos, também, socialmente. Ao olhar para algumas escritas dos próprios adolescentes, é perceptível o quanto eles vão sendo conduzidos, desde muito cedo, para uma forma de vida que os produzirá como anormais sociais. Vidas que são produzidas como vulneráveis quando lhe são negados direitos que entendemos como básicos: moradia, alimentação, saúde e estrutura familiar. Sujeitos atingidos pelos riscos da vulnerabilidade que não se conseguiu prevenir, e assim, acabam sendo produzidos como riscos (que precisam ser prevenidos) para a seguridade social.

No livro de poesias “Entre versos & rimas para superar tempos difíceis” produzido por um adolescente que passou pela situação de institucionalização, hoje com 23 anos, Felipe Bueno transformou em versos suas experiências vividas antes, durante e após sua passagem pela instituição:

Figura 8 - Excertos Livro de Poesias

**Minha mãe é falecida,
[...] Foi minha mãe querida.
[...] viveu uma vida sofrida,
[...] eu estarei aqui todos os
dias,
E seus filhos e filhas te
Amarão todos os dias [...]**

Ex-aluno F.B.S – 22 anos

**Meu pai me abandonou por
Causa do álcool, mas
Mesmo assim em minhas
Orações pedia pela proteção dele [...]**

Ex-aluno F.B.S – 22 anos

**O ódio e o amor
A batalha do ódio contra o amor
Atrapalha a vida do autor.
O ódio traz pensamentos
negativos
E a esperança se vai [...]**

Ex-aluno F.B.S – 22 anos

Esse jovem faz uma cronologia da sua vida numa publicação em parceria com o projeto de extensão “Oficinas de intervenção psicossocial com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa” da UFSM. À época do seu lançamento, na Feira do livro de Santa Maria/2019, o adolescente relatou que sua mãe morreu quando ele tinha 11 anos, e que o pai, anteriormente a esse fato, já havia saído de casa. Se viu, assim, com irmãos pequenos – mais novos que ele – sozinho e responsável pela casa, onde ficou sem luz, sem água e sem comida - na periferia da cidade. Quando percebeu, já estava envolvido com o tráfico de drogas e, em seguida, internado no sistema socioeducativo.

Diante disso, é possível perceber que o que constitui a anormalidade desses sujeitos não é marcada por uma deformidade no corpo, como ocorre, por exemplo, com as pessoas com deficiência; mas, sim, por uma condição de vida que vai determinando o seu lugar na sociedade, tornando-os assim, “anormais sociais”, os quais por não seguirem as regras coletivas, acabam por serem institucionalizados para serem “ressocializado”, e assim, corrigidos, disciplinados e normalizados. Isso porque, em nossas sociedades ocidentais, há uma prescrição de normas as quais todos devem seguir, e àqueles que nelas não se enquadram é necessário empreender estratégias que o tragam para essa norma. Dessa forma,

A produção dos saberes minuciosos sobre os indivíduos produzirá, portanto, essa medida válida e desejável, a qual nomeia-se como norma. Ela vai ser o modo pelo qual se torna comparável os sujeitos, uma medida comum que igualiza ao mesmo tempo em que torna desigual. Vai permitir a aproximação dos sujeitos a uma regra, ao passo que, do mesmo modo, permite fazer uma distinção daqueles que não se aproximam. Torna cada indivíduo comparável a outro e também permite que os sujeitos se reconheçam diferentes uns dos outros. (CORRÊA, 2017, p. 53).

Aos que não se enquadram nessa norma, cabe à busca por aproxima-los o máximo possível de um estado de normalidade. Esse papel normalizador, segundo Foucault (2010), ficou à cargo da psiquiatria quando essa torna-se uma ciência ligada à medicina. Entretanto, a psiquiatria, desde o final do século XIX, encaixa na categoria de anormais os que, supostamente, não conseguem controlar os seus instintos; pois, para essa ciência, tais sujeitos não são considerados doentes e que assim podem ser curados, pelo contrário - define-se tal condição como um estado permanente de anomalia. A partir disso, a psiquiatria assumiria o papel de defender a sociedade - medicalizando e institucionalizando o sujeito anômalo.

Associado a isso, surge a medicina social, que de acordo com Lunardi (2003), trata-se de saberes engendrados pela modernidade como ferramentas de controle social, pois “A preocupação com uma população saudável torna-se uma das funções do estado moderno” (LUNARDI, 2003, p.64) e, nesse sentido, a medicina como uma estratégia de poder, tendo o corpo social, um alvo desse poder.

Nesse sentido, tais sujeitos são significados por mim tomando como referência o sujeito anormal, foco dos estudos de Michel Foucault (2010) no curso “Os anormais” – *Collège de France* (1974-1975); onde, a partir de um exercício genealógico, o filósofo procurou analisar como, historicamente, esses sujeitos saem do anonimato ou da indiferença e passam a ser produzidos como sujeito que precisam ser normalizados a partir de técnicas ajuizadas para cada um em decorrência de suas peculiaridades. Para o autor, é no encontro entre a instituição judiciária e a ciência que passam a circular discursos com poder de verdade e, a partir dos quais, têm-se determinados efeitos no âmbito penal, psiquiátrico e educacional.

Desse modo, importava para Foucault (2010) identificar e analisar a tecnologia de poder que utiliza esses discursos, tentando fazê-los funcionar na sociedade. Trata-se, aqui, de olhar para discursos que buscam nos detalhes de um crime, por exemplo, características comuns que podem enquadrar o sujeito dentro dos códigos penais previstos pela lei, e têm a intencionalidade de distinguir quem pode ser enquadrado nessas leis penais ou quem deve ser institucionalizado em hospital psiquiátrico. O fato é que, uma vez que o crime já tenha ocorrido, há que se buscar o lugar desse sujeito delinquente dentro de alguma instituição para a sua correção.

É na busca pelo lugar que o sujeito deve ocupar após o seu delito que afinal é da ordem de um “defeito moral”, que me parece que se dá a fusão entre as ações judiciárias e a ciência psiquiátrica; pois, é a instituição psiquiátrica, com a introdução do exame psiquiátrico, quem vai determinar como o delinquente vai saldar a sua infração. Se antes, na era clássica, o exame servia para abonar o criminoso de seu crime, em caso de demência, o exame, agora, serve para enquadrá-lo em algum sistema punitivo e corretivo. Pois sobre esse exame

O essencial de seu papel é legitimar, na forma do conhecimento científico, a extensão do poder de punir a outra coisa que não a infração. O essencial é que ele permite situar a ação punitiva do poder judiciário num *corpus* geral de técnicas bem pensadas de transformação dos indivíduos. (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Essas técnicas transformadoras, que, de acordo com o filósofo, tem um poder de normalização, terão como alvo principal não o delinquente ou o doente, e sim todos aqueles que se situam na categoria de “anormais” - ou melhor nas nuances que vão do normal ao anormal. Pois,

[...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Passa-se desse modo, a produzir um saber sobre o indivíduo estranho, o qual, a partir de então, nomeia-se como um anormal. Segundo Foucault (2010), sua produção tem como condição de possibilidade na identificação de três figuras em diferentes momentos históricos: o monstro, o incorrigível e o onanista.

O primeiro, o monstro humano aparece na idade média e vai ser considerado anormal com referência à lei; é tido como aquele que viola às leis da sociedade e da natureza - “ele é a infração”. Ou seja, o monstro é onde a lei não pode ser aplicada. Foucault nos dá alguns exemplos de como se identifica um ser monstruoso na idade média: é o homem com cabeça de animal, homem com pés de aves, etc. Seres esses que transgridem as leis do direito jurídico e do direito divino. Quando “a desordem da natureza abala a ordem jurídica, e aí aparece o monstro” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

Da mesma forma, outros tipos de anomalias vão fugir às leis do direito e encaixar-se nos gradientes da anormalidade como: o natimorto, a criança que nasce com duas cabeças, e o hermafrodita. Esse último vai se constituir, na idade clássica, como um novo tipo de monstro, o jurídico-moral; ou seja, o monstro moral que não mais viola as leis da natureza, mas as leis da conduta. Para esses, desenvolvem-se, entre o século XVIII e o século XIX, mecanismos de poder tratados, em termos de economia, atentando para a diminuição das despesas do Estado, o qual nesse momento vai deixando de ser monárquico.

Eis, aqui, o aparecimento do poder disciplinar enquanto tecnologia de poder, capaz de ligar o crime à punição. Temos, assim, a emergência de um novo modelo de anormal - o incorrigível - o qual precisa ser corrigido e, para o qual, busca-se dispositivos disciplinares para trazê-los à normalidade; pois ele desordena o sistema de apoio existente na sociedade como: família, a igreja, e a escola. Assim, de acordo com Foucault (2010), a questão do ilegal e do anormal, ou a do criminoso e do

patológico, conectam-se, e isso se dá em função de uma tecnologia que caracteriza as novas regras da economia do poder de punir - o poder disciplinar.

Por último, surge como anormal o indivíduo masturbador, que representa um segredo universal, um segredo partilhado por todo mundo, mas que ninguém comenta - assume. Esse sujeito passa a ser extremamente relevante para entendermos como a subjetividade ocidental molda-se conservadora e discriminatória.

Em comum esses três elementos têm, de acordo com Foucault, o fato de que servirão como [...] “eixo da corrigibilidade incorrigível que vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (2010, p. 50). Sujeitos que, por serem considerados um perigo para a sociedade, são produzidos como alvo de práticas disciplinares que efetivem sua correção. É imprescindível trazê-los para a normalidade, devendo ser corrigidos o máximo possível com a intenção de controlar e defender a coletividade; emergindo nesse momento, além de um saber sobre o anormal - um saber sobre a criminalidade - já que o indivíduo a ser corrigido pode, também, ser o criminoso. Entretanto, “a razão do sujeito criminoso é a condição em que a lei se aplicará”. (FOUCAULT, 2010, p. 99)

Para esse incorrigível a ser corrigido, passa-se a operar ações de um poder do tipo disciplinar, o qual deve ser capaz de produzir um corpo fecundo às intencionalidades da sociedade que, nesse momento, tem a efervescência da industrialização e necessita de mão-de-obra para essa demanda. Assim, enclausura-se em instituições especializadas – escolas e prisões - para o adestramento e correção, pois é preciso ser útil e dócil.

É possível observar que a cada nova episteme²⁹ há a produção de “novos anormais”. Assim, com a produção da sociedade de seguridade, que toma os sujeitos alvo da disciplina como condição de possibilidade para sua emergência, vimos o aumento gradativo dos gradientes de normalidade/anormalidade, e com isso surgem novas técnicas de normalização também, cada vez mais sofisticadas, organizadas e centradas, agora, não apenas na correção do sujeito, mas também dos percursos, dos espaços, das técnicas.

Desse modo, compreendo que tais sujeitos normais/anormais são produzidos pelos discursos, concordando com Lunardi (2003).

²⁹ Para Foucault “episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2017, p. 96).

As noções “anormais”, “deficientes” [...] não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm. (LUNARDI, 2003, p. 110).

Nesse contexto, ao tomar as discussões produzidas sobre “o incorrigível a corrigir” pelas lentes de Michel Foucault nesta pesquisa, olho para a produção do sujeito anormal, encaminhado para os Centros de Atendimento Socioeducativo, e visualizo que se trata de um sujeito produzido por uma rede discursiva engendrada por discursos de duas áreas científicas: a jurídica e a psiquiátrica. Tais questões foram visualizadas nos documentos anunciados no capítulo anterior como materialidade de análise deste estudo.

Já no primeiro Código de Menores, publicado em 1927, percebe-se que se trata de um documento produzido para proteger o menor, porém, mais do que isso, para enquadrá-lo em instituições de vigília, punição e correção, ou ainda, de regeneração; específicas para cada anomalia encontrada na sociedade. Dessas, o Código destaca os menores delinquentes, os pervertidos, os abandonados ou, ainda, aqueles que estiverem “em perigo de ser” (BRASIL, 1927).

Vê-se a produção do sujeito anormal na articulação entre discursos jurídicos e psiquiátricos. Esse sujeito precisa ser institucionalizado para que se possa adestra-lo, operando sobre ele técnicas de correção a partir de aparatos de punição e disciplinamento. Além disso, deve sobretudo, ser instruído moral e eticamente como já se considerava no referido Código:

Art. 211. Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.

§ 1º A educação physica comprehenderá a hygiene, a gymnastica, os exercicios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercicios proprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para comsigo, a familia, a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as praticas da religião de cada um compatíveis com o regimen escolar.

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino.

§ 4º A educação litteraria constará do ensino primario obrigatório. (BRASIL, 1927).

Observa-se que nesse período já se tem a emergência de práticas educacionais agenciadas às instituições de sequestro do menor infrator, dada a necessidade de aproximar esses indivíduos cada vez mais da normalidade; pois, assim, espera-se que passem a exercer sobre si uma autocondução que os guiará “pelo caminho do bem”.

Entretanto, parece que é a partir da invenção da socioeducação que se passa a produzir efetivamente um saber sobre os menores infratores. Pois é a partir do momento em que se localiza a socioeducação como uma política de Governo que se passa a pensar em práticas mais pontuais para esses sujeitos através da obrigatoriedade da instituição escolarizada dentro do sistema socioeducativo – Nomeados no Rio Grande do Sul como Centros de Atendimento Socioeducativo.

Embora o Código de Menores de 1927 - depois em sua atualização em 1979 (tendo sido revogado em 1990 quando aprova-se o ECA) já orientasse para a realização de práticas de ensino nas instituições para menores, esses documentos não tratavam ainda especificamente de menores infratores, e sim de todo e qualquer menor que necessitasse de vigilância ou proteção. Nesse sentido, dentro de cada seção há sanções para cada tipo de situação irregular; dentre elas, para os menores infratores que transgredissem as regras da sociedade.

Contudo foi com o SINASE - Sistema Nacional de Socioeducação - publicado em 2012 - que se lançou olhares e saberes pontuais acerca dos menores infratores; aqueles que fogem às regras de conduta legais instituídas em nossa sociedade. Juntamente com esse Sistema, a escola aparece como premissa básica para o funcionamento dos espaços nomeados como socioeducativos; assim, a sessão III - artigo 15, indica a necessidade/obrigatoriedade de [...] “comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência” [...] (SINASE, 2012).

Entendendo, com Foucault (2009), que o poder se exerce sobre pessoas livres, então para uma ação maior e mais econômica de poder sobre a população faz-se necessário a disseminação de práticas de condução entre os sujeitos amparadas em verdades que acabam sendo naturalizadas e assumidas, individualmente, como a melhor forma de o sujeito se relacionar com o outro e consigo mesmo. Assim, vimos que os estranhos - excluídos dos espaços de circulação social - quando passam a ser objeto de produção de saberes são destituídos dessa condição (de estranhos); sendo inseridos em uma nova categoria - os anormais.

A produção desses anormais, nesse caso dos anormais sociais como alvos de estratégias disciplinares e normalizadoras, pressupõe sua aproximação com os demais sujeitos, cuja condição de normalidade passa a ser ressaltada. Tal aproximação, tem então a intenção de governo através da inclusão social desses sujeitos para o controle do risco e produção da seguridade.

Diante disso, buscando alinhar minhas inquietações iniciais à minha proposta de pesquisa, procuro, a seguir, desenvolver de forma mais sistemática as questões acima apresentadas, analisando essas novas operações de poder que emergem no século XVIII.

3.2 Docilizar e corrigir corpos e comportamentos: A disciplina e a norma como condição de possibilidade para a inclusão

A norma homogeneiza ao mesmo tempo em que individualiza e, dessa forma, o poder intervém. E é através da disciplina que a norma se potencializa. Acredito que seja pela potência atribuída à disciplina que essa seja tão almejada, e a todo momento, acionada, conforme figuram nos documentos que referenciam as normativas dentro da instituição socioeducativa. Pois, sendo ela um pressuposto para homogeneizar corpos e comportamentos de acordo com padrões normativos de condutas, ela é desejável, para não dizer imprescindível; a fim de manter a ordem dentro da instituição. Observando o texto do “Manual do socioeducando” é possível visualizar, em diversos momentos, que as estratégias, ali praticadas, permeiam entre a vigília, correção e disciplina para que a partir daí o menor infrator tenha condições de se autogestar e com isso modificar-se.

De acordo com Foucault (2017a) há densas mudanças na forma de governar a partir do século XVIII. Até então, os indivíduos eram subordinados ao príncipe, um poder dominador no qual a justiça era sempre em relação ao risco da existência do próprio príncipe. Então, era um poder exercido pela justiça, do soberano que, quando se sentia ameaçado, detinha o poder de apreender o que quisesse de seu povo: o tempo, as coisas, os corpos, ou a própria vida. Assim, tinha o direito de matar ou deixar viver. Entretanto, a era clássica modificou a maneira de governar, a apreensão deixou de ser a principal forma de poder. Tornou-se ela apenas um elemento de governar a população, dentre outros; pois o poder, agora, não era mais centrado no príncipe, mas sim, no corpo social. Desse modo, as guerras que se travam a partir de

então já não são para defender o príncipe e o seu território, e sim “em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas a destruição mútua em nome da necessidade de viver” (FOUCAULT, 2017a, p. 147).

Buscando então o alargamento das estratégias de poder, não fazia mais sentido simplesmente eliminar aqueles que desagradavam ou transgrediam, como se fazia no principado. O que abriu espaço para o surgimento das instituições disciplinares: casernas, escolas, quartéis. Pois, para a expansão do poder, era necessário que esse fosse operado em toda a população; o que, conforme Foucault (2014b) se dá a partir da disciplina a qual produz corpos domesticados.

Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar a renúncia mais do que aumentos de utilidade e que, implicam obediência a outrem, tem como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2014b, p. 135/136).

Essa mecânica de poder agindo sobre os corpos atrelado a emergência das ciências, que estatisticamente controlam o número de nascimentos, de doentes, de mortes para aparelhar a vida das populações encontravam-se separadas no século XVIII. Entretanto, a partir do que Foucault (2017a) vai chamar de nova tecnologia de poder, a biopolítica – regulação da vida das populações - irá unir esses conhecimentos acerca do coletivo e a arte de esquadrinhar o corpo – a disciplina – a fim de que o Estado possa ampliar o seu controle populacional, sem que para isso seja necessário usar a força ou a repressão, “é o fato do poder encarregar-se da vida, mais do que ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo” (FOUCAULT, 2017a, p. 154).

A nova composição social que se vê desenhar nesse momento - século XIX - com todos esses saberes acerca do corpo coletivo e individual, quantificando probabilidades em relação à vida útil de cada população acabará por produzir uma prescrição de normas, dentro das quais todos devem se encaixar para poder viver em sociedade, sendo regulado constantemente, mas com a impressão de que se vive livremente.

Essas transformações no modo de governar a população irá trazer implicações na maneira de gerir as instituições disciplinares, em especial às prisões. Também trará consequências nas formas jurídicas, como até então se conduziam as sentenças, assim não havia mais sentido em apenas aplicar pena de morte. Se o objetivo agora é dar condições de possibilidade para que se viva, àqueles desencaixados sociais resta o aprisionamento em alguma dessas instituições de correção, para aplicar-lhes técnicas de normalização, essas sempre em relação a norma já instituída e que vem carregada de preceitos morais.

Para Foucault (2017a) a lei funciona cada vez mais como norma, e a instituição judiciária se associa cada vez mais ao aparelhamento estatal cujas funções são principalmente reguladoras.

Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia centrada na vida. [...] Constituições escritas no mundo inteiro a partir da Revolução Francesa, os códigos redigidos e reformados, toda uma atividade legislativa permanente e ruidosa não devem iludir-nos: são formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador. (FOUCAULT, 2017a, p. 156).

Nesse sentido, uma nova era vem brotando, onde a justiça age muito mais como reguladora da norma, e as constituições determinam o tipo de cidadão que cada lugar deseja fundar. Tramando como pano de fundo a construção de um sujeito cidadão, esse deve ter seus direitos assegurados, mas, mais do que isso, tem a “obrigação” de contribuir para a sociedade onde vive, votando para escolher seus representantes, por exemplo. Cabe ao direito – ou a justiça - a responsabilidade de buscar estratégias para aqueles que fogem à essa normalização institucional. Dentre as obrigações desses cidadãos está o fato de que devem contribuir para a expansão econômica de seu país; porém são levados a entender que isso só é possível a partir do seu próprio crescimento pessoal e capital.

O capitalismo emergente no ocidente coloca os Estados a concorrer entre si, configurando-se assim uma nova anatomia política, a qual vai ter como alvo a

população. O Estado, assim, centra-se na responsabilidade de gerenciar a vida, com o que Foucault (2017a) chama de biopoder – a gestão organizada do poder sobre a vida. O surgimento do estado como racionalidade governamental é uma nova maneira de pensar o poder, assim, essa racionalidade será o cálculo daquilo que é seguro para a população.

Há então, no século XIX a fusão de duas técnicas até então separadas entre si - a disciplina e as estatísticas da vida – gestão da vida. Assim, a disciplina na sociedade de segurança é um dos dispositivos através da qual acionam-se as estruturas dessa sociedade, que devem ser seguras para a população, pois “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 14)

Nesse sentido, os dispositivos de segurança evidenciados agora, nessa sociedade da seguridade que vem emergindo são diferentes do sistema jurídico-disciplinar que se tinha até o século XVIII, onde conforme Foucault (2008), havia uma prescrição de normas, ou seja, uma normação pré-estabelecida e, a partir da qual se buscava enquadrar e padronizar a todos; o que o autor chamou de normalização disciplinar. Nessa sociedade disciplinar, a questão era da ordem da perfeição, ninguém poderia errar, assim a “missão” era corrigir a todos, sem exceções.

Ao contrário, a normalização na sociedade de segurança, o problema é da ordem do acontecimento, de evita-lo o máximo possível. Entende-se, assim, que não há uma normação – norma estabelecida - há sim uma curva de normalidades diferenciais dentro das quais vai-se instituir a norma que funciona no interior dessas, buscando trazer o maior número de sujeitos possíveis para a norma do sistema; porém não se pode normalizar a todos, visto que para a sociedade compreendida nesse contexto seria da ordem do impossível.

Relacionando a emergência do poder disciplinar às práticas de ensino, é possível visualizar o início das instituições especializadas destinadas a condução do sujeito anormal. Pois, o anormal, conforme Foucault (2008), é o delinquente que vai burlar o contrato social e sair fora do coletivo. Dessa forma, a institucionalização vai servir então de instrumento para que esse sujeito volte a fazer parte do coletivo social, já que nessas instituições ele será submetido a estratégias de normalização com intencionalidades específicas, pois “a norma é portadora de uma pretensão de poder”. (FOUCAULT, 2010, p. 43). Assim, esses espaços são criados para produzir um tipo

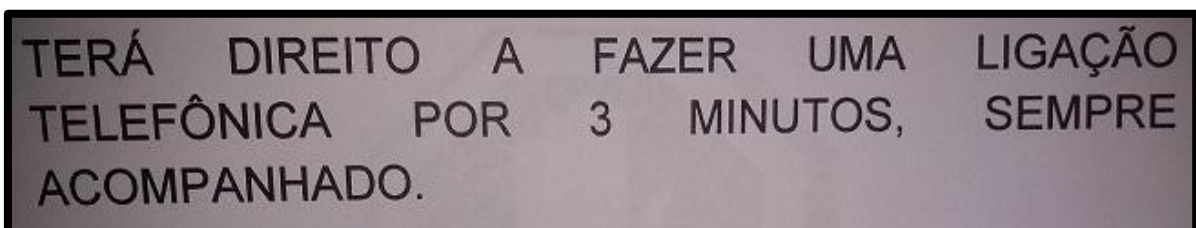
específico de sujeito, moldado para um tipo de coletividade pretendida - uma nova racionalidade - onde o Estado é o regulador, aquele que regula o pensamento e a reflexão, calcula e intervém.

Não à toa, o sistema socioeducativo é mais uma das instituições modernas elaboradas para, além de punir, disciplinar e ordenar os corpos e as vidas dos adolescentes aí inseridos. Mais do que isso, tal sistema seguindo a lógica dessa nova racionalidade, procura calcular os desvios para intervir naquilo que não é seguro. De início a instituição em questão (Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/Santa Maria) inaugurada em 15/04/1998, ou seja, antes da exclusão da FEBEM e dez anos depois do surgimento do ECA, apresentava uma configuração diferente da que hoje se tem. Conforme relatos de ex-funcionários e professores da instituição, inicialmente, aos adolescentes, era permitido fumar cigarros e circular com maior liberdade pelos corredores, precisando retornar ao dormitório somente a noite, o que teria ocasionado algumas rebeliões.

Dessa forma, buscando eliminar as amotinações que ali ocorriam, uma série de medidas foram tomadas a fim de trazer a ordem e a segurança para o local. Percebo, assim, a emergência de dispositivos de segurança na busca por “organizar a circulação, eliminar o que era perigoso, de separar a boa circulação da má” (Foucault, 2008, p. 24)

Atualmente, o espaço segue o mesmo modelo das prisões, das escolas, dos hospitais e dos hospícios. A partir dos excertos retirados do Manual do Socioeducando, é possível observar que os menores infratores estão incluídos num sistema de vigilância constante - conforme figuras 1 e 2 - e devem, a cada passo, dar satisfações do que vão fazer ou dizer, e não é possível dizer ou fazer qualquer coisa.

Figura 9 - Manual do socioeducando



TERÁ DIREITO A FAZER UMA LIGAÇÃO
TELEFÔNICA POR 3 MINUTOS, SEMPRE
ACOMPANHADO.

Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 10 - Manual do socioeducando

24. PODERÁ RECEBER CORRESPONDÊNCIA, QUE DEVERÁ SER ABERTA NA FRENTE DO CHEFE DE EQUIPE OU OUTRO FUNCIONÁRIO.

Fonte: Arquivo interno da escola.

Nota-se que a vigilância é autorizada através de documentos internos que naturalizam essas práticas e buscam a partir dessa prevenção constante governar a vida e a alma dos menores infratores. E para os que transgridem as regras, há punições. Existe também as confissões, chamadas de autoavaliações – que são enviadas ao juizado - onde cada um deve escrever depois de seis meses na unidade para refletir e se desculpar pelos erros cometidos. Todas essas estratégias naturalizam e autorizam as relações de poder que ali se estabelecem, sem perder de vista ainda a intenção principal do sistema que é a produção de um “novo sujeito”.

Analisando a obra de Foucault, Butler (2017^a. p. 90) sugere que:

O indivíduo se forma – ou melhor, formula-se – como prisioneiro por meio de sua “identidade” constituída discursivamente. A sujeição, é, literalmente a *feitura* de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido. Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente *age sobre* determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também ativa ou forma o sujeito. Portanto, a sujeição não é simplesmente a dominação de um sujeito nem sua produção – ela também designa um certo tipo de restrição *na* produção, uma restrição sem a qual é impossível acontecer a produção do sujeito, uma restrição pela qual essa produção acontece.

Nessa lógica é necessário mais do que apenas tornar os corpos obedientes. De acordo com Fischer (2012), diante das profundas mudanças econômicas no século XVIII, e percebendo um crescimento populacional em grande escala, a ideia de uma coletividade disciplinada e operada individualmente em cada corpo, por si só já não daria conta da demanda crescente. Era necessário governar a todos, porém, de forma que cada um se modificasse e se mantivesse disciplinado por si só, se autogovernando. Havendo, assim, um deslocamento do poder disciplinar (individual), preocupado com a disciplina dos corpos para a biopolítica, que se ocupa do governo sobre as populações, ou seja, um poder sobre a vida coletiva.

A partir de discursos relativos à educação do anormal, que emergem ao longo do tempo e que está atravessada por relações de poder, busca-se a correção, a disciplina e, conseqüentemente, a normalização de tais sujeitos. Dessa forma, observa-se, no Brasil do começo do século XX, as primeiras instituições especializadas no atendimento às pessoas que não se enquadravam nos padrões da norma. Para os, aqui, nomeados anormais sociais surgem no período republicano – por volta de 1900 - as colônias correcionais para os infratores, ou, os institutos disciplinares para os menores abandonados. Por muito tempo essas instituições foram tidas como únicas capazes e possíveis de dar conta da correção desses anormais sociais. Porém, com a emergência dos dispositivos de segurança na sociedade moderna e com o avanço de políticas neoliberais, fez-se necessário ampliar as estratégias para esse público também.

Se, mais ou menos, até o final do século XIX, esses indivíduos eram excluídos da vida em sociedade, com a nova racionalidade política que se manifesta – o neoliberalismo - as estratégias de governo devem alcançar a todos, visto que toda a sociedade deve envolver-se no desenvolvimento econômico de seu país. E isso passa pelo investimento pessoal de cada um, e também, de todos; pois o neoliberalismo, de acordo com Lockmann (2019, p. 125) “não pode ser visto como uma teoria econômica, ou uma ideologia, mas como uma forma de vida”.

Tais táticas que levam os indivíduos a investirem em si vêm se modernizando e culminam com aquilo que temos, hoje, nomeado como políticas inclusivas. E são essas políticas de inclusão social que dão o acesso desses anormais sociais ao status de sujeito – conforme a constituição federal de 1988: sujeitos de direitos, e com isso autorizados a participarem das relações sociais e econômicas.

Com o advento das políticas inclusivas “o excluído, praticamente, não existe” (Lockmann, 2019, p.115). De acordo com a autora, o que ocorre atualmente são gradientes diferenciados de inclusão onde os anormais sociais não estão mais excluídos da sociedade³⁰, estão sim incluídos em níveis diferentes, pois eles, de alguma forma, com a ajuda das políticas inclusivas, participam do jogo econômico

³⁰ Conforme Lockmann (2020) esse imperativo de inclusão não se sustenta mais diante do momento que o Brasil vem atravessando, o qual a autora nomeia *governamentalidade neoliberal conservadora*, onde por um lado visualiza-se o fortalecimento de princípios neoliberais, quando há o investimento na produção de sujeitos que queiram ser empresários de si. Por outro lado, uma parcela significativa da população ficando fora das políticas governamentais, onde apenas uma pequena parcela da população participa dos processos de inclusão.

neoliberal. Porém, suas condições não são as mesmas do que para o restante da população, o que não dá a eles nem a condição permanente de inclusão, tampouco de exclusão.

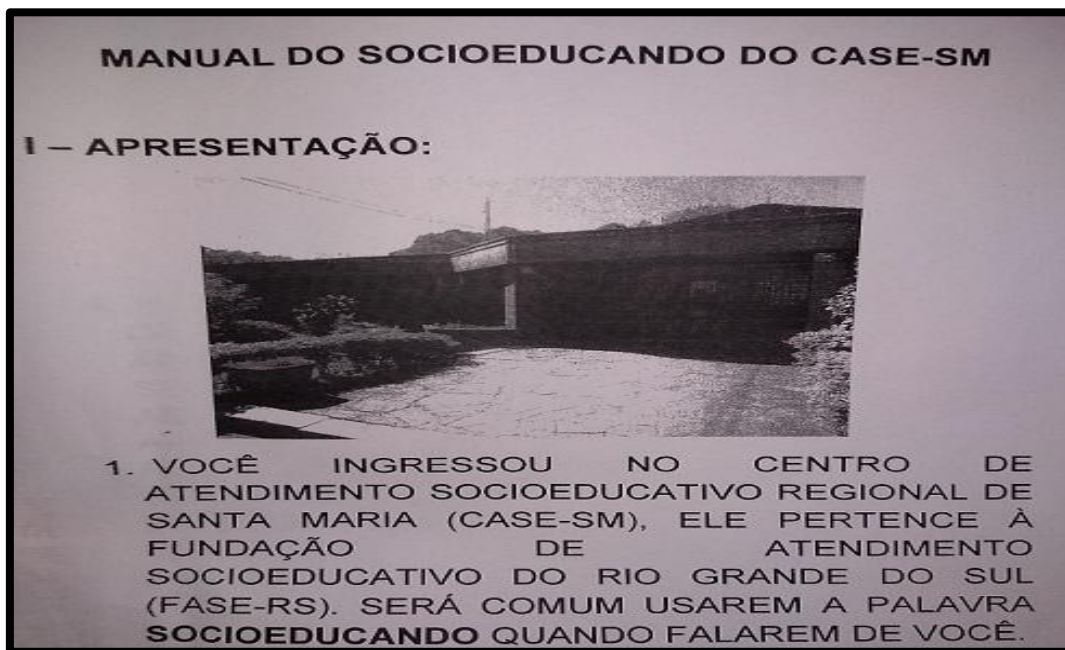
Observa-se, entretanto, que há nos últimos anos, especialmente desde o impeachment da presidenta Dilma em 2016 e a consequente entrada de um governo de direita na presidência da república, um significativo desinvestimento nas políticas públicas de inclusão, as quais asseguravam o direito a circulação e participação de todos os sujeitos (normais e anormais) nas relações econômicas e sociais do país, especialmente nas políticas de assistência, renda e educação. Porém, mesmo com o enxugamento de recursos para esses setores, o sistema socioeducativo ainda não sofre tanto esses impactos, e as ações voltadas para a inclusão dos sujeitos no modo de vida neoliberal não perderam força, pelo contrário, intensificaram-se.

Na configuração atual da instituição socioeducativa, há diversos documentos que nos mostram essa necessidade de incluir a todos. Dentre eles, há o Manual do Socioeducando³¹ [2018] organizado pelos funcionários da instituição, pretende informar o menor infrator sobre as regras de conduta dentro da instituição, porém, mais do que isso, intenciona responsabilizar o menor no que se refere ao bom andamento do seu processo de internação.

O Manual traz já nas páginas iniciais, o fato de que, agora, esse adolescente será nomeado como socioeducando, bem como o fato de que o único adereço ao qual eles poderão fazer uso dentro da instituição é de ordem religiosa.

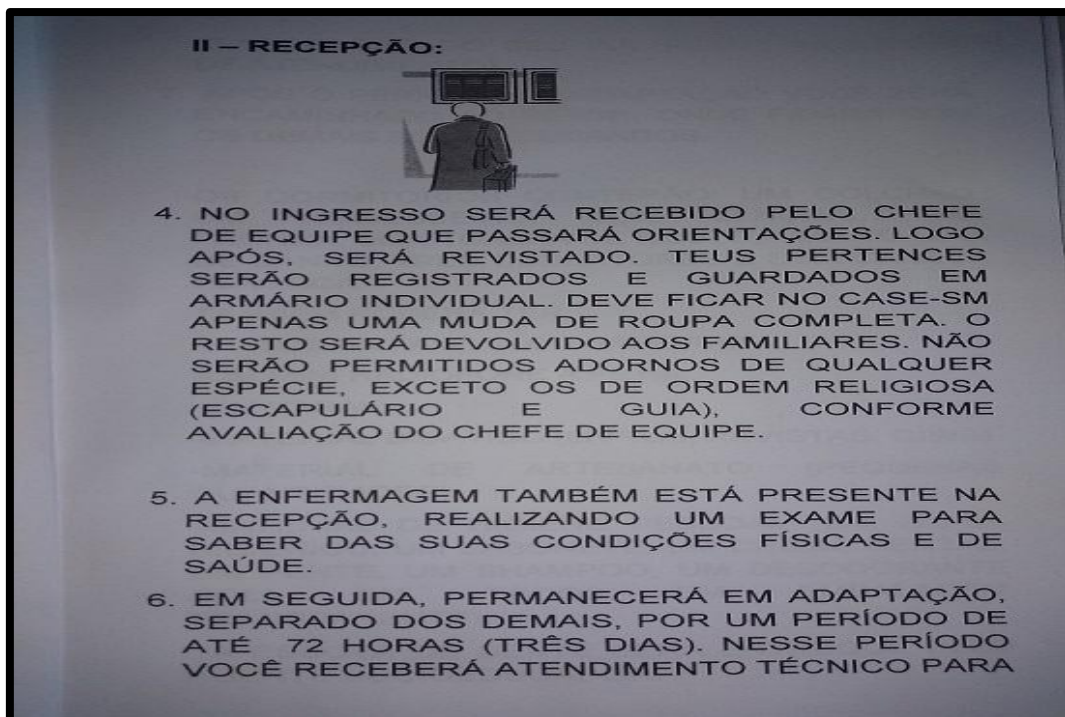
³¹ O manual é uma cartilha interna (referenciada a partir do ECA e do SINASE), que foi reelaborada no ano de 2018 trazendo as normativas de funcionamento da instituição de internação da cidade de Santa Maria/RS, a qual intenciona explicitar ao menor em conflito com a lei quais as regras de segurança da referida instituição.

Figura 11 - Manual do Socioeducando



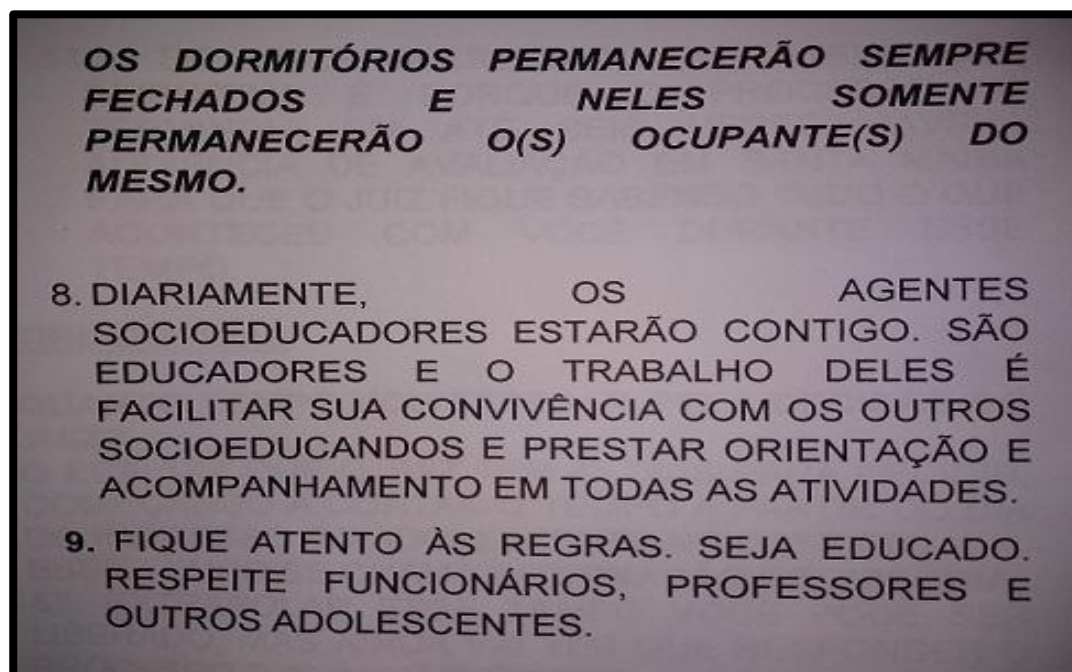
Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 12 - Manual do Socioeducando



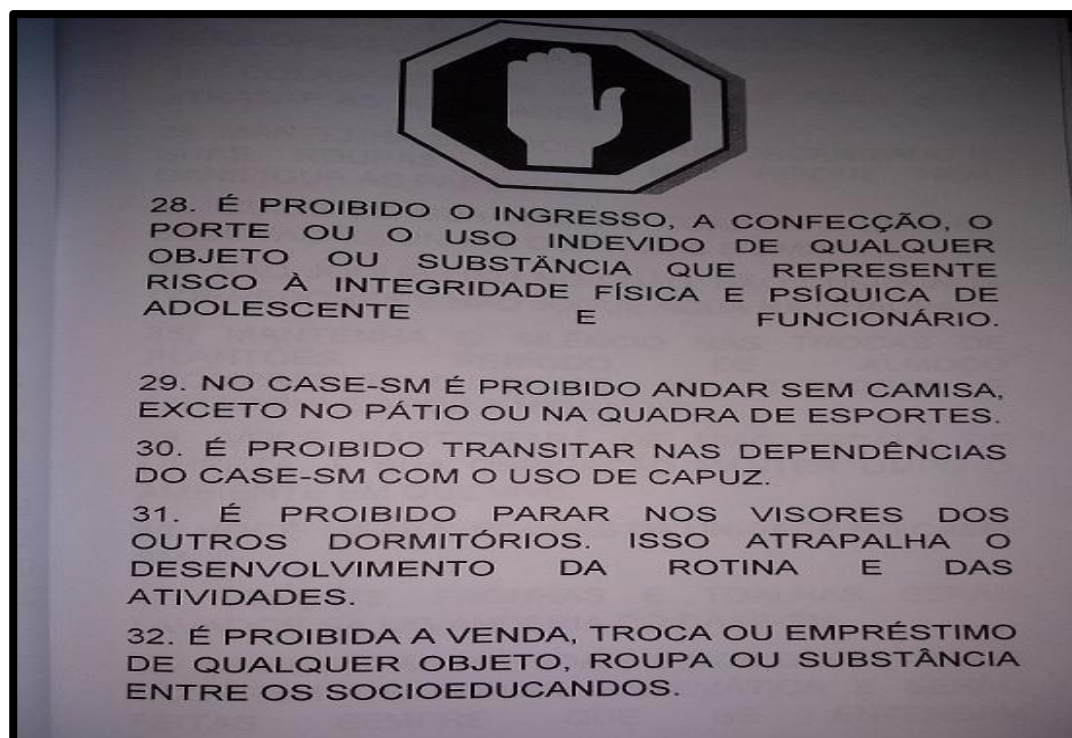
Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 13 - Manual do Socioeducando



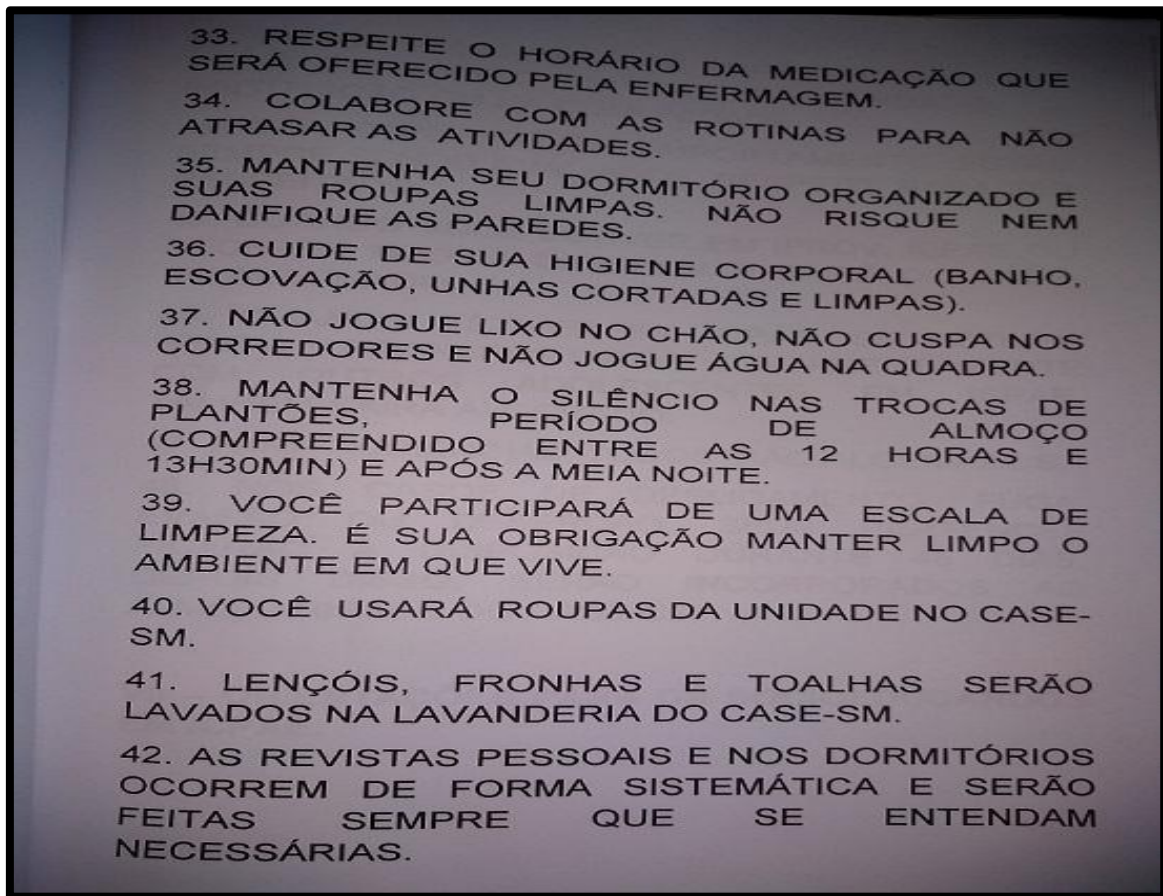
Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 14 - Manual do Socioeducando



Fonte: Arquivo pessoal da escola.

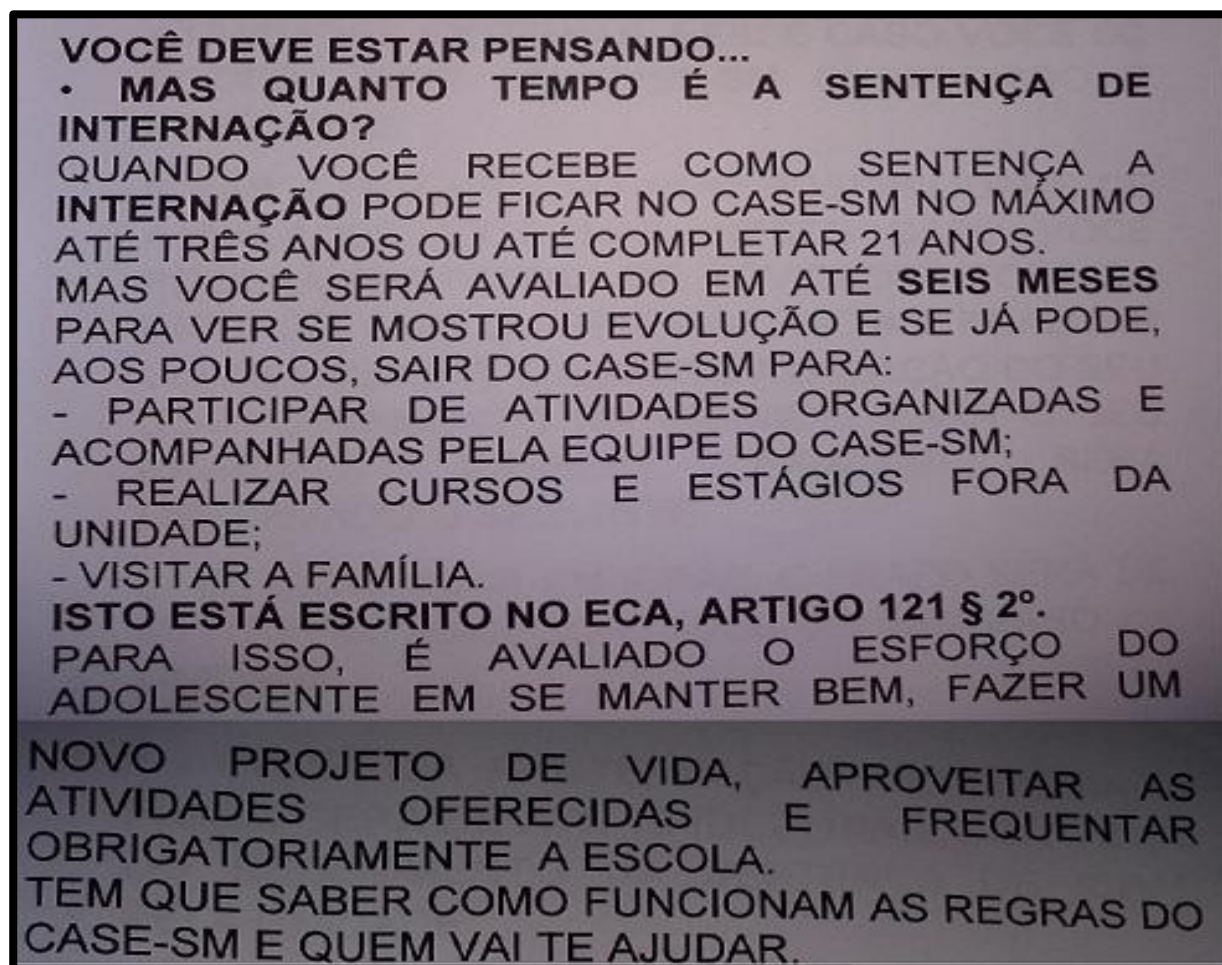
Figura 15 - Manual do Socioeducando



Fonte: Arquivo interno da escola.

Esse é apenas um dos aparelhos instituídos na unidade para o controle e governo dos menores infratores; entretanto, é um dos mais eficientes, pois é esse manual que regulamenta a funcionalidade da casa e mantém a ordem, logo, a segurança de todos e de cada um. Ao folhear o documento, encontramos palavras que recorrem: RESPEITE – COLABORE – PARTICIPE – ORGANIZE – DEVER - OBRIGAÇÃO... Recorrências de diretrizes da unidade, produzidas para reafirmar a importância da organização interna, que responsabilizam os menores via chamamento moral para o desempenho das tarefas. Aparentemente, nada está sendo imposto, trata-se tão “simplesmente” de normas para a manutenção do “bem” do menor e de todos os outros que ali se encontram. Trata-se do que é preciso ser feito para a manutenção da ordem, mas também para supostamente reduzir seu tempo de internação, pois o manual destaca, também, o fato dos menores infratores serem constantemente avaliados:

Figura 16 – Manual do Socioeducanço



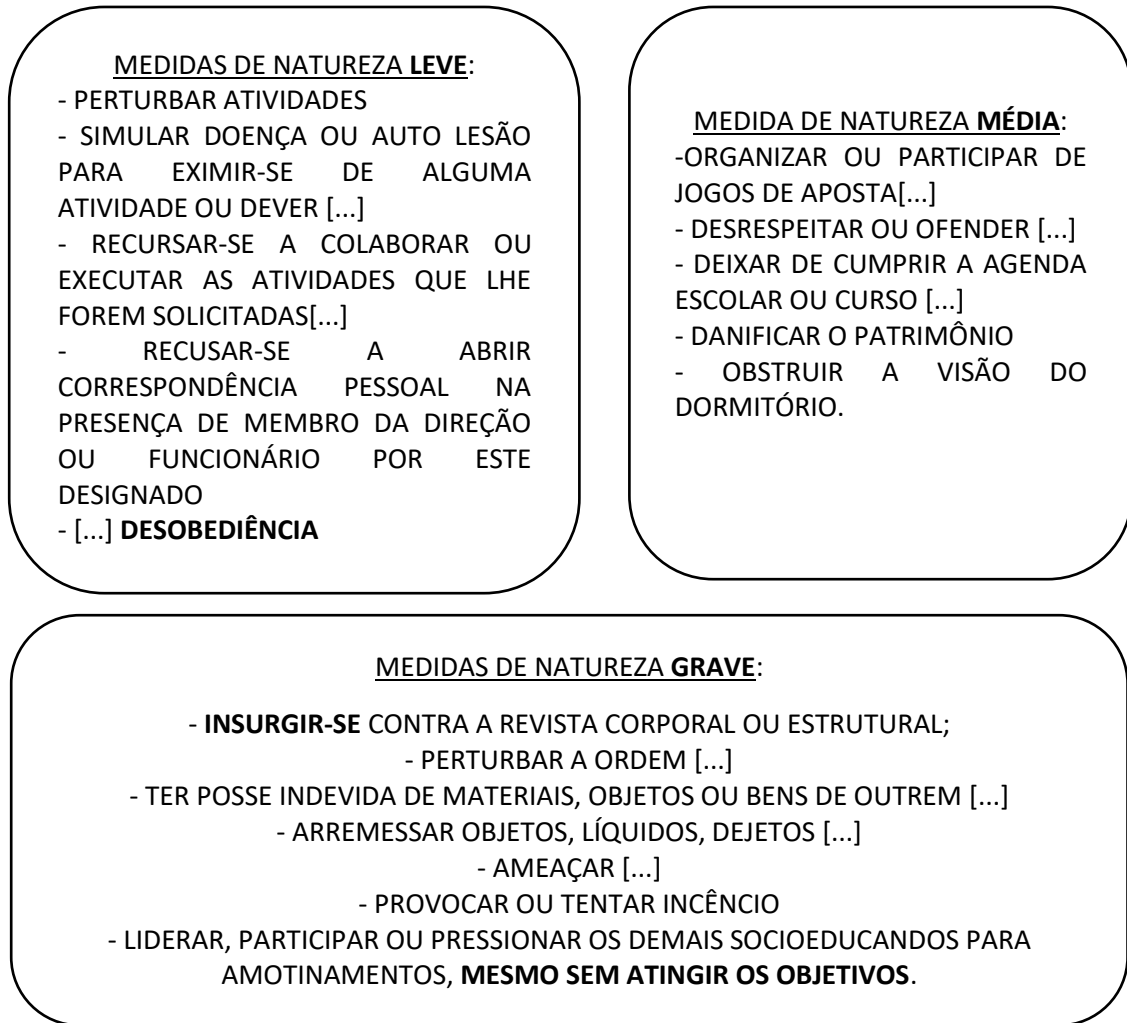
Fonte: Arquivo interno da escola.

Atenta-se ao fato de que, embora o manual traga diversas estratégias disciplinares, há dispositivos que acionam a autocorreção dos sujeitos quando condiciona seu “esforço pessoal” para manter-se disciplinado à redução de seu tempo de internação. Redução essa que ocorre em raras exceções, pois a maioria das medidas socioeducativas seguem as normas jurídicas previstas para os menores infratores, as quais levam em conta muito mais o delito cometido em detrimento da boa conduta do menor na instituição. Dessa forma, a autocorreção, à cargo da gestão de riscos dentro da unidade, afim de manter a ordem e a segurança do local.

Para os que não conseguem manter-se disciplinado o tempo todo, o manual prevê proibições e possíveis punições – medidas disciplinares que eles poderão sofrer caso infringam alguma regra. Para os que transgridam certa regra, há punições

divididas em: leves, médias e graves. Tais sanções são avaliadas pela chefia da unidade - que decide quais atitudes são passíveis de punição:

Figura 17 – Excertos do Manual do Socioeducando



Fonte: Arquivo interno da escola.

Essas são apenas algumas das medidas repressivas explicitadas no manual. Mesmo assim, é possível compreender que praticamente nada é permitido dentro da unidade, e o que resta é obedecer – ou ser penitenciado. Dessa forma, o aparente “convite” para o cumprimento das normas que garantem a manutenção da ordem torna-se um imperativo. Não há outra possibilidade de estar na unidade de maneira segura que não seja mantendo-se atento e obediente às normas.

De acordo com Frédéric Gros (2018) desde Kant vem-se constituindo um modo de vida e uma construção de sujeitos em que a disciplina opera nesses um estado de obediência, devendo trazê-los à luz, “passando da indocilidade espontânea, imediata, selvagem, à interiorização das regras de vida comum, ao estado civilizado (GROS, 2018, p. 30)

Sobre isso, Gros (2018) diz que a obediência disciplinar é o que afirma o princípio de humanidade. Pois era necessário contrapor o homem civilizado à sua suposta selvageria. A obediência assim, é tida como aquela que nos humaniza e faz da desobediência monstruosa, indesejável.

Seguindo essa mesma lógica de resignação na qual fomos constituídos - onde há uma hierarquia que se deve respeitar porque assim instituiu-se - observa-se quando olhamos para o Manual do Socioducando, que não há outra forma de estar no Centro de Atendimento Socioeducativo. Aqueles que desobedecem recebem punições disciplinares. É uma relação de submissão, pois ser submisso é estar sob a inteira dependência do outro, ele comanda, executa, decide por você e acaba com as suas vontades (GROS, 2018, p. 38).

A disciplina em Kant – a qual é baseada na obediência cega - é condição de possibilidade para o sujeito disciplinado de Foucault – onde obedecemos porque internalizamos que é mais produtivo ser um sujeito disciplinado. Tais estratégias intencionam manter os sujeitos num estado de obediência e de disciplina permanentes - sendo observadas na instituição analisada aqui. Assim, vindo ao encontro dos ideais contemporâneos a partir dos quais é necessário governar a todos e a cada um, de forma a conduzir a população para o exercício de um investimento em si que produza uma forma de vida segura para todos.

Se antes as práticas visavam a exclusão e eliminação dos estranhos, a partir do momento em que passamos a produzi-los como anormais, passamos também a estabelecer com eles uma relação de aproximação (com fins de governo) que pode ser localizada como uma relação de inclusão. Uma inclusão por reclusão, que institucionaliza os sujeitos em ambientes específicos, mas que, por exigir um investimento intenso de poder e a presença forte do Estado, acabou sendo reconfigurada para uma forma de inclusão que precisa ser pensada de outra forma, intencionando a autogestão de cada um. Inclusão que capilariza as responsabilidades, descentraliza as ações do Estado e possibilita um exercício menos intenso de poder

por parte deste, produzindo como efeito uma ação ainda maior de governo. Dessa forma, um tipo bem específico que podemos chamar de inclusão social.

Nesse contexto, passa-se a assumir como alvo das práticas de normalização não apenas aqueles produzidos como anormais, mas, também, aqueles que se enquadram à norma, a fim de sensibilizá-los e convencê-los a assumir a responsabilidade com relação à condução desse outro “diferente”. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (precedida pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente em 1989, Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996, para citar apenas os mais importantes documentos legais produzidos nas décadas finais do século passado) passa-se a defender a importância de efetivação de uma “escola para todos”.

Assim, podemos observar assim, que as políticas públicas e os discursos por elas produzidos até meados de 2016³² dialogam no sentido de convencer as pessoas (normais e anormais), de forma imperativa, que a melhor maneira de viver na atualidade é a convivência – regulada – de todos. Convivência essa que, conforme Lockmann (2016b), deve ocorrer em espaços de circulação aberta, modulando as subjetividades de todos e de cada um. Atualmente não há investimentos relevantes em políticas sociais.

Para Menezes (2011) a produção da inclusão como um imperativo resultou na

[...] a ampliação daqueles que estão sob a categoria “incluídos”, ou em situação de inclusão, ou como os que necessitam estar incluídos. Nessa lógica, a inclusão se constitui como um princípio de relação entre escola e todos os sujeitos, e *também* como um princípio de relação do Estado com a população. Todos os sujeitos precisam desenvolver condições de inclusão, todos eles devem ter condições de investimento em si para se autogestar, alcançando possibilidades de participação, de autonomia, de autoeducação, de concorrência [...]. (MENEZES, 2011, p. 79).

Nesse sentido, de acordo com Menezes (2011), a produção discursiva acerca da inclusão escolar, que foi sendo conduzida em um primeiro momento como uma possibilidade à escolarização aos sujeitos anormais, foi aos poucos ganhando status

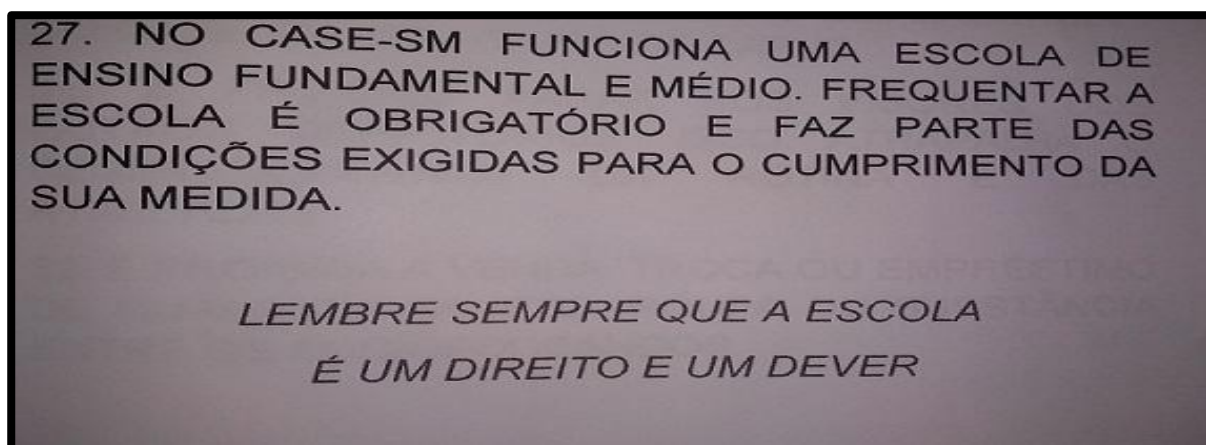
³² Importante salientar, que as políticas públicas de inclusão social, nas áreas da saúde e educação especialmente, vêm sofrendo com a falta de investimentos desde 2016. Alexandre Filordi (2020) alerta para o fato de que simultaneamente à crise política “fabricada” nesse ano ocorreram congelamentos de investimentos nessas áreas, além da reforma trabalhista que precarizou milhares de trabalhadores. Fatos esses que fortaleceram o neoliberalismo, levando muitos sujeitos que outrora participavam ativamente desse modo de vida, agora à inviabilidade, tendo em vista que para governos ultra neoliberais essas pessoas não tem relevância, sendo percebidas como “inúteis”. Dessa forma, o investimento nessas vidas é desnecessário.

de obrigatoriedade legal, com a intenção de produção de uma maior aproximação entre os sujeitos, que possibilitaria mais controle, mais regulação, e, assim, mais governo por menos governo.

Foi nesse contexto de emergência de políticas inclusivas e de alargamento da categoria de sujeitos produzidos como incluídos (ou que precisam ser incluídos) que vimos, no país, a implementação de diretrizes legais que instituem a socioeducação (SINASE - Lei 12.594 de janeiro de 2012). A partir da produção da necessidade de circulação de todos pelas tramas sociais, não basta que sobre os menores infratores sejam operadas práticas que busquem torna-los obedientes. É preciso que sobre eles sejam efetivadas práticas intencionando convertê-los e, a partir dessas práticas, estabeleçam com eles mesmo ações de autogoverno que os conduza a sociedade subjetivados a partir de novas verdades. Entendo que cabe à escola uma parcela significativa da responsabilidade sobre essa tarefa de conversão, como discuto na sequência da dissertação.

3.3 Práticas de inclusão: a invenção do espaço escolar dentro da instituição socioeducativa

Figura 18 – Manual do Socioeducando



Fonte: Arquivo interno da escola.

A preocupação com a infância desassistida começa a ser motivo de preocupação no Brasil -início do século XX - acompanhando um movimento internacional de assistência pública à infância, em especial na Europa. Intelectuais

brasileiros, juristas e médicos preocupados com a falta de regulação estatal voltada a esse público - vendo o crescente número de menores espalhados pelas ruas das cidades - mobilizaram esforços para resolver o problema de segurança pública que essa falta de investimentos pode acarretar.

Tomados pelo modelo higienista³³ da época, passam a publicar textos em jornais e reivindicar uma maior intervenção do estado no que tange à infância abandonada. No Brasil, a apreensão com o menor ganha destaque no período republicano a partir de 1900, quando os higienistas ganham força e defendem a retirada das ruas de menores considerados desamparados e desajustados, os quais atrapalhavam a ordem das cidades. Nesse contexto, de acordo com Rizzini (2011), criam-se reformatórios e escolas correcionais, indicando a intenção de corrigir os desviantes e prevenir a desordem.

Em 1924 foi aprovado o Decreto 16.444 – Regulamento do Abrigo de Menores do Distrito Federal. Conforme Rizzini (2011), o documento foi pioneiro na atenção ao menor desviado, prevendo a correção, disciplina e punição aos menores, além de intencionalizar uma educação moral, ensinando-lhe a ter amor ao trabalho; visto que esse é um período de efervescência da industrialização, sendo necessário formar mão de obra para essa demanda. Mais adiante, em 1927, foi criado o Código de Menores a partir de um Decreto Federal, onde previa no art. 1º, que o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, com menos de 18 anos de idade, seria submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código (BRASIL, 1927).

É possível analisar que até então não se fala em retirar do convívio social apenas os menores que tenham cometido atos infracionais, mas sim, todos aqueles que não produzem nada e ainda apresentam riscos a sociedade. Nesse contexto, podemos avaliar que as pessoas com deficiência também se encontravam nesse grupo à margem. O que temos segundo Caponi (2014), como participantes dessas políticas assistencialistas e de seguridade social, são todos os sujeitos oriundos de

³³ De acordo com Rizzini (2011) Os higienistas, em geral médicos, tinham como proposta intervir no meio ambiente e nas condições higiênicas das famílias e da sociedade. Articula-se assim, nos primeiros anos de 1900 no Brasil, políticas e práticas com a intenção de “limpar” os centros urbanos, através de estratégias de controle da raça e da ordem. Dessa forma, os higienistas defendem incisivamente o controle das doenças pois, segundo Moncorvo Filho (1926, p. 191 *apud* RIZZINI, 2011, p. 44), “o meio reforça as taras hereditárias”. Tal modelo defende ainda, a inspeção em escolas, pois nelas estariam o foco da disseminação de moléstias contagiosas.

famílias excluídas do mundo político, conseqüentemente excluídos de direitos e deveres.

Assim como as políticas inclusivas, as políticas assistencialistas e de seguridade social, não apenas identificam crianças e adolescentes como sujeitos que precisam ter garantido seu direito de cidadania. Trata-se, também, de um deslocamento na forma de conceber esses sujeitos, pois há uma rede de governo operando, a partir da qual o Estado se dilui, se multiplica e se fortalece, produzindo efeitos em termos de economia política. Para tanto, é preciso estabelecer parcerias, entre outras instâncias, como a escola, para que se consiga produzir crianças e jovens que deixem de se constituir como um risco para si e para os outros.

Dessa forma,

uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos. Tais subjetividades que eu nomeio como *inclusivas*, foram entendidas por mim num primeiro momento, como aquelas produzidas tendo como imperativo a necessidade de ocuparem-se de si para ocuparem-se também dos outros, buscando possibilitar que todos tenham condições de participação na contemporaneidade. (MENEZES, 2011, p. 33).

Nesse sentido, o sistema socioeducativo surge como mais um investimento do estado intencionando governar também essa parcela da sociedade que burla as leis de condutas vigentes. Tal sistema, então, é colocado em operação em 2012 com a Lei 12.594 a qual institui o Sistema Nacional de Socioeducação e que vai tratar, especificamente, das questões relacionadas à vigília e a correção do menor infrator.

Seguindo uma linha capilar entre poder disciplinar e condução das condutas, a socioeducação atua tanto na ordem do poder disciplinar – o qual opera sobre os corpos individuais como teorizou Foucault em *Vigiar e Punir* (2014b) - quanto na lógica da biopolítica, via produção da seguridade. Desse modo, as práticas, as quais os internos se sujeitam, ocorrem primeiramente com a intencionalidade da normalização disciplinar, pois [...] “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014b, p. 134), para em seguida, ter condições de possibilidade para participar da normalização sob a ótica da sociedade de seguridade, visto que a população é alvo e agente dos mecanismos de segurança.

Importante atentar que a normalização disciplinar não desaparece com a emergência das práticas de seguridade operadas na/pela escola. Ela se agencia à normalização por meio da seguridade que pressupõe a naturalização da presença dos anormais na escola. Naturalização de seus comportamentos e modos de ser dentro de um gradiente de normalidade. É possível “ser” de diferentes formas na escola, mas há limites. A correção operada agora obedece a esses limites. Não há mais uma única forma de ser, uma única norma instituída a priori, mas, ainda há normas, identificadas no coletivo a partir das recorrências. Nesse sentido, não há um modelo de aluno ideal, mas vários que se aproximam desse ideal e dentro dessas possibilidades, identificadas na convivência com os sujeitos desajustados, se indica qual o limite, o que é possível aceitar, e o que deve ser corrigido e evitado para a segurança de todos.

Observa-se, assim, que as diretrizes que regulam as instituições de correção e punição (dentre elas a instituição escolar) se modificaram, passando a ter estratégias sofisticadas e pensadas, cada vez mais, em termos de economia política, para a produção da equação de mais efeito de governo e menos investimento direto de poder. De acordo com Foucault, “humanidade é o nome respeitoso a essa economia e seus cálculos minuciosos”. (FOUCAULT, 2014b, p. 91).

Essa necessidade de economia política toma, desse modo, as punições físicas como atos que pressupõem o controle intenso, permanente e ininterrupto daquele que governa; o que torna a ação de governar dispendiosa e desgastante demais, e produtiva de menos. Fazia-se preciso governar menos para governar mais, e para isso a produção de uma subjetivação cristã (FOUCAULT, 2014a) a partir da qual deixa-se de tomar os corpos como alvo das ações de poder, passando a focar na direção das almas dos condenados.

Nesse deslocamento, não seria mais possível somente enclausurar e punir o menor infrator, sendo necessário ensinar para a população carcerária as artes de viver, e de viver bem - com moral e ética - a partir dos regimes de verdade vigentes. Assim, tem-se toda uma gama de saberes que precisariam ser colocados em prática para que isso fosse possível. Entendo que, nesse momento procura-se uma nova subjetividade para esses jovens anormais que passam a ser produzidos como “socioeducandos”.

Na contemporaneidade localiza-se na escola o espaço por excelência para a produção dessa forma de vida, pois é na escola que os sujeitos (no Brasil, por exemplo) passam 13 anos das suas vidas, obrigatoriamente, sendo sujeitados às

práticas de normalização durante 5 dias na semana e por pelo menos 4 horas diárias. Uma vez que se assume a potência da escola para a produção desse sujeito, torna-se compreensível a sua presença dentro de espaços de privação social. Segundo Menezes,

As subjetividades que incorporam tais princípios nos seus modos de vida como verdades a serem defendidas e vivenciadas (que acabam fortalecendo esses próprios princípios) são produzidas, entre outras instâncias pela escola. (MENEZES, 2011, p. 80).

Assim, esse manual diz muito mais do que apenas as regras da instituição, mas sim diz do anúncio que se faz de que agora esses anormais deverão buscar uma nova subjetividade para si, ancoradas nos preceitos morais do cristianismo. Havendo assim, um deslocamento na ordem discursiva acerca desses anormais, ou seja, da maneira como se olha para eles e de como eles próprios devem se perceber.

“Socioeducando”. Palavra que não consta no dicionário oficial da língua portuguesa, entretanto produz aproximadamente 19.000 resultados quando pesquisamos na internet³⁴.

No site Dicio – Dicionário on line o termo significa

Adjetivo: Relativo aos aspectos sociais e sua aplicação na educação.[Por Extensão] Refere-se à implementação de medidas na correção de adolescentes infratores, geralmente de caráter punitivo.Etimologia (origem da palavra *socioeducativo*). Social + o + educativo.

Segundo Édio Raniere (2014) foi Makarenko, pedagogo ucraniano do início do século XIX quem falou sobre socioeducação pela primeira vez. Ele defendia que os menores infratores poderiam se modificar através da educação. No Brasil, Antônio Carlos Gomes da Costa traz o termo no ECA em 1990, e o reinventa de acordo com os parâmetros brasileiros. Conforme o autor, antes do ECA, não há registros oficiais desse termo no país.

O modelo de reeducação conhecido hoje como socioeducativo é relativamente novo em termos de políticas, e emergiu nessa onda discursiva sobre direitos humanos e os processos de inclusão social. Foi a partir da extinção da antiga FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor que se passa a pensar e articular outras

³⁴ Pesquisa feita pela ferramenta de busca Google no dia 19 de setembro de 2019, indicando aproximadamente 19.400 resultados em 0,44 segundos.

formas de atender aos menores em desajuste com a lei com vistas a uma nova forma de autogoverno que possibilite o seu retorno à sociedade - não mais na condição de risco social.

Essa necessidade de prevenção de risco ganha força com o SINASE. Em seu primeiro capítulo há a indicação dos programas de atendimento que devem prever “a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio de cumprimento de seu plano individual de atendimento” (BRASIL, 2012). Esse programa é composto e desenvolvido por uma equipe interdisciplinar formada por profissionais da saúde, assistência social, pedagogo, psicólogo e quais mais se achar necessário; incluindo obrigatoriamente, um familiar responsável e, como o nome mesmo ressalta, devendo ser singular.

Após o ingresso do adolescente na unidade há ainda, de acordo com o SINASE, um regime interno que governa a conduta deles e antecipa

[...] a previsão das condições do exercício da disciplina e concessão de benefícios [...] extraordinários e enaltecimento, tendo em vista tornar público o reconhecimento ao adolescente pelo esforço realizado na consecução dos objetivos do plano individual. (BRASIL, 2012, grifo meu).

Assim, aquele que se mostra docilmente adaptado as normas pode ser privilegiado com benefícios dentro da unidade como, por exemplo, participar de programas como o Jovem Aprendiz³⁵, ou de alguma oficina de seu interesse e ofertado pela unidade.

Na análise do SINASE é possível visualizar recorrências que indicam a ênfase da seguridade na centralidade das práticas a serem operadas. É preciso que o próprio “socioeducando” entenda que é necessário se autogovernar para alcançar seu objetivo maior, que é cumprir sua medida e ir embora o mais breve possível. Ao sair, no entanto, ele não poderá ser o mesmo do que era quando entrou. É preciso que uma transformação subjetiva seja produzida; pois, “no fundo quando se procura corrigir um detento, procura-se corrigi-lo em função dos riscos de reincidência que ele apresenta [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Nesse sentido, ao olhar para o material anunciado e perceber que a instituição educacional se destaca como principal

³⁵ A Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática.

operadora do SINASE e das resoluções e diretrizes internas e externas que nele se amparam, procuro problematizar como a escola é orientada a desenvolver suas práticas em busca da gestão de riscos.

Sob essa ótica, em 2015 a Fundação de atendimento socioeducativo (FASE) publicou diretrizes que nomeiam a escola como a principal executora da gestão de riscos quando elege “a educação-escolarização como prioridade angular e primeira do sistema socioeducativo” (FASE, 2015, p. 1). Tais diretrizes deixam evidente o que se quer da escola: “- que a educação deve comprometer a todos, em todos os níveis, promovendo-a através do exemplo, da ambientação física, da referência normativa e adoção de novos conhecimentos” (FASE, 2015, p. 1). Compreende-se então que, na rede discursiva tramada para a produção das ações socioeducativas, a instituição escolar ocupa lugar central.

Essa centralidade justifica-se, de acordo Lockmann (2016a), pois, vivemos atualmente um fenômeno chamado “escolarização do social”, a partir do qual a educação escolarizada é aclamada como solução de diversos problemas sociais. Segundo a autora, “a educação, como estratégia de governo, é insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais” (LOCKMANN, 2016a, p. 59), passando a ser narrada como espaço potente para a produção de uma forma de vida mais segura. É nela que os internos se apresentam em massa e onde se tornam mais acessíveis e suscetíveis aos dispositivos reguladores de suas condutas.

Retomando a genealogia do sujeito anormal proposta por Foucault (2010), entendo que, a partir do momento que o anormal passa a ser visto como um sujeito da correção, passa também a ser responsabilizado pelos seus atos perante a justiça. Na contemporaneidade, entre os anormais a corrigir localizam-se os menores infratores em situação de privação social, que passam a ser alvo das práticas de socioeducação, práticas com ênfase naquilo que a escola pode e deve fazer, e que procurei, aqui, problematizar.

Nesse contexto, ao analisar documentos que instituem o SINASE - Sistema Nacional de Socioeducação/2012, pode-se perceber que as técnicas de transformação aplicadas dentro da instituição de internação, de onde os indivíduos devem sair modificados, são potencialmente operadas pela escola. Não há possibilidade de remissão sem a eliminação da identidade pecadora, que é incorreta

e inapropriada. Assim, seguindo os preceitos da subjetividade cristã, o adolescente menor infrator/socioeducando deve despir-se da vida de pecado que tinha até então.

Desde a sua entrada na Unidade são expostos a determinadas práticas com o objetivo de pagar sua penitência e exterminar seu Eu anterior. Tais práticas são visualizadas como parte integrante do que é ofertado pela escola inserida na Unidade, cujo currículo, além de conter disciplinas e atividades tradicionalmente ofertada nos currículos escolares, ainda apresenta oficinas que trazem um enfoque fortemente ancorado nas áreas *psi*. Tais oficinas ocorrem desde meados de 2015, quando se começa a pensar em outras formas de se trabalhar com sujeitos que, por estarem a bastante tempo fora da educação escolarizada, demonstravam dificuldades em manter-se por muito tempo envolvidos nas atividades. Dessa forma, começa-se a ofertar atividades diferenciadas, com viés mais dinâmico, descontraído - em formato de oficinas. Tais práticas, pela potência em termos de subjetivação que possuem, constituem objeto de minhas inquietações e serão problematizadas na sequência da pesquisa.

CAPÍTULO 4

ENTRE O CASE E A ESCOLA: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS TRANSFORMADOS?

Nesse momento analítico da pesquisa, olho para as possibilidades de produção de sujeitos transformados através das práticas de subjetivação que se dão na aliança com a escola, conforme já mencionado anteriormente, mais especificamente no âmbito das oficinas ofertadas no espaço escolar. A partir das análises empreendidas, foi possível observar que tais práticas, problematizadas a partir do que Foucault (2011) chamou de tecnologias do eu, ou técnicas de si, se dão em dois movimentos distintos a depender dos produtos (e das oficinas) considerados.

Dessa forma, tais movimentos foram organizados em dois focos de análises. No primeiro, discuto as técnicas de si com a finalidade de *conversão* do sujeito, a partir das práticas de *confissão*, onde ficou evidente a finalidade dessa, no sentido de que os menores infratores verbalizem e assumam os seus “erros”. Com a pretensão de subjetivar os sujeitos e moldá-los às formas de vida preconizadas pelo que moralmente se entender ser para o “bem e a ordem social”. Assim, o objetivo é ressocializar tais sujeitos para que possam voltar a circular na sociedade (inclusão por circulação). Esse conjunto de práticas de conversão evidenciou-se a partir das análises empreendidas acerca da mediação das oficinas e do que nessas foi produzido, mais especificamente nas apreciações realizadas no subcapítulo 4.2.

Já na contramão desse modelo confessional e condutor de identidades e subjetividades, as análises advindas dos produtos elencados no subcapítulo 4.3 mostram possibilidades de fissuras, brechas possíveis, onde as técnicas de si analisadas subvertem a ordem, evidenciando práticas que possibilitam ações de contraposição dos sujeitos implicados nesses processos, através de experiências éticas dos sujeitos consigo mesmo, o que lhes permitem desconfiar e contestar as formas instituídas de ser, através de *práticas de liberdade*.

Nesse sentido, para dar início as discussões acerca dos modos de subjetivação que se dão nesses espaços, trago o exercício teórico que me possibilitou olhar para essas práticas a partir desses dois movimentos analíticos.

4.1 Modos de subjetivação: confissões, implicações e efeitos

Como nos tornamos outros? Como deixarmos de ser quem somos? Como, sendo quem somos, nos tornamos totalmente diferentes? Como estando neste mundo, passar a outro? Como, estando no erro, passar à verdade? Foi nesse problema da conversão, isto é, da ruptura de identidade, que se estabeleceu para nós o problema das relações entre subjetividade e verdade. (FOUCAULT, 2014a, p. 147).

Mais do que refletir e pedir perdão, a confissão é uma maneira de dizer a verdade sobre si mesmo, e isso, segundo Foucault (2014a), aparece como prática que perpassa a existência humana desde a época helenística – pagã. Entretanto, Foucault ressalta que é a partir da era cristã que essa manifestação da verdade sobre si mesmo se torna uma técnica pensada e organizada em torno de uma subjetividade cristã, a qual tem como premissa a obediência. E essa obediência é empregada no cristianismo primeiramente pelo batismo e a penitência e, para o autor, esses dois temas são fundamentais para pensarmos a história da subjetividade ocidental, pois é a partir disso que a religião cristã vai se introduzir na vida dos sujeitos.

Essa herança é tão forte que, mesmo que atualmente esses preceitos não sejam mais tão evidentes nas práticas religiosas, elas se disseminaram no cotidiano das pessoas e das instituições. Foucault analisa essa disseminação como um fortalecimento dessas práticas, o que leva o autor a dizer que nossas formas de nos relacionar conosco e com os outros na contemporaneidade são ainda produto da subjetividade cristã.

Para o filósofo, procedimentos como a confissão e o exame de consciência passam a existir quando o cristianismo se torna uma instituição organizada a partir do momento em que – no ocidente, temos leis, e leis jurídicas que vão estabelecer parâmetros daquilo que está dentro da norma e o que não está. Nesse sentido, para Foucault (2014a), a subjetividade do homem ocidental foi construída a partir da verbalização de seus atos, de suas falhas, e assim, esse modo de relação consigo se expande no ocidente a partir de dois procedimentos que surgem no cristianismo

[...] primeiro, a verbalização detalhada da falta pelo próprio sujeito que a cometeu; segundo, os procedimentos de conhecimento, de descoberta, de exploração de si, e o acoplamento desses dois procedimentos, o da verbalização detalhada da falta e o da exploração de si mesmo, isso ao meu ver, é um fenômeno importante [cujo] aparecimento no cristianismo e, de um modo geral, no mundo ocidental assinala o início de um procedimento na realidade bem longo, em que se elabora a subjetividade do homem ocidental. (FOUCAULT, 2014a, p. 204).

Essa relação do sujeito consigo mesmo é o permanente reconhecimento – verbalizado - do que fez de errado e de como deve agir para ser conduzido pelo bom caminho. Esse modelo de condução, que não começou no cristianismo, mas que se organizou na era cristã como técnicas de sujeição para uma racionalidade de governo, se alastra pela civilização com a introdução dessas nas instituições modernas.

Tais técnicas, que ao fim e ao cabo servem para ensinar o indivíduo (cristão) a ser obediente a ponto de aceitar que não se deve desvirtuar do caminho oferecido, vai ditar as regras da sociedade até os dias atuais. Esses procedimentos dizem sobre a maneira como o cidadão deve conduzir sua vida, exercendo sobre si uma autocondução permanente dentro das normas sociais e, mantendo assim, a vida coletiva em ordem e segurança.

Uma vida normativa que dá o compasso de como devem ser regidas as práticas nas instituições modernas com a finalidade da constituição de uma moral, ou seja, de um conjunto de atitudes socialmente aceitas que foram inicialmente instituídas no cristianismo, como a heteronormatividade, o casamento homem/mulher, a monogamia e o trabalho. Tudo isso em consonância ao que os preceitos cristãos oferecem quando você aceita o batismo, que seria até o século II, aceitar uma vida nova, pura e sem pecados.

Esse conjunto de normas cristãs, de acordo com Foucault, “força os indivíduos a um certo número de atos de verdade” (2014a, p. 85). Digo inicialmente, pois, no princípio da era cristã os fiéis eram, de fato, obrigados a seguir fielmente a cartilha do cristianismo para manterem-se na igreja. Assim, a prática da confissão faz parte de um conjunto de técnicas que levam o indivíduo a “explorar, e explorar infundamente, os segredos individuais” (2014a, p. 78).

Nesse sentido,

[...] creio que as técnicas orientadas em direção à descoberta e à formulação da verdade concernentes a si mesmo são extremamente importantes; e se para o governo das pessoas em nossa sociedade todos devem não só obedecer, mas também produzir e dizer a verdade sobre si mesmo, então o exame de si e a confissão estão entre os mais importantes procedimentos. (FOUCAULT, 2011, p. 156).

Com a diluição dos dogmas da igreja no cotidiano de diversas instituições, como: as prisões, hospitais e escolas, essa sujeição passa a ter valor de verdade sem

necessariamente ser impositiva. Dessa forma, as normas morais nos dirigem à um caminho que parece sem volta, e seus regimes, de verdades incontestáveis.

Chegamos a esse ponto, segundo Foucault, porque o sujeito é graduado/qualificado para entender certos regimes de verdade, e essa qualificação só é possível para aquele que não é louco, assim, “a exclusão da loucura é, portanto, o ato fundamental na organização do regime de verdade” (2014a, p. 90). Diante disso é possível relacionar essa exclusão da loucura à entrada do discurso jurídico no ocidente, pois é a partir disso que as práticas, antes aplicadas na igreja, ganham força e se institucionalizam.

A penitência serve, então, não para punir o sujeito que peca, mas para que ele se confesse, admita seus erros e concorde que está equivocado, comprometendo-se com uma nova vida, uma nova verdade, que o levará a redenção. Para Foucault, isso se dá no ocidente por um conjunto de procedimentos envolvidos em torno do sujeito, organizados na relação entre a verdade e a subjetividade, as quais se fundem e trazem novos contornos à vida ocidental.

Contornos esses fortemente atravessados/impostos pelo que Foucault chama de subjetividade cristã desde a antiguidade, os quais vem sistematicamente produzindo os objetos de que fala, e assim, determinando os lugares que cada sujeito ocupa na sociedade, separando-os em “bons” e “maus”, “mocinhos” e “bandidos”. Dessa forma, investe-se significativamente na confissão por ser uma prática que levará o sujeito a refletir e se auto conduzir pelo caminho da salvação. Nessa prática ele deve, pelo exame da consciência, pedir perdão pelos seus atos para então ser conduzido à uma nova vida. Uma vida guiada pelo que, socialmente, se naturalizou como “bem”, “correto”, e, portanto, seguro (para si e para todos).

Nesses novos contornos, as leis do direito e as relações subjetivas que vão se estabelecendo, acabam por determinar a conduta dos sujeitos consigo mesmos, levando-os a compreender que existem normas morais as quais todos devem seguir. E é em torno desses discursos de verdade, institucionalizados, que a moral ocidental irá se moldar. A confissão, assim, irá dizer/mostrar/produzir o transgressor.

Dessa forma, desde a modernidade, passamos a estabelecer relações de governo que estão assentadas em práticas de sujeição a partir das quais aprendemos quais as melhores escolhas a serem feitas. Tais práticas de sujeição e as escolhas que fazemos a partir delas são historicamente conduzidas, dentre outras instituições como a igreja, pela escola moderna, a qual foi inventada com a

intencionalidade específica de capturar as massas a fim de que essas participassem efetivamente do projeto moderno de sociedade.

Dessa forma, ao analisar os materiais produzidos pelos alunos nas práticas desenvolvidas na escola inserida na Unidade de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS, visualiza-se um modelo comportamental/moral que, para além da punição pelos seus atos, deve conduzir os adolescentes em direção a uma transformação a partir de técnicas de si e pelo exercício constante da confissão – verbalização dos atos. Ou seja, através de modos de subjetivação que irão produzir e encaixar os sujeitos implicados nesses processos para que estabeleçam outras maneiras de se relacionar consigo e com o mundo a sua volta.

Ao encontro disso, Butler(2017b) alerta que essa verbalização/reflexão sobre os atos não são imunes aos atravessamentos morais a partir dos quais nos constituímos enquanto sujeitos sociais, “nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, de dizer a verdade sobre nós mesmos, é igualmente limitada por aquilo que o discurso, o regime, não pode conceder ao âmbito do pronunciável” (2017b, p. 154).

Nesse sentido, nossas escolhas, nosso comportamento social, a maneira como nos relacionamos (conosco, com o outro) foram sendo produzidas historicamente, de maneira sutil e natural, como se fosse um efeito totalmente independente de interferências externas. Somos conduzidos a isso por toda uma trama discursiva que indica o que pode ou não ser assumido como verdade. Um sistema normativo, produto das relações de poder que determina: o que podemos ou não podemos ser, como devemos ou não guiar as nossas existências; que desejos podem ou não ser assumidos. Assim,

[...] as formas de racionalidade pelas quais nos tornamos inteligíveis, pelas quais nos conhecemos e nos oferecemos aos outros, estabelecem-se historicamente a um preço. Se se tornam naturalizadas, se são dadas como certas, consideradas como funcionais e necessárias, se se tornam os termos que devem guiar o que fazemos e como vivemos, então nossa própria vida depende de uma negação de sua historicidade, uma renegação do preço que pagamos. (BUTLER, 2017b, p. 155).

Os sujeitos são então constituídos por tecnologias de poder que os governam e que produzem identidades e subjetividades. Nesse sentido, percebendo a escola como potencial operadora das práticas de seguridade social, articuladas no sentido de prevenir-se futuros riscos que os menores infratores podem representar, deve ela se valer de estratégias para modificar esses adolescentes.

Analisando a configuração da socioeducação e da centralidade da escola localizada nesse espaço, visualizo que há um conjunto de normas morais que se espera que os adolescentes, que burlaram as regras sociais apreendam, e que se confessem e se admitam pecadores, transgressores. Não há possibilidade de inocência, e isso diz da necessidade de um reconhecimento, assim

[...] um regime de verdade definido pela obrigação em que se acham os indivíduos de estabelecer, por si mesmos, uma relação de conhecimento permanente, a obrigação em que estão de manifestar essas verdades secretas e individuais por atos que têm efeitos, efeitos específicos bem além dos efeitos de conhecimento, efeitos libertadores. Em outras palavras, há todo um regime de verdade no cristianismo que se organiza, não tanto em torno do ato da verdade como no ato de fé, mas em torno do ato de verdade como ato de confissão. (FOUCAULT, 2014a, p. 77).

Esses discursos e práticas que dizem da necessidade de se instituir uma forma de vida moralmente aceita e desejável, quando entram para a escola, colocam-na num lugar de julgamento (moral) dos indivíduos, para trata-los e corrigi-los na busca de sua remissão, intencionado a normalização dos mesmos para que, assim, seja possível a “inclusão de todos”. Esses corpos da inclusão, da restauratividade existem nesses discursos e o que interessa são os modos de vida aí produzidos e implicados (SHULER, 2009, p. 24).

Desse modo, a educação escolarizada dentro da instituição, seguindo o que diz o ECA em parágrafo único: “durante a internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (ECA, 1989), entra como uma forte aliada das estratégias de condução dos indivíduos, pois é a partir das práticas aplicadas na escola que será possível conduzir os adolescentes à remissão.

Ao olhar para as práticas vislumbradas na escola e nas oficinas alinhadas às operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo - duas instituições fortemente atravessadas pelos ideais modernos - mostram que a confissão é uma prática transversal que ocupa todos os espaços e se faz presente em vários momentos, mesmo que não seja explícita e assim nomeada. É comum observarmos a existência de práticas que conduzem os menores infratores a ponderarem os seus atos, para assim, arrependem-se e desejarem uma outra forma de viver em sociedade. Assim, nesse capítulo interessa-me analisar as práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo via articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação implicados nesse contexto.

Dessa forma, voltando-me efetivamente para as observações feitas por mim ao longo desses anos em que atuo como professora na instituição em questão e, principalmente agora enquanto pesquisadora, explorando os materiais elencados para as análises dessa pesquisa, compreendo que no sistema socioeducativo a confissão acontece de várias formas; sendo uma delas a autoavaliação, que deve ser escrita a punho, seis meses depois do seu ingresso na unidade - o que pressupõe um tempo suficiente de isolamento para que o jovem possa repensar e se arrepender do que fez. Tal escrita é encaminhada ao juiz responsável pelo caso e deve ser anexada ao processo.

Já nas práticas operadas entre o Centro e a Escola (oficinas), tais confissões ocorrem por meio de conversas conduzidas (e induzidas) pelos mediadores – que podem ser os professores ou osicineiros. Oferecendo um tema ou um assunto aos alunos e eles vão se expressando, falando, desenhando ou escrevendo. Entendo tal dinâmica, conforme Larrosa (1994), como práticas instrumentalizadas para colocar o sujeito a narrar-se, ver-se, expressar-se para enfim, converter-se e julgar-se dentro um determinado domínio moral, normativo e jurídico.

Nesse sentido, é possível supor que, na medida em que sobre os menores infratores há a necessidade de práticas outras que não “apenas” de punições, passam eles a ser alvo das práticas de subjetivação para produzir sujeitos que conquistem condições de inclusão via circulação, atuando ativamente na sociedade de seguridade – estudando, trabalhando, produzindo, consumindo e constituindo uma família. Nesse momento é que se faz preciso mais do que ajustá-los, se torna imprescindível subjetiva-los a uma nova vida, construída em termos morais e éticos.

Para tanto, devem eles ser ensinados a desenvolver uma outra forma de existência, o que pressupõe uma transformação no seu modo de “ser”. E é nessa busca por transformação que a escola ocupa um papel importante. Passa pela escola boa parte da responsabilidade na organização de práticas que conduzam os menores infratores a olharem para si, avaliarem as escolhas feitas, identificarem seus erros e desejarem não mais incorrer nos mesmos, assumindo então, novas verdades.

Dentro desse aparelhamento, entendo o sistema socioeducativo como uma instituição idealizada na atualidade para (re)conduzir os menores infratores para o caminho virtuoso. Isso porque todos podem e devem ser governados pelos preceitos cristão naturalizados na sociedade e dos quais nenhuma pessoa pode esquivar-se,

pois o cristianismo, segundo Foucault (2014a), não é a religião da perfeição, e sim, da salvação.

Conforme Foucault (2016), para que essa condução seja possível é necessária uma série de procedimentos que direcionam o sujeito à “verdade”. É o que ele denomina de tecnologias de si, como sendo o “acesso do indivíduo ao status de sujeito” (2016, p. 86), ou seja, o indivíduo se torna sujeito na modernidade, após passar por processos de transformação (subjetivação). Esse “si”, para o autor, não é o sujeito, e sim a relação que ele mantém consigo mesmo (FOUCAULT, 2010), e é esse “si” que vai ser o alvo de todas as técnicas, só havendo relação consigo enquanto sujeito.

Em seu curso *Subjetividade e Verdade*, ministrado em 1980-1981, no Collège de France, o autor discorre sobre a relação entre esses dois temas, observando que não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. Essas relações acontecem a partir do que o autor nomeia de técnicas de si, iniciando sua discussão em torno de como tais técnicas ocorriam na antiguidade, as quais giravam em torno das “artes da viver”, como um modo de vida deslocado de valores materiais, mas atento a si, na busca por uma vida tranquila e feliz.

Desse modo, na antiguidade, tais técnicas intencionavam a autonomia do sujeito, ou seja, não era uma direção no sentido de dominação, e sim de autoconhecimento e de cuidado de si. Entretanto, no cristianismo, a técnica da confissão muda de direção; ela, agora, não tinha mais a intenção de fazer com que o sujeito dissesse a verdade para si – sobre si, e sim para formular a verdade acerca de si próprio, para assim, renunciar-se. Vimos então, que o cuidado de si se modificou drasticamente ao longo da história, sendo incorporado no cristianismo, de maneira distorcida, com a pretensão de formar um sujeito dominado e não autônomo, como na antiguidade.

Para Foucault (1994), é somente no cristianismo que as tecnologias do eu são atravessadas pela observação de si, a interpretação e a hermenêutica de si. Essas práticas são fortalecidas com a chegada da era cristã, levando a confissão a novos rumos, pois a “não confissão” é interpretada como um “roubo”; é preciso confessar-se, contar a alguém não as suas faltas, mas os movimentos de seus pensamentos. Assumindo-se aqui a confissão com um papel hermenêutico.

É dessa maneira que, para o autor, o sujeito entra nos jogos de verdade, introduzidos pelo cristianismo e convertendo o cuidado de si à obrigação de dizer a

verdade sobre si mesmo. Uma verdade pronunciável, aquela que pode ser dita e que não está interdita pelo discurso. Desse modo, conhecer-se para renunciar-se. Esses contornos em torno dessa relação entre verdade e a subjetividade que vai se estabelecendo a partir desses jogos, segundo Foucault, vai se disseminar na modernidade através das ciências produzidas pelo homem, como: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina, enfim; uma série de áreas que se enredam nesses jogos de verdade, e que acabam por se organizar como técnicas específicas dos quais os homens utilizam-se para compreenderem-se (FOUCAULT, 1994, p. 2).

Essa compreensão de si mesmo, conforme o autor, ganha força com as relações pedagógicas que se estabelecem na escola moderna, a qual é acionada desde a sua “criação” como o lugar onde modula-se os sujeitos de acordo com as intencionalidades sociais e mercadológicas. Com a inserção das áreas *psi* na pedagogia contemporânea, as técnicas de si se fortalecem nesse espaço como potências transformadoras dos sujeitos.

Entretanto, transformação essa com o propósito de fazer com que os indivíduos, assim, se submetam a novos regimes de verdade, para deixar a vida pecedora para traz. Desse modo, a escola posicionada como gestora e principal operadora de práticas transformadoras dos sujeitos precisa empreender. Assim, as práticas escolares já não podem mais se centrarem apenas na sala de aula - conteudista. É necessário instigar os alunos a quererem mais e ensinar-lhes a arte de viver³⁶ ou as práticas de si.

Práticas de si, aqui, implicadas/atravessadas pelas técnicas de dominação. De acordo com Foucault (1994), não é possível pensa-las separadamente, pois a educação sempre tem seu ponto de assujeitamento. Porém, é necessário atentar ao fato de que os sujeitos que a escola moderna produz – assujeitados, não são estáticos, pois, também se transformam no sentido de uma vida mais ética, buscando o encontro consigo mesmo.

Relacionando tais questões as análises empreendidas a seguir, entendo que essas práticas/técnicas de si para se tornarem mais efetivas, eficazes ou úteis foram aliançadas - numa parceria entre o CASE e a escola - no âmbito das oficinas que ocorrem nesse espaço. O risco dessa aliança está no fato de que a depender de como são mediadas as práticas de si, operadas pela escolar, podem se tornar também um

³⁶ No curso *Subjetividade e Verdade* do ano de 1981 Foucault discute longamente sobre as tecnologias de si e as artes de viver.

tribunal, julgando os sujeitos e as práticas que ali acontecem dentre de um domínio moral. Pois, a todo momento, se ratifica a obrigação de subjetivar os adolescentes a um modo de vida que será o melhor para ele, devendo aprender e internalizar comportamentos e relações adequados para viver em sociedade.

Nesse contexto, a escola em questão oferta as modalidades de ensino: EJA – Ensino de jovens e adultos da totalidade 2 (anos iniciais) até a totalidade 6 (9º ano), Ensino Fundamental a partir do 6º ano em turma multisseriada e Ensino Médio regular, além da modalidade de Educação Especial em Sala de Recursos - AEE. Atende de maneira similar às escolas da comunidade, porém, por estar inserida numa unidade de privação de liberdade e pela necessidade de outras formas de condução dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização, a escola oferta diversas oficinas, a maioria com o viés de remissão e reflexão, isso porque é imprescindível a transformação interior.

Importante observar que assim como foi mencionado anteriormente, ninguém pode desviar dessa condução e afrontar essas técnicas que buscam a transformação do sujeito; nesse sentido, os alunos público alvo da educação especial também são alvo. Eles são sujeitos/alvos aprendentes dentro da instituição, e a Educação Especial, nesse espaço, deve, também, ocupar-se de estratégias que tenham por finalidade subjetivar os “seus” anormais numa lógica transformadora e inclusiva para uma nova vida.

É possível visualizar de forma potente a necessidade de fazer com que esses sujeitos olhem para si e, conseqüentemente, se revelem; para, assim, terem a possibilidade de produzir uma mudança sobre si mesmos. Não perdendo de vista que essa produção deve seguir os preceitos da sociedade contemporânea, a qual visa a economia política, e para tanto, a pretensão é que todos aprendam a se autogovernar para produzir e ser produtivo, ou seja, para produzirem dentro da racionalidade neoliberal que governa a vida coletiva na atualidade.

Feitas as primeiras localizações teóricas acerca da confissão e das relações entre verdade e subjetividade, passo a seguir às análises dos materiais produzidos pelos alunos participantes das oficinas - selecionadas para essa pesquisa.

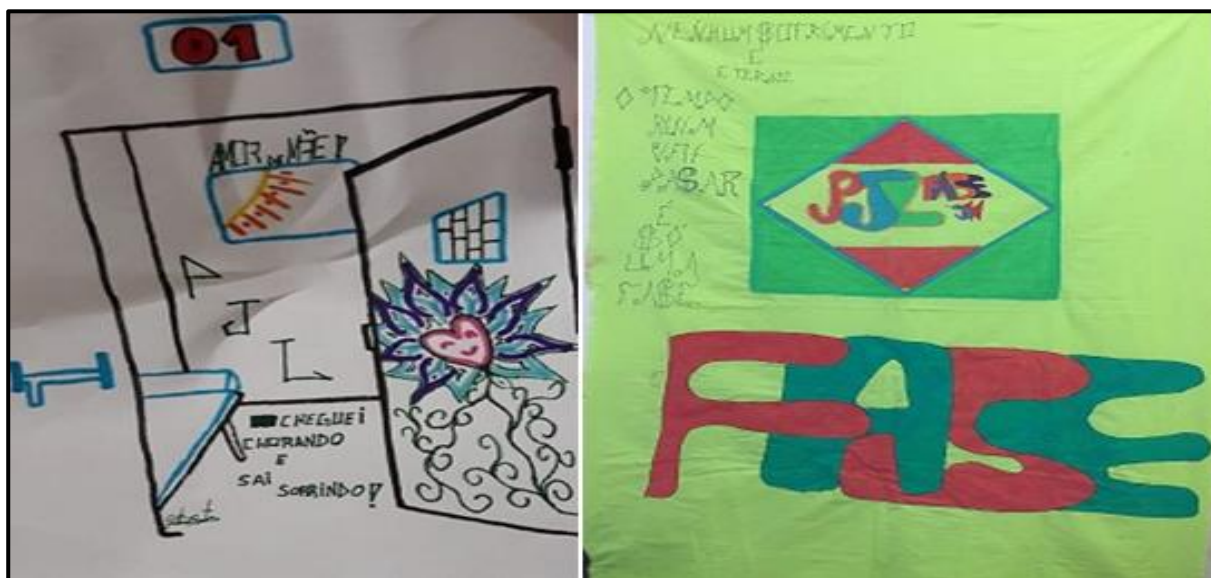
4. 2 As técnicas de si e a condução dos anormais sociais rumo a autotransformação

Figura 19 – Grafite na parede da sala de aula: produto de uma oficina oportunizada no ano de 2018.



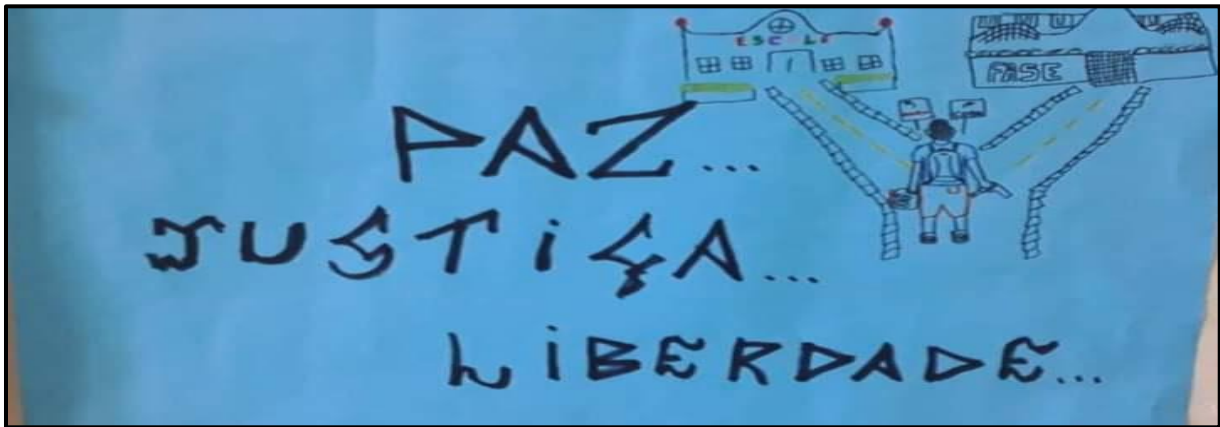
Fonte: Arquivo pessoal;

Figura 20 - Cartazes - produtos da Oficina Intervenção Psicossocial



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 21 – Cartaz - produto da Oficina Intervenção Psicossocial



Fonte: Arquivo interno da escola

[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos de autoconsciência ou identidade pessoal, isso que ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista [...] E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. (LARROSA, 2019, p. 31).

PJL - sigla que representa três palavras recorrentes: **PAZ – JUSTIÇA – LIBERDADE**; quando olhamos para a produção dos alunos, seja nas propostas das oficinas, seja nos rabiscos dos cadernos entre uma aula e outra. O que nos dá fortes indícios do quanto somos historicamente enredados por relações de poder e de saber, mas principalmente por modos de subjetivação que, na contemporaneidade nos colocam a pensar e a viver atravessados por uma razão de estado que nos condiciona a estar dentro da “lei e da norma”. O que só é possível quando a paz e a justiça prevalecem, pois, assim, a liberdade é permitida.

Atentando-se ao fato de que essa liberdade permitida é aquela que, na esteira do modo de vida neoliberal, coloca o “peso” da responsabilidade individualmente, e o sujeito moral deve saber a carga das suas decisões e arcar com as consequências dos seus fracassos ou das suas derrotas. A liberdade “desordenada”, nesse contexto,

seria desobediência; conforme Frédéric Gros (2018) alerta ao analisar o poema de Ivan sobre a volta de Cristo entre nós, é “na obediência que nos agrupamos, que nos assemelhamos, que não nos sentimos mais sós. A obediência faz humanidade. A desobediência divide. Não há outro meio de nos saber e nos sentir unidos a não ser sujeitarmo-nos ao mesmo julgo, ao mesmo chefe [...]” (Gros, 2018, p. 25).

Articulando essa discussão sobre a obediência à subjetividade cristã, que Foucault trata em seus últimos cursos, podemos relacioná-las à maneira como as práticas de subjetivação desse modo de vida normativo, ordeiro e moralmente correto se efetivam nas instituições disciplinares e corretivas, como as escolas e os centros de privação de liberdade. Conforme Shuler (2009), tais instituições são acionadas como responsáveis por colocar em operação dispositivos que julgam, condenam e ordenam os sujeitos envolvidos num ato jurídico de consciência, sem, necessariamente estarem a frente de um tribunal. A vida é um tribunal, e dessa forma, os sujeitos “vivos” devem constantemente prestar contas de si, julgando-se e tomando para si um modo de vida moralmente aceito, onde o fim último deve ser a autogestão ou a autotransformação.

Trata-se de tecnologias de si que colocam os alunos, aqui também menores infratores, à experienciarem-se dentro de um conjunto de práticas que os levem a ser o que se espera, socialmente, do que seja um ser “humano”, ou seja,

Não é que na natureza humana estejam implicadas certas formas de experiência de si que se expressam historicamente mediante idéias distintas (cada vez mais verdadeiras ou, em todo caso, pensáveis desde os êxitos e dificuldades da verdade) e se manifestam historicamente em distintas condutas (cada vez mais livres ou possíveis desde o difícil caminho até a liberdade), mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação à certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 42/43).

Tais problematizações e práticas são, para Foucault (2011), o que ele chama de técnicas de si, práticas de si, ou ainda experiências de si. Seja qual a forma como nomeamos tais operações, é fato que essas não fogem aos atravessamentos de cunho moral e normativo da sociedade em que vivemos e, nesse sentido, as práticas

pedagógicas as quais os sujeitos são submetidos fazem parte desse modelo pautado na condução de todos e de cada um, individualmente, para uma vida mais segura e ordenada.

Afinal, “a sociedade é um sistema de julgamentos” (Gros, 2018, p. 99). Segundo o autor, o conjunto social se organiza a partir de desejos padronizados, caminhos inflexíveis, comportamentos uniformes, representações regulares, trajetos calculáveis, identidades atribuíveis e, enfim, normatizadas. Tudo precisa ser calculado para ser previsível, é isso supostamente que torna uma sociedade organizada e, para tanto, é necessário que os sujeitos que nelas vivem sejam pessoas “normais”, socializáveis, para que assim se tenha e se mantenha o controle.

Esse modelo de “controle social” só é possível, conforme Foucault, porque o indivíduo é colocado a observar a si mesmo, buscando se decifrar dentro de um domínio de saber aceitável, que se efetiva a partir de uma série de técnicas que direciona o sujeito na busca por se compreender numa relação consigo mesmo - dentro de um determinado domínio moral. Em nossa sociedade, esse domínio moral é atravessado fortemente pelos preceitos cristãos, disseminados na maioria das instituições e esferas sociais, onde as instituições escolares ocupam um lugar privilegiado.

De acordo com Larrosa (1994), até mais ou menos a metade da década de 1970, Foucault trata as práticas educativas como um conjunto de dispositivos orientados à produção de sujeitos mediante tecnologias de classificação e divisão entre os indivíduos e no interior desses. Assim, a produção pedagógica do sujeito está muito mais relacionada à procedimentos de objetificação, seguindo o modelo panóptico, onde o exame ocupa um lugar central. Entretanto, conforme Larrosa, a partir de 1976 com as análises de Foucault sobre a confissão, o binômio poder/saber, elaborado anteriormente em termos de disciplina e biopolítica, passa a ser abordado no âmbito de “governo”, o qual está fortemente relacionada com a gestão de si, ou seja, o autogoverno, explicitamente ligado ao tema da subjetividade. Assim, tecnologias direcionadas ao trabalho do sujeito sobre si mesmo.

Segundo Foucault (2011), é o problema da verdade que está em jogo na racionalidade ocidental da modernidade. Por racionalidade, o autor entende ser o conjunto de prescrições, as quais distribuem espaços e regulam comportamentos. Nesse sentido, mostrando uma virada em seus estudos, ele substitui a palavra poder por governo, o qual não se separa da manifestação da verdade, pelo contrário, pois o

sujeito só poderá ser governado a partir da manifestação obediente da verdade, e “não há produção de obediência possível sem tecnologias de si” (FOUCAULT, 2011, p. 32)

Desse modo, emergem na educação contemporânea práticas de ensino que objetivam a constituição de um “sujeito moral pedagógico”, o que de acordo com Larrosa (1998) se dá a partir de relações específicas que os alunos devem estabelecer com a ordem moral - socialmente instituída – e com eles mesmos na medida em que, a partir de práticas e discursos são posicionados como agentes morais, devendo, dessa forma tornarem-se sujeitos honrados, íntegros, “verdadeiros”.

Analisando o conteúdo de algumas oficinas, percebe-se a semelhança com esse viés formativo de um sujeito moral, confessional e auto reflexivo. A proposta parece ser que a partir das reflexões e das narrativas que produzem sobre si, eles produzirão novas verdades, seguras para si e convenientes ao modo de vida contemporâneo; regidos por normas coletivas que são fortemente baseadas nos preceitos cristão e que nos conduzem a uma relação unilateral entre o bem e o mal.

Para Larrosa (1998), a partir de tais práticas, ancoradas no construtivismo, nada se ensina, ou quase nada, se por ensino considera-se transmitir conhecimentos, mas onde muitas coisas se aprendem, porém não sem técnicas específicas, pois a educação moral deve ser considerada como uma gramática interrogativa do “eu” moral, para ser aceitável que esse “eu” venha a público. Tais técnicas são visíveis no início do conteúdo analisado no livreto *O outro lado*, quando as mediadoras explicam como foi introduzido a dinâmica aos alunos:

Figura 22 - Excerto extraído do livreto: O outro lado

“Em nossa primeira atividade sorteamos entre eles palavras como: amor, lealdade, gratidão, paz, justiça e liberdade. Em um papel puderam se expressar por meio de desenho, poema, colagens, textos, o que sentiam ao ler aquela palavra de significado tão profundo e de extremo impacto. Na segunda atividade, deveriam ilustrar um episódio de seu passado e como se imaginam a daqui cinco anos” [...] (ROSSO; NUNES, 2018)

Fonte: Arquivo interno da escola.

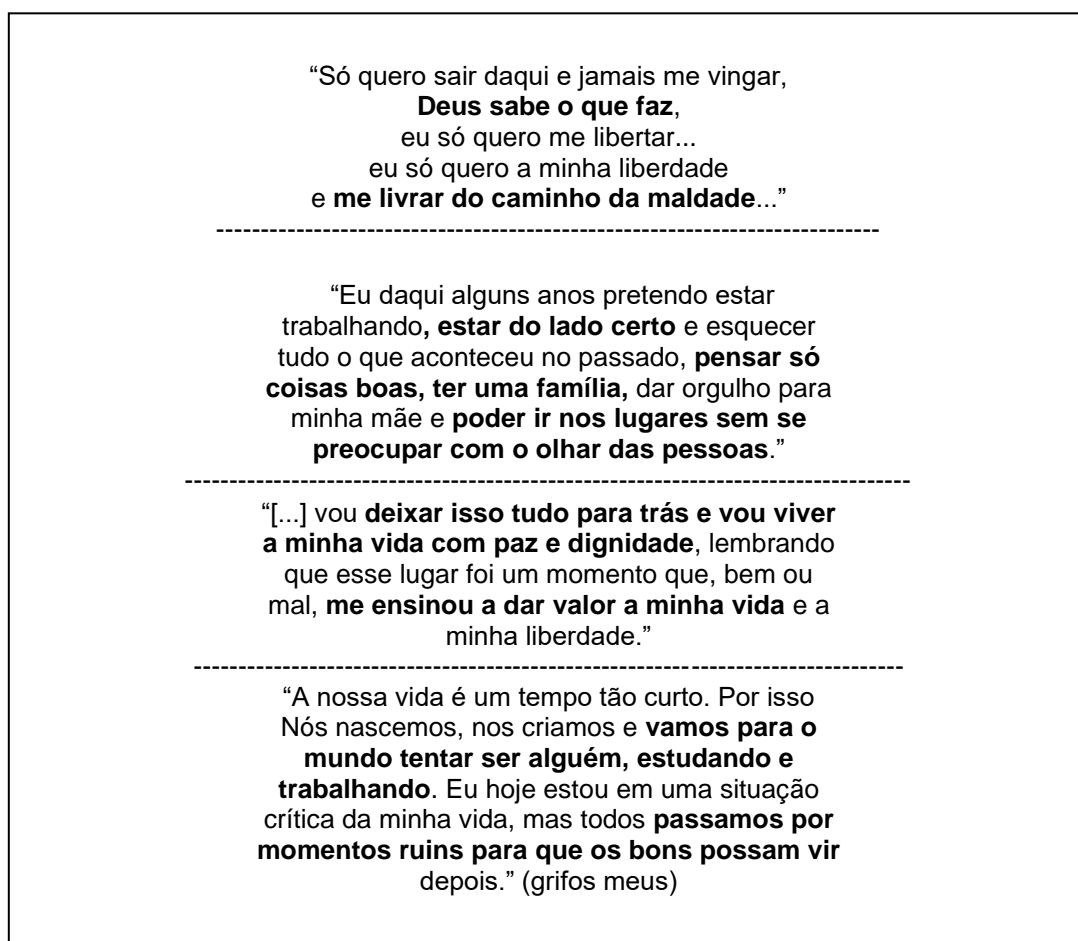
Nesse excerto já se vislumbra que a intenção de uma autorreflexão em termos morais foi considerada desde o princípio da atividade proposta, mostrando que era

necessário refletir sobre amor, liberdade, lealdade, paz, justiça. Ao escrever, espera-se que os adolescentes olhem para si, examinem-se e (re)signifiquem suas verdades, pois “o sujeito produz textos, mas, ao mesmo tempo, os textos produzem o sujeito” (LARROSA, 1998, p. 62).

Essa produção subjetiva é melhor compreendida quando olhamos para a escrita dos menores infratores, onde mais do que produção textual observamos confissões, reconhecimento dos erros, suplício, enfim, produção de verdade a partir de técnicas de si. Entretanto, é uma experiência de si que busca moldar os sujeitos dentro de um “modelo padrão”, para modificar no sentido de ajustá-lo ao modo de vida considerado adequado ao padrão social em que estamos inseridos.

Isso é perceptível quando analisamos os trechos abaixo (Figura 23) em que os alunos citam como querem e, mais ainda, como devem seguir com suas vidas a partir desse período de enclausuramento. A “vontade” de estar no “lado certo”, de sair do caminho da maldade, de viver a vida com paz e dignidade; ainda, a “vontade” de querer “ser alguém”, como se já não o fosse. Caberia aqui a pergunta se isso é uma vontade sua ou uma condição para viver em sociedade de forma “correta”? Talvez e, possivelmente, seja as duas coisas, mas nos dois casos, estão fortemente atravessadas por uma obrigação social de vida ordeira. É uma maneira de utilizar-se dos dispositivos pedagógicos à serviço de uma necessidade de segurança social.

Figura 23 - Trechos do livreto: O outro lado



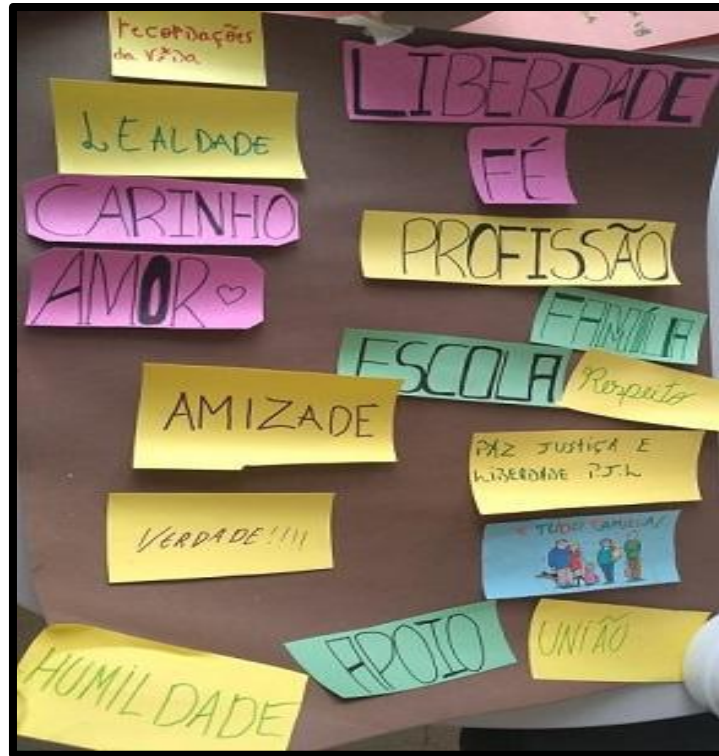
Fonte: Arquivo interno da escola.

A mesma intenção é revelada em outras oficinas também, como a **Oficina de Intervenção Psicossocial** e a **Rádio Escola**, nas quais foram possíveis perceber a intencionalidade de se buscar nos sujeitos participantes uma autorreflexão, previamente planejada³⁷. Planejamento esse que varia conforme os responsáveis por elas, mas que se aproximam muito em relação ao que se quer dos participantes. Em geral, espera-se que eles reflitam sobre seus atos, confidenciem e queiram, para si, a transformação interior. Assim, antes da realização das produções, algumas estratégias são empregadas, como as palavras previamente entregues aos alunos – citadas na figura 24 abaixo.

³⁷ Como professora da escola onde as oficinas ocorrem tive a oportunidade de participar de algumas dinâmicas ofertadas pelos mediadores dessas oficinas, por esse motivo pude observar os procedimentos empregados previamente para a produção dos materiais aqui expostos.

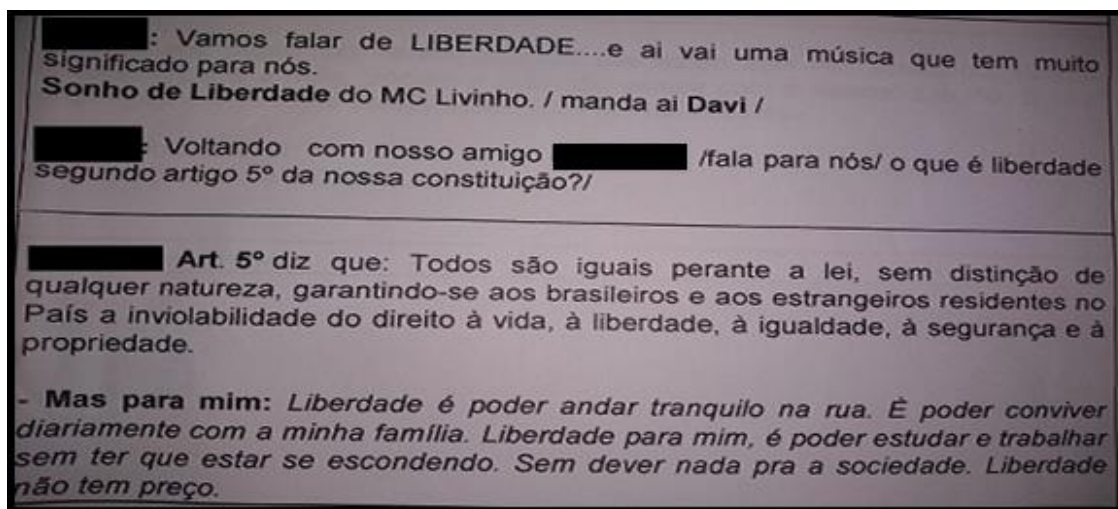
Também em outros momentos das oficinas, técnicas muito parecidas foram aplicadas, como expor vídeos que tragam uma “lição de vida” ou a “moral da história”.

Figura 24 - Oficina Intervenção Psicossocial - Cartaz: Recordações da vida



Fonte: Arquivo interno da escola.

Figura 25 - Programa de Rádio: Vozes da Fase exibido em 09/08/2018.



Fonte: Arquivo interno da escola.

Da mesma forma, na oficina Rádio Escola, o programa que traz o tema central a “liberdade”, é aquela liberdade que está prevista na Constituição Federal, de onde os alunos retiram excertos que classificam o termo, para depois “decidirem por si mesmos” o que entendem por liberdade. Enfim, me parece que essas técnicas utilizadas são propostas, na maioria das vezes, com a finalidade de produzir uma transformação relacionada com as dicotomias “bem ou mal”, “bom ou ruim”, “certo ou errado”. E a “moral da história” é que o melhor caminho é sempre o da remissão.

Evidencia-se assim, processos de subjetivação fortemente atravessados pelo cristianismo – subjetividade cristã - como observamos na fala do estudante quando diz: “*liberdade é poder andar tranquilo e sem dever nada para a sociedade*”. Essa ideia de “dívida” se dá pelo fato de haver normas sociais baseada na máxima da “moral e dos bons costumes” que regulam nossas atitudes e estão sacralizadas nas leis jurídicas que regimentam a sociedade.

De acordo com Nietzsche (2009), essa moral celebrada na terra é um escrúpulo que surgiu tão cedo na vida, tão “insolitado”, incontido, em contradição com o ambiente, idade, exemplo, procedência, que ele a chama de “*a priori*”. Um a priori difícil de encontrar a sua origem, tão difícil e tão enraizado em nós, sujeitos modernos, que é muito provável que os mediadores dessas práticas não tenham más intenções, e sim, que acabem por reproduzir a maneira como eles próprios foram assujeitados e subjetivados ao longo da vida. Afinal, somos resultados das relações de poder e saber que nos conduzem para onde estamos e para o que somos.

Para Foucault, o “eu” é um longo processo de subjetivação que nos conduz na modernidade e nos permite chegar a entender – ou acreditar no que somos - e a relação do sujeito consigo mesmo que é o alvo de todas essas técnicas. Assim, somos constituídos por técnicas de subjetivação: e, a educação escolarizada, seja ela através de disciplinas curriculares ou por meio de oficinas, é um processo de produção de sujeitos, mais ou menos assujeitados, a depender da maneira como manejamos os alunos nessas práticas.

Nesse sentido, os processos educativos modernos que nos constituíram e a partir dos quais aprendemos a produzir práticas educativas que a princípio se constituam por meio de um conjunto de técnicas de dominação, atualmente são efetivadas por práticas de subjetivação que nos dão uma sensação maior de liberdade, e, assim, talvez sejam possíveis brechas para que façamos escolhas mais livres.

Se a intenção das práticas operadas na escola em questão é produzir e internalizar discursos que subjetivem esses alunos à uma autorreflexão sobre novos modos de vida, parece que as oficinas em questão vêm atingindo os seus objetivos com êxito. Isso fica evidente em diversos trechos das produções analisadas, onde os jovens – menores infratores - pontuam a necessidade de mudança para conquistar a liberdade e ter um futuro digno, para assim, serem aceitos na sociedade.

Dos fragmentos analisados, pode-se perceber que o intuito é trazer para a produção a necessidade de um exame de consciência que indique para si e para os outros a sua vontade de transformação. Embora seja possível perceber nos discursos dos adolescentes trechos que se aproximam de práticas de liberdade - que para Foucault (2011) seriam possíveis a partir de um exercício ético do indivíduo sobre si mesmo e que lhe permitiria uma vida pela (sua) verdade - não parece ser esse o objetivo da maioria das práticas na instituição em questão. O que se pretende é a constituição de um sujeito que possa retornar a sociedade transformado moralmente, a fim de criar, modificar e/ou regular suas experiências dentro de um código de condutas normativas.

Tal pretensão de regular as experiências desses sujeitos vai de encontro com documentos que regulamentam as medidas socioeducativas, e ratifica-se na filosofia prevista no Regimento Escolar referente ao Ensino Médio:

*A articulação da prática social e o trabalho como princípio educativo promove o **compromisso de construir projetos de vida**, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e **desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade**, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade. (REGIMENTO ESCOLAR, Escola Humberto de Campos – Santa Maria/RS, 2018, grifos meus).*

Dessa forma, para além de adquirir conhecimentos escolares, os adolescentes necessitam aprender a *ser*, pois não é possível, na lógica de vida contemporânea, somente ir para escola para assimilar conhecimentos, é preciso muito mais; assim se torna imprescindível receber uma formação moral, que os subjetivem no sentido de se comprometerem a participar desse modo de vida seguro a partir de um auto investimento.

Ainda, de acordo com o Regimento Escolar (2018), a escola tem por finalidade:

[...] *promover o desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, estimulando a construção e **reconstrução** do conhecimento e a **formação de cidadãos conscientes dos valores que os dignifiquem, com capacidade de modificar suas experiências e reescrever seu projeto de vida**, oferecendo uma educação básica capaz de garantir seu pleno desenvolvimento e contribuir para ampliar as possibilidades e oportunidades de **inserção autônoma e qualificada destes adolescentes e jovens no mundo do trabalho.** (grifo meu).*

E somente a partir do momento em que se aprende a exercer o controle sobre si mesmo é que será possível que o sujeito saia da instituição. Vê-se aqui claramente o espaço que a instituição escolarizada ocupa dentro do sistema socioeducativo, pois é ela quem vai trazer alternativas para que os adolescentes saiam subjetivados à novas condutas. Nesse sentido,

O governo da alma depende de nos reconhecermos como ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu. (ROSE, 1998, p. 44).

As expressões *modificar suas experiências e reescrever seu projeto de vida* mostra que as intencionalidades não são de oportunizar experiências libertadoras no sentido de que eles sejam o que quiserem ser. Ao contrário, eles devem se constituir como sujeitos morais, não nocivos à sociedade quando retornarem.

É possível aferir que tais práticas escolares incluídas na atualidade, nada mais são do que um chamamento para que cada um se auto governe, diminuindo, assim, os riscos sociais que representam aqueles que estão fora das normas de condutas coletivas; colaborando assim, para o projeto de sociedade contemporânea pretendido. Mais uma vez, devem se autorregular para não mais colocar em perigo a coletividade.

A partir do que foi analisado nesse percurso, avalia-se que as oficinas realizadas são articuladas às técnicas pensadas e elaboradas para a produção de transformações individuais a partir do testemunho e da reflexão dos sujeitos por si mesmos. E é importante não perder de vista que essas práticas não fogem às relações de poder, e que intencionam a constituição de um “ser contemporâneo”, que é, de acordo com Tomaz Tadeu (1998), um objeto cercado por tecnologias do eu que vão da religião até as configurações mais científicas de regulação das condutas.

Observando o exposto nos materiais analisados, percebe-se que *a priori* é isso que se busca desses sujeitos que, no momento, encontram-se em privação social - a

sua mudança interior a fim de não mais escaparem da regulação social. O objetivo me parece evidente, os adolescentes inseridos nessa instituição e que passam por técnicas de dominação e subjetivação, devem, ao fim do processo, se submeter ou aceitar um novo padrão de comportamento, oportuno socialmente.

Contudo, é preciso destacar aqui, que não pretendo tornar essa dissertação um tribunal onde “julgo” as práticas oportunizadas pela escola, nem nas oficinas, nem nas aulas curriculares que nela ocorrem, pelo viés dicotômico do certo ou errado, bom ou ruim. Em absoluto, são questões que me inquietam e que trago, aqui, para serem problematizadas num exercício analítico para tentar entender como ou de que maneira somos, historicamente, constituídos e organizados enquanto sujeitos dentro de uma sociedade; além disso, o quanto acreditamos que essas formas as quais nos foram transmitidas parecem naturais e incontestáveis, e ainda, os perigos que esse modelo normativo e moralizante traz consigo.

Um dos problemas disso está no fato do quanto isso nos “lugariza” e nos posiciona como normais e anormais, trazendo efeitos perversos para todos, mas principalmente para as “minorias”, aqui entendidas como os anormais sociais, que não tem espaço para proferir o seu discurso, ou melhor, não tem credibilidade para tal, restando-lhes obedecer e internalizar que o caminho da retidão e da resignação à um modo de vida mais seguro é o melhor para si. Esse modo de vida individualizante, quando reforçado pelas práticas escolares, que coloca os alunos a se responsabilizarem pelos seus atos - única e exclusivamente pelo lugar que ocupam no espaço social e demarcando esse espaço - faz com que eles acreditem que a única opção, ou, que a melhor opção é “correr” atrás das coisas por si mesmos, se autogestando, na lógica da concorrência. Desse modo, o fracasso ou a reincidência ao crime também é de sua inteira responsabilidade.

A sedução por um modo de vida supostamente melhor, com mais condições financeiras, com o que socialmente se entende por adequado, como: casar, trabalhar e ter um projeto de vida organizado, com ganhos financeiros que possibilite que se mantenham nessa dinâmica do consumo e da produtividade, é o que os mantém numa condição de anormalidade constante, e isso não é ao acaso, é sim um modelo de gestão da vida intencional. A felicidade é, assim, traduzida por aquilo que se tem, por aquilo que o dinheiro pode comprar, o que pensando na condição de vida marginal que esses sujeitos ocupam, não será tão possível quanto eles sonham que será e

para manterem-se nessas redes de consumo acabam por retornar ao crime e, possivelmente, enclausurados outra vez.

Nesse sentido, olhar para essas atividades desenvolvidas na escola, que vão para além dos conteúdos, pelas lentes da anarqueologia proposta por Foucault não significa de forma alguma defender o fim das instituições e/ou do Estado. Ao contrário, é pensar nas possibilidades que se apresentam nessas experiências de si que oportunizam a esses sujeitos contraporem-se a algumas relações de poder que foram discursivamente construídas ao longo do tempo e que, poucas vezes, ousou-se questionar, como o neoliberalismo e sua lógica esmagadora, que deixa muitos à margem – os improdutivos - e enaltece apenas os mais aptos – produtivos; fortalecidos pelos discursos da meritocracia, como se todos partissem em condições de igualdade nessa “competição”.

Silvio Gallo (2018) nos fala do ensino num *entre-lugar*, entre o assujeitamento e a subjetivação. Isso me parece muito coerente nos dias atuais, pois sabemos que estar fora de relações de poder que nos assujeitam é praticamente inviável. Porém, defender uma escola que busque esse entre-lugar é, talvez, pensar em práticas que se desviem desse sistema neoliberal que achata as minorias, pois

Resistir à biopolítica é insistir na vida. Este é o campo que está aberto para nós. Recusar esse sujeito de direitos no qual fomos transformados para podermos ser democraticamente governados e insistir na vida para além de direitos e de governos, abrindo outros panoramas subjetivos. Os processos educativos, se nos conformam a esta subjetividade, podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida. (GALLO, 2017, p. 92).

Entendo que reforçar práticas escolares que primam pela competição e o individualismo, nesse ambiente socioeducativo em especial, é uma maneira de manter esses jovens no seu estado de anormalidade para a vida toda. Pois, no momento em que eles retornam à sociedade e perceberem que, nas relações de consumo e concorrência a que serão submetidos diariamente, estarão em situação de desvantagem, as possibilidades de retorno à instituição se fazem presentes. Em um mundo em que somos àquilo que compramos, nossa existência tem o valor das “marcas” que usamos, e, assim, as possibilidades de não reincidência que se apresentam para os jovens que saíram da instituição são pequenas; porém, não são nulas.

Nesse contexto, entendo que, embora o objetivo da maioria das práticas que ocorrem nas oficinas siga um viés de subordinação a esse modo de vida já instituído, sempre é possível produzir nos sujeitos a operação de práticas de si que possibilitem que eles resistam às ações de governo e escolham outras possibilidades de existência e vida em sociedade não capturadas pelos princípios do mercado e pautados na máxima da “moral e dos bons costumes”, hoje tão centrais nas relações entre os sujeitos, em um claro exercício de liberdade.

Pois, quando consideramos o ato educativo como um processo aberto e que os sujeitos envolvidos nesses processos não são estáticos, mesmo que a pretensão seja o assujeitamento ou a subjetivação desses, sempre é possível que a partir desses processos arrisquem-se a agir de uma forma mais ética consigo mesmo; como discorro na sequência, a partir de outros produtos, fruto de outras oficinas escolhidas como materialidade analítica.

4.3 Para além da sombra da vigilância havia uma escola...

[...] a história dos alunos difíceis que perseveraram e tem êxito contra todas as probabilidades e conselhos; a história do professor cujo simples comentário toca profundamente um aluno e o mantém frequentando a escola; o aluno que, de repente se torna interessado e se eleva acima de si mesmo. **Do ponto de vista estatístico, esses são os forasteiros não significativos.** Mas razão pela qual eles continuam a nos atrair é porque essas histórias expressam a singularidade da própria escola. Somos sacudidos nos nossos sentimentos e, de repente, vemos que o que uma vez pensamos ser um fato inabalável ou um dado natural era, na verdade um preconceito. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 72, grifo meu).

Esse capítulo vai contar a história de uma escola e de seus “forasteiros”. Escola essa que se abriu para as possibilidades que vão além do currículo pré-determinado pelas diretrizes que regulam cada etapa de ensino, e com isso, se abre para a experiência que se dá como um acontecimento. Contingente, uma experiência que abre brechas nas práticas escolares que ocorrem, para além dos conteúdos programados. O que é necessário para isso? Pessoas que se afetam umas pelas outras, que se encontram e se abrem para o inesperado, para o que não pode ser calculado e quantificado, mas que pode potencializar nos alunos a possibilidade de um exercício ético sobre si.

E é desde dentro, de dentro da escola e das práticas oficinairas que ali acontecem, que a experiência de si pode possibilitar ações reflexivas nos sujeitos-alunos que fazem parte desse contexto.

E é essa experiência de uma impossibilidade sentida no corpo que faz a pele vibrar e instaura uma tensão que, uma vez consciente obriga a ruptura com o que nos incomoda, pois impede-nos de continuar a obedecer e nos impele a uma negação do que nos aprisiona e, ao não ser dialética, produz um estrondo, um curto-circuito em nossa consonância com determinadas normas, regulamentações e formas de governo e autogoverno. Por sua vez, é esse estrondo decorrente da impossibilidade de continuar a obedecer e da vibração da pele que se insurge contra as formas de governo das quais tentamos liberar-nos, curto-circuitando as relações de poder aí existentes, que produzem o acontecimento da resistência e o gesto da dissidência. (PAGNI, 2020, p. 60).

Destacando que não se trata de resistência no sentido de revolução, de colocar “fogo nas instituições” ou de “acabar com o Estado”. Mas sim, de insurgência de si mesmo, de micro revoluções que possibilitem aos sujeitos envolvidos uma existência mais digna, mais possível, menos invisível e precarizada. Revolução que vem de dentro, que os permitam reflexões sobre alguns “porquês”: suas histórias de vida e os lugares que ocupam na sociedade. Para que, assim, tenham condições de se desconstruírem de si mesmos, ou do que/como foram considerados até agora – sujeitos marginalizados, a fim de que possam construir para si novas possibilidades, novos modos de existência, novas histórias.

A escola que se abre para experiências outras, que se desengessa do programado, é um terreno fértil para isso. Há no espaço coletivo (e público) da escola uma potência extraordinária nesse sentido, pois é o lugar, segundo Masschelein e Simons (2019), onde suspendemos o que somos para conhecer o mundo, para ter novas experiências. É onde podemos suspender o passado e o futuro, para olhar as coisas dentro de um tempo “livre”, não produtivo, no sentido de não haver uma necessidade de moldar os sujeitos todos da mesma forma. Pensar a escola nesse movimento coletivo e suspenso do mundo, embora pareça utópico (e poético), mostra-se possível quando mudamos o foco do nosso olhar, atentando as existências múltiplas que se apresentam na escola e para as experiências que se dão no dia-a-dia escolar, como um acontecimento vivo que se movimenta junto, num coletivo de vidas que pulsam.

Para os autores, pensar a escola como um tempo de suspensão é dar espaço para o tempo presente, pois “é o tempo e o espaço onde alunos podem deixar para lá

todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 35) É oportunidade para suspender o peso das regras sociais que os posicionam como anormais sociais, e com isso, tornar as experiências escolares significativas e interessantes para os alunos. Pois, é esse momento de suspensão enquanto estão na escola, que remove ou suspende as expectativas, os deveres e os papéis sociais.

Desse ponto de vista, considerando o contexto de privação de liberdade dos menores infratores, é a escola e seu momento de suspensão - com as práticas que se dão especialmente no contexto das oficinas e atividades intra e extraclasse - que possibilitam aos alunos acontecimentos que, de fato, trazem experiências outras. O que pode refletir num exercício ético sobre si mesmo, incorrendo aí uma transformação no sentido singular da palavra. Essa probabilidade existe quando pensamos a escola do lugar do desejo de viver juntos - de maneira cooperativa - tirando a escola do registro do direito “de”, da obrigatoriedade, para pensa-la como um lugar de possibilidades. Pensar a escola como centro, fora das expectativas utilitaristas, sem pretensões de “preparar o aluno para o mercado de trabalho” ou para “prepara-lo para a vida acadêmica”, e sim como um lugar que compreende todas as direções e por isso mesmo, torna todas as direções possíveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 37).

Olhar a escola desse lugar de suspensão tem a ver com as experiências que se dão no acontecimento, como um ensaio, muitas vezes improvisado e até mesmo improvável, e que, por isso mesmo, extraordinários. Afinal, não se sabe o que virá, o “produto final” é inesperado, pois depende do que vai acontecendo no momento mesmo desse ensaio. É uma experiência que não “mira” em expectativas ou potencialidades, elas simplesmente vão acontecendo, e muitas vezes não são possíveis de traduzir pela linguagem. Porém, conforme Larrosa, o ensaio é

O lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma, experimenta a si mesma, em relação à sua própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho. O ensaio como modo de escrita, de pensamento e de vida, no qual o sujeito faz a experiência de sua própria contingência e de sua própria transformação. (LARROSA, 2004, p. 37/38).

É desse ponto de vista do ensaio, da experiência que oportuniza o exercício ético, e assim possibilita práticas de liberdade, que destaco as oficinas analisadas nesse capítulo. Pois, acredito que, assim, seja possível para esses alunos, refletir

sobre as possibilidades que eles têm, de escaparem desse modo de vida descrito nos capítulos anteriores, que os enclausura e os perpetua na condição de anormais sociais.

Considerando a perspectiva teórica adotada nessa pesquisa, entendo que é na incerteza do que há mesmo de interessante e produtivo nessas práticas, tomadas aqui como experiências e que se dão nas oficinas, é que pode haver a transformação. Um acontecimento que se coloca na contingência e no não calculado, pois mesmo que haja um roteiro previsto, não há como prever ou antecipar o que se dá no momento mesmo desses ensaios. Afinal, o papel, a linguagem aceitam um roteiro, mas os sujeitos nela implicados são singulares e cada um segue o seu próprio roteiro. Isso é contingente, e é aí que pode ser dar a transformação de si.

Nesse sentido, compreendo que as oficinas e outras práticas que ocorrem extraclasse, ofertadas no ambiente escolar, demonstram potência para transformar os adolescentes em sujeitos éticos, pois as dinâmicas fazem com que eles olhem para si mesmos, se revelem, reflitam e, dessa forma, talvez, busquem a sua verdade. Entretanto, entendo que isso depende muito da maneira como cada oficina se organiza para a oferta dessas práticas. Algumas mediações são feitas de forma mais “aberta”, como por exemplo na **Oficina audiovisual**, onde osicineiros não trazem de antemão o que esperam dos alunos envolvidos, e sim os convidam a participar de uma produção audiovisual, a qual será feita a partir do que eles próprios (os alunos) gostariam de encenar e verbalizar, mostrando-lhes apenas as técnicas específicas para chegar ao produto final – voz, entonação, canto, rima, efeitos visuais, etc. Assim, a história deve ter início, meio e fim, mas o recheio desse produto quem faz são os alunos participantes.

Analisando o produto final dessa oficina é perceptível que há uma diferença dessas práticas para as das outras dinâmicas. O produto aqui considerado, um vídeo clip, intitulado: *Sonho de liberdade*, mostra o dia-a-dia dos menores infratores ao som de um rap escrito por eles, cuja letra trago logo abaixo. Tal *rap*, além de relatar os seus cotidianos na unidade, traz algumas reflexões sobre o que eles pensam dos atos cometidos e do que esperam de si mesmos quando forem liberados.

Figura 26 – Letra do rap - Sonho de Liberdade

<p><u>1ª parte:</u></p> <p>Assim como toda alegria é passageira Nenhum sofrimento é eterno Embora ninguém possa voltar atrás E fazer um novo começo Qualquer um pode começar na rua E fazer um novo fim...</p> <p>Polícia chega Não da pra fugir nem correr Ou é me entregar ou vai ser morrer Algemado e a mina chorando Dou um beijo nela e na VT eu vou chegando Chego no ingresso tem um mano da quebrada A gente até dá uma improvisada Os cara no setor chega a falá E aí chegou mano, Saravá Perguntam para mim porque que eu caí E foi por latro que eu tô aqui Rezo antes de dormir Todo dia pra sair Fazer algo por mim E não me destruir Olha a portiola Mesma cena todo dia Faço um crochê Minha mente é magia Penso na minha vó Que me fazer sorrir Vou secar o choro e me reconstruir Meu futuro, doutor/veterinário Pra mim nem pro meu filho um bom cenário Dá motivo pra coroa se alegrar Quando tiver lá fora penso em trabalhar Terminar os estudos Pra um futuro melhor Pra família se orgulhar E não para o pior Eu vou chegar em casa e eles vão me vê Dando a volta por cima, vão pensar o quê? E quem sorriu na minha ida e me fez mal Vai chorar na minha volta Ponto final.</p>	<p><u>2ª parte:</u></p> <p>Logo que acordo tem café e pão com bah Não vejo a hora do fim de semana começá Pra visita chegá e eu poder me alegrá Pra fazer a pena amenizá Uns ficam sem visita e até se abalam Só não pedalam pra não sair de safado Mas eu não me abalo, a Lili vai cantar Pra mim e meus irmãos Peço o nosso alvará Aqui o filho chora e mãe não tá pra vê Minha coroa ta no céu, meu pai onde tá você? Meu filho tão pequeno E eu aqui preso... Quanto mais penso mais fico com medo Já não sei o que fazer Nessa FASE, nesse CASE 17 de idade Quero sair daqui e me reconstruir Os inimigos tão aqui, tão ali E podendo fazer algo, Mas não sou Deus pra leva esse desalmado Certo é certo, errado é cobrado Mas se eles vier, vão ver o diabo De carapuça, 38 e um machado. Mas não desejo isso pra ninguém Só aqueles que gritam é o [trem] Os dias aqui são lentos Mas vai chegar o meu tempo Aqui é sofrimento Vários mano na parada Tô ligado. Não sou santo, mas vivo na caminhada A FASE é uma fase na vida da gente Na rua era louco, Hoje sou louco consciente.</p> <p>Refrão A FASE é uma fase na vida da gente Não é pra pior, o melhor ta pela frente</p>
--	---

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 27 - Letra do rap - Sonho de Liberdade

<p><u>3ª parte:</u></p> <p>A FASE é uma fase na vida da gente Não é pra pior, o melhor ta pela frente Eu penso no futuro Sair e não ficar atrás do muro Antecipar, virar, tente O meu futuro a Deus pertence Seguindo consciente Pra poder dar orgulho pros parente Sempre fui vaso ruim de quebra Mas rachei e tô tentando consertar Penso em liberdade todo dia Penso na coroa, penso na família Tenho meus irmãos, os de fê... Pois é, Liberdade para nós se Deus quiser No dormitório só mais uma dose Seguir em frente, lidar com as reurose Liberdade bate na janela Só por sair, da um rolê com as donzela Mas antes do rolê, tenho muito a fazer To na FASE, tô aqui pra aprender</p> <p>Vida bandida não tem nenhum futuro Se os contra ti pega Vão ti deixa cheio de furo Mas quem sou eu pra fala Fica na sua consciência É sua mãe que vai chorar. Eu não quero isso pra ninguém Mas eles vêm mais embalados do que o trêm Parece que esqueceram que estão na FEBEM Tem bandido do mal, tem bandido do bem Mas malandro que é malandro Não faz mal a ninguém... a ninguém.</p>	<p><u>4ª parte:</u></p> <p>Tô aqui na FASE, só penso em liberdade Sempre sigo em frente com muita humildade Sei que a pena já passou pela metade Sigo firme, não sou nenhum covarde Um dia a liberdade vai chegar Orgulho pra minha coroa eu vou ter que dar E tô cansado de vê-la chorar Não quero isso pra ela, e nem pros meus familiares A minha meta é voltar para o meu lar Estão o decreto, aqui no dialeto Do portão pra fora tem que estar esperto Senão pelos mão branca o chumbo corre reto Minha liberdade dinheiro nenhum paga Eu quero vida honesta Eu queria estar em casa Mas nem tudo é um conto de fadas... de fadas. Num sorriso vejo juízo Ainda mais da minha mãe que tá comigo Na boa e no perigo Mas a verdade é que eu sonho com a liberdade E só vejo grades É irredutível andar todo dia pensando no futuro Mas o futuro é crítico com a corrupção desses políticos Que falam que bandido mata Mas quem mata são de terno e gravata. Na banquetta da minha cela vejo vários indo embora Eu aqui privado pensando na minha hora Mas eu sei que pra Deus tudo é uma obra o safado é faca bala e um pico de solda E o último recado Nós tamo tudo peste E eu mando um salve Pra minha banda, zona leste.</p>
---	--

Fonte: Arquivo pessoal.

Observando essa produção discursiva, entende-se que os adolescentes se expressaram de forma mais livre, assim, demonstrando que aquele “*a priori* moral” que Nietzsche fala, para esses sujeitos não é tão evidente - ela está ali - mas muito mais porque é o que se espera deles do que o que eles próprios desejam. Talvez, porque o natural entre esses adolescentes seja o fato de passarem muito tempo fora da educação escolarizada “tradicional”, local onde aprendemos as normas sociais e

morais da vida, e onde somos capturados com facilidade pelas dicotomias certo/errado, bem/mal, normal/anormal. E acredito, também, que esse seja o fator mais importante, pelo fato de a oficina não trazer esse *a priori* dicotômico como uma verdade incondicional.

E, ao expressarem-se com mais liberdade, entende-se como é a “vida real” pelo ângulo deles. O quanto são subjetivados, durante a sua caminhada, a ter um projeto de vida ordenado, organizado dentro dos preceitos morais e normativos da sociedade, como já discuti nas seções anteriores. Entretanto, também é possível observar que há uma “vontade da verdade” por si mesmo, onde talvez pela maneira como viveram de forma mais livre na sociedade, observam as coisas não pelas dicotomias do bem e do mal. Entendendo que as coisas que fizeram até sua chegada no CASE foram para sua própria sobrevivência, mostrando que ninguém é bom ou ruim simplesmente porque quer, pois se tivessem tido outras possibilidades, suas escolhas seriam outras.

Na quarta parte do rap, o adolescente cita o fato de querer uma vida honesta, mas tem consciência que “*nem tudo é um conto de fadas*”. Entende-se, nesta parte, a sua vontade de fazer outras escolhas, mas há questões maiores, que ultrapassam as suas aspirações, pois não é só disso que depende modos outros de existência. É preciso investimento em políticas públicas que deem oportunidades a esses jovens, como uma moradia digna e a garantia de escolarização sem precisar trocar a escola pelo tráfico para sobreviver. O adolescente cita essa questão política em sua poesia: “*o futuro é crítico com a corrupção desses políticos*”. Com essa passagem é possível perceber que há um exercício crítico de um *si político* que muitas vezes acreditamos que esses sujeitos, por sua posição de anormais sociais, não são capazes de fazer.

Conforme Gros (2018), esse *si político* que contém um princípio de justiça universal, onde

[...] o *si público* é nossa intimidade política. É, em nós, poder de juízo, capacidade de pensar, faculdade crítica. É com base nesse ponto em nós que nasce a recusa das evidências consensuais, dos conformismos sociais, das ideias pré-fabricadas.” (GROS, 2018, p. 16).

Em geral, a escola moderna não abre espaço para perguntas. Ela foi organizada para dar (e deve saber) todas as respostas. Pensando desse ponto, não haveria espaço nessa instituição para esse *si público* emergir e insurgir, afinal a escola “fechada” em conteúdos programados apenas não precisa instigar essa capacidade

crítica em seus alunos. Assim, seria necessário tão somente ensina-los a assimilar e reproduzir.

Ao contrário a escola que se abre às possibilidades outras e que, ao mesmo tempo, se fecha em si mesma para apresentar o mundo aos seus alunos; conforme Masschelein e Simons (2019), de uma maneira que esse mundo seja aberto e livre, portanto, compartilhado e compartilhável - algo potencialmente interessante acontece. Pois, olhar a escola desse lugar, é pensar numa escola que

[...] torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 51).

Observo que a escola inserida nesse contexto socioeducativo quando se fecha em si mesma e se abre para além do currículo – e dos muros, abre a possibilidade para pensar esse espaço como um exercício filosófico. Pois, esse movimento de abertura, mesmo que sem a intenção, torna-se uma escola que “se pensa”, “se pergunta” e que se coloca a questionar, permitindo-se o exercício da experiência como um acontecimento. Daquilo que acontece no ato mesmo da intervenção, daquilo que a linguagem não dá conta de traduzir, de nomear, e por isso, muitas vezes, tem-se a impressão de que nessa escola “nada se faz”, pois supostamente não há utilidade nesses acontecimentos.

Primeiro, aqui talvez caiba a pergunta: é mesmo necessário ser uma experiência útil? Segundo, se é preciso que se ache uma utilidade para esses ensaios que ocorrem nessa escola, eu diria que a utilidade está no fato de oportunizar aos alunos/menores infratores o direito de “não saber”, de questionar, para que assim tenham condições de ensaiar movimentos éticos através dessas práticas de liberdade. E isso é possível nesse ambiente porque há pessoas que caminham juntas e oportunizam que juntos se pensem e se perguntem, interrogando-se sobre o mundo comum “para pensar e afirmar, entre iguais, outro mundo” (KOHAN, 2020, p. 190).

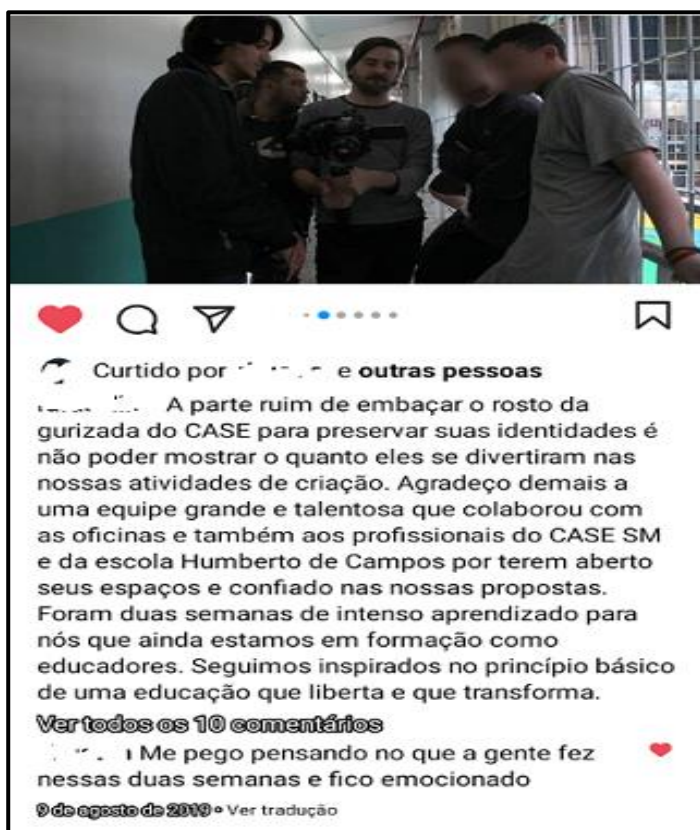
Se tais experiências servirem para que os sujeitos, alunos, professores e oficinairos se interroguem acerca da “ordem” do mundo e sobre os massacres que nele se acometem, então temos uma experiência “útil”.

De acordo com Masschelein e Simons (2019), o tempo escolar precisa ser considerado um evento aberto que não tem função nem finalidade específica. A escola deve ser um lugar onde se aprende algo, mas esse algo permanece sozinho, sem utilidade. Desse modo, “é um evento ilimitado, que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida”. E é pelo fato de a escola possibilitar esse tempo livre, sem finalidade “fora” do seu espaço, sem um destino fixo, e por isso aberta para um novo destino, abrindo-se tantas possibilidades quantas forem possíveis para os seus alunos.

Essas experiências abertas e contingentes são potenciais agentes de transformação, e não somente para os alunos que participam desses acontecimentos, mas para todos os envolvidos. Pois, há um movimento vivo de afetos curto circuitando as relações e dando lugar ao exercício ético do cuidado de si e do cuidado com o outro.

Em relato numa rede social sobre o período de produção do vídeo clip *Sonho de Liberdade* os mediadores da oficina expressam os seus sentimentos:

Figura 28 – Depoimento do oficinairo sobre a produção audiovisual.



Fonte: Texto extraído de uma rede social.

Os depoimentos acima mostram a potência transformadora que essas dinâmicas trazem para todos os envolvidos. Quando um deles destaca sua emoção, percebo que aqui há a experiência, segundo Larrosa (2011) a entende, como um acontecimento que se dá no ato “de”, no momento “de”, e é algo que não é “dizível”, afinal como traduzir algo tão abstrato quanto a emoção. Do ponto de vista pedagógico que significamos a escola, talvez possam dizer que, apesar de interessante, não é um acontecimento relevante, pois não tem “utilidade”. Entretanto, entendendo a escola como um espaço e tempo de suspensão e que, por isso, não precisa ser útil. Assim, como defendem Masschelein e Simons (2019), é aí que a magia do escolar acontece, e é onde ela pode despertar o interesse e a atenção até mesmo daqueles “forasteiros”.

Petrick³⁸, aluno que encenou o monólogo descrito abaixo (Cena 1) era um desses forasteiros, tido como aluno problema na escola, enquadrado como “público-

³⁸ Nome fictício.

alvo” da educação especial devido ao seu jeito considerado estranho de se expressar - mesmo sem possuir um laudo diagnóstico.

CENA 1:

Petrick, 18 anos. Sobe no palco com o rosto coberto por tinta – metade do rosto branco, metade do rosto preto. Usa bermuda até os joelhos da cor preta e camiseta branca. Carrega consigo uma caixa preta grande com uma folha branca escrito “LIXO”. Dirige-se ao centro do palco. Abre a caixa e retira algumas folhas de ofício, organiza-as em círculo ao seu redor, com as palavras voltadas para cima. Risadas na plateia.

Senta-se no meio do círculo. Uma música instrumental toca ao fundo, enquanto no projetor inicia-se um clip (Indestrutível de Pablo Vitar). Mais risadas. Pega uma folha e começa a ler os escritos pausadamente. A letra da música Indestrutível. Fala sobre lágrimas e feridas. No projetor o clip vai passando. Silêncio na plateia. Ao final dados estatísticos sobre mortes por homofobia. Convida a plateia a juntar-se a ele e jogar no lixo os preconceitos. São as palavras escritas nas folhas ao seu redor: homofobia – racismo – sexismo – etc. Alguns colegas e outras pessoas que assistem, levantam-se e se dirigem até ele, pegando as folhas e aceitando o seu convite para jogar fora tais preconceitos.

A cena descrita acima foi apresentada num evento nomeado “I Mostra de talentos” a qual foi organizada pela oficina “Intervenção psicossocial” no final do ano de 2018. Encaminhados pelasicineiras, os alunos da escola interessados em apresentar algum número (poderia ser uma dança, uma música, uma encenação), deveriam procurar um professor (a) para que esse lhe orientasse para a apresentação. Assim, Petrick me procurou solicitando auxílio, pois gostaria de falar sobre homofobia, preconceito esse que o adolescente conhecia bem devido à sua orientação sexual. A ideia da música e da lixeira para jogar fora os preconceitos foi toda dele, de modo que só auxiliei nos retoques, decidindo em conjunto que seria mais interessante ele recitar a música *Indestrutível*, de Pablo Vittar, ao invés de cantá-la.

Na época já estava imersa no meu projeto de qualificação, porém, num primeiro momento não me pareceu que esse evento seria pertinente para a pesquisa. Entretanto, analisando os caminhos que venho escolhendo percorrer, onde busco possibilidades outras de estar na escola enquanto professora, penso que faz todo

sentido narrar esses fatos aqui, pois é justamente esse tipo de prática a qual entendo que possibilita aos alunos uma experiência de si que traz consigo um movimento de prática de liberdade, conforme Foucault (2004). Afinal, o aluno busca a todo momento assumir as suas verdades, o que se é sabido, doloroso em qualquer lugar, haja vista a sociedade normalista, preconceituosa e moralista em que vivemos. Porém, nesse ambiente o qual ele estava internado no momento, falar sobre homossexualidade é um discurso totalmente interdito, pois é um lugar em que a masculinidade precisa ser reafirmada a todo instante, pois eles não podem demonstrar “fraquezas”. Mesmo assim, Petrick não se intimidou e assumiu os riscos das suas verdades, o que, para mim, foi claramente um exercício ético consigo mesmo.

Falar em práticas de liberdade soa na maioria das vezes como rebeldia, como resistência às instituições, às regras, assim, identificadas como uma tentativa de ruptura ao sistema e às relações de poder. Efetivamente não deixa de ser um movimento de insurgência. Porém, de acordo com Foucault, mais do que isso são micro revoluções em si mesmo, procurando pelas suas próprias verdades na busca por viver a vida de maneira ética, quando na contramão dos padrões heteronormativos da sociedade, esse aluno decide pelas suas próprias vontades.

De acordo com Foucault (2004), é a partir do cuidado de si que será possível uma existência mais atenta ao outro também. E a escola, quando oportuniza que seus alunos se expressem diante das suas inquietações, abre espaço para a escuta cuidadosa de todos e de cada um, possibilitando a sua comunidade escolar práticas de liberdade.

É nesse encontro de corpos, nessa dimensão, que o outro agencia em si sua transformação mais profunda e o trabalho que suscita adensa a subjetividade, promovendo uma expressividade ética que é, em si mesma, na sua performatividade pública, política. E, na escola, esse encontro se dá para além do tempo regulamentado, do saber e do espaço disciplinar, do currículo que capacita, para se fazer presente em sua margem, por vezes, como acontecimento. São corpos deficientes, afrodescendentes, transgêneros, femininos que produzem essa invocação de deslocamento, de descentramento, de dessubjetivação que agencia um trabalho de si dos sujeitos indelegáveis, dos atores das escolas, daqueles que não suportam mais o insuportável e se insurgem contra a ordem (im)posta, denunciando seu anacronismo, mas também anunciando outros processos de subjetivação, de formas de vida singulares e de existência comuns. (PAGNI, 2020, p. 56).

Tais práticas que possibilitam um exercício ético são possíveis quando as experiências de si ocorrem sem o conjunto de regras sociais que dizem o que é moral e imoral na sociedade. Assim, concordando com Larrosa e Kohan (2019n s/n),

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Nesse sentido, a experiência como aquilo que me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7), e forma e transforma todos os sujeitos implicados nesses processos criativos. É isso que dá sentido à escola e suas práticas, quando ela nos permite recusar o que somos para que, assim, seja possível questionar o modo como somos conduzidos. Pois, é a partir da recusa do que somos, que temos condições de escolher modos outros de existência.

Dessa forma, compreendo a “Cena 1” como um exercício de resistência. A intenção de Petrick era trazer seus anseios ao grupo, mas também traz uma provocação ao coletivo de colegas, professores e todas as outras pessoas presentes - de que existem outras formas de ser e de existir. E é possível entender esse movimento do aluno como uma prática de liberdade, pois ela acontece num local onde as relações de poder são fortes e evidentes, mas também porque foi uma prática exercida na coletividade. De acordo com Foucault, as práticas de liberdade são movimentos coletivos, e por isso a escola é um espaço potente.

Como a subjetividade é um fio central de constituição e exercício de poder na governamentalidade na condução das condutas, a educação, sendo uma das atividades que se exerce sobre esse fio, se torna um elemento central na formação de contracondutas. E nesse âmbito, o cuidado de si se mostra um *éthos* importante nessa batalha. A educação como formação de contracondutas, como recusa da educação normativa e da pastoral da obediência que ronda a educação. (MARINHO, 2017, p. 256).

Quando o aluno tensiona e nos provoca a refletirmos sobre os preconceitos sociais, os quais muitos desses ele próprio já sofreu, compreendo que há um movimento de mostrar o seu “eu indelegável”, que conforme Gros (2018), é o sujeito ético-político do universal. Entretanto, uma universalidade disruptiva, como exigência

de humanidade, que decide a verdade sobre si mesmo, mostrando a coragem de pensar em seu próprio nome (GROS, 2018, p. 165).

Citando Foucault, o autor sugere que é a vibração da relação do sujeito consigo que faz a vida ética. E, quando essa vibração acontece, não se faz por uma instância subjetiva ligada à valores, e sim advém da relação que se estabelece de si para si. Apreciando a experiência que se deu nesse monólogo, percebo que há um movimento ético, o qual, ao contrário do que possa parecer, não é egoísta e individualista, pois há uma intenção de provocar um coletivo a pensar sobre tais questões, sobre o quanto os pré-conceitos estabelecidos a partir de uma moral social produzem efeitos no nosso modo de pensar, julgar e agir com esse outro “estranho”.

A ideia de que é possível criar um conceito que vai dizer a verdade sobre os sujeitos, sobre as coisas e os acontecimentos [...] pode ser mais “seguro”, pois controla, enquadra e disciplina todos e cada um. Mas também é muito mais perversa, pois determina e delimita as (im)possibilidades de ser e estar de cada um e, em muitos contextos, determina o não investimento sobre os sujeitos. (BORGES, 2019, p. 149).

Desse modo, entendo que abrir espaço para uma escuta atenta ao outro, como evidencia-se nessas práticas oportunizadas através da parceria entre o Centro e a escola, potencializam um exercício ético nos sujeitos que dela participam. Pois, possibilita que esse coletivo tenha um *cuidado de si* que de acordo com Gros (2018), nos impede de cometer atrocidades ou participar de situações perversas, como reproduzir preconceitos enraizados na sociedade e que, mais do que causar dores e desconfortos naqueles que sofrem, matam milhares de vidas todos os anos.

Ainda conforme Gros (2018), relacionando o cuidado de si ao exercício socrático do exame da consciência, é o pensamento contemplativo e questionador, enquanto um trabalho crítico, que nos faz desobedecer, impedindo-nos de recitar receitas prontas, reproduzir fórmulas aprendidas, e de aceitar as evidências passivamente. É esse exercício crítico do pensamento que nos faz confiar nas hesitações da consciência e desconfiar das verdades que nos foram vendidas, historicamente como absolutas: o casamento hetero e monogâmico, a hegemonia branca, as relações afetivas heteronormativas.

Enfim, uma série de normas sociais que localizam alguns em detrimento de outros, separando-os socialmente entre normais e anormais, trazendo como efeito os anormais situados como “minorias” e, por isso, passando a ser alvos de agressões e

desinvestimentos. Para Gros (2018), obedecer é uma renúncia que sacrifica o si ético, e nesse sentido, desobedecer seria resistir à esse modelo social instituído. O que é possível, conforme o autor, a partir do momento em que há a responsabilização indelegável de todos e de cada um, traçando linhas de fuga que efetivamente nos levem à uma forma de vida comum e afirmativa, em que todas as vidas sejam respeitadas com suas singularidades.

Fazer a experiência do eu indelegável é operar a junção entre a obrigação ética e a dissidência cívica. A insubmissão coletiva torna-se um movimento histórico real e consistente quando se produz uma covibração de numerosos “si” indelegáveis. (GROS, 2018, p. 184).

Nesse sentido, pensar a escola num entre-lugar, ou como um momento de suspensão sem um fim utilitário, que permita aos seus alunos exercícios éticos sobre si mesmos e sobre suas histórias de vida, a partir dessas experiências que se dão no cotidiano escolar e que podemos relacionar ao que Foucault chama de práticas de liberdade, é potencializar - nos sujeitos implicados nesses processos - esse “eu indelegável”. E esse movimento tem uma potência transformadora tanto individualmente em cada sujeito afetado por essas provocações, quanto no coletivo social, que tem a possibilidade de se movimentar em outra direção, furando a bolha neoliberal que achata cada vez mais as minorias.

É através desse movimento que, de acordo com Pagni (2020), talvez seja possível transformar o cotidiano de exceção num ato reflexivo dentro da escola, para que tenhamos, assim, a possibilidade de suspeitar – e, desse modo, resistir à precarização da vida que nos assola na contemporaneidade. Um modo de existir que nem mesmo questionamos, pois a consumimos como o “modo de vida ideal”, e, assim, hipotecamos a vida. Uma educação que reafirma um modelo com fim utilitarista, para fins de utilidade econômica, nos leva a desejar um modo de vida pautado no consumo e, dessa forma, nos “escravizamos” atrás da felicidade como sinônimo de investimento econômico. O que nos faz crer que quanto mais temos recursos financeiros, mais somos felizes.

Esse modelo empresarial em que nos assumimos como capital humano e, assim, condicionados ao auto investimento permanente, leva-nos à individualização da vida e a conseqüente fragilização das nossas relações com os outros. Entretanto,

entendo que há outras possibilidades de experienciar a escola, contestando essa individualização existencial. Conforme Pagni (2020, p. 63)

É nesse campo sensível das práticas educativas que a escola poderia ser pensada como um problema filosófico, e não apenas formal ou teórico, mas como um problema vivo, pulsante e indeterminado, próprio ao trato da filosofia como arte de pensar e do julgar reflexivamente – sem se arrogar o lugar de fundamento último.

Enfim, pensar a escola e o tempo escolar como um espaço coletivo que se pensa, e se questiona e, assim, provoca questionamentos em seus alunos é, potencialmente, um lugar de transformação que pode transformar a si mesma, os outros e as suas realidades. As práticas as quais analisei ao longo dessa pesquisa evidenciam esse potencial transformador da educação escolarizada, quando não se arroga de seu fim último e abre espaço para a constituição de um coletivo de “eu’s indelegáveis” que se unem para quem sabe um dia, não mais ter de se contentar em barganhar a própria sobrevivência.

CAPÍTULO 5

(RE) EXISTIR PARA NÃO SUFOCAR

“De um simples jovem
Que me tornei


Nunca desisti
Sempre lutei, e meus
Sonhos realizei.

***Encontrei a forma mais incrível
De me expressar***

Através de poesia, versos e rimas
Encontrei a paz

As ***minhas poesias entre versos e
Rimas traz comigo uma história***

De superação
Força

Do passado para o ***futuro ganhei um
Novo coração*** 

Novas ideias

Novos sucessos e novos ***versos que
Inspiram*** adolescentes, jovens”. (*grifo nosso*)

Felipe Bueno, 23 anos, ex-interno do Case/SM.

Começo as considerações finais com a poesia do Felipe, que escreveu para essa dissertação, atendendo a um pedido meu. Sugeri uma escrita livre, no que estivesse inspirado a escrever para esse momento. Eis que sou presenteadada com esses versos que vem ao encontro do título desse capítulo, *(Re) existir para não sufocar...* acho que é um pouco disso que ele fala quando diz que a poesia o trouxe uma maneira incrível de se expressar, além de um novo coração e novas histórias.

O título desse capítulo foi escolhido anteriormente aos acontecimentos do dia 25/05/2020, em que o afro-americano George Floyd disse “mais de 20 vezes que não conseguia respirar” antes de morrer, conforme, reportagem do site de notícias G1³⁹. Pensei em renomear esse capítulo, mas lendo a poesia do Felipe, remeti a esse fato, que me afetou profundamente, assim como a milhares de pessoas no mundo todo. Talvez, se George Floyd tivesse a oportunidade de construir/viver experiências outras, ele ainda estivesse respirando. Felipe, reexiste todos os dias, para não sufocar.

Desse modo, finalizo essa pesquisa com a certeza de que muitas das questões levantadas nesse estudo me trouxeram muitas outras inquietações e provocações que seguirão comigo a partir daqui. Pois essa escrita, para mim, muito mais do que mostrar resultados ou convicções acerca da educação e/ou dos sujeitos nela implicados, mobilizou em mim um exercício ético de responsabilização das “verdades” que aqui produzo e das renúncias que fiz ao longo dessa caminhada. Segundo Skliar,

Para escrever há um certo grau de renúncia, de deixar de ser, de dar-se de bruços com a impossibilidade de fazê-lo, de estar do lado do desassossego, do fastio, do ter paciência, do permanecer no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero [...]. (Skliar, 2014, p. 102).

Durante esse percurso o desassossego esteve presente em muitos momentos, especialmente no processo de finalização, quando junto à essa, surge uma crise sanitária com proporções mundiais, a pandemia causada pela Covid-19 e uma montanha russa de obrigações e sentimentos se misturaram, atravessando-me de maneira tal que em vários momentos me angustiei pensando se conseguiria finalizar esse ensaio.

Nesse sentido, segui ao encontro do que Skliar (2014) considera como um ensaio, pensando-o como um pensar descontinuamente, aos saltos, que não começa por Adão e Eva como a linguagem. E dessa forma, não começa toda vez por um

³⁹ Notícia veiculada no site <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/09/>. Acesso em 30/01/2021.

princípio original, mas por onde pode ou quer começar a dizer. Ao mesmo tempo, não culmina num veredito final, mas que chegou a um final, o seu final, o final da experiência que estava em jogo no ato de ensaiar (Skliar, 2014, p. 104).

Assim, concluo por hora, dentro do que foi possível, minha experiência com esse ensaio, sem deixar de me responsabilizar pelas verdades que a partir daqui passo a produzir. Atentando-me ao fato de utilizar essa escrita para produzir no sentido de operar, de colocar em operação no meu dia-a-dia, como mãe, estudante, professora e como ser político que sou, as filiações nas quais me aliancei nesse processo, a filosofia da diferença e seus tensionamentos. Entendendo-a como um ponto de partida para criar problemas e problematizar as ordens e desordens do mundo. Também como uma possibilidade de (re) pensar a escola como um problema filosófico, que se põe a questionar a si mesma e as suas práticas, e com isso tem a potência de formar e transformar um coletivo de sujeitos que se coloquem a vibrar juntos, na direção de encontrar novas possibilidades de existências, de vida em sociedade, de maneira cooperativa e afirmativa.

Rememorando minha trajetória até aqui, quando começo a participar do grupo de leituras e depois ao ingressar no mestrado em educação, um filme me passa. A princípio com um anteprojeto que intencionava problematizar as práticas operadas pela escola, que articuladas ao Centro de Atendimento aliançavam-se ao que Foucault (2008) nomeia como sociedade da seguridade, chego ao fim desse processo, problematizando a produção dos sujeitos entre as práticas corretivas e disciplinares às técnicas de si, que podem produzir movimentos éticos nos sujeitos envolvidos, via práticas de liberdade.

Como sinalizo nos primeiros parágrafos, durante essa caminhada houve momentos em que pensei que não teria condições de concluir da maneira como eu gostaria, afetada e entusiasmada com as discussões propostas. Hoje, observando o processo que se finda por hora, entendo que suspender a pesquisa por um tempo, fazendo uma pausa nas análises com a ampliação do prazo de entrega me possibilitou “pensar sobre o que se pensa”, enquanto juntas nos fortalecíamos em nossos encontros semanais do grupo de leituras. Isso fez toda a diferença na minha experiência acadêmica e na escrita desse trabalho. Foi esse período de reflexão e ruminação que me fizeram olhar para essa pesquisa de outro lugar, mais inquietada, por vezes insegura, mas certa de que haviam questões que precisavam estar aqui, como a defesa da escola pública e a defesa de um modo de vida afirmativo, onde

todas as vidas são importantes e devem ter a possibilidade de uma existência em sua singularidade.

Confesso que no começo da pandemia, enquanto me via paralisada tentando entender o que estava acontecendo no mundo, no meu cotidiano, e vendo minha prática docente invadindo minha vida privada, me desapaixonei pela pesquisa, pois perguntava a mim mesma a todo momento se ela ainda faria sentido diante do caos que vivíamos, onde a educação escolarizada passou a ter outros significados. Houve um processo de afastamento com a escrita desse trabalho, ao mesmo tempo que enquanto grupo, ou como um bando (ASPIS, 2020), escolhemos outras leituras considerando o momento atual causado pela crise de saúde coletiva, econômica e política em que nos encontramos. Escolhas extremamente potentes, que nos fortaleciam enquanto coletivo, mas que em uma primeira análise não encontravam lugar nessa pesquisa, talvez pelo meu desencontro com ela.

Nesse movimento, entre encontros e desencontros foi necessário retomar as análises, e voltando-me efetivamente à dissertação, me dei conta que nossas discussões semanais tinham muito do que eu gostaria de nesse momento discutir, na tentativa de provocar nos outros também, o exercício do pensamento. Exercício que nos leve a questionar, suspeitar, para quem sabe desobedecer, pois de acordo com Filordi (2017) é preciso desobedecer antes de mais nada, a nós mesmos.

Nós mesmos, que muitas vezes agimos como soldados exemplarmente disciplinados, amalgamados sob as ordens que não pretendemos abrir mão; fascinados com um tipo de poder que reproduz a hierarquia incessante de nossos preconceitos, de nossa cumplicidade sórdida quando é preciso, na verdade, simplesmente desobedecer. Nós mesmos, idiotas normopatas, muitas vezes bobos funcionais de certas cortes para as quais pagamos o pedágio da solenidade dos ritos que odiamos, mas que insistimos a alimentar; nós, idiotas crônicos a cair nas armadilhas das verdades que não inventamos, mas para as quais morremos aos poucos. E de bom grado, quase sempre reunimo-nos em iguais, como bom gado a ruminar de modo silente a conivência com a qual desejamos romper, não sem antes, porém, mascá-la outra vez; gado a ser reunido e administrado; gado a ser abatido. (CARVALHO, 2017, p. 30).

E assim, para não ser abatida, desobedeci a mim mesma e a minha ânsia por manter a produtividade acadêmica e profissional, compreendendo agora que a prorrogação desse trabalho foi fundamental para a reorganização do mesmo. Dessa forma, partindo da intenção de problematizar *como são operadas, no Centro de Atendimento Socioeducativo, as práticas de subjetivação que se dão na aliança com*

a escola, segui na escrita que ora se apresenta. A partir dos materiais analíticos escolhidos, os quais foram divididos em dois blocos, busquei olhar de um lado para os documentos internos e externos que regimentam a socioeducação e regulam as práticas operadas no CASE como práticas de inclusão, para ressocializar os jovens e recoloca-los na sociedade, de forma segura para todos, devendo esses se autogestar na racionalidade neoliberal, mantendo-se nas redes de consumo e produção que esse modo de vida impõe. E, de outro lado, olhei para as práticas operadas na escola – as oficinas, mas oportunizadas a partir da aliança entre o CASE e a escola, as quais produzem efeitos, pelos modos de subjetivação que ali ocorrem, e, a partir dos quais, visualizei a possibilidade de um exercício ético dos sujeitos sobre si, via práticas de liberdade, quando colocados a experienciar-se as margens dos códigos morais da sociedade.

Na construção do percurso metodológico discorro acerca da filiação teórica da pesquisa, dividindo-a em três subcapítulos que explicam os movimentos dessa pesquisa; e como chego à materialidade que escolhi para analisar e tentar responder os objetivos específicos aos quais me propus. Assim, avaliei que há uma rede de governo operando, a partir das quais somos historicamente constituídos por relações de poder e saber que nos organizam enquanto sociedade para viver de forma ordeira. Entendendo que, olhar para a socioeducação a partir de Michel Foucault, é, movimentar o pensamento em outra direção, fugindo dos imperativos das ciências modernas e das “verdades absolutas” que a modernidade trouxe com seus saberes. Localizando nessa pesquisa, os sujeitos e as coisas – a socioeducação - como constitutivos dos discursos nos e pelos quais somos compostos.

Partindo dessa premissa de que somos constituídos pelos discursos, ao adensar as questões teóricas, chego na chamada última fase dos estudos de Michel Foucault, quando ele busca aprofundar suas análises não mais nas relações de poder e de saber, mas nas relações subjetivas dos sujeitos, ou melhor nos modos de subjetivação que nos constituem enquanto sujeitos e como é possível resistir às ações de governo fortemente atravessadas pelos preceitos cristãos, o que o autor considera, *subjetividade cristã*, que moldou as sociedades ocidentais a partir de uma série de prescrições morais que nos sujeita de tal forma, que nossos discursos e nossas escolhas são baseados na interdição daquilo que não pode ser pronunciado. E isso, conforme o autor tem uma série de efeitos em nossos modos de ser e de existir em sociedade. Dessa forma, fui garimpando materiais que pudessem me trazer

recorrências de como os menores infratores viram “alvos” das políticas inclusivas e a socioeducação uma vez instituída, chega ao status de política de inclusão social. Ainda, como a instituição escolar se agencia às ações de socioeducação para dar seguimento nos processos de governo e nos modos de subjetivação.

Para responder a tais questões, introduzi no terceiro capítulo - *Entre a correção e a autocorreção*, através dos documentos que regulamentam os sistemas institucionais de sequestro de menores infratores, os deslocamentos que vem ocorrendo nos modos como os sujeitos vem sendo conduzidos socialmente. Sempre com intencionalidade de organizar a vida em sociedade de maneira segura, vimos o deslocamento dos processos de correção, onde a disciplina era operada em cada sujeito individualmente, para não mais incorrer no “erro”, para a proposição de práticas pautadas na necessidade de economia política sobre os corpos, o que faz emergir modos outros de moldar a sociedade, de forma coletiva, induzindo em todos e em cada um a urgência em se autocorriger, para assim se autogestar e manter a população em segurança.

Para isso, trouxe proeminências de como os sujeitos que no início da modernidade eram vistos como estranhos e por isso, viviam às margens da sociedade, foram sendo entendidos como perigosos para a ordem social e assim, passa-se a institucionalizá-los em casas de correção, abrigos para menores, escolas, hospitais psiquiátricos. Com isso, ganham status de “anormais” - no caso dos menores infratores considerados nessa pesquisa como “anormais sociais”, pois não carregarem as marcas da anormalidade no seu corpo (como as pessoas com deficiência) e sim pela sua condição social precarizada. Tomando a discussão do sujeito anormal a partir de Foucault (2010) em “Os anormais”, discuti como ocorre esse deslocamento do sujeito que passa do anonimato para a condição de anormal, o que para o autor se dá na fusão entre a instituição judiciária e a ciência, de onde passam a circular discursos com poder de verdade e a partir dos quais têm-se determinados efeitos no âmbito penal, psiquiátrico e educacional. E, atrelado a isso, há o surgimento do poder disciplinar, o qual é necessário para adestrar e enquadrar esse anormal e aproximá-lo o máximo possível da norma.

Dessa forma, na sequência busquei mostrar a emergência de uma nova maneira/necessidade de governar a população e como a lei passa a funcionar cada vez mais como norma. Levando a instituição judiciária a se associar cada vez mais ao aparelhamento estatal cujas funções são principalmente reguladoras. Regulagens

essas que servem para que todos minimamente enquadrem-se nos padrões sociais e participem da sociedade, produzindo e consumindo o modo de vida neoliberal. Mostrando os descolamentos ocorridos na maneira de governar a população, intencionando corrigir e padronizar corpos e comportamentos, tem-se a emergência das instituições de ensino organizadas para exercer tais práticas. Na contemporaneidade, com a emergência das políticas de inclusão, com vistas a produção de um modo de vida em que todos possam participar dos jogos neoliberais, não era mais possível apenas enclausurar tais sujeitos. Fazia-se necessário incidir sobre esses, práticas de governo que os conduzissem o máximo possível para os padrões normativos da sociedade, afim de manter a segurança social. Nesse contexto, o sistema socioeducativo se constitui como mais uma das instituições modernas pensadas para, além de punir, disciplinar e ordenar os corpos e as vidas dos adolescentes. Mais do que isso, tal sistema, seguindo a lógica dessa nova racionalidade, procura calcular os desvios para intervir naquilo que não é seguro.

Nesse sentido, afim de confirmar o surgimento dessas novas práticas de governo, discorro acerca dos deslocamentos na forma de conceber esses sujeitos, pois há uma rede de governo operando, a partir da qual o estado se dilui, se multiplica e se fortalece, produzindo efeitos em termos de economia política. Observei que, para tanto, foi preciso estabelecer parcerias, entre outras instâncias, com a escola, para que se consiga produzir crianças e jovens que deixem de se constituir como um risco para si e para os outros. Dessa forma, as análises de documentos que regulamentam a forma de governar os “menores desviados” como eram chamados inicialmente e a emergência da instituição escolar dentro desse sistema, a partir das políticas inclusivas, como a Lei nº 12.594 que institui o SINASE – Sistema Nacional de Socioeducação, a qual traz em seu texto a obrigatoriedade da escola nos Centros de Atendimento.

Feitas as localizações de como a escola chega à obrigatoriedade no sistema socioeducativo e, como, a partir disso, se organiza para operar dentro desse sistema, utilizei-me de um segundo bloco de materiais, intencionando analisar a partir daqui: *Entre o CASE e a escola: A produção de sujeitos transformados?* olhar para a escola e as práticas que nela ocorrem, especialmente para o contexto das oficinas que se organizaram via aliança entre o CASE e a escola, e os modos de subjetivação que se dão nesses espaços. Problematizando inicialmente como, a partir da entrada da prática da confissão na era cristã, somos moldados enquanto sociedade em termos

morais, e desse modo somos governados de tal maneira que sentimos a obrigação de revelar todos os nossos mais ínfimos segredos como condição de acesso à verdade. De acordo com Foucault (2010), esse acesso do sujeito à verdade se dá a partir de tecnologias que ele denomina técnicas ou práticas de si.

Essas técnicas de si, conforme o autor, entram no cotidiano de diversas instituições, como as prisões, hospitais e escolas, através da disseminação dos dogmas do cristianismo nessas instituições. E nossas escolhas, nosso comportamento social, a maneira como nos relacionamos são conduzidas por toda uma trama discursiva que indica o que podemos ou não assumir como verdade; a partir de um sistema normativo que determina o que podemos ou não ser, como devemos ou não guiar as nossas existências, e quais desejos podemos ou não assumir. Essa relação do sujeito consigo mesmo e as renúncias que ele precisa fazer para assumir seu papel social, manifestaram-se nas confissões feitas por eles nas produções analisadas. Evidenciando, assim, o objetivo dessas práticas de fazer com que os sujeitos olhem para si e queiram uma forma de vida moralmente aceita na sociedade.

Entretanto, na contramão dessa necessidade de ajustar os sujeitos à essa forma de vida ordenada e moralmente aceita, algumas técnicas de si possibilitadas na aliança entre o CASE e a escola, no âmbito das oficinas, mostraram que há possibilidades extremamente potentes para que esses sujeitos experienciem-se para além, ou “fora”, desses domínios morais que regem a vida coletiva e que ditam quais as formas de vida são passíveis de investimentos, ainda quais merecem ser vividas ou não.

Com isso, visualizei as muitas possibilidades que a escola oportuniza quando “se” suspende de seus fins utilitários, permitindo experiências outras que levem os sujeitos implicados a suspeitar desse conjunto de regras morais, que os colocam à margem, classificando-os como anormais sociais. E, ao terem a possibilidade de recusar o que são, podem escolher novos caminhos e buscar outras alternativas de existência para si e para a sua comunidade.

Considero, que uma escola que oportuniza/convida o aluno ao exercício do pensamento por si mesmo, produz um convite ao pensamento crítico, o levando a questionar as estruturas sociais que o trouxeram até aqui, de forma muito potente. Poderá ser nesse percurso que eles terão condições de suspeitas do papel social que ocupam – anormais sociais; tendo a possibilidade e a vontade de recusar esse lugar.

A escola pensada de dentro dela mesma, num entre-lugar como defende Sílvia Gallo (2015), traz consigo a potência de resistência, via práticas de liberdade. Pensar uma escola outra no interior da escola mesma, é uma forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia-a-dia do trabalho pedagógico (GALLO, 2015, p. 442). E, é essa experiência transformadora, observada nas práticas, que movimentam um exercício ético em cada um e tem a potência de formar vários “eu’s indelegáveis”, que fazem da escola e dos sujeitos que dela participam efetivamente um lugar de transformação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de Fatima Silva. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei**: memória, paradoxos e perspectivas / Janaina de Fatima Silva Abdalla. UFF – 2013. 306 f.

ANDRADE, D. *Economização*, Valores Morais e Democracia. In.: **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação** / Organização Haroldo de Resende. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. (p. 67-76)

ASPIS, Renata. Criação de bandos como movimento de resistência. In: **Cadernos de Subjetividade**. V. 1, n. 21 (2020). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjectividade/article/view/50081/33043>. Acessado em 01/02/2021.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial**. 2019. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Código de menores de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em 22/06/2019

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22/06/2019

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em 22/06/2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. ECA – Estatuto da Criança e Adolescente. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 22/06/2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em 18/04/2021.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição** / Judith Butler; tradução Rogério Bettoni. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. 206p.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética** / Tradução Rogério Bettoni. 1. Ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. 198p

CAPONI, S. Viver e deixar morrer: Biopolítica, risco e gestão das desigualdades. In: **Revista Redbioética** / UNESCO. Ano 5, 2 (10) 27-37, Julho – dezembro 2014.

CARLOS, Viviani Yoshinaga. **Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVALHO, Wesley Ferreira de. **TERRA MAR: litorais entre a socioeducação e a educação especial** / Wesley Ferreira de CARVALHO. – UFRGS - 2017. 95f.

CARVALHO, Alexandre. Filordi. de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da *res pública*. In.: **A escola: uma questão pública**. Organização Sílvio Gallo, Samuel Mendonça. 1 ed. – São Paulo: Parábola, (p. 85-101), 2020.

CARVALHO, Alexandre. Filordi. de. Creio na insurreição dos corpos: Foucault e um esboço da anarqueologia dos vivos de outros governos. In.: **Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?** / Organização de Margareth Rago e Sílvio Gallo – São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, (p. 29-37), 2017.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governamento: a condução da conduta dos sujeitos normais**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

COSTA. Marisa. Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In.: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação** / Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012. 167p.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975) / Michel Foucault, tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault) 330p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979 – 1980: excertos** / Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979 - 1980)** / Michel Foucault; Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a. 357p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª ed. – Rio de janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017a. 176p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Michel Foucault; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b. 431p.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. **Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª. Edição Revista. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Introdução: Traduzida por Antônio Cavalcanti Maia. Revisão técnica de Vera Portocarrero. Coleção Biblioteca de Filosofia. Coordenação editorial: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008 – (coleção tópicos) 572p.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981)/ Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. 306p.

FOUCAULT, Michel. **Técnicas de si**. « Technologies of the self » (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e wanderson flor do nascimento.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramalheite. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. 302p.

GALLO, Silvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação** / Organização de Haroldo Rezende. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. P. 211-225.

GALLO, Slvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? In.: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALLO, Silvio. Insurreições escolares? In.: **Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?** / Organização de Margareth Rago e Sílvio Gallo – São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. (p. 311-321).

GALLO. Silvio. Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In.: **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir** / Alexandre Filordi de Carvalho, Silvio Gallo, organizadores. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção contextos da ciência) (p. 427-449).

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. In.: **Educação & Realidade**. 29 (1): 79-97. jan/jun, 2004.

GROS, Frederic. **Desobedecer**. Frédéric Gros/Título original: Désobeir. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224p.

KOHAN, Walter. Uma escola filosófica popular? In.: **A escola: uma questão pública**. Organização Sílvio Gallo, Samuel Mendonça. 1 ed. – São Paulo: Parábola, (p. 179-191), 2020.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação & Realidade**. 29(1): 27-43, jan/jun 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In.: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu /** Tomas Tadeu da Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p. 46-75).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.**– 6. Ed. Ver. Amp.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 382p.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 35-86

LIRA, Jaqueline Alves de. **A EDUCAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade**. UFPB. – 2017. 156f

LOCKMANN, Kamila. A educação do social e as implicações na escola contemporânea. In: **Educação Unisinos**. 20(1): 58-67, janeiro/abril 2016a.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. In: **Cadernos de educação**. Dossiê (p. 19-36). 2016b.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. In.: **Pedagogía y Saberes** n.º 52 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2020. pp. 67–75

LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. Kamila Lockmann. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2019. 351p

LOPES, Maura Corcini; Fabris, Eli Terezinha. **Inclusão&Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 127p

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia. Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial** / Márcia Lise Lunardi. – Porto Alegre: UFRGS, 2003. 200f.

MARINHO, M. C. A potência da educação de subjetividades insurgentes para uma política outra. In.: **Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?** / Organização de Margareth Rago e Sílvio Gallo – São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, (p. 249-268), 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Masschelein. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes – 2. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 174p

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva** / Eliana da Costa Pereira de Menezes - 2011. 189f.: II; 30cm.

NIETZSCHE, Friedrich. 1844-1900. **Genealogia da Moral: uma polêmica** / Friedrich Nietzsche; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 176p

OLIVEIRA, S. Aprisionamento de jovens, revoltas, fugas e o indomesticável? In.: **Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?** / Organização de Margareth Rago e Sílvio Gallo – São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, (p. 303-310), 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar** / Pedro Angelo Pagni. São Paulo: editora Unesp Digital. 2019. 173p

PAGNI, Pedro Angelo. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In.: **A escola: uma questão pública**. Organização Sílvio Gallo, Samuel Mendonça. 1 ed. – São Paulo: Parábola, (p. 39-66), 2020.

PARAÍSO, Marlucci. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RANIERE, E. **A invenção das Medidas Socioeducativas**. Tese de doutorado. UFRGS. 2014. 196p

RESENDE, Haroldo de. *A Educação por toda a Vida* como estratégia de Biorregulação Neoliberal. In.: **Michel Foucault. A arte neoliberal de governar e a educação** / Organização de Haroldo de Resende. – São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. P. 77-94

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 11.800**, DE 28 DE MAIO DE 2002. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20nº%2011.800.pdf>. Acesso: 15/09/2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução 005/FASE/2015** – DG. Fundação de Atendimento Socioeducativo. Publicado em 01/06/2015.

RIZZINI, I., Pilotti, F. (orgs.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 335p

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In.: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu** / Tomas Tadeu da Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 30-45.

ROSSO, C. e NUNES, F. **O Outro lado**. Universidade Franciscana – UFN. [S.l.: s.n.] 2018.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 22/10/2020.

SILVA, Tomas Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In.: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu** / Tomas Tadeu da Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 01-29.

SILVA, Tomas Tadeu. da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In.: IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 247-258.

SHULER, Betina. **Veredito**: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si / Betina Schuler. – Porto Alegre, 2009. 231 f.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar** / Carlos Skliar; tradução Giane Lessa. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 239p

TEBET, G.; ABRAMOWICZ, A. **Infância e pós-estruturalismo**. Anete Abramowicz; Gabriela Tebet (organizadoras) São Carlos: Pedro&João Editores, 2019. 250p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª edição; 3. Reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 157p

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 21 de dezembro de 2018.

À: Prof.^a [REDACTED]
Diretora da Escola Estadual Humberto de Campos

De: Prof.^a Eliana P. Menezes
Professora Adjunta UFSM

Prezada Professora,

A emergência de políticas de inclusão escolar tem apresentado à escola desafios para organização de suas práticas. Considerando que cada contexto escolar apresenta características e condições específicas para a implementação dos princípios legais que amparam as ações inclusivas, faz-se importante conhecer tais contextos com vistas à identificação do que pode potencializar as práticas que neles são desenvolvidas. Nesse sentido, apresento a aluna Lidiane da Silva Braz que está propondo, sob minha orientação, a realização de sua pesquisa no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, cujo objetivo visa problematizar - a partir das oficinas e atividades integradas realizadas na escola - práticas escolares que levam os alunos à uma autorreflexão sobre si e sobre os outros. Além disso, pretende empreender um exercício analítico sobre tais práticas e avaliar se/e como elas produzem efeitos transformadores nos sujeitos.

Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.


Prof.^a Dr.^a Eliana Pereira de Menezes
Orientadora da pesquisa

ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, professor/a _____, na condição de Diretor/a da Escola Estadual Humberto de Campos, autorizo a pesquisadora Lidiane da Silva Braz, aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a desenvolver sua pesquisa de dissertação, sob orientação da professora Dr.^a Eliana P. de Menezes, cujo objetivo busca problematizar - a partir das oficinas e atividades integradas realizadas na escola - práticas escolares que levam os alunos à uma autorreflexão sobre si e sobre os outros. Além disso, o estudo pretende empreender um exercício analítico sobre tais práticas e avaliar se/e como elas produzem efeitos transformadores nos sujeitos.

Santa Maria, _____ de _____ de _____.

Diretor/a da Escola Estadual Humberto de Campos