

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ENIO DE SOUZA TAVARES**

**A PRÁTICA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DE LIBERDADE DE**  
**ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA JUDICIAL DE**  
**INTERNAÇÃO**

**MANAUS-AM**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENIO DE SOUZA TAVARES**

**A PRÁTICA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DE LIBERDADE DE**  
**ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA JUDICIAL DE**  
**INTERNAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iolete Ribeiro da Silva

Linha de Pesquisa: Formação e Prática do (a) educador(a) frente aos desafios amazônicos

**MANAUS-AM**

**2019**

### Ficha Catalográfica

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

T231p Tavares, Enio de Souza  
A práxis docente e a experiência de liberdade de adolescentes  
que cumprem medida judicial de internação / Enio de Souza  
Tavares. 2019  
102 f.: 31 cm.

Orientador: Iolete Ribeiro da Silva  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Práxis . 2. Educação . 3. Socioeducação . 4. Adolescentes . 5.  
Transgressão . I. Silva, Iolete Ribeiro da II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **ENIO DE SOUZA TAVARES**

Tese apresentada em: 08/ 11/ 2019 para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iolete Ribeiro da Silva – Presidente – UFAM

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Márcio de Oliveira – PPGE/UFAM – Membro – UFAM

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cláudia Regina Brandão Sampaio - PPGPSI / UFAM – Membro

---

Prof<sup>o</sup> Dr. André Luiz Machado das Neves – PPGSP/UEA – Membro

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela potência que é viver...

À minha família, por estar presente e torcendo por mim. Especialmente ao meu querido irmão Yano, pela presença afetiva nos últimos tempos em que esta tese foi elaborada.

Aos amigos Polly e Jeff, por serem meu carinho semanal.

Aos amigos André e Fernanda Priscilla. Vocês são um grande tesouro pra mim e este trabalho tem a marca da nossa amizade.

À amiga e irmã Helene Mendes, por nunca deixar de ser amor comigo. Esse vínculo é libertador. Te amo sempre e te amo mais.

Ao Cleison, por me ensinar sobre liberdade e cuidado. Por tudo de bom que significa pra mim. Te amo.

Aos amigos da jornada do doutorado, especialmente às minhas duas flores, Hellen e Thaiany. Do doutorado para a vida. Gratidão e amor por vocês.

Aos queridos professores Cláudia Sampaio, Márcio Oliveira e Érica Rotondano, pelas preciosas sugestões e críticas na banca de qualificação.

E mais uma vez à Cláudia Sampaio, por ter me apresentado a temática da socioeducação e ser sempre muito inspiradora, e por ter me acompanhado desde a graduação. Esse trabalho também tem a tua assinatura.

À minha querida professora Iolete, por ser quem é pra todos nós, por todo significado que tem em minha vida e por ter me ensinado, na nossa relação, muito sobre a liberdade e o cuidado de si. Gratidão, admiração e bem querer por você!!! Sua humanidade me comove!!

Aos membros da banca de defesa de tese, por aceitarem o convite tão gentilmente. Além dos nomes já citados na banca de qualificação, agradeço nominalmente à Professora Sâmia Miguez e Professor André Machado.

## DEDICATÓRIA

*“De Coiores é a primavera florindo caminhos...”*

*À Lucila Góes (in memoriam), professora, formadora de professores, conselheira tutelar, pedagoga, assistente social, mulher mais guerreira que já vi, encantadora, graciosa, cursilista, encarnada, jogadora de vôlei, “escrota e o cabelo ajuda”, desde quando ela pariu “nunca mais tripa encheu”, valente, pávula, corajosa e MINHA MÃE... Sempre e sempre te amarei...*

## **LISTA DE SIGLAS**

CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MNCPT	Mecanismo Nacional de Combate e Prevenção à Tortura
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## RESUMO

Este trabalho versa sobre a práxis docente e sua contribuição para a experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação. Tomamos o conceito de liberdade a partir da visão de Michel, o qual a pressupõe em íntima relação com as estratégias de poder em suas dimensões disciplinar e no biopoder. Sendo a liberdade ampliada e conquistada por uma luta, um empenho de respeito a singularidade de cada um, sendo alcançada por meio do cuidado de si. O problema que orientou este trabalho foi o seguinte: Quais as vias que possibilitam uma práxis docente que implique positivamente na experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação? Diante de tal questionamento se delinearão os seguintes objetivos: Objetivo geral - Compreender as possibilidades de uma práxis docente que implique positivamente na experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação; e objetivos específicos a) compreender o cenário das medidas socioeducativas de internação a partir de suas possibilidades e limites para práxis libertárias, b) analisar as aplicações das práxis libertárias no contexto das medidas socioeducativas de internação. O estudo configurou como uma pesquisa teórica e documental, tendo a pesquisa documental utilizado o relatório do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate a Tortura do ano de 2017 e o Relatório do Conselho Nacional de Justiça denominado “Panorama nacional – a execução das medidas socioeducativas de internação, do ano de 2012. Por meio desses acessos foi verificado que em grande medida as instituições socioeducativas ainda reproduzem o caráter disciplinar de exercício do poder em todas as suas esferas, incluindo a sala de aula onde o professor atua, ao mesmo tempo em que apresenta brechas de possibilidades da emergência de práxis criadoras e revolucionárias, especialmente no que diz respeito à utilização do Plano Individual de Atendimento, instrumento que leva em consideração a singularidade do adolescente e convoca a família, o próprio adolescentes e os outros atores institucionais para um plano em comum, dimensionando o caráter sempre social da experiência singular do sujeito da prática da liberdade. A práxis docente potente na construção de uma experiência de liberdade é a que se faz transgressora, somente uma práxis com essa natureza pode afirmar a liberdade, substanciada por um projeto de sociedade que se afasta do biopoder e possibilita espaços de criação de si.

**Palavras-chave:** Práxis, educação, socioeducação, adolescentes, transgressão

## **ABSTRACT**

This work deals with the teaching praxis and its contribution to the experience of freedom of adolescents who comply with judicial measures of hospitalization. We take the concept of freedom from Michel's vision, which presupposes it in close relation to power strategies in its disciplinary dimensions and biopower. Being freedom expanded and conquered by a struggle, a commitment to respect the uniqueness of each one, being achieved through the care of oneself. The problem that guided this work was this: What routes enable a teaching praxis that positively implies the experience of freedom of adolescents who comply with judicial detention measures? In view of this question, the following objectives were outlined: General objective - To understand the possibilities of a teaching praxis that positively implies the experience of freedom of adolescents who comply with judicial measures of hospitalization; and specific objectives a) understand the scenario of socio-educational measures of hospitalization based on their possibilities and limits for libertarian praxis, b) to analyze the applications of libertarian praxis in the context of socio-educational measures of hospitalization . The study configured as a bibliographic and documentary research, and the documentary research used the report of the National Mechanism for The Prevention and Combat ing Torture of 2017. Through these accesses it was verified that to a large extent socio-educational institutions still reproduce the disciplinary character of exercising power in all its spheres, including the classroom where the teacher operates, while presenting loopholes possibilities of the emergence of creative and revolutionary praxis, especially with regard to the use of the Individual Care Plan, an instrument that takes into account the uniqueness of the adolescent and summons the family, the adolescents and other institutional actors for a common plan, dimensioning the ever-social character of the singular experience of the subject of the practice of freedom. The powerful teaching praxis in the construction of a positive experience of freedom is the one that recognizes the need to invent new territories of existence and there to build new forms of intervention depending on the context and the subjects involved.

**Keywords:** Praxis, socio-education, education, adolescentes, infração.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>Seção 1 - Da situação irregular à proteção integral: condições para a existência das medidas socioeducativas.....</b>	<b>22</b>
1.1 - O “dispositivo” socioeducativo de internação: de que tipo de educação falamos?.....	27
1.2 - Do homo <i>dicentis</i> ao homo <i>docibilis</i> .....	41
<b>Seção 2 - A socioeducação e o cuidado de si: brechas para a construção de uma práxis educadora libertária .....</b>	<b>57</b>
2.1 - Noções de uma práxis revolucionária.....	57
2.2 - Cuidado de si, educação e o Plano Individual de Atendimento – PIA.....	63
<b>Seção 3 - Do poder à liberdade considerações sobre o sujeito ético em Michel Foucault</b>	<b>69</b>
3.1 Onde há poder, há liberdade.....	69
3.2 A liberdade e o cuidado de si: condições para a existência do sujeito ético .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

*Os muros e as grades  
Nos protegem de quase tudo.  
Mas o quase tudo  
Quase sempre é quase nada  
E nada nos protege  
De uma vida sem sentido.*

(Humberto Gessinger)

## INTRODUÇÃO

Esta tese doutoral se centra na práxis docente junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Nosso interesse se situa sobre os aspectos em que a práxis docente ajudaria a constituir a experiência de liberdade dos adolescentes, uma experiência tão particular e individual, mas que se relaciona dialeticamente com o social. O que nos interessa é a práxis do professor em suas mais diversas expressões, entendendo práxis como a articulação entre reflexão e prática propriamente dita, nos termos Freirianos. Entendemos ser possível uma participação mais consciente do professor no seu fazer, com intencionalidade, sendo autor de sua prática, na medida em que vislumbre os efeitos do seu fazer e decide sua atuação a partir disso.

Este trabalho, traçado desta forma, se apresenta na trajetória deste doutorando como uma sequência dos trabalhos realizados desde a pesquisa de iniciação científica quando pesquisei os fatores protetivos de adolescentes que cumpriam medida de internação, em seguida, no curso de mestrado em psicologia, realizei pesquisa sobre sentidos de risco com adolescentes egressos das medidas de internação. No início do ano de 2017 juntamente com a Coordenação da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Amazonas e com o Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário da Faculdade de Psicologia da UFAM, iniciamos um projeto de extensão denominado “Vivências em Socioeducação”, que tinha por interesse acompanhar técnicos que lidavam com adolescentes cumprindo medida socioeducativa não privativa de liberdade.

Essa oportunidade de conhecer mais de perto as medidas em meio aberto me possibilitou um avanço na problemática da socioeducação, desde compreender a complexidades dessas medidas, seus desafios e possibilidades. De forma empírica constata-se, nessas nossas entradas na socioeducação, uma certa dificuldade de se pensar no adolescente como um sujeito capaz de ser ético, nos termos que estamos usando aqui: aquele que se conduz para práticas da liberdade, reflexivamente.

A escrita de si não deixa de ser um trabalho de cuidado, ou pelo menos assim eu o vejo, posto que coloca em jogo a invenção de si que não estava ali antes de se pensar para escrever. Sigo, desse jeito, as referências que me orientam, certamente assentadas no *ethos* da pós-modernidade, tendo como referência uma posição inventiva. Escrever sobre si é reinventar a si. E isso me parece muito perto do que Freud menciona como elaborar, do alemão *durcharbeiten*

(traballar através). Traballar através, fazer trabalho de simbolização, significação do mundo e de si no mundo tem esse valor.

A partir dessas iniciais ideias, venho me apresentar como pesquisador na área da socioeducação desde o período da graduação em Psicologia, realizada na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Já o início da graduação sempre estive interessado na interface da psicologia com as questões sociais, passando pelo contato com a luta antimanicomial (onde vi pela primeira vez, de perto, a lógica do encarceramento e da sua institucionalização). Isso aconteceu no terceiro período do curso. Logo perto dessa primeira experiência importante, iniciei um estágio extracurricular com grupos de jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade. Os grupos aconteciam nos bairros da periferia de Manaus.

Neste momento tive contato indiretamente com a socioeducação, especialmente com o “sumiço” de alguns jovens, especialmente homens. Tão logo era notada a ausência de alguns adolescentes, logo chegava a informação de que muitos se encontravam “presos” nas “casas pra menores infratores”. O comentário quando os adolescentes acabavam o cumprimento das medidas socioeducativas de internação era sempre de que eles haviam engordado e tinham “passado bem” nesses locais. Algo nesse fenômeno e nessas informações me instigou, fiquei curioso.

Mais adiantado no curso de psicologia fiz uma pesquisa de iniciação científica sobre adolescentes privados de liberdade. Foi um primeiro contato com a pesquisa também. Assim, essa experiência me ajuda tanto do ponto de vista do conhecimento da psique desses adolescentes, de suas subjetividades, quanto também me introduz no campo da ciência como produtor de algum conhecimento, mesmo que embrionário, e ainda no nível da graduação. Meu construto nesse momento foi analisar os discursos dos adolescentes tendo como objetivo entender os sentidos atribuídos à proteção como parte de suas configurações subjetivas.

A pesquisa de iniciação científica mostrou que os sentidos de proteção apreendidos mostram um espectro de diferentes construções, desde uma dimensão onde a proteção se alia a escolhas “boas” ou a “força de vontade” que evite o cometimento do ato infracional, passando pela por questões mais relacionais como a construção de vínculos significativos que possibilite uma nova trajetória na vida do adolescente, até a afirmação da proteção que vem de algo supra-humano expresso como o divino ou o destino que assume o caráter protetivo nas narrativas dos adolescentes.

Por ocasião do mestrado, me reportei a estudar os sentidos atribuídos ao risco por adolescentes que haviam cometido ato infracional. O mestrado que fiz foi em psicologia (2010-2012), ainda na UFAM. Em termos teóricos e metodológicos o trabalho seguiu o desenho da

pesquisa de iniciação científica, especialmente pela proximidade com os autores da psicologia sócio-histórica, fortemente influenciada pela psicologia russa de Vygotsky. Mais propriamente utilizei a obra de Fernando González Rey, um ampliador da teoria de Vygotsky e que cria sua própria teoria e metodologia, construída em torno da questão da subjetividade.

A pesquisa de mestrado teve como participantes da pesquisa dois sujeitos egressos do contexto de internação socioeducativa. Um participante se encontra no contexto da sua família e o outro se encontrava no sistema prisional para adultos, esperando julgamento. No caso do primeiro, os resultados apontaram para a atribuição do risco sempre muito voltado para uma dimensão corporal, como medo de morrer, de levar tiro, ser esfaqueado, de fazerem “casinha”<sup>1</sup> pra ele. O segundo entrevistado atribuiu os sentidos de risco a uma dimensão que estava mais propriamente ligado à infração, ou seja, o que era elemento ou fator de risco para a inserção deste em trajetórias infracionais, sendo apontado como fator principal a separação dos pais na infância deste sujeito.

Outras duas entradas significativas no contexto socioeducativo de internação fazem parte da minha trajetória. A primeira diz respeito a minha experiência, por ocasião do estágio supervisionado da graduação em psicologia, quando tiver a oportunidade de participar de um grupo de canto-coral dirigido e idealizado pela professora Cláudia Sampaio, professora do curso de psicologia da UFAM. A atividade consistia no trabalho grupal mediado pela arte da música. Podíamos explorar várias dimensões deste fazer como promotor de proteção e de saúde integral, bem como podíamos explorar a construção de novos significados para a vida de todos os participantes do grupo (professora, estagiários e adolescentes internos). O canto coral nos fazia pensar sobre a cooperação na construção de um trabalho belo, harmônico; também potencializava a exploração diferente do corpo para uso na música no próprio corpo a dimensão do entendimento sobre o timbre diferente de cada um, o ritmo, as pausas. Enfim o canto-coral permitia um alargamento da subjetividade individual e coletiva, daquele coletivo que se formava no momento da atividade.

Uma outra atividade realizada no início do mestrado e como parte das ações de estágio docente foram oficinas de educação para a sexualidade. Essas oficinas contavam com alunos da graduação em psicologia de diversos períodos. Contamos com bastante conteúdo da parte dos adolescentes que tinham por interesse, na oficina, aprender como dar prazer a suas parceiras

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para se referir a um tipo de emboscada criada para prejudicar alguém, podendo ser até a invenção de histórias com o mesmo fim. Geralmente “fazer casinha” se associa a alguma história contada a alguém que exerce autoridade no meio do tráfico, o qual providencia algum tipo de penalidade para o sujeito sobre quem a história foi inventada.

sexuais<sup>2</sup>. A equipe da Universidade que propunha a ação das oficinas tinha outros objetivos e foi realizado uma negociação entre os objetivos de ambas as partes, o que permitiu a construção de um momento rico de trocas de interesse e de informações legítimas, onde todos aprenderam e ensinaram. Os técnicos (especialmente o psicólogo da instituição) atribuí às oficinas realizadas o fato de que os adolescentes começaram a se masturbar dentro da instituição. Essa “queixa” nos fez pensar sobre o estatuto do adolescente dentro desse tipo de instituição, cerceadora da subjetividade e não reconhecadora do sujeito como um sujeito desejante, inclusive do ponto de vista sexual. Como se o adolescente ali interno fosse desprovido de uma dimensão tão importante da condição humana que é a sexualidade.

Todas essas experiências citadas servem de motivação para chegarmos até aqui neste trabalho no doutorado em educação, ainda na UFAM. O enfoque aqui é bem mais relacional e recai sobre a práxis docente junto aos adolescentes privados de liberdades e em contexto socioeducativo. Mudo igualmente meu referencial teórico, e passo a utilizar as ferramentas conceituais de Foucault. Aliás foi o próprio Foucault que sugeriu que seus escritos fossem utilizados como uma caixa de ferramentas. E o conceito-ferramenta que utilizo aqui como construto principal é a liberdade.

Me interessou pensar como esses adolescentes privados de liberdade fazem a experiência muito particular da própria liberdade. Desta forma sobrepos os conceitos de liberdade que por um lado pode estar associado ao direito de ir e vir, e por outro lado (e aqui em termos das minhas referências foucaultianas) a liberdade está na condição própria do sujeito que é ético. Ético certamente tem a ver com moral, com a lei, mas aqui, pela reflexividade própria do sujeito denominado ético, essa relação se estabelece como uma tensão. Poderíamos dizer: um conflito. Mais uma sobreposição: posto que os adolescentes cumprindo medida judicial de internação são denominados “adolescentes em conflito com a lei”. Sobreposição que queremos entender no percurso da pesquisa, posto que intuo que elas se combinam, se reforçam e se excluem, em dinâmicas e racionalidade diferentes.

Em que medida isso faz parte da minha auto apresentação? Na medida em que essas proposições e apropriação de tais elementos passam a constituir meu olhar como pesquisador, e meu olhar pessoal, posto que o pesquisador e a pessoa que pesquisa coincidem. Quero com isso dizer que estudar sobre liberdade, pensar a liberdade tem algo muito prático no que talvez seja o seu inverso, a inquietação para que, através da ciência e dos dispositivos intelectuais,

---

<sup>2</sup> Todas as atividades referidas aqui, tanto de pesquisa como de intervenção, têm como contexto uma unidade para adolescentes do gênero que cumprem medida judicial de internação. A unidade citada acolhe adolescentes de 15 anos em diante.

possamos promover em vários nichos que se comunicam, vias para uma vida não fascista. Desejo! Nesse sentido, pesquisar em educação – penso - é situar-se exatamente no “olho do furacão”.

E nessa direção justifico o meu trabalho, conhecer melhor como construir trajetórias éticas. Pensando que o sujeito ético lida de forma crítica com a lei, os códigos, não com obediência, mas com alto grau de reflexividade. O que pensamos nesse sentido é que o adolescente quando é ético, o seu conflito com a lei é de outra natureza. Se pensarmos então que uma das denominações ao adolescente que cometeu ato infracional é exatamente esse: adolescente em conflito com a lei. O conhecimento destas condições éticas se faz mister.

O número de trabalhos publicados sobre a temática da vida em liberdade para adolescentes cumprindo medida socioeducativa tem sido pobre. Em nossas pesquisas nas bases de dados, sentimos uma lacuna para que se possa entender a experiência da liberdade e potencializar de forma que esta seja saudável e que vislumbre novas formas de vida para o adolescente. Nessa perspectiva achamos que o presente projeto pode ajudar a cobrir essa lacuna de estudo.

Especialmente no Estado do Amazonas, as pesquisas sobre socioeducação tem sido realizada em sua maioria por pesquisadoras/es da UFAM da área de Psicologia e Serviço Social. O estudo dos processos educativos com este fim acaba se convertendo em algo mais inédito, especialmente no âmbito do Doutorado, tendo sido visto alguns trabalhos no nível do mestrado, como foi o caso do trabalho de Rocha (2008) a respeito das práticas educativas dentro de uma instituição para adolescentes que cumpriam medida de internação.

Acreditamos que, do ponto de vista social, esse trabalho pode ajudar na implementação de ações que sejam mais assertivas. Os desafios que podem surgir no processo de pesquisar, podem apresentar um diagnóstico do cenário atual das práticas educativas dentro do sistema socioeducativo de internação, e pensar, a partir disso, a estruturação de estratégias que possam sustentar práticas educativas mais libertárias.

A questão da liberdade neste contexto de internação pode parecer paradoxal. Pode parecer estranho que diante da privação de liberdade (em termos judiciais) nossa tese tenha interesse pela experiência de liberdade. Mas atestamos que, neste aparente paradoxo, está a riqueza do que queremos pesquisar. Entendemos que a liberdade é um conceito polifônico, seu significado no campo judicial constitui um tipo de fenômeno que, embora se relacione com o que chamamos de liberdade em termos mais filosófico, ainda se refere a algo muito restrito.

O conceito de liberdade tomado pelo direito traz sempre um viés objetivista e contextual, no sentido de que liberdade é sempre liberdade de fazer algo - por exemplo a liberdade de ir e

vir. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece o direito à liberdade elencando além desse direito de ir e vir, supervisionado pelos adultos, também a garantia de liberdade relacionado a outros campos da vida, como o lazer, a educação, à religião etc. O que nos parece é que, embora importante que esteja na lei, esse direito à escolha e a liberdade deve ser defendido, por ser, na prática a efetivação da garantia de tal direito. Uma questão que podemos provocar aqui é: é livre o indivíduo que mesmo podendo escolher, não consegue fazer essa escolha?

Por vários motivos alguém não consegue escolher ou fazer escolhas, mesmo tendo o pleno gozo do direito à liberdade. O que queremos dizer é que mesmo tendo direito à liberdade, os sujeitos podem não ser livres. Essa posição sobre a questão da liberdade enquanto experiência nos parece ser mais profunda, tomando o conceito de experiência de Heidegger, citado por Figueiredo (2004), como aquilo que cai sobre o sujeito e o torna outro. Nesse sentido a experiência da liberdade não se vincula apenas ao que o sujeito pode ou não fazer, tem direito ou não de fazer. A liberdade no sentido que tomamos neste trabalho tem o caráter de uma experiência ontológica, ligada às possibilidades ou agenciamentos de si ou do assujeitamento, em um tipo de luta contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete ao outros.

Neste sentido o que chamo de liberdade está intimamente ligado à ética e ao sujeito ético. Por sujeito ético pensamos ser aquele que é capaz de fazer escolhas, escolhas que são fruto de uma capacidade interna de avaliação, reflexão, interpretação e construção de uma vida que lhe seja favorável em termos de prazeres e de seus usos. Este tema em Foucault está intimamente ligado à possibilidade de o sujeito ser o seu próprio soberano, ou seja, está associado diretamente ao governo de si (FOUCAULT, 2010). Tomamos essas ideias sobre liberdade a partir de Michel Foucault (1926-1984) e suas pesquisas dos antigos gregos e romanos e de como estes desenvolveram práticas de si, exercícios sobre si mesmos como força de acesso à liberdade, em uma tônica onde isso só poderia ser possível através do cuidado de si.

Foucault foi reconhecido como o autor que explorou as histórias das experiências: a experiência das prisões, da loucura, da sexualidade. Podemos aqui incluir que ele também fala de um jeito muito particular de como o sujeito constrói uma experiência de si mesmo, mediado pelas estruturas do seu tempo, dos dispositivos discursivos disponíveis no laço social. E com isso Foucault produz uma análise sobre a experiência da liberdade. Ao olhar para os antigos, Foucault analisa o presente, sempre tendo em vista não a linearidade dos acontecimentos, mas para pensar nos modos distintos de produção da subjetividade, na não essencialidade do humano, e na construção das experiências.

O conceito de liberdade que aqui trabalhamos pressupõe esse sujeito ético, que cuida de si. O sujeito moderno, vivente da sociedade cristianizada tem como prática do cuidado de si, uma verdadeira renúncia de si, muito diferente do modelo subjetivo de cuidado de si entre os antigos, do apelo ao voltar-se a si mesmo e cuidar-se de si, presente no *epimelèia heateau* (FOUCAULT, 2010), termo do grego arcaico referente a estas práticas. Esse preceito contém uma dimensão importante que é o conhecimento de si, traduzido como *gnotin seatòn* (conhece-te a ti mesmo). Desse modo o sujeito da liberdade é essencialmente o sujeito da ética da liberdade. A crítica que Foucault faz é de uma atual vivência de uma moral da obediência aos códigos de conduta de como o sujeito deve constituir-se a si mesmo.

O sujeito livre e ético atua na contramão da norma enquanto dispositivo de poder que cria subjetividades. A ética aqui como condição da liberdade se refere à possibilidade de alguém construir uma vida que seja entendida como sua, no uso ponderado das tecnologias de si, das práticas de si, mas escolhendo a que práticas de si quer se submeter voluntariamente. Considerando que “cada um sabe o que é melhor para si”.

É interessante pensar estas premissas, dentro do contexto educacional mais geral, onde não se reconhece o valor do estudante como protagonista de seu próprio processo. Não falamos do ponto de vista das teorias pedagógicas ou políticas que mais recentemente tem dado voz e vez aos estudantes; nos referimos ao que vemos como dominante nas práticas cotidianas das escolas, onde o estudante é tomado como alguém sem condição de aprender, refletir e interpretar por si só. Agora podemos transpor essas representações para o contexto socioeducativo de internação onde se encontram internos adolescentes que cometeram algum tipo de infração mais grave ou são reincidentes no cometimento de alguma infração.

O adolescente autor de ato infracional que, por algumas razões específicas cumpre medida socioeducativa de internação é entendido desde as conquistas que se efetivaram, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como sujeito de direito. Enquanto tal, a própria Constituição (BRASIL, 1988) garante que a todo cidadão seja garantido o direito à educação. Tais direitos são reforçados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Desta forma conforme leis que versam propriamente sobre a socioeducação, o adolescente interno em alguma unidade socioeducativa, deverá estar privado de liberdade, mas garantido e assistido em todos os seus outros direitos, incluído aí o direito à educação.

Pela própria natureza da medida, a educação então deveria ser o cerne de todo o trabalho institucional nas unidades, visto que além da responsabilização, o caráter pedagógico da medida deverá ser destaque e evidente. Desta forma como diretriz básica é exigido que o adolescente

continue seus estudos dentro do ambiente de internação, tendo salas de aulas reservadas para o ensino do conteúdo formal correspondente ao ensino regular do Brasil.

Todas as ações realizadas dentro da instituição de internação devem ter uma postura pedagógica. As salas de aulas, por excelência, carregam a responsabilidade também de fazer a ligação entre a internação e o ambiente extramuro. Nesse sentido é que a intervenção pedagógica aí desenvolvida precisa ser encarada na complexidade que lhe é própria: um espaço de ensino formal que está dentro de uma instituição socioeducativa a qual tem o objetivo de reintegração social. Assim, a atividade desenvolvida na escola ou na sala de aula é a principal intervenção pedagógica da medida socioeducativa de internação, não necessariamente por ser a mais eficaz, mas por manter uma rotina diária, de segunda a sexta, e pela permanência dos adolescentes neste espaço durante um turno inteiro.

Por esta razão a questão da práxis do professor se apresenta como algo muito importante, no processo de socioeducação. E esse trabalho tenta se debruçar sobre os aspectos dessa práxis que orienta do discente nestes contextos ou que podem servir de subsídios para que o docente guie seus trabalhos frente a esse contexto específico da socioeducação e os centros de aplicação de medidas de internação. Daí a importância de tentarmos entender também enquanto pesquisadores, o que seja esta práxis.

Compreendemos a práxis como a intervenção do professor dentro do contexto de ensino, sua postura diante dos alunos e suas estratégias pedagógicas. Entendemos que práxis é um conceito polifônico, mas a tomamos aqui, como o fato de o professor articular a sua reflexão e sua prática em uma unidade só. Daí compreendemos que a práxis docente passa pela biografia do professor, na medida em que é o professor concretamente que atua no cotidiano da sala de aula, fazendo suas escolhas técnicas e em cada ato. Porém no que discutimos aqui, entendemos que tais escolhas se dão em um contexto sempre muito particular. Em nosso caso queremos pensá-la dentro do contexto socioeducativo de internação.

Além disso a atuação pedagógica do professor ocorre em um determinado contexto de ensino-aprendizagem que é histórico e cultural. Assim, uma práxis que se propõe promotora da liberdade se situa em um contexto, interpelando-o, problematizando-o e possibilitando aos atores do processo educativo (docente e discente) caminharem na direção de uma desconexão com as imposições de uma organização subjetiva e objetiva marcada pelas relações de dominação e de poder.

É nesse sentido que entendemos o movimento da vida pelas tensões com as normatizações e as diversas formas de poder, que as subjetividades individuais produzem rebeldias criativas e afirmam corpos não dóceis, mas potentes e geradores de novas existências,

existências singulares. A partir desses pressupostos e pensando na questão da práxis do professor no contexto socioeducativo de internação, construímos a seguinte **questão-problema**: Quais as vias que possibilitam uma práxis docente que implique positivamente na experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação?

Deste ponto de vista é que sustentamos nossa proposta de tese. Afirmamos que a práxis docente que pode ajudar na experiência da liberdade é aquela que se pauta pela ativa construção de novos territórios de existência dentro do contexto institucional e, neste sentido, tal práxis se realiza para além dos limites e das possibilidades institucionais e morais, tendo o caráter transgressor como sua maior potência. A dimensão transgressora da práxis do professor possibilita novos arranjos relacionais dentro do contexto educativo e serve de condição para que o adolescente crie e invente a si mesmo. Essa práxis se coaduna com o cuidado de si e, mais essencialmente com uma criação de si.

Por esse motivo não podemos deixar de pensar nas especificidades do trabalho docente que se dá com adolescentes específicos. Esses adolescentes têm cor, classe social, gênero e estão localizados geograficamente nas periferias das cidades, com falta de acesso, dentro de um contexto da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004) onde encontram-se fatores de risco, risco de que suas trajetórias sejam constituídas de atos infracionais. O modo como dão valor à vida, às experiências amorosas, relações sexuais e de amizade, relações de trabalho, religiosidade, relação com os bens materiais e com o próprio dinheiro, perfazem uma forma de moralidade também, principalmente se tomarmos o termo amplo de moral, e não acharmos que moral é só a moral dominante, cristã, capitalística, heteronormativa, etc.

O sujeito ético que mencionamos aqui, pode, em última instância também ser ou estar em conflito com a lei, mas seu conflito é de outra natureza. Também pensamos lei aqui na mesma linha da moral. Tanto a lei na letra do direito, como as leis implícitas na subjetividade social. Ele está em conflito na medida em que a interroga, reflete sobre ela, critica, e se submete ao que considera potencializador da sua própria existência emancipada. Seu conflito se configura na autêntica construção de uma vida para si que considera a legalidade, opera e pensa sobre ela, atribui sentido, negocia, escolhe, enfim, pratica a liberdade.

Mas do lugar que falamos não reconhecemos que esse processo do sujeito ético se dá como um atributo essencialista ou individualizante. A posição dos dois sujeitos que é o moral e o ético estão altamente articulados e constituídos do laço social e com as formas subjetivas presentes no seu contexto. Dizemos isso da pressão moralizante de constituição do sujeito que orienta sua trajetória para a infração, como também falamos de eventos, pessoas, situações, enfim fatores nas suas biografias que podem possibilitar novas formas de se relacionar com seu

entorno e, principalmente, consigo mesmo, cuidando da própria vida. Aqui a proposta de liberdade é essencialmente uma proposta de cuidado de si.

Com esses pressupostos estamos convencidos que a sala de aula como um espaço privilegiado de trocas afetivas, de significações e de experiências em vários níveis tem algo de impactante no modo de ser e de cada sujeito poder expressar sua liberdade. Também acreditamos que não se pode proporcionar vivências libertadoras se você não goza de tais experiências ou não as pratica. Daí estarmos ocupados em entender a sala de aula como espaço potente para práticas libertadoras, e isso nos remete ao professor e à sua própria experiência de liberdade pedagógica, metodológica, seu planejamento, suas teorias internas (acadêmica e não acadêmicas), ou seja, a sua práxis.

Acreditamos também que o sujeito não é plenamente livre ou não-livre, entendemos que a liberdade aqui não é uma entidade que o sujeito porta ou não, ela é entendida como uma prática. Dizemos isso para deixar evidente que nossa visão de liberdade é, embora teórica, ela é uma teoria sobre uma prática, não se tratando de meras abstrações. Elas estão nos sujeitos concretos.

Para tentarmos responder ao problema e diante das afirmações feitas estabelecemos os seguintes objetivos, os quais vão capitanear nossas estratégias investigativas:

Objetivo geral: Compreender as possibilidades de uma práxis docente que implique positivamente na experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação.

Objetivos específicos:

- 1- Compreender o cenário das medidas socioeducativas de internação a partir de suas possibilidades e limites para práxis libertárias.
- 2- Analisar as aplicações das práxis libertárias no contexto das medidas socioeducativas de internação.

Em consonância com as perspectivas teóricas que fundamentam o presente trabalho, propomos uma metodologia de cunho qualitativo por entendermos que esta abordagem investigativa é a que melhor se coaduna com os objetivos propostos neste trabalho.

Foi realizado um estudo teórico e uma pesquisa documental. O estudo teórico buscou construir uma síntese dos conceitos de liberdade e práxis docente nos textos de Foucault. A pesquisa documental utilizou o relatório do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate a Tortura do ano de 2017 e o documento e o documento do CNJ denominado “Panorama Nacional

: a execução de medidas socioeducativas de internação”. Estes dois relatórios auxiliaram na caracterização das medidas socioeducativas, especialmente das medidas em meio fechado.

Os dados dos relatórios do Mecanismo permitiram compreender melhor o contexto das unidades socioeducativas de internação, seus desafios e possibilidades de construção de novas práxis docentes. A opção pelo relatório do Mecanismo se deve ao fato de serem produzidos por Peritos independentes e fornecerem dados qualificados e mais próximos da realidade desses espaços. Diferente dos relatórios dos governos estaduais que muitas vezes mascaram os dados para não expor fragilidades de gestão do SINASE.

O relatório apresenta os resultados da atuação do Mecanismo entre abril e dezembro de 2017. Essa atuação refere-se a questões de maus tratos, tratamentos desumanos, cruéis e degradantes e tortura nos ambientes de privação de liberdade. a estratégia de apresentação dos resultados no relatório seguiu as problemáticas de cada tema resgatando trechos ilustrativos das descrições produzidas no período. O relatório foi produzido em 6 capítulos, a saber: 1- Sistema Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; 2- Inserção internacional; 3- Principais práticas de torturas identificadas; 4- Fundo penitenciário nacional e prevenção à tortura; 5- Inspeção nacional em comunidades terapêuticas; e 6- Recomendações do Mecanismo de Prevenção à Tortura.

O presente trabalho traz nesta introdução a apresentação do tema, bem como a exploração dos argumentos que justificam a feitura do mesmo. Como forma ainda de introduzir a tese, contamos com a trajetória intelectual do doutorando e suas experiências no campo da pesquisa, especialmente da pesquisa no contexto socioeducativo aliado à experiência de intervenção neste mesmo contexto. Em seguida, na próxima seção, será apresentada, de forma mais descritiva, o contexto geral da socioeducação, as medidas executadas nesses contextos e, de forma especial serão observadas as características das medidas judiciais de internação, tanto do ponto de vista legal como da realidade encontrada a partir de material técnico consultado. Essa seção será “costurada” pelo conceito-chave de dispositivo socioeducativo.

Na seção que segue será explorado o instrumento de cumprimento da medida socioeducativa denominado Plano Individual de Atendimento – PIA. Nesse sentido o instrumento será analisado como uma possibilidade de auxílio na práxis educativa dentro do contexto socioeducativo e promotor da experiência de liberdade, autonomia e transgressão, tanto do adolescente interno, do professor e da própria práxis que se configura aqui como uma práxis que cria e que inventa modos de existir e o caminho inegociável para esse trabalho, concluiu-se ser o caminho da práxis transgressora, a partir do uso do PIA.

Na última seção será realizada uma discussão mais propriamente teórica das ideias sobre liberdade e a emergência de uma práxis criadora que é também transgressora, tendo como fundamento as ideias de Foucault. Neste momento o trabalho se atenta em discutir a ontologia da ética que se encontra na liberdade e tentamos seguir a ideia de que esta última só se constitui na perspectiva do cuidado de si, de uma forma de cuidado que se constitui como uma fazer artístico, onde a ética se encontra com a estética.

Por fim apresentamos as considerações finais onde afirmamos que o cuidado de si como uma estética de si é então compreendido como um ato constante de criação de si, e a liberdade passa por esse fazer-se e refazer-se constante. A práxis educativa é, dessa maneira, convocada a acompanhar e a provocar essa criação incessante que é aqui entendida como o fundamento da liberdade. também nas considerações finais apontam-se possíveis caminhos de pesquisa a serem realizados, bem como indicações concretas de fazeres dentro do contexto socioeducativo, além de uma anotação da importância da formação de professores para atuação na especificidade do contexto socioeducativo.

## **Seção 1 - Da situação irregular à proteção integral: condições para a existência das medidas socioeducativas**

Nesta seção do trabalho abordaremos mais amplamente a questão da socioeducação, costurando sempre com os textos foucaultianos, no que couberem, quanto às suas críticas ao tipo de instituição que estamos tentando caracterizar. Para tanto nos valeremos de uma contextualização histórica e jurídica em que se constituem tais instituições socioeducativas. Daremos mais ênfase, por ser nosso objeto, nas medidas e instituições socioeducativas de internação para pensarmos sua interface com as práticas de liberdade e os processos educativos.

O Estado de Direito toma pra si a disciplina das relações familiares e pedagógicas, demonstrando um jeito diferente ou específico (quando se consideram outros momentos históricos) na forma como a família, a sociedade e o próprio Estado interagem com as crianças e os adolescentes. Essas novidades partem da compreensão política da infância que conduz o “pequeno homem” (criança e adolescente) à condição de sujeitos de direitos (GOMES, 2017).

Um bom exemplo disso está expresso no art. 15 do ECA: “A criança e o adolescente tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990). Essa forma de ver o adolescente não era o modo como a doutrina jurídica anterior vislumbrava, muito menos o seu marco legal associado, ou seja, o Código de Menores.

Na passagem do século XIX para o XX, o Estado – liberal e republicando – passou a se preocupar com as camadas mais pobres da realidade brasileira, especialmente as populações das áreas urbanas. No entanto essa preocupação se dava com o forte caráter eugênico e higienistas, apoiados fortemente nos conceitos da medicina (NELI e OLIVEIRA, 2010).

Para Rizzinni (2006) o interesse pela infância e adolescência pobre consistia em proteger e em disciplinar, de forma que se evitasse algum perigo do ponto de vista pessoal ou que estes sujeitos se tornassem um problema de cunho social, implicando mesmo em um perigo para a sociedade. Sendo que a noção de periculosidade estava associada sempre à infância e à adolescência das classes populares. E neste momento, diz a autora, o discurso era altamente ambíguo, posto que ao mesmo tempo em que se pensava na proteção, também se articulavam estratégias de contenção, a fim de que estes “menores” não causassem dano à sociedade.

Igualmente o conceito de menor a que se referiam então, tinha um estatuto muito bem definido e referia-se não a todos os sujeitos com idade abaixo de 18 anos. O termo menor passou a caracterizar uma categoria perigosa que oferecia possibilidades de transtorno social, caso não

houvesse a intervenção do Estado. Desta forma, o Código de Menores Mello Matos foi criado em 1927 e consistia em um conjunto jurídico onde são organizados certos procedimentos junto a crianças e adolescentes que não atendiam às expectativas da sociedade (NELI e OLIVEIRA, 2010).

No Brasil, a justiça de menores foi fundamentada no debate internacional, especialmente no que tange à América Latina do final do século XIX, no sentido de minimizar a criminalidade juvenil. Rizzini (2006) comenta que a América Latina serviu como laboratório das ideias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos. A perspectiva tinha como alvo a infância pobre oriunda de uma família sem habilidades para cuidar e conter seus filhos, dentro dos valores e dos padrões dominantes vigentes. É exatamente os filhos desses pobres, que se encaixavam nessa definição, passando assim a ser passíveis de intervenção jurídica e identificados como *menores*.

Mesmo representando um marco no sentido de dar estatuto jurídico a infância e adolescência, o Código abrange apenas os indivíduos que estão em condições que representam risco aos moldes sociais propostos, isto é, em situação “desviante”, não há preocupação em legislar sobre direitos e garantias dos jovens que não estão abandonados ou “desviados” socialmente. Neste sentido explicita-se o caráter de controle social e disciplinamento moral de crianças e adolescentes que devem tornar-se úteis para a sociedade capitalista que está em expansão, marcada por ideais de “ordem e progresso” (NELI e OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Essa citação aponta para os pressupostos doutrinários que substancializa o código de menores, ou seja, a Doutrina da Situação Irregular: dentro de uma determinada ideia de ordem social, a criança e o adolescente encontram-se em situação destoante com o socialmente designado. Neste momento as instituições e os procedimentos de intervenção atuam sobre os que comentaram algum tipo de ato infracional como para aqueles que estão vivendo em alguma situação de “risco”, abandonados, em situação de rua e a assim por diante. Configurando desta forma um conjunto indiscriminado de sujeitos em “situação irregular”.

Segundo Neli e Oliveira (2010) , ainda que o Código de Menores de 1979 tenha uma avanço na consideração de que as crianças e os adolescentes tem o direito a proteção e este direito seja um dever do Estado, este marco legal não é capaz de discriminar em termos de medidas e procedimentos, os autores de atos infracionais e abandonados por exemplo, e nem de transformar, de forma significativa, os adolescentes em sujeito de direito, mantendo-os simples e unicamente como objetos do direito.

Os autores ainda apontam que o código, ao cuidar dos “desviados” socialmente, fica evidente o caráter moralista, de controle social e disciplinar de crianças e adolescentes, sendo que estes deveriam tornar-se úteis para a proposta ideológica da sociedade capitalista que estava em expansão no Brasil sob o *slogan* da “ordem e progresso”.

É interessante notar que a lei, pode ser aqui entendida com parte de uma cadeia de elementos que não só normatiza e judicializa a intervenção junto aos chamados menores, também cria um sujeito. Sujeito aqui não entendido como exatamente uma pessoa concreta, mas esse lugar discursivo legitimado nas práticas e na letra da lei. O sujeito que é o menor e o menor delinquente. E, neste sentido, demonstra-se o caráter inventivo e criador de formas de existências e fenômenos que só existem dentro das estruturas sociais dadas. O que chamaríamos de processos de subjetivação.

Interessante pensar nesta perspectiva de que a noção de menor nem sempre esteve posta, e a verdade sobre ele também não. Foucault ressalta a ideia de que tudo tem uma história, inclusive a verdade tem uma história (FOUCAULT, 2005). Essa observação o filósofo o faz especialmente sua obra que relaciona a verdade e os regulamentos do judiciário. Interessante notar e pensar, portanto, na noção de menor que aqui mencionamos, no sentido de pensá-lo como inventado e construídos a partir de sua história. Evidente que não cabe neste trabalho o estudo detalhado de sua arqueologia mas é importante que se aponte para tais rumos.

É interessante notar então que a natureza legal que disciplina tem aqui (e assim queremos entender) o mesmo valor que vai além do meramente proibitivo, mas produtor de subjetividade: o menor delinquente e em sua contradição ou referência contrária, o indivíduo que não transgrede mas se torna dócil e útil ao sistema social em vigor. É essa análise da individualidade capitalística que discutimos anteriormente em termos foucaultianos (FOUCAULT, 2011) e que serve de cenário e pano de fundo para a consolidação dos marcos legais fortemente apoiados na doutrina da situação irregular.

O pressuposto desta doutrina era a de que a sociedade toda estaria em bom estado e o menor estaria em situação diferenciada e desviante, portanto, irregular diante da sociedade. Esta doutrina é a expressão jurídica do modelo da apartação social, sendo este modelo, ao longo da história, instituído duas formas de infância: uma infância compreendida no âmbito da escola-família-comunidade e uma outra infância no âmbito do trabalho-rua-delito (COSTA, 2004). A doutrina da proteção integral não passou pela história e pelo que já foi apresentado em relação ao Código de Menores, sem críticas sérias que forçaram a emergência da atual doutrina da proteção integral.

Para entendermos a doutrina da proteção integral precisaríamos de um longo tempo de apresentação histórica desse olhar jurídico, mas entendemos ser suficiente localizar esse marco na publicação da Declaração dos Direitos da Criança em 1959. Essa declaração já tinha como fundamento o direito à liberdade e ao convívio social, entre outros (ROSA, 2019).

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ROSA, 2019, p. 22).

Essas premissas vão de encontro com as ideias da doutrina da situação irregular e do código de menores, em vigor no Brasil, posto que estes são aplicáveis a um tipo de sujeito que seria por exemplo objeto de ação e jurisdição do juiz de menores. Paulo Nogueira (1985) já apontava de forma contundente esses aspectos nas décadas de 70 e 80. Por sua vez a Declaração supracitada, abarca toda e qualquer forma e expressão de infância.

Rosa (2019) menciona o quanto o processo de evolução dos direitos da criança e do adolescente, acompanha ou se confunde com os avanços do processo democrático que se consolida no Brasil, sofrendo influência, por exemplo dos movimentos sociais organizados na década de 80. Esses movimentos que constituíram um cenário de discussão e elaboração de iniciativas, as quais culminaram na constituição de um novo ordenamento jurídico, o qual tem como expressão máxima a nova constituição de 1988.

A mesma autora aponta seguimentos específicos nesse cenário que possibilitou a emergência de uma doutrina jurídica com forte apelo protetivo a toda infância e adolescência. Exemplos são o *Movimento Nacional do Meninos e Meninas de Rua*, a Comissão Nacional Criança e Constituinte que “conseguiu 1.200.000 assinaturas de cidadãos-criança e cidadãos-adolescentes e mais de 200.000 assinaturas de eleitores para a inclusão nos textos dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal, por emenda (ROSA, 2019, p. 30)”.

Com a promulgação da Constituição Federal, o artigo 227 expressa claramente a *absoluta prioridade* da criança e do adolescente como sujeitos de direito. E em 1990 surge a lei 9.069 como modificadora do paradigma da doutrina da situação irregular. Trata-se do Estado da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei “incorporando a doutrina da absoluta prioridade, já no artigo 1º, disciplina a doutrina da proteção integral que, juntamente com a teoria do interesse superior, vão formar a visão tricotômica do Direito da Criança e do Adolescente (ROSA, 2019, p. 31)”.

O ECA institui no Brasil um sistema tríplice de garantias de direito: 1- O sistema primário de garantias universais, que tem um caráter preventivo e assegura políticas públicas para este fim; 2- O sistema secundário ou proteção especial, tratando de medidas de proteção destinadas à crianças e adolescentes que estão em risco social ou pessoal, e que não são autores de atos infracionais; 3- O sistema terciário de garantias, o qual trata da questão dos adolescentes em conflito com a lei, cuidando das medidas socioeducativas e suas execuções (ROSA, 2019).

Evidente a ênfase que daremos aqui neste trabalho percorre o sistema terciário, voltado para a questão do adolescente autor de infração e do cumprimento das medidas socioeducativas. Neste sentido, vale mencionar a Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, conhecida como lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), a qual surge para regulamentar a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional.

Quanto à natureza das medidas socioeducativas afirma-se que:

A questão relativa à natureza jurídica da medida socioeducativa necessita enfrentamento, como condição de entendimento do sistema. A sanção socioeducativa tem finalidade pedagógica, em uma proposta de socioeducação. Não há porém, sendo sanção, deixar de lhe atribuir natureza retributiva, na medida em que somente o autor de ato infracional se lhe reconhece aplicação. Tem força de coercibilidade, sendo, pois, imposta ao adolescente (CARVALHO, 2010, pp. 71-72).

As medidas socioeducativas são uma espécie de sanção penal mais brandas por serem aplicadas à indivíduos em situação peculiar de desenvolvimento. Além de observado todos os princípios e garantias do direito penal e processual penal, acrescenta-se, no caso das medidas socioeducativas os princípios específicos do direito infracional, como excepcionalidade, brevidade e condição peculiar da pessoa em desenvolvimento como disposto no ECA (CARVALHO, 2018).

As medidas socioeducativas de que falamos acima, estão descritas no ECA, nos artigos 115 a 125. De acordo com sua espécie, tais medidas podem ser a advertência, obrigação de reparar dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

Quanto à advertência, esta se caracteriza pela admoestação verbal que será reduzida a termo e assinada a obrigação de reparar dano, quando se tratando de dano patrimonial, o adolescente é obrigado a restituir a coisa ou promover o ressarcimento do dano, ou ainda que, de outra forma, compense o prejuízo da vítima. A prestação de serviço à comunidade é definida como sendo a realização e tarefas gratuitas de interesse geral, não excedendo a seis meses, conforme as aptidões dos adolescentes.

A medida de liberdade assistida tem uma natureza de acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente autor de ato infracional por pessoa capacitada e designada pelo juiz de direito para promover socialmente o adolescente e sua família, supervisionando-o no aproveitamento escolar e providenciando a profissionalização e inserção do adolescente no mercado de trabalho.

A medida socioeducativa de semiliberdade pode ser efetuada como parte da transição entre a internação e uma medida mais branda, podendo ser determinada desde de o início da execução, possibilitando a participação de atividades externas, mesmo sem o autorização judicial, mas como parte dos trabalhos pedagógicos propostos. Ela se configura como um meio termo entre as medidas de liberdade assistida e internação, mas é considerada uma medida em meio fechado, porque o adolescente fica com a liberdade restringida.

O artigo 21 do ECA (BRASIL, 1990) estabelece que a internação constitui medida privativa de liberdade e como toda medida socioeducativa está sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento. Sobre tais medidas abordaremos com mais detalhes na sessão seguinte, a fim de fazermos uma análise sobre um recorte da realidade das unidades socioeducativas de internação e sua implicação para os processos educativos e em especial para aqueles processos que visam fomentar as práticas da liberdades ou as experiências de liberdade conforme assinalamos aqui.

### **1.1 - O “dispositivo” socioeducativo de internação: de que tipo de educação falamos?**

Em uma visão da liberdade que orienta esse trabalho, evidentemente inspirado nos referentes foucaultianos, acreditamos que pensar a experiência da liberdade só pode ser pensada enquanto uma ontologia das lutas de forças, dos conflitos, das múltiplas coerções presentes no contexto institucional. Podemos em cima dos achados bibliográficos inferir que tal lógica de confronto e de luta faz parte do cenário que estamos estudando e só se pode pensar a liberdade segundo esse jogo de palavras na sua (im)possibilidade.

Para tanto vamos pensar a lógica da internação socioeducativa conforme estabelecido nas diretrizes do SINASE e de como de forma concreta esta tem se efetivado no âmbito geral. Para que em cima de tais considerações sejam possíveis reflexões dos limites e possibilidades de qualquer tipo de práxis que se pretenda alcançar modos de exercício da liberdade do ponto de vista dos adolescentes que cumprem medida de internação.

A execução das medidas de privação de liberdade acontece em espaços destinados para isso, que são chamadas de unidades. Ela é a base física onde acontece a organização e o itinerário do programa de atendimento socioeducativo, segundo a lei do SINASE (§ 4º do art. 1º da lei n. 12.594/2012). Esses lugares devem ser locais onde o ambiente possibilita o desenvolvimento de atividades pertinentes à socioeducação, com um cunho preferencialmente pedagógico (RAMIDOFF, 2017).

Apesar de se estar preconizado está direção, o que se verifica do ponto de vista mais concreto, na prática da internação pode estar seguindo em uma outra direção. Veja-se como a lógica estrutural física pode indicar a reprodução de velhas práticas ou mesmo de modos de enfrentamento que não se distinguem, ainda que tenha lei pra isso, das estratégias adotadas para o adulto que cometeu algum crime.

A medida de internação, efetivamente, assemelha-se ao regime fechado da pena criminal, apesar de ter natureza sancionatória e pedagógica, como prevista em legislação. É cumprida em unidades de internação, com confinamento e vigilância da privação da liberdade. Tais unidades possuem muros e grades altas, guaritas de vigilância, celas com grades nas entradas, trancadas com cadeados. Trata-se de verdadeira prisão [...] O §1º do referido dispositivo legal (art. 121 do ECA), afirma que será permitida a realização de atividades externas a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. Apesar dessa previsão, observa-se, na prática, ser bastante difícil a realização de atividades externas. Geralmente, as saídas, com escoltas, são resumidas à necessidade de atendimento médico, emissão de documentos ou sepultamento de familiares (CARAVALHO, 2018, p. 17).

A arquitetura das várias unidades de internação nos remete mesmo a ideia do sistema prisional. É interessante pensarmos em que medida isso carrega um caráter disciplinador nos moldes que chamamos atenção aqui neste trabalho, seguindo uma direção produtiva, muito mais que repressiva. O modelo de produção de sujeito (no sentido mesmo de assujeitados) a um tipo de dispositivo que tem a ver com as disposições arquitetônicas e com o trânsito humano neste contexto.

A atualidade das unidades de internação não se diferencia muito dos institutos de correção para jovens detentos de Paris, narrados por Foucault (2009). Em sua obra sobre a história das prisões, Foucault menciona uma passagem que se dá no século XVIII para o XIX na punição do criminoso que vai da tortura do condenado em praça pública e na forma de um grande espetáculo onde cada um tem seu papel fundamental (o povo, o condenado, o carrasco,

os instrumentos de tortura, etc) até uma outra forma de punição mais branda que incide de uma outra maneira sobre os corpos, controlando-os.

Essa mudança do estilo penal do suplício para uma outra lógica de punição que faz o uso do tempo e dos corpos em um certo ritmo aponta como nas instituições estudadas por Foucault, os internos eram submetidos à divisão do tempo entre as refeições, o estudo, o trabalho, o dormir, o levantar-se, o banhar-se, bem como existia um certo ordenamento na distribuição dos internos na circulação nos diversos espaços físicos dentro das casas de detentos (FOUCAULT, 2009).

Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal (FOUCAULT, 2009, p. 13).

Nesta direção Foucault continua admitindo então que não sem motivo essa mudança se realiza. A punição se torna a parte mais velada do processo penal e isso vai provocando várias consequências em termos das produções subjetivas. Para o filósofo a lógica da punição, vai sutilmente, tomando parte da consciência abstrata, tendo sua eficácia na sua fatalidade e na sua intensidade visível; “a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro [do suplício]; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens (FOUCAULT, 2019, p. 14)”.

O poder disciplinar produz uma subjetividade de prontidão e de autovigilância, contida na iminência de punição que pode vir a qualquer momento, caso nos encontremos em situação de desregra. É interessante pensarmos nesse sentido, posto que os adolescentes alvos da socioeducação são compreendidos pelo ECA e pelo SINASE a partir da lógica de sua relação com a lei: adolescentes em conflito com a lei. E o que isso pode significar?

A internação existe em três formas, conforme preconizado na lei: 1) internação provisória, possui prazo improrrogável de 45 dias, onde serão obrigatórias atividades pedagógicas; 2) internação sanção, modalidade aplicável a casos de descumprimento injustificado ou nos casos em que as justificativas não foram acolhidas judicialmente; e 3) Internação por prazo indeterminado, sendo este fixado em sentença condenatória, tendo seu prazo máximo de 3 anos (ROSA, 2019).

Ainda se pode dizer que o programa de internação se realiza quando da ação conflitante com a lei se pratique por um adolescente na forma de uma grave ameaça ou violência a outrem. Sendo assim, [...] “os dirigentes, prepostos, educadores e a equipe técnica interprofissional deverão obedecer a rigorosa separação dos adolescentes por critério de idade, compleição física e gravidade da ação conflitante com a lei (art. 123 da Lei n. 8.609/90) (RAMIDOFF, 2017, p. 64).

Segundo as Regras de Proteção da ONU, são estabelecidas algumas diretrizes mencionadas por Rosa.

- 1- Os adolescentes privados de liberdade têm direitos à instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana.
- 2- A concepção dos estabelecimentos de detenção de adolescentes e o ambiente físico devem estar à altura do objetivo da reabilitação ligado ao tratamento residencial, respeitando a necessidade de privacidade dos adolescentes, de estímulos sensoriais e oferecendo oportunidades de associação com outros jovens e a participação em desportos, exercício físico e atividades de tempos livres [...]
- 3- As acomodações para dormir devem ser normalmente construídas por dormitórios para pequenos grupos ou quartos individuais, tendo em conta os padrões locais [...]
- 4- As instalações sanitárias devem ser de um nível adequado e estar localizadas de forma a permitir que cada adolescente possa satisfazer suas necessidades físicas com privacidade e de um modo limpo e decente (ROSA, 2019, p. 189)

Diante dessas questões estabelecidas, Rosa (2019) aponta que no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente ( CONANDA) descreve um panorama do sistema socioeducativo em meio fechado que indica a violação constante aos direitos dos adolescentes, ausência do projeto político pedagógico (PPP) em grande parte das unidades. Ainda sugere que há falta de alinhamento conceitual e prático da rede socioeducativa, superlotação nas unidades socioeducativa, inadequação das instalações físicas como, por exemplo a ausência de espaços físicos adequados para a escolarização.

Entre outras problemáticas ainda apontadas pelo CONANDA temos, pouca apuração e responsabilização dos agentes públicos no que se refere à violação dos direitos dos adolescentes dentro das unidades de privação de liberdade; permanência dos adolescentes em unidades distantes dos domicílios de seus responsáveis e de sua comunidade; insuficiência de programas de acompanhamento de Egressos, por meio de ação multidisciplinar que trabalhe especificamente no meio sociofamiliar.

A mesma autora segue citando as questões apontada pelo CONANDA, indicando a implantação insuficiente ou uso inadequado do PIA (Plano Individual de Atendimento) o que por si, compromete o projeto socioeducativo. Sobre essa temática voltaremos melhor no último capítulo desta tese, onde visualizaremos melhor o PIA e suas potências e limites no momento atual, para pensarmos a dimensão prática de uma práxis que contribui positivamente com a experiência de liberdade dos adolescentes internos em unidades socioeducativas.

O Conselho Nacional de Justiça – CNJ - elaborou um documento que tinha intenção de traçar um diagnóstico das medidas socioeducativas de internação em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. O relatório reuniu esforços de juízes com ampla experiência na execução de medidas socioeducativas, bem como contou com o trabalho de servidores dos cartórios judiciais e técnicos ligados às Varas da Infância e Juventude como psicólogos, pedagogos e assistentes sociais (CNJ, 2012).

Tal diagnóstico se refere ao período de 19/07/2010 a 28/10/2011, momento em que os profissionais percorreram as unidades de internação na intenção de construir um panorama da situação dos adolescentes em conflito com a lei, especialmente aqueles que encontravam-se internos em tais unidades, avaliando a estrutura dessas instituições, o atendimento em si, e a tramitação dos processos que dizem respeito a essa modalidade de medida socioeducativa. E, seguindo este fim, o relatório foi dividido nas seguintes seções: 1- o perfil do adolescente; 2- o perfil processual; 3- a estrutura dos estabelecimentos; 4- o ordenamento dos estabelecimentos socioeducativos; 5- a integridade física dos adolescentes e 6- a reinserção social.

Neste estudo foram entrevistados 1.898 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A média de idade desses adolescentes entrevistados foi de 16,7 anos. A maioria desses adolescentes (47%) cometeu o primeiro ato infracional entre 15 e 17 anos de idade. Todas as regiões apresentam o referencial de que as outras faixas etárias também aparecem com percentual elevado, com exceção da Região Norte, onde a referida faixa etária representa a maioria absoluta dos dados.

Quanto ao ato infracional, os participantes que responderam aos entrevistadores apontam um alto índice de crime contra o patrimônio (roubo, furto, entre outros), sendo evidentemente, aqui tomados como atos infracionais. Segue abaixo os dados pormenorizados a esse respeito:

O roubo obteve os mais altos percentuais, representando de 26% (Região Sul) a 40% (Região Sudeste) dos delitos praticados. O crime de homicídio apresentou-se bastante expressivo em todas as regiões do país, com exceção da Sudeste, onde este delito corresponde a 7% do total. Nas regiões Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, o percentual varia de 20% a 28%. O tráfico de drogas se destaca nas regiões Sudeste e Sul, sendo o segundo ato infracional

mais praticado, tendo obtido representação de 32% e 24%, respectivamente. Estupro, furto, lesão corporal e roubo seguido de morte apresentam-se em menores proporções. Importa ressaltar, não obstante, que um único adolescente pode estar cumprindo medida de internação por mais de um motivo (CNJ, 2012, p. 10).

No que se refere à reincidência, o documento aponta que pelo menos 43% dos adolescentes já haviam sido internados ao menos uma outra vez, sendo um índice bastante significativo. Ao olhar especificamente pra Região Nordeste o número é de 54% e na Região Centro-Oeste é de 45,7%. Já nas outras regiões a reincidência varia de 38,4% e 44,9%. Considerando apenas os reincidentes, verificou-se que o roubo continua sendo o ato infracional mais cometido, tanto na primeira internação quanto na reiteração do ato infracional. Constatou-se também que houve um aumento nos casos mais graves na segunda infração cometida que gerou cumprimento de medida socioeducativo, como é o caso do homicídio ou roubo seguido de morte.

Quanto à escolarização os dados da pesquisa do CNJ (2012) ainda apontam para um número de 8% dos jovens que se declaram analfabetos. Sendo essa estatística caracterizada por uma disparidade quando se olha comparativamente as regiões. No Nordeste 20% dos internos se declaram analfabetos, sendo que no Sul e no Centro-Oeste esse percentual é de 1%. Outro dado importante é, tomando o panorama nacional, 44% dos adolescentes que se declaram analfabeto estão na Região Nordeste. É interessante pensar esse dado, uma vez que, mesmo dentro da execução de medidas de internação, aos adolescentes devem ser garantidos o direito à educação, fato que nos faz pensar que esses direitos já não são garantidos antes de adentrarem na unidade socioeducativa.

Os adolescentes que disseram ter interrompido a vida escolar, dizem que o fizeram em média aos 14 anos, muito embora 26% dos entrevistados não tenham respondido à pergunta que trata sobre essa temática. As Regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram uma média abaixo da nacional, tendo cada uma dessas regiões apresentada a média de 13,7%. E ao serem questionados sobre a vida escolar antes da internação, 57% dos adolescentes apontam não frequentar mais a escola no período imediatamente anterior a sua entrada na unidade socioeducativa.

Quanto à última série cursada pelos que haviam desistido dos estudos, 86% dos adolescentes mencionam ter parado em uma série do ensino fundamental, ou seja, esses adolescentes não concluíram a formação básica. É interessante ressaltar que em cada região há um percentual muito grande de adolescentes que interrompem a vida escolar na 5ª e 6ª série. Esses dados podem nos apontar para o quanto a educação ou a falta de uma inserção em

contextos educativos esta associado à formação desses sujeitos e das suas trajetórias marcadas pela desigualdade de possibilidades de acesso e trajetórias de vida que impedem que a escolarização venha a se concluir e que outros acessos sejam possíveis como o acesso ao mercado de trabalho, ficando o adolescente em um circuito muito mais restrito de possibilidades.

Quanto às relações familiares, 14% dos jovens apontaram ter filhos; 43% foram criados apenas pela mãe; 4% pelo pai apenas; 17% pelos avós e 38% criados por pai e mãe juntos. Os dados somam mais de 100% pela possibilidade de o adolescente poder ter sido criado por mais de um ente. Esses números revelam uma diversidade de arranjo familiar e também fala dos diferentes sujeitos que se ocuparam da responsabilidade pelo adolescente.

Quanto ao uso de entorpecentes, aproximadamente 75% dos jovens diziam fazer uso de substâncias ilícitas. Por Região, o percentual mais expressivo nesse quesito foi o da Região Centro-Oeste, tendo o percentual de 80,3%. A maconha foi a substância mais usada em todos os Estados, seguida da cocaína na maioria destes. A exceção fica por conta da Região Nordeste, onde o crack é a segunda substância ilícita mais utilizada. O relatório do CNJ (2012) sugere que o alto uso de substância psicoativas pode estar associada à ocorrência de atos infracionais, mas não desenvolve essa relação sugerida.

Quanto ao Plano Individual de Atendimento – PIA –, instrumento a ser utilizada como central na execução da medida de internação, verificou-se que de 14.613 processos, apenas 5% apresentavam nitidamente informações acerca da aplicação deste Plano. Sendo que em 77% dos casos analisados se teve certeza da inexistência do PIA no processo. O PIA é mais utilizado na Região Sul (33% dos processos). Nas demais regiões o percentual fica assim distribuído: Região Norte (4%), Região Sudeste e Centro-Oeste (3%) e no Nordeste (0,5%).

Considerando-se agora somente os processos em que há a existência do PIA verificou-se o prazo para a sua homologação judicial nos processos. O Gráfico 25 apresenta estas informações. Percebe-se que, nacionalmente, em 59% dos casos, a homologação ocorreu em um mês. Na Região Sul, este percentual foi de 78%. Ressalta-se o alto índice da ausência de homologação na Região Norte (81%) (CNJ, p, 31).

Quanto à população, entre julho de 2010 e outubro de 2011, o Brasil possuía uma população de 17.502 internos, distribuídos em 320 estabelecimentos de execução de medida socioeducativa. considerou-se que, de modo geral, nas unidades não restam vagas, considerando que a taxa de ocupação das unidades é de 102%. Diante disso verificou-se o número de técnicos para suprir essa grande população.

O relatório do CNJ (2012) aponta que 91% das unidades oferecem algum tipo de atendimento individualizado e especializado aos adolescentes, especialmente os atendimentos que são realizados por psicólogos e assistentes sociais que são os profissionais comumente mais presentes nessas unidades. Psicólogos e assistentes sociais estão presentes, nesta ordem, em 92% e 90% dos estabelecimentos pesquisados.

No que se refere à estrutura física verificou-se que a maioria delas não possui na sua arquitetura condições a execução de atividades que garantam os direitos fundamentais assegurados pela lei, tais como o lazer, a saúde e educação. Na ocasião do relatório verificou-se, por exemplo, que 32% não possuíam enfermarias e 57% não possuíam gabinete odontológico, deixando a questão da saúde com um déficit.

No que se refere à educação, constatou-se que 49% das unidades não possuíam biblioteca, 69% não dispunham e aula com recursos áudio visuais, e 42% das unidades não possuíam sala de informática. E quanto aos adolescentes casados e em união estável, destacou-se o fato de não serem atendidos na grande maioria das instituições ao direito de receberem visitas íntimas, direito este assegurado por lei.

Agora vamos nos atentar às informações contidas nos relatórios do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura - MNCPT. Trabalharemos com o relatório 2017, e veremos ainda algumas semelhanças com o disposto no relatório do CNJ apresentado acima. E o que apresentaremos a seguir, sempre que fizermos uma citação direta, esta será acompanhada da referência ao relatório. Entendemos que o relatório nos ajuda a visualizar melhor o estado mais recente do contexto socioeducativo de internação e nos auxilia a pensar melhor em nosso objeto de tese: a experiência da liberdade de adolescentes em cumprimento de medida judicial de internação.

Entendemos que é diante desse cenário que algum tipo de intervenção pode ou não ser realizada. Uma práxis docente não está descontextualizada do seu entorno. Ela se faz exatamente no contexto das instituições e no alcance dela, tendo o que dizer sobre a realidade, apontando as contradições e as inconsistências próprias da realidade social. É o que chamaremos de práxis revolucionária, seguindo as ideias do filósofo Karel Kosik (1926-2003), no que este, no nosso trabalho é convocado a dialogar com as ideias foucaultianas, apesar de suas forte filiação marxista.

Em outros tempos, mais freirianos, chamaríamos essa práxis de uma denúncia do mundo. Esta atitude é radical para Freire, no sentido de uma atitude necessária às mudanças e à construção de uma vida liberta das opressões. Assim a objetividade e a subjetividade se encontram em uma unidade dialética que tem como resultado um conhecer solidário com o

atuar e o atuar com o conhecimento. “É exatamente nesta esta unidade dialética que gera uma atuar e um pensar juntos certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 2011, p. 35)”.

Diante disso, apresentamos a realidade “objetiva”<sup>3</sup> conforme os relatórios vão nos indicando a respeito do cenário da internação socioeducativa, sendo fiel aos dados ali encontrados. Aqui prosseguimos na apresentação sistemática e citando, sempre que o relatório assim o fizer, as unidades e os estados ali caracterizados. O estado do Amazonas não aparece nestes dados por ter sofrido forte crise institucional no sistema prisional, com rebeliões sucessivas e violentas, impossibilitando uma organização maior dos dados para a serem expostos.

O relatório aponta para o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo como aquele que possibilita que o Estado tenha um diagnóstico crítico de todo sistema socioeducativo, incluindo as medidas de prestação de serviço à comunidade e de Liberdade Assistida, sendo que este plano deverá apontar a prioridade das medidas em meio aberto. O que os relatórios apontam é uma ausência ou fragilidade dos planos estaduais.

No caso de Roraima, em 2017 o plano não existia, havendo também apenas uma única unidade socioeducativa que se encontrava na capital, Boa Vista, atendendo adolescentes de ambos os sexos. Esse fato indica uma centralização das medidas socioeducativas, prejudicando a convivência familiar e comunitária, especialmente daqueles e daquelas que vivem no interior do estado. Apesar o Estado do Amazonas não constar no relatório, podemos mencionar de conhecimento empírico que algo semelhante acontece neste Estado. Dado que as unidades de internação embora sejam 3 (2 masculinas e 1 feminina) sem contar a internação provisório, estão centralizadas na capital, Manaus.

No Rio Grande do Norte o Plano Estadual Decenal de Atendimento (2015-2025) revela de uma prevalência de aplicação de medidas de internação em detrimento das medidas em meio aberto, demonstrando, segundo o relatório do MNCPT, uma inobservância no princípio da excepcionalidade da medida de internação e essa responsabilidade também recai sobre o sistema de justiça. Aliás na ocasião da coleta de dados para o referido relatório, o sistema socioeducativo do Rio Grande do Norte se encontrava sob intervenção judicial desde março de ano de 2014.

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo entre aspas porque a questão da objetividade em si remonta uma dimensão ontológica e epistemológica que não cabe a discussão aqui.

O Plano Decenal do Estado do Mato Grosso foi apresentado no final do ano de 2014. Neste plano, aponta-se que nem uma das unidades socioeducativas atenderia às diretrizes atendidas no SINASE. Os adolescentes ficavam ociosos na maior parte do tempo, sendo mantidos trancados em seus alojamentos. O Plano ainda demonstrou que a internação “não resolve” e indica que não poderá resolver a longo prazo o problema dos atos infracionais. Uma das soluções viáveis no Estado foi o estabelecimento da prioridade para a execução de medidas em meio aberto, no entanto o Estado demonstra fragilidade no levantamento das informações sobre os adolescentes que cumpriam essa forma de programa socioeducativo. Vale-se ressaltar que essas fragilidades de informações estão presentes em todo território brasileiro no que se refere ao mapeamento das medidas em meio aberto.

Diante deste atual cenário apontado nos Estado supracitados e que, de algum modo, revela a atual situação de todo o Brasil, com sua variação em cada região, evidentemente, o MNCPT faz algumas recomendações:

Por tudo isso, este Mecanismo recomenda que antes de se discutir a necessidade de criação de novas vagas ou de novas unidades socioeducativas para a execução de medida de internação. É essencial realizar o fortalecimento das medidas em meio aberto, inclusive, expandindo-as para os municípios onde ainda não estejam implantadas de forma efetiva. Ademais não existe ferramenta mais potente para a prevenção à tortura do que o cumprimento integral dos princípios estabelecidos no ECA, dentre os quais o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 78)

O Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura tem verificado ao longo de suas inspeções unidades socioeducativas de internação sem planejamento pedagógico, sem regras claras, sem parâmetros de segurança e sem diretrizes para a atuação do corpo técnico. Isso, segundo o referido Mecanismo, causa graves violações dos direitos básicos dos adolescentes, os quais são submetidos à violência institucional estrutural contínua, chegando à possibilidade de tortura.

O texto do relatório do MNPCT ainda indica que nesses lugares onde não há regras claras e o planos pedagógicos consistentes, os jovens são frequentemente punidos, sem nem um acesso às regras, e sem saber do funcionamento da unidade. Essas unidades acabam por distorcer o atendimento “adotando práticas meramente sancionatórias em detrimento do caráter educativo previsto para as medidas de socioeducação.

Jovens em medida de internação são impedidos de modo sistemático a manifestar a natureza orgânica peculiar a sua idade, permanecendo confinados, sem movimentação corporal, prática de esportes, ou mesmo sem acesso a atividades de lazer, tais como: arte, cultura, música,

dança, etc. São punidos severamente em sua natureza orgânica, pelo refreamento dos instintos hormonais, impedidos de reconhecer seus corpos e sua sexualidade. Igualmente são impedidos de conhecerem suas habilidades cognitivas e desenvolverem vocações, talentos artísticos, inteligência e proatividade, restando, muitas vezes, submetidos a diversas revistas vexatórias a fim de chegar aos espaços de aula (BRASIL, 2018, p. 79)

Essas características institucionais revelam um tipo de relação entre os a instituição e os internos tendo como base os rituais próprios da instituição, com forte apelo disciplinar e pouco impacto socioeducativo. Para Foucault “o poder disciplinar é um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (FOUCAULT, 2009, p. 164)

Ainda segundo o filósofo, o poder disciplinar é ao mesmo uma técnica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumentos de seu exercício. A disciplina tem por objetivo a fabricação dos indivíduos. O poder disciplinar se dá no meticuloso e na economia calculada de procedimentos menores que vão tomando corpo e invadindo os processos. “O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame (FOUCAULT, 2009, p. 164)”.

Quando Foucault menciona o olhar hierárquico, ele fala de uma especificidade no jogo disciplinar que tem a ver com a lógica do panóptico onde há um exercício do poder sobre os corpos do prisioneiro por meio de estratégias precisas de vigilância, de modo tal que o interno se sentisse sempre vigiado. Essas duas citações de Foucault podem exemplificar bem essa dimensão: “ No acampamento perfeito, todo poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata (FOUCAULT, 2009, p. 165). E depois, de outra forma: “O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente (FOUCAULT, 2009, p.167)

Os dados apontados pelo MNPCT não dizem exatamente dessa lógica de vigilância como demonstrado por Foucault e claramente desenvolvida nas nossas fábricas, casernas e hospícios modernos. No entanto, intuitivamente se pode dizer que uma instituição socioeducativa que não tendo regras, pune seus internos, demarca uma natureza muito peculiar do olhar vigilante, ou seja, a hierarquia. E esta relação fabrica indivíduos assujeitados e pouco capazes de criar uma vida para s, subjetivados a partir da lógica do olhar do outro. Na medida em que esse olhar é uma prática e incorpora uma forma de relação (diretor, corpo técnico *versus* adolescentes) o poder disciplinar revela seus efeitos de fabricação da subjetividade.

De certo modo o que estamos tentando afirmar é que dentro das unidades socioeducativas de internação há fortemente a base da reprodução do poder disciplinar, seja pela organização arquitetônica das unidades, seja pela forte violência institucional hierárquica ou pela manutenção da vigilância, ou ainda pelas revistas vexatórias e as outras formas de humilhação como as próprias sanções disciplinares. E é nesse contexto bastante insalubre que queremos pensar o que o poder disciplinar, ele mesmo, provoca de resistências.

Mas ainda no caminho que estamos trilhando, seguindo os rastros do relatório do MNPCT tomando o ponto das sanções disciplinares aqui especificadas no confinamento e no isolamento. Desta forma o referido relatório afirma que a prática do isolamento e do confinamento foi observada em todas as unidades socioeducativas visitadas no ano de 2017. O mesmo relatório afirma que “a normativa nacional e internacional que regula os direitos de crianças e adolescentes é taxativa quanto à vedação do isolamento como sanção disciplinar e quanto à excepcionalidade do isolamento nos casos de proteção à integridade do adolescente, como disposto nos artigos 15, IV, e 48, §2º, da Lei 12.954 (BRASIL, 2018, p. 94).

A ausência dos procedimentos disciplinares dentro da lei e das normas foi algo notável quando se tratava da questão do isolamento. A manutenção do adolescente no confinamento e a seu envio ao isolamento foi um dado evidente nos quatro estados a que se refere o relatório do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. Aliado a isso nota-se que os adolescentes internos sofrem de insegurança jurídica.

Essas questões de violação do direito de crianças e adolescentes pode nos remeter a questão legal e a problematizar a partir de dentro do próprio sistema socioeducativo, na medida em que os executores das medidas ferem gravemente à lei, estando estes em conflito claro com a legalidade. Assim problematizando, que executores de medidas socioeducativas, sejam quais forem que violem os direitos garantidos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, estariam em situação de “conflito com lei” igualmente, uma vez que seus procedimentos divergem e atuam na contramão do preconizado.

Insistimos nesse jogo de palavras (conflito com a lei) na medida em que isso pode afirmar a potência da tese que estamos apostando. Primeiramente porque o adolescente em conflito com a lei é um fenômeno produzido por meio da expressão mencionada. Esse fenômeno se encapsula no que já é sabido sobre ele, muito parecido com o que foi o caso do “menor” que carregou e carrega até hoje as marcas dos estigmas próprios ligado à raça e classe social. Depois porque acreditamos que um discurso dominante opera sobre a lógica da infração e do adolescente que a cometeu, ainda extremamente moralizador e higienista.

Por fim porque realmente apostamos, seguindo as reflexões foucaultianas que o sujeito ético, que é o mesmo que se volta para si mesmo e pratica sua liberdade como uma agonística, ele sempre o faz na tensão com o social, com as normas, com a moral dominante que assujeita e retira a reflexividade própria do ser ético. Em alguma medida portanto o sujeito ético também tem uma relação diferenciada com a lei, com as questões jurídicas, que não é exatamente encaixável em uma dimensão infracional, mas que a interroga, e negocia dentro de si, avalia suas consequências e age eticamente.

Mas a lógica que opera na doutrina da situação irregular ainda se faz presente no olhar sobre o adolescente que cometeu ato infracional, a lógica do “menor delinquente” e toda sua consequência para a deterioração da identidade do jovem continua produzindo uma tipo de relação que temos com um certo tipo de adolescência, marcada pela classe social e pela raça. Dizemos isso pra dizer da distância que ainda estamos de formas novas de vislumbrar e mediar nossa relação com a temática da infração e com os próprios adolescentes.

Os dados do relatório do MNPCT apontam a raça como um fator importante na demarcação do tipo de adolescente que se encontra interno nas unidades socioeducativas: adolescentes negros e negras. As informações apontam para o fato de que as inversões nas finalidades das medidas socioeducativas são consequências do racismo. O trecho retirado do relatório ilustra bem o que estamos tentando dizer:

Completamente oposto ao caráter educativo previsto na Lei, o sentido punitivo das práticas observadas chega a remontar ao período da escravidão como observou-se no Estado do Rio Grande do Norte. O Centro Educacional João Maria inclui, entre as sanções previstas a presença dos adolescentes sem sandálias em seu alojamento [...]

Outra prática identificada durante as inspeções que chamou especial atenção dos peritos e peritas, foi a constatada no Centro de Atendimento Socioeducativo de Tocantins. Mesmo o ato de registro civil de adolescentes sem identificação, geralmente associadas às políticas de inclusão e cidadania, é mobilizado pelo Estado como forma de estigmatização e ampliação da vulnerabilidade penal. Para obterem a carteira de identidade, os adolescentes são fotografados utilizando terno e gravata, como técnica de reprodução de ‘contraste’ diante de estereótipos racializados (jovem negro em foto de terno e gravata), utilizada pela polícia em suas abordagens na rua para identificar com facilidade com passagem pelo sistema (BRASIL, 2018, p. 78)

Todo esse jogo simbólico nos remete à noção de que algo de dimensão objetiva e subjetiva opera sobre o cenário das medidas socioeducativas em um jogo de poder que se apresenta em diversas faces e produz formas específicas de segregação, desigualdade e falta de acesso. Assim como teorias próprias sobre o adolescente que cometeu atos infracionais estigmatizados para sempre nas fotos que mencionamos ou no imaginário da população e dos

agentes do sistema socioeducativo como naturalmente perigosos e impossibilitados de qualquer tipo de transformação em suas trajetórias.

Essas questões nos remetem a noção de dispositivo Foucault e pode nos auxiliar a entender a complexidade do objeto com o qual estamos trabalhando. Em suas palavras dispositivo trata-se de:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p.244).

Para Foucault o dispositivo se aplica às formações sociais, como por exemplo, o discurso social, amplamente estudado pelo filósofo. O discurso, por sua vez, por sua vez pode ser amplamente analisado na sua constituição. Para o filósofo francês, o dispositivo é um mecanismo de poder com múltiplas dimensões e que para ele poderiam ser percebidas no *panóptico*.

Deleuze (1999) ao refletir sobre o conceito de dispositivo na leitura foucaultiana menciona ser um conceito de ordem multilinear e que opera em três grandes eixos, os quais são os eixos que comumente organizam a obra de Foucault: o saber, o poder e a subjetivação. Respectivamente esses eixos são as temáticas centrais do Foucault da arqueologia, da genealogia e do cuidado de si ou da prática da liberdade.

A internação socioeducativa pelo que vimos até aqui incorpora tais elementos constitutivos de um dispositivo para fins de disciplina dos corpos. Temos elementos legais, discursos sociais normatizadores e formadores dos sujeitos e dos operadores institucionais, ainda os elementos arquitetônicos que configuram uma prática interventiva e relacional bem definida. Além do mais os saberes ditos e não ditos circulam por entre as “entranhas” institucionais, formando uma mosaico onde se fabricam e se reproduzem individualidades próprias, marcadas geralmente pelo cometimento identitário com o ato infracional.

Segundo Melo e Souza (2019) apesar de a socioeducação está assentada sobre a doutrina da proteção integral e substanciada no ECA, e ser uma projeto reconstrução do projeto de vida dos socioeducandos, esta também pode ser entendida como um dispositivo de poder disciplinar atuando ao classificar, ordenar, esquadrihar, gerar saberes e produzir vigilância. Conforme visto no relatório do MNCPT essas estratégias encontram fundamento nos saberes que circulam na instituição tais como o fato dos adolescentes serem oriundos de famílias chamadas

desestruturadas, revelando uma forte resistência à outras formas de organização familiar. Esse dado que traz a menção às chamadas famílias desestruturadas são dados presentes nos PIA's de algumas unidades socioeducativas, ou seja, compõe o conteúdo burocrático do sistema.

Além disso algumas falas como “a instituição não resolve e dificilmente resolverá no longo prazo” são bastante contundentes. É presente no imaginário socioeducativo igualmente uma excessiva responsabilização da família originária e uma desresponsabilização dos demais agentes que devem participar da construção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, segundo as diretrizes do ECA.

Com esse cenário apresentado se pensa em que formas de educação são possíveis e a que se refere aos processos pedagógicos existentes na socioeducação. Evidentemente que não se poder isolar a socioeducação e a educação ali desenvolvida, distante do cenário sociocultural mais amplo e suas visões e práticas educativas mais dominantes. Por lembrarmos, inclusive o obvio: que as unidades socioeducativas estão no seio de uma data sociedade e dentro de um determinado contexto histórico.

## **1.2 - Do homo *dicentis* ao homo *docibilis***

Seguimos nessa seção em grande medida a discussão de Nogueira-Ramirez (2011) no que se refere às suas provocações quanto ao estado social da educação, do ensino e da aprendizagem, na sua relação como um modo de subjetivação social e individual. Seguiremos seus rastros por pensarmos que no contexto socioeducativo as vias educativas que combinam tem se vinculado ao exercício do poder com base em um saber dominante que não é desprovido de intenção, inclusive econômica.

O autor cita o filósofo Peter Drucker (1909-2005) e sua postulação sobre a sociedade do conhecimento. Na passagem para a sociedade do conhecimento, a “pessoa educada” é o centro, assim como no feudalismo era o cavaleiro e no capitalismo inicial era o burguês. Assim o conhecimento passa a ser o recuso central. Alguns conceitos chaves nesse sentido e ligados a esse modo de subjetivação que é a centralidade na busca pelo conhecimento podem ser notados como é o caso da expressão “educação ao longo da vida”.

Relatórios diferentes da UNESCO apresentam essa dimensão formativa que captura a cidade em uma necessidade constante de seus habitantes procurarem aquilo que não é suficiente até chegarem à idade adulta. Neste contexto há uma passagem do privilégio da instrução, ou há

uma passagem do ensino para a aprendizagem. Essa nova forma de pensar a vida da educação e a cidade constitui a chamada Cidade Educativa. Nesse novo modo de subjetivação o cidadão dessas cidades de aprendizagem é o “aprendiz permanente”.

Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *homo discentis*, um *homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo de sua vida, ou melhor, um *homo* que, para ser tal, deve aprender permanentemente, um *homo* “plástico”, capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma. Não um indivíduo flexível ou elástico, pois não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segundo suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança. Do ensino e da instrução para a aprendizagem: essa parece ser a passagem ou a virada do século XIX para o século XX; pelo menos é isso que parece ter acontecido com a grande ênfase colocada pelos discursos pedagógicos no conceito de “aprendizagem” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, pp. 16-17).

Nogueira-Ramirez (2011) explica que a emergência de novas práticas, objetos de discurso, instituições ou outras formas de subjetivação, não implica necessariamente na extinção das formas antigas, nem sua completa desvinculação com aquilo que antecedeu. A Modernidade, segundo o autor, é entendida como um conjunto de transformações econômicas, culturais, sociais e políticas que aconteceram na Europa nos séculos XVI e XVII, tem uma profunda marca educativa.

O primeiro moderno da educação localizado no século XVII e XVIII, segundo o autor, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino” generalizada pela sua relação íntimas com as práticas de ensino; o segundo momento seria o da “educação liberal” e sua estreita ligação com a questão da liberdade levantada pelo iluminismo. Por fim se fala do “momento da aprendizagem”, exigindo um aprendizado ao longo da vida em uma cidade educativa.

A educação liberal ou moderna é um acontecimento discursivo do século XVIII, mas seu aparecimento não poder ser separado dos desenvolvimentos da institutio (instituição, constituição, conformação), que os humanistas da Renascença opuseram ao pedantismo e à erudição escolástica. Enfim, como diria Foucault (2001), não esqueçamos que as luzes e a liberdade do Iluminismo são filhas das disciplinas (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p.19).

A questão da disciplina e da governamentalidade entre os séculos XVII e XX foram problema profundamente pedagógicos e educacionais (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). A disciplina em seu duplo sentido aqui, como assinala Veiga-Neto (1996), esta enquanto “modo

de ser” ou estado do que é disciplinar que opera sobre dois eixos: no cognitivo enquanto um saber, e enquanto uma atuação sobre o corpo: a disciplina-corpo.

Essa passagem para a educação é bem evidente do impacto da mudança do poder soberano e pastoral para do poder disciplinar. A disciplina vai se tornando cada mais necessária para corrigir, dirigir e proteger. Cada um desses processos (corrigir, dirigir e proteger) exigiria uma forma disciplinar diferenciada. “É neste ajuste das práticas disciplinares nos dispositivos de poder que ‘as artes de educar’ alcançaram seu limiar tecnológico (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p.61)”.

Em Santo Agostinho encontra-se uma expressão dessa forma corretiva disciplinar das artes de educar. Vale lembrar que, na pedagogia (no ensino e na doutrina) cristã, o problema da disciplina foi crucial, e sua elaboração discursiva, pelo menos, sua justificação doutrinal encontra-se precisamente em Santo Agostinho, cuja obra marcaria o afastamento definitivo entre o ascetismo cristão e o cuidado de si. Antes de agostinho, a doutrina cristã, particularmente com Pelágio, tinha transposto para o cristianismo o ideal estoico que exaltava a aptidão natural do homem para a autonomia (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 62).

Vê dessa forma que a passagem para um tipo de subjetividade que passa pelas formas educativas está disposta nas mudanças históricas. A tese foucaultiana vai na direção mesmo de que o cristianismo muda ascética e o cuidado de si antigo vai na contramão da experiência e da liberdade para uma relação de tutela entre aprendiz e o seu mestre, muito diferente do que revela a história entre os estoicos, por exemplo.

Daí é importante pensar que nossa cultura opera em forte medida por essa lógica disciplinar na educação, e de maneira privilegiada a disciplina sempre aconteceu em instituições que tinha exatamente essa finalidade corretiva. O que nos parece razoável é que mesmo que seja a socioeducação e as medidas de internação aí incluídas um aparato estrutural que existe por conta do ECA e da doutrina da proteção integral, o que vigora como lógica ainda é o paradigma da situação irregular e do sujeito desviante a ser corrigido. Neste ponto a disciplina impossibilita em grande medida a produção de sujeitos capazes de uma avaliação ética, porque todos (ou a grande maioria) os atores deste contexto nos aparecem operar de maneira assujeitada, desde a equipe técnica, os professores em sala de aula, caso não tenham nem um contato com uma experiência mais crítica ao longo de suas trajetórias formativas que garantam a luta por um modo de intervenção minimamente inovador.

Os processos educativos no contexto da socioeducação não se resume ao conteudismo formal, embora o contexto da sala de aula tenha grande importância em todo o processo, por sua natureza sistemática e também por trazer uma vinculação com algo que está no campo do

sistema escolar e está fora daquela instituição asilar. De todo modo as práticas educativas na socioeducação “inclui transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o adolescente como protagonista de sua própria história, procurando canalizar construtivamente suas energias como agente de mudança pessoal e social (FABIANOVICZ e SILVA, 2013, p. 18563)”.

Essas premissas são as que se consideram consistentes e dão à educação um valor nítido no processo de reinclusão do adolescente de forma bem sucedida no seio da família e da sua comunidade de origem. Para Costa (2004) as ações educativas exercem influencia edificante na vida do socioeducando, mas para que isso seja possível, é necessário que a práxis pedagógica na socioeducação tenha objetivos e desenho metodológicos típicos de uma atividade que seja reflexiva, crítica e construtiva visando a transformação dos limites que impedem a integração social e proponha uma relação diferenciada das relações interpessoais.

O que nos parece é que, pelo perfil das instituições apresentadas no relatório do MNPCT e também por algumas das diretrizes do SINASE, especificamente aqueles que apontam para a estrutura física das unidades de internação, o caminho mais coincidente é para uma educação disciplinar e formando sujeitos que são incapazes de exercer a própria autonomia, e em última instância de esforçar-se por construir práticas de liberdade, por não fazer parte nem dos seus repertórios de vida que isso seja possível, especialmente porque o que contexto muito objetivo das práticas disciplinares estão dadas pelos meios da vigilância e da punição, aliada a distribuição e circulação dos corpos dos indivíduos internos.

Segundo essas apreciações a disciplina tem não só uma procedência religiosa mas fundamentalmente pedagógica: na medida em que a arte de governar se propõe a “corrigir” ou “dirigir” implicou de alguma forma uma ação pedagógica em que a disciplina ocupou um lugar de destaque (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 66).

Foucault (2006) avalia nessa direção que alógica presente nas disciplinas das comunidades religiosas cristãs são transportadas e transformadas para as instituições laicas. Esse fenômeno da proliferação das instituições laicas com essa qualidade descrita acima se dá no período antes da Reforma Protestante. Essas instituições se organizam a partir de um certo número de técnicas tomada da vida conventual e de certos exercícios e práticas emprestadas da tradição religiosa e que eram convertidos nestas instituições com a definição de métodos disciplinares concernentes à vida cotidiana e à pedagogia.

Desta maneira, o aumento da disciplina observado por Foucault no século XIV indica uma obediência a motivações fundamentalmente educativas. Por exemplo, a criação de

comunidades não religiosas de ensino da doutrina traz esse cunho disciplinar e educativo. Ao mesmo essa passagem demonstra uma crise na vida monástica, mas não exatamente uma descristianização. Pelo contrário, sugere um renovo no processo de cristianização motivado pela própria crise interna da igreja.

No centro de tudo isso está o problema do governmento. Segundo Senellarte (2006) indica uma passagem da história do governmento, que vai desde a condução das condutas feitas pelo príncipe até esse governo se estabelecer no Estado enquanto umas de suas nuances, a forma disciplinar é um modelo microscópico de gerir e conduzir o outro em uma espécie de política das almas e dos desejos. A tecnologia disciplinar atua nessa forma básica de exercício de poder que atua fortemente nas ações educativas difundidas na atualidade, mas não só nelas, com na sociedade de modo geral, incluindo de forma essencial as instituições educativas. Há o entanto um movimento resistente para o governo de si, fundamento do nosso trabalho doutoral e que será mais bem explorado na última seção. No governo de si encontramos ontologicamente o sujeito ético, marcado pela autonomia e capacidade de fazer atravessar no social e nas relações interpessoais a construção de sua vida singular, cada vez menos governada por outrem.

Essas questões parecem dimensionar o quanto e em vários níveis (legal, normativo, empírico, institucional) os elementos heterogêneos se apresentam nas práticas libertárias. Elas não são limpas de luta. Há igualmente na própria lógica socioeducativa o horizonte da autonomia, e do que chamamos aqui de governo de si ou prática da liberdade com o forte apelo ao cuidado de si. No entanto os outros fatores e forças do poder operam na contramão dessa construção de si, em um viés antiestético, se pensarmos na construção da liberdade como uma vida bela e, portanto, estética por excelência. Mas isso também tem uma história: a história da educação do “jovem desviante”. Ela é permeada de parasitagem, termo utilizado por Foucault para designar a explosão do problema da disciplina para além dos espaços estritamente religioso. O filósofo menciona que essa parasitagem tem diversos pontos de apoio.

Em primeiro lugar, a parasitagem da juventude escolar, que até o fim do século XV – início do século XVI, havia preservado sua autonomia, suas regras de deslocamento e vagabundagem, sua turbulência própria, seus laços, também com as agitações populares. E, seja sobre a forma do sistema italiano ou do sistema francês, seja sob a forma de uma comunidade de estdantes-professores ou sob a forma de uma comunidade autônoma dos estudantes em relação aos professores, pouco importa, como quer que seja, tinha-se, no sistema geral do funcionamento social, uma espécie de grupo em perambulação, de grupo no estado de emulsão, no estado de agitação. E, no fundo, a disciplinarização dessa juventude estudantil, essa colonização da juventude, foi um dos primeiros pontos de aplicação e de extensão do sistema disciplinar (FOUCAULT, 2006, p. 83)

A disciplinarização expressa na forma da moralização da juventude era submetida nos colégios a regulamentos cada vez mais rígidos. Mas também a disciplinarização dos saberes, como já mencionado por Veiga-Neto (1996) aqui, levará, no século XVII, à constituição de uma disciplina específica de saber: a Didática. É neste encontro da disciplina com a didática que o ensino ou a prática do ensino na nossa sociedade fica marcado: a disciplina como ensinamento e, do outro lado, o ensinamento como disciplina. Tanto o ensino como a disciplina funcionam articulados, tendo como cume de seus desenvolvimentos a Didática com um saber sistematizado sobre o disciplinamento do homem (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011).

Desta feita, o que estamos pretendendo com isso é situar as práticas de ensino como muitas vezes a identificamos, como práticas instrutivas e em última medida, práticas que produzem disciplinarização. Se situamos o olhar sobre práticas de ensino ou educativas, ou em outras palavras o fazer docente localizado no interior de uma instituição para internação de jovens autores de atos infracionais, não há como negar que as práticas ali estabelecidas podem ser arqueologicamente (no âmbito do saber) e genealógicamente (no âmbito do poder) compreendidas em sua consistência histórica. Avaliar as práticas docentes no interior da internação socioeducativa exige uma demarcação de que lugares o professor ocupa e tem ocupado quando as várias estratégias de saber e de poder se apresentam historicamente, sendo muitas vezes, as práticas docentes efetivamente meros efeitos de saber-poder.

Posto que há uma exigência de que a educação vise uma transformação que levará os adolescentes internos para a autonomia diante de suas vidas, a estratégia de ensino instrutivo e disciplinar levará o adolescente possivelmente ainda a uma maior sujeição e com isso uma baixa capacidade de reflexão. Se tornando efetivamente um sujeito útil à máquina social, que no fim das contas funciona a partir de interesses econômicos.

Desde a implementação do ECA, por exemplo, não se deveria mais usar a palavra “menor”. Independe de sua condição jurídica, pessoas a abaixo de 18 anos são sempre crianças e adolescentes e assim o Estatuto vislumbra sujeitos de direitos as crianças e os adolescentes como já dito em outro momento neste trabalho. “O grande desafio é a aplicação do ideal presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e a busca pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes nele previstos (FABIANOVICZ e SILVA, 2013, p. 18569)”.

Por conta do ECA e suas diretrizes no tocando ao adolescente que cometeu ato infracional há uma reordenação das estruturas institucionais, também forçadas pelo marco legal. No entanto como o paradigma que circula internamente à estrutura socioeducativa como um todo ainda se refere a um modelo menorista. O “antigo pensar” vigora nas práticas dos

socioeducadores e juízes. A doutrina da proteção integral não ocupou seu lugar nos paradigmas que povoam as representações dos atores do sistema (XAUD, 1999)

O novo olhar está reclamando um novo fazer, envolvendo mudanças em crenças e valores, tanto do adolescente em conflito com a lei, sensibilizando-o para o trabalho socioeducativo, quanto dos atores do sistema para uma postura mais congruente com o novo discurso (XAUD, 1999, p. 88).

É interessante pensar que embora haja uma ampla direção no sentido que as práticas socioeducativas devam incluir esse novo pensar e sem dele prescindir, incluindo aí as práticas propriamente docentes nas salas de aula das instituições de internação, o que vigora ainda são práticas de disciplinamento, que datam do século passado e dos modelos diferentes do Código do Menor, mas que também remontam a um tempo ainda mais antigo de disciplinamento do jovem desviado e vagabundo. A disciplina da correção e da instrução. E isso num aparo de ensino e de didática, que na prática incide nitidamente no “como fazer” do professor no momento empírico. Esse é, pelo menos no que se pode verificar, de modo geral nas instituições socioeducativas.

A presente tese doutoral tem seus limites, inclusive metodológicos, por não tratar de forma empírica essas questões, sendo um trabalho bibliográfico e documental essencialmente. Dizemos isto por afirmamos tal natureza panorâmica da realidade socioeducativa, mas que esta deve compor-se de outros acontecimentos marginais, sem dúvida, onde poderiam ser vislumbradas até ações e práticas de ensino nesse contexto que indique algo fugidio à disciplinarização. Afirmamos isso como um pressuposto teórico: “onde há poder, há resistência”.

Estamos pensando em nossa tese que em um espaço de uma instituição disciplinar, o que mais comumente vamos lidar é com a disciplina e seus efeitos. E, por se tratar de uma tese que fala de práxis, avaliamos que a intervenção ali estabelecida em termos de ensino e aprendizagem remontam essa mesma lógica. Apesar de, como mencionamos mais acima, também supor que práticas mais libertadoras podem existir. Então nesse sentido falaremos mais amplamente do ensino disciplinador, aquele que enquanto veículo da disciplina produz efeitos como é da natureza do poder, e seus efeitos são efeitos de fabricação. Neste caso, o ensino disciplinador, em uma instituição disciplinar não poderia senão fabricar o homem dócil.

Segundo Nogueira-Ramirez (2011) a palavra dócil é retirada do termo latim *doceo* que significa fazer aprender, ensinar. Ainda o mesmo autor refere-se ao dicionário Roquefort onde encontra o termo *docile*, indicando a capacidade de receber instrução, igualmente tendo o caráter de quem é doce, obediente e se deixa governar. Enquanto que *docilité*, se refere à

capacidade de voltar a ser dócil, submisso ou muito disposto a ser instruído, ou, ainda disposição à obediência.

Na *Didática Magna*, Comênio fala do homem como “animal disciplinável”. Interessante pensar, muito embora o conceito do pai da didática moderna não seja, possivelmente o mesmo dado por Foucault à disciplina, como aquele tacitamente aponta sua visão ontológico do aprendiz. Mas em certa parte o significado atribuído por Comênio à disciplina também evoca à docilidade e à capacidade de ser ensinado de forma obediente e submisso (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011).

Como já mencionamos, Foucault já havia feito a relação entre disciplina, docilidade, acrescentando a ela as ideias de utilidade e obediência:

A esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante das forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o que se pode chamar de “disciplinas”. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não tende unicamente ao aumento das suas habilidades, nem tampouco a fazer mais pesada a sua sujeição, mas à formação de um vínculo que, no mesmo mecanismo, o faz tanto mais obediente quanto mais útil (FOUCAULT, 2009, pp. 141-142).

Para o Foucault(2009), em termos de utilidade a disciplina aumenta as forças do corpo, mas em termos de políticos e de obediência, ela atua na diminuição dessas mesmas forças. Ao caracterizar as disciplinas, ele indica que estas, ao organizar as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos que são compostos tanto da arquitetura, quanto da hierarquia quanto de aspectos funcionais. Nesses lugares se realizam fixações, mas também permitem circulações, garantem a obediência dos indivíduos, ao mesmo tempo em que melhoram a economia do tempo e dos gestos.

As tecnologias disciplinares (como no caso dos quadros vivos) visa observar, controlar, regularizar o modo como as mercadorias circulam, além de, do ponto de vista dos homens ter como objetivo inspecioná-los, constatar sua presença e sua ausência, distribuição e análise, controle e inteligibilidade, aplicada várias instituições e modelos de internos como é o caso do registro geral e permanente das forças armadas, a divisão do espaço hospitalar e a classificação sistemática das doenças e outras tantas operações conjuntas.

O controle das atividades nas instituições disciplinares, segundo Foucault (2009) se realiza de quatro maneiras. Primeiro pelo *horário*. E este é uma herança bem nítida dos tempos monásticos, e se funda em três grandes processos a saber: estabelecer as censuras, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição. Essas experiências, entre os

vários lugares disciplinares, foram facilmente observadas nas instituições educativas, configurando uma espécie de dispositivo pedagógico e achamos fazer parte do que estamos aqui chamando de dispositivo da socioeducação. “Dentro dos antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldade de se abrigar, as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos (FOUCAULT, 2009, p. 144).

Interessante pensar como o ensino e a ação do professor foi influenciada muito diretamente no modelo moderno de escola e como a conhecemos hoje, e orientando as atividades do professor. Foucault ilustra essa passagem para o ensino, onde o docente também adequa o próprio ritmo ao instituído. “No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entradas das crianças e oração; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa, etc (FOUCAULT, 2009, p. 145)”.

É interessante pensar que esse exemplo dado por Foucault captura a própria ação do monitor, o monitor também é disciplinado, provando que a disciplina atua sobre todos de forma meticulosa. Daí podemos pensar nas possibilidades e impossibilidades presentes neste processo no que diz respeito à promoção de experiências bem-sucedidas de práticas da liberdade para os adolescentes autores de infração, se o próprio docente está incluído e tem-se a ver com formas disciplinares que atuam sobre o seu fazer e que muitas vezes independem de seu planejamento. Está dado, na medida em que faz parte do status quo da instituição, no nosso, para além da escola, pensamos na instituição socioeducativa de internação.

A ideia disciplinar pressupõe que o tempo deva ser usado com qualidade e sem impureza e defeitos. E durante todo o transcurso do tempo, o corpo deve estar aplicado ao exercício. Intuitivamente isso é uma luta contra a ociosidade que em última instância indica a noção de vagabundagem a ser evitada. Mas além dessa odeia da ocupação do corpo, outros também incidem sobre os indivíduos e o controle de suas atividades como é o caso da *elaboração temporal do ato*.

Essa forma de controle parte de uma espécie de definição anátomo-cronológico do comportamento que deve servir a um ritmo dado, como é o caso das inúmeras instruções dadas aos soldados nas suas marchas ao toque do tambor e em fileiras bem determinadas. Passos milimetricamente coordenado com todo o batalhão. “O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpos, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão

(FOUCAULT, 2009, p. 146)”. Foucault acrescenta que nesse tipo de controle é onde o tempo penetra o corpo, e com ele também penetra todos os controles minuciosos do poder.

A terceira forma de controle das atividades se refere ao *corpo e o gesto postos em correlação*, onde não basta apenas ensinar apenas uma série de gestos definidos, mas pensá-lo em uma atitude global do corpo e em relação a outros gestos, pensando na sua eficácia e rapidez. É interessante pensar como Foucault localiza essa forma de controle disciplinar e atrelado ao anterior como algo que passa pelo campo do ensino e que é antes de tudo uma imposição. O exemplo que o filósofo dá é o da caligrafia, dizendo ele que esta supõe uma ginástica. Se formos pensar grande parte do nosso modelo de ensino tradicional caminha nessa direção, de uma repetição infundável e em uma rotina rigorosa que abrange o corpo como um topo.

Esse modelo de controle da atividade parte da ideia de que um corpo disciplinado é a base da eficiência do gesto. Mas além dele ainda um outro modo de controle, o que se refere à *articulação corpo-objeto*. Esta forma se refere a uma série de instruções meticulosas que o corpo deve ter em relação ao objeto que manipula. A lógica de controle estabelece cuidadosamente as engrenagens que articula um ao outro. São decomposições do gesto global em suas séries que se dão em paralelo: uma voltada para os elementos do corpo e a outra ligada aos elementos do objeto. No exemplo da boa caligrafia poderíamos mencionar a posição dos dedos, da mão como um todo, o corpo dentro da cadeira, o pescoço e a coluna vertebral; e na outra linha de instruções qual a melhor posição do lápis, que dedo toca em qual posição, como se dispõem a mão e o lápis sobre o papel, firmeza, ritmo e repetição.

Por último, Foucault (2009) comenta a respeito da utilização exaustiva, a qual tem como princípio aquilo que estava subjacente ao horário: princípio da não-ociosidade, como já comentado. Nas palavras de Foucault:

Já a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais uma exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez, encontra o máximo de eficácia (FOUCAULT, 2009, p. 148).

Essas premissas irão ordenar as formas de ensino modernas tendo no corpo do sujeito o alvo principal e isso vai se impondo segundo o filósofo às práticas pedagógicas. No entanto esse controle não é da natureza humana. É fruto de uma experiência social, é um sofisticado aparato psíquico construído nas relações entre os homens, no processo de socialização.

Podemos dizer que é também produto da educação. Poderia se dizer que as sociedades modernas existem do jeito que existem do modo como existem, em grande medida porque seus indivíduos foram submetidos a um rigoroso e especializado processo educativo (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011).

Para Nogueira-Ramirez (2011) a construção do novo tipo de sujeito, o sujeito moderno tem tudo a ver com a escola, sendo esta o lugar onde as crianças foram confinadas para a instrução. O corpo infantil foi regulado pelos regulamentos da escola, a sala de aula de aula e suas diversas ferramentas foram o aparato que serviram para a implementação de uma forma de poder enquanto particularizava cada um na sua postura e nos seus movimentos e até suas formas de olhar e pensar.

Os bancos escolares controlavam a localização das crianças dentro da sala de aula, bem como os seus movimentos, sua postura e seu deslocamento falta continuar a citação dentro da sala de aula, bem como seus movimentos, sua postura e seus deslocamentos; as informações envolviam o controle do corpo: a distância entre os indivíduos, a postura correta e sua permanência por algum tempo, o lugar a ser ocupado no interior do grupo, como se vestir a higiene pessoal. O controle do tempo e do espaço, dos movimentos e das posturas corporais, dos gestos, das palavras, do vestuário, do asseio pessoal, das ocupações, bem como o ritmo do ensino do aprendizado, foram modelando um aparato psíquico como o descrito por Elias; contribuíram de maneira precisa na conformação da ‘alma’ moderna que refere Foucault (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 128)

É possível transpor facilmente a lógica da educação escolar para a instituição socioeducativa de internação, especialmente se pensamos que o modelo seguido, na prática, é o modelo prisional, muito parecido com o que está descrito por Foucault em tentativa de descrever uma história das prisões, que, na verdade é a história do poder disciplinador no seio da sociedade moderna. A ênfase nas instituições disciplinares são de cunho corretivo essencial. Há pouco aparato pedagógico que fuja dessa visão. Apesar da obrigatoriedade nas medidas socioeducativas de internação para a existência de atividades pedagógicas, vale se problematizar o tipo de visão de pedagogia que ali prevalece e qual o tipo de prática é possível dentro de uma instituição que carrega os vícios, saberes e fazeres da doutrina da situação irregular.

A instituição socioeducativa no modo como tem se organizado atualmente, e podemos ver isso nos dados citados aqui referente ao Relatório do MNCPT tem uma pouca atenção dada ao projeto político pedagógico. Dentro das orientação à atividade de socioeducação há aquela

que versa sobre a construção de projeto de vida junto aos adolescentes internos. Corroborando com as características desde cenário pouco socioeducativo Coscioni, Marques, Rosa e Kholler (2018) apontam em pesquisa recente a ineficácia do trabalho institucional para este fim, indicando as dificuldades que a instituição tem para se situar em um paradigma que requer a promoção da autonomia do adolescente.

Afirmamos isso posto que os próprios autores indicam que a construção do projeto de vida implicaria um forte fator de proteção por ter um caráter de projeção para o futuro que possibilitaria ao adolescente planejar e pensar a própria vida longe do cometimento de atos infracionais. Para tanto os autores reforçar a ineficácia da ação institucional que leve a este fim. A construção do projeto de vida promove transformação e estão delimitadas no SINASE. Em revisão realizada socioeducativo Coscioni, Marques, Rosa e Kholler (2017) os estudos apontam que as 30 pesquisa brasileiras consultadas apontam para uma ineficácia do desenvolvimento do projeto de vida.

A consideração de que o projeto de vida, por exemplo, leva em conta as condições reais do sujeito, seu passado e sua articulação com algo no futuro, a partir da intenção de transformar o futuro e a realidade que se lhe apresenta exige certas condições socioafetivas e sociocognitivas em um processo dialético entre mente e mundo exterior, levando em consideração uma dimensão espaço temporal das vivências infantis até o momento presente. “Os projetos de vida, refletem uma postura crítica frente às experiências individuais, com vias à tomada de consciência sobre as (im)possibilidades de superar a realidade presente. São aspirações de futuro acompanhadas de um sentido de ação (COSCONI, MARQUES, ROSA e KHOLLER, 2018, p. 110)”.

Esse tipo de “exigência” (condições socioafetivas e sociocognitivas) para que o projeto de vida se realize dentro do plano socioeducativo pressupõe um outro tipo de fazer educativo exigindo uma intervenção que ao mesmo tempo construa os recursos internos necessários e possibilite uma tensão critico-criadora com a realidade objetiva e concreta dos adolescentes internos. O que nos parece óbvio é que uma instituição fortemente disciplinar, caminha na direção oposta a essas premissas, formando pelo contrário os já ditos indivíduos obedientes e dóceis. Essa característica da condição adestrada dos indivíduos internos aparece na contramão de uma vida com experiência de prática da liberdade como a entendemos aqui. O indivíduo obediente, útil, adestrado, enfim, dócil, precisa estar sempre tutelado à direção moral e instrutivas de outrem, assumindo a incapacidade de construir uma vida para si.

Foucault (2007) menciona que a história do cuidado de si entre os antigos, tanto gregos como romanos, teria como suporte um movimento constante de mudança, era por via da

mudança que se acessava a verdade sobre si, sua vida, e o que era melhor para si. Daí a liberdade de se escolher voluntariamente a que se assujeitar como prática de si, sabendo o que “funciona” para o sujeito naquele momento. O cuidado de si deste jeito se coloca dentro de uma dimensão íntima com a prática da liberdade que é antes de tudo uma construção de si, sem que o indivíduo se torne escravo de nada e de ninguém.

A forma de atuação educativa que combina com o modelo disciplinar como vemos nas unidades socioeducativas, tem pouca ênfase nesse caráter transformador. A disciplina mantém a fabricação de um tipo de sujeito e mantém o *status quo*. Parece que esse tipo de manutenção também garante o descrédito na medida, como aparece no próprio relatório do MNCPT, indicando falas que mencionam que a internação “não resolve”. E diante dessas falas não podemos esquecer que pode haver uma representação tipicamente moderna de educação: a resolução.

O *ethos* modernos se caracteriza pela “resolução de um problema” que é em última análise uma construção cartesiana. O paradigma moderno procura a resolução de um problema e isso nos remete a uma concepção de mundo, uma ontologia moderna que procura pela via de um método universal acessar as respostas sobre o problema, ou seja, a sua solução (GRANDESSO, 2000). Isso tem uma implicação forte para a educação uma vez que a ênfase para se achar a solução que e sempre algo a ser corrigido está no método aplicado. Não se chega à verdade por meio de uma transformação de si, mas de uma aplicação impecável do método. Unido a isso, há uma pressuposição de que o caminho adequado para o problema ser resolvido é sempre e mais uma vez a correção.

Neste panorama, educar é corrigir, por meio da instrução. O ensino disciplinador se presta a isso. A socioeducação e tudo o que nela é pensado neste sentido (disciplinador), incluindo aí a práxis docente, se encaminha nesta mesma direção. Do ponto de vista da prática da liberdade, educar é, pelo contrário, transformar a ponto de tornar o sujeito capaz de entender, não via método, mas pela própria condição de novos recursos cognitivo que passa possuir, a verdade funcional que opera sobre sua vida e quais os caminhos e práticas de si são necessárias para uma vida ética. Pelo que se percebe esse caminho é sempre pessoal e singular, diferente do *ethos* moderno que é impessoal, e tende à universalização.

No trabalho de revisão sistemático realizado por Coscioni, Marques, Rosa e Kholler (2017), já citado anteriormente, apresenta bem as características dominantes nas instituições de internação para adolescentes autores de atos infracionais. Vejamos:

O clima organizacional foi frequentemente (n = 15, 50%) descrito como hostil, repressivo, tenso, marcado por uma insegurança generalizada, pela banalização da violência física e psicológica entre adolescentes e funcionários, bem como por situações de conflito, fuga, rebelião, motim e homicídios (COSCONI, MARQUES, ROSA E KHOLLER, 2017, p. 235).

Ainda neste mesmo trabalho, os autores apontam que as pesquisas brasileiras identificaram como consequência dessas questões descritas cima, a perda da identidade pessoal, além de sofrimento, reincidência e preconceito na comunidade. Embora o mesmo estudo aponte para fatores positivos (os quais serão melhor explorados na próxima sessão) vale ressaltar esses elementos que estamos apontando por corroborarem com o que estamos analisando em termos do cenário que se apresenta pouco favorável à uma efetiva socioeducação, que tenha a instituição socioeducativa incorporado tal projeto, no qual poderá ser menos tenso o processo de construção de uma práxis docente que promova positivamente a experiência de liberdade dos adolescente em cumprimento de medida.

Ao falar sobre a experiência da Fundação CASA em São Paulo (unidade socioeducativa de internação deste Estado), Olic (2016) aponta para o fato de que a força da disciplina das unidades de internação do dispositivo pedagógico (ou socioeducativo para ser mais preciso) competem com as forças oriundas do investimento dos jovens de se tornarem protagonistas, mas não em termos de um protagonismo que leve à autonomia destes como sujeito de direito (como vislumbrado pelo SINASE), mas um tipo de protagonismo que leva a reificação e afirmação destes como sujeitos do crime.

Na medida em que os dispositivos institucionais perdem força e o coletivo dos internos passa a se articular e fortalecer, os adolescentes passam a se socializar por meio de outra gramática moral, que tem na organização do mundo do crime sua máquina moral de disciplinar as condutas entre os cativos (OCIC, 2016, p. 360).

O autor continua sua análise no sentido de indicar que neste cenário o professor da instituição socioeducativa de internação ocupa um lugar de perigo e de lutas em que os coletivos (dos jovens e da instituição) constroem várias estratégias micropolíticas para ser fortalecer e combater, enfraquecendo o coletivo inimigo. “O resultado acaba sendo a configuração de uma ‘descrição tensa’, em que o professor sente em seu próprio corpo os riscos e as possibilidades da prática educativa em uma instituição marcada, sobretudo, por um regime disciplinar de controle social (OCIC, 2016, p. 360)”. Mesmo que nem toda instituição socioeducativa de internação se caracterize exatamente por esse detalhamento feito pelo autor, é interessante assinalar o quanto essa descrição combina com as ideias foucaultianas de lutas de forças, ao entendermos o conceito de poder.

Embora a polarização entre esses dois campos de estratégias de poder seja colocada desde o início como uma polarização na descrição etnográfica, isso não quer dizer que essas posições antagônicas sejam preexistentes, tampouco se configuram como arranjos estáticos. Pelo contrário, o embate travado entre os dois campos de forças é constantemente negociado e redistribuído de acordo com os arranjos provisórios que se formam em razão da luta envolvendo a territorialização ou não de um determinado coletivo que passa a exercer a autoridade sobre a rotina institucional. Da disputa entre essas linhas de força, cada unidade acaba construindo para si um determinado ritmo, que, por sua vez, aponta tanto para o grau de eficácia da medida socioeducativa, como acena para a possibilidade de territorialização da máquina moral do mundo do crime que passa a atuar como um instrumento de “sujeição criminal” entre os adolescentes (OCIC, 2016, p. 360).

E é precisamente neste campo de força micropolíticas que atua o docente, sendo o seu lugar ocupado arriscado em vários sentidos. Especialmente se o docente assume uma postura mais libertária, os riscos que se corre são variados, inclusive comprometendo sua própria condição profissional na instituição, não sendo este visto como coerente com os aspectos valorizados nesta. Na medida em que toda prática libertária é produtora de tensão, o trabalho docente que fomentaria positivamente as práticas de liberdade podem apontar uma séria ameaça ao modelo educativo vigente no âmbito da socioeducação e que está igualmente em discordância com vários dos fundamentos do ECA e do SINASE, os quais de modo geral, apontam para a transformação do sujeito, inclusive do seu status de sujeito em situação irregular para sujeito de direito (OCIC, 2016).

Ainda Olic (2016) descreve que a presença dos socioeducandos frequentando as salas de aulas das unidades de internação socioeducativa é sinal de uma “boa reputação” para a instituição. Muitos adolescentes, sabendo de tal questão, passam a barganhar suas presenças neste espaço, junto a direção. Dessa forma a ordem das direções institucionais não se realiza unilateralmente, formando mecanismo de poder diferentes e concorrentes no capilar da vida da instituição. Em algumas unidades, como é, algumas vezes, da Fundação Casa, os adolescentes passam a controlar a rotina interna, decidindo inclusive se os funcionários podem acompanhar as atividades escolares de dentro da sala ou da porta. Muitas, como aponta o autor, os adolescentes conseguem o controle do tempo e do espaço.

Mais uma vez notamos a analítica de Foucault em voga, quando percebemos nessa descrição que o poder está pulverizado nas práticas e antes de ser um entidade que alguém porta ou deixa de portar, o poder incide sobre ações muito concretas e não vem necessariamente de cima pra baixa, reproduzindo por exemplo uma metáfora de luta de classe. O poder, ele mesmo produz o seu contrapoder ou até meios as suas várias estratégias de resistência. É parte da

mesma lógica na analítica do poder que haja espaço para forças que vão na direção oposta, se não fosse isso, a relação não seria de poder, mas de escravidão. “Logo, o desafio da prática docente é como lidar com esses dispositivos e, ao mesmo tempo, produzir um fora em relação a eles. Ou seja, como se transformar em um mediador que mesmo imerso neste emaranhado de dispositivos consegue construir novos territórios existenciais (OCIC, 2016, p. 365 )”?

Com isso estamos dizendo que mesmo que seja um ambiente hostil como já assinalamos acima, a instituição socioeducativa e as salas de aula ali presentes são constituídas dessa trama que compõe as formas de poder. E a metáfora que estamos usando se vale da ideia de lutas de força. Essas lutas incorporam a própria noção de poder no sentido não repressor, mas inventivo e junto dessa sua natureza, incorporam igualmente a ideia de resistência e esta, para o que nos interessa está diretamente ligado à nossa noção de liberdade.

Olic (2016) aponta que as escolas (ou as salas de aula) nas unidades socioeducativas tem desempenhado a função de transmissão de conteúdo aos socioeducandos, não tendo ações sistemáticas na direção da diminuição da reincidência. O autor ainda acrescenta que a escola pouco contribui para o objetivo principal de todo o fazer socioeducativo que é retorno ao convívio social, afastado de trajetórias infracionais.

É exatamente aí que acreditamos ser a questão da experiência de liberdade algo diferenciador, na medida em que o sujeito da prática da liberdade não precisa de vigilância e controle, dado que seu estilo de vida passa a ser pautado pelo exercício ético profundo do que é considerado o uso temperante das práticas, do que tornaria a sua vida mais interessante, ou bela, pra usar uma terminologia grega. Essa experiência da liberdade, como já falamos passa pelo cuidado de si como centralidade, e pela tradição antiga, não se chega ao cuidado de si e nem à experiência dessa luta pela liberdade e pela transformação constante sem a presença de um outro que assume um papel de maestria a qual é, ou deveria almejar a expansão da potência, uma forma educativa estimulante de uma vida que reflita sobre si mesmo e partir disso construa uma vida para si e que seja sua. Enfim, uma práxis libertária e não-disciplinar.

## **Seção 2 - A socioeducação e o cuidado de si: brechas para a construção de uma práxis educadora libertária**

Nesta seção gostaríamos de apresentar algumas ideias a respeito da práxis propriamente. Estas ideias vão de um cunho mais teórico até a análise de como tais perspectivas podem servir de condições para práticas libertárias no contexto da socioeducação. Para isso faremos o caminho de interlocução entre Sanchez e Kosik, no que estes autores contribuem para o entendimento do que seja a práxis e suas modalidades, articulando seus modos de pensar com as ideias foucaultianas desenvolvidas aqui, tendo como suporte de tais reflexões a prática docente em si no contexto socioeducativo, capitaneada pelo Plano Individual de Atendimento – PIA, instrumento obrigatório utilizado nas medidas socioeducativas para organizar e planejar o acompanhamento dos adolescentes.

### **2.1 - Noções de uma práxis revolucionária**

O tema da práxis é polifônico e requer uma atenção especial por merecer os créditos próprios de um campo de análise que possibilita um olhar sobre o que fazemos no cotidiano da vida e o que ou como podemos pensar de outro modo. O estudo atuação docente não é um elemento de dentro da teoria foucaultiana, por esse motivo vamos traçar uma interlocução com autores de outras vertentes teóricas, especialmente do marxismo. Embora Foucault tenha sido bastante crítico aos ideais marxistas, entendemos que esta aproximação se torna enriquecedora aqui, antes de ser uma “gafe” epistemológica.

Partiremos de dois posicionamentos de práxis que são oriundos desta tradição materialista-histórica, seguindo os rastros de dois pensadores importantes nessa área que são Adolfo Sánchez Vásquez (1915-2011) e Karel Kosik (1926-2003). Estes dois pensadores, cada um a seu modo vai indicar como a práxis pode ter níveis diferentes de se manifestar e essas formas de manifestação implicam diretamente a posição micropolítica (e por que não dizer macropolítica?) que orientam o nosso fazer. Apresentaremos especialmente de cada autor ideias vinculadas a uma obra específica de cada uma e que representam fortemente suas posições.

Seguindo uma leitura claramente marxista Sánchez Vásquez (1968) concebe que toda vida social é essencialmente prática. No entanto essa realidade prático-social pode ser decomposta em diferentes setores, se levarmos em conta o objeto sobre o qual o homem exerce sua prática. Desta forma, tomando a ideia de que a práxis é ação do homem e criação de uma nova realidade humanizada, as diferentes práxis se situam de acordo com o grau de penetração a consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau da transformação dessa matéria como produto de sua atividade.

Assim o autor distingue por um lado a práxis criadora e a reiterativa (ou imitativa), e por outro práxis reflexiva e a espontânea. Essa divisão não elimina os vínculos entre uma e outra práxis e nem entre um nível e outro de expressão destas. Pelo que sugere o próprio termo, a prática criadora tem estreito vínculo com a práxis reflexiva, e por outro lado a práxis reiterativa associada a práxis espontânea. Esses vínculos não são fixos e se dão no contexto da práxis total que é determinada por um tipo peculiar de relações sociais, quando por exemplo a práxis espontânea não está isento de elementos de criação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

A práxis se apresenta como reiterativa, ou seja, com uma lei previamente traçada e cuja reprodução acontece em variados produtos que mostram essa mesma característica. Já a práxis criadoras se realiza na não conformidade de adaptação a uma lei preestabelecida, culminando em um produto novo e único. Aí reside uma diferença entre importante pro nosso trabalho quando pensamos na práxis docente. Sánchez Vásquez nos ajuda a pensar estas possibilidades, especificamente quando discorre sobre esse tipo de práxis que é a criadora.

Do ponto de vista da práxis humana total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe baste repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar porque ele cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida com suas exigências, se encarrega de invalidá-las (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 247).

Essas soluções encontradas tem sempre um tempo de validade, e podem ser repetidas enquanto tal validade se mantenha, ou seja, sempre em um determinado tempo, onde até existe a necessidade de generalizá-las e tal repetição se justifica quanto a própria vida não reclama a criação. Assim o autor fala que o homem não viva em constante processo criador, ele só cria para satisfazer novas necessidades, para adaptar-se a novas situações. No entanto, para o homem, criar é uma necessidade vital, porque só criando e transformando o mundo é que o homem faz o mundo humano e se faz a si mesmo.

Por esse motivo Sánchez Vásquez (1968) acrescenta que a práxis é essencialmente criadora. Dando uma trégua entre uma criação e outra, o homem reitera uma práxis já estabelecida. No seu conjunto, desta forma, a práxis se realiza em um ritmo de alternância entre o criador e o reiterativo, entre inovar e imitar. E igualmente importante se faz entender, num processo criador a relação entre a atividade da consciência e a sua realização. No processo criador existe uma unidade desses dois lados da consciência e da realização, sendo traduzida como subjetivo e objetivo, interior e exterior. Essa unidade se apresenta de modo indissolúvel.

O que o autor está querendo chamar a atenção é para o fato de que a atividade criadora não é concebida como uma série contínua de atos da consciência como se o produto criado fosse fruto e expressão limpa e pura do que fora representado internamente. “Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas por sua vez, o ato material parece fundamentando tanto um novo ato psíquico [...] como um novo ato material [...] (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 248). Desta forma a consciência estabelece uma finalidade aberta, onde formar ou transformar uma matéria não significa imprimir a forma idealmente preexistente, mas a produção do ideal se faz inseparável dos processos reais e materiais.

A forma que o sujeito quer imprimir à matéria existe como forma geratriz na consciência, mas a forma que se plasma definitivamente na matéria não é a mesma – nem uma duplicação – da que preexistia originalmente. É certo que o resultado definitivo estava prefigurado idealmente, mas o definitivo é exatamente o resultado real e não o ideal (projeto ou finalidade original). A que se deve o fato de essa prefiguração ideal não poder manter-se ao longo de todo o processo prático? Deve-se principalmente ao fato de a matéria não se deixar transformar passivamente; existe algo como uma sua resistência a ser vencida, que na práxis artística enseja os tormentos da criação de que falam os artistas (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 249).

Essa visão de práxis como transformadora é interessante por não retirar o caráter da unicidade entre reflexão e prática, e ainda por levar em conta os desafios da objetividade e da tensão desta com as subjetividades. Interesse notar que Sánchez Vásquez inclui no seu modelo de pensar uma metáfora física da resistência que atua sobre essa práxis, nos fazendo entender como nas formas pensadas por Foucault, a natureza conflitante das forças que operam em uma práxis inventiva. Além disso, o paradigma de Sanchez combina com a de Foucault ao pensar o movimento e os devires próprios da existência, sendo o processo que apresenta também as soluções temporárias de atuação. De algum modo a práxis criadora de Sánchez Vásquez inclui o movimento e a mudança como crucial para a construção de um saber que possibilitaria o novo.

Mencionamos na seção anterior o quanto o professor das instituições socioeducativas, dentro do dispositivo inerente a esse contexto precisa travar negociações com as forças operantes ali. Deste mesmo modo qualquer práxis que seja criadora de novos territórios existências, como fala Olic (2016) se realizará levando em conta as forças em tensão nesse contexto. Bem como entendemos que as práticas libertárias também serão mais bem sucedidas na medida em que identificarem as forças que operam na direção de uma resistência que busca liberdade.

Um tema interessante nas conjecturas de Sánchez Vásquez é a questão da matéria. A matéria que será transformada e que também oferece resistência na práxis. Notadamente este termo nos remete à tradição marxista que diz respeito à própria nossa de realidade concreta a ser transformada e que resiste. E neste ponto convocamos as ideias de Kosik para melhor construir um caminho a respeito da práxis frente ao conceito de realidade concreta ou mesmo no desvelamento das falácias do que seja a concreticidade.

Nesse sentido a práxis se apresenta como uma possibilidade de enfrentamento dos modelos de reflexão ou atuação (na escola, na vida social ampla e na socioeducação) e resgata a profunda relação entre teoria e prática. Em termos materialistas histórico-dialéticos a atividade teórica não produz nenhuma mudança real. Para produzir mudança é preciso atuar praticamente. Não se trata de pensar um fato e sim revolucioná-lo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968). Nesta mesma conotação revolucionária, Kosik (2002) escreve sobre dois tipos de práxis: a práxis utilitária e a práxis revolucionária.

A primeira seria um tipo de prática que atua segundo o *modus operandi* e que não tem nem um compromisso com os processos contraditórios que estão presentes na concretude da vida. Se faz muito por uma entrada no mundo pelo homem que não é abstrata, mas imediata. A práxis revolucionária, por sua vez é a que seria capaz de apresentar as estruturas da chamada “coisa em si”, a qual se encontra muito além da aparência e do manifesto fenomenal (KOSIK, 2002).

Segundo o autor supracitado a coisa em si, ou seja, o real como de fato o é, se manifesta de uma maneira que aparenta certa verdade, mas se camufla enquanto fenômeno, por aparecer ou manifestar-se fetichizado, mas a manifestação não é a essência, ou seja, a coisa em si. Esta manifestação, a que o autor chama de pseudocreticidade indica a essência ao mesmo tempo em que a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou sob algum aspecto.

O mundo da pseudoconcreticidade é o mundo dos fenômenos que se formam na superfície dos processos realmente essenciais, é o mundo da manipulação dos homens, das

representação comum e formas ideológicas, é ainda, o mundo dos objetos fixados que dão a impressão de serem condições naturais e não são reconhecidos como resultados da atividade social dos homens. Analisar um fenômeno é compreender como *a coisa em si* se manifesta em um determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, entender como ela ali se esconde. “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2002, p. 17).

Para se compreender isso é preciso que se faça um *détour* (desvio) entendendo, dialeticamente, as coisas em movimento e como parte de uma totalidade concreta. Não se entende, a partir do autor aqui trabalhado a ideia simplista de totalidade como apenas algo superior à soma das partes em uma visão idealista. Se imprime a concretude da existência como parte de tal compreensão, seguindo a coerência com o enfoque marxista.

O homem para conhecer *a coisa em si* deve transformar as coisas para si. Tem que primeiro submetê-la à própria práxis. Para entender como são as coisas quando não estão em contato consigo, o homem deve primeiro mantê-las em contato consigo. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático [...] Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação, mas sim mediante uma determinada *atividade*” (KOSIK, 2002, p. 28).

Entende-se que diante do desafio que é superar a lógica disciplinar, é urgente que a práxis do professor no sistema socioeducativo de internação carregue esse viés transformador e criador que o que vimos atua numa força contrária ao dado e refletindo sobre a dimensão social e concreta, ao mesmo tempo que se posiciona de maneira crítica, busca caminhos adequados para soluções que surgem sempre como novidade no processo e que essas invenções atuem de maneira provisória levando-se em consideração os múltiplos aspectos da realidade institucional, dos adolescentes em suas singularidades e das habilidades próprias do docente.

Essa dimensão da singularidade ou mesmo da noção de novidade que está na essência deste tipo de práxis considera evidentemente o professor como aquele que pode gozar de certa autonomia diante do processo e este neste sentido que queremos pensar em quais possibilidades o professor pode, encontrar alguma tipo de entrada para uma práxis transformadora e promotora de uma experiência bem sucedida de liberdade que mantenha os jovens distante do eixo do crime. A liberdade que falamos aqui passa pela autonomia de pensamento e de escolhas e, sabemos que só é possível ao professor promover autonomia e liberdade de adolescentes com quem trabalha, se antes este experimentou, principalmente no contexto do seu trabalho, mas essencialmente na sua experiência de vida particular.

Algumas brechas são possíveis e descritas mesmo em meio a um contexto hostil, como todo contexto, é dotado de vários fatores em contradição e que se articulam de forma tensa e diversa. Coscioni, Costa, Rosa e Kholler (2017) apontam que as instituições estudadas pelas pesquisas brasileiras, além dos fatores entendidos como negativos, também reuniam alguns elementos positivos que poderiam ser pensados como referenciais protetivos dentro do cumprimento da medida. Das 30 pesquisas realizadas em unidades de internação para adolescentes e consultadas pelos autores acima citados, houveram menções (n=2,7%) que descreviam o fato de as unidades possuírem estrutura física que favorecia o desenvolvimento dos internos.

No caso das unidades do Rio Grande do Sul a revisão aponta que os adolescentes se mostraram satisfeitos com o ambiente físico, só para citar um caso mais concreto. Em Minas Gerais os avaliadores identificaram duas unidades socioeducativas e uma delas muito mais adequado aos objetivos socioeducativos, bem como, muito mais alinhada com os parâmetros do SINASE.

Aspectos positivos no clima organizacional foram elencados por alguns estudos (n = 2, 7%). Registros em diários de campo oriundos de uma pesquisa realizada no interior da Paraíba (PB) (Galvão et al., 2005) descreveram o ambiente como sem conflito e violência. Um estudo de orientação pós-estruturalista conduzido em uma unidade do Espírito Santo (ES) (Aragão et al., 2012) teve por objetivo buscar movimentos de potência de vida no encontro com adolescentes. O trabalho destacou que elementos positivos resistiam ao clima organizacional hostil, de modo a compreender que, submetidos a situações extremas, os adolescentes encontravam formas de manter a esperança em suas vidas (COSCIONI, COSTA, ROSA E KHOLLER, 2017, p. 236)

Esse trecho do texto apenas para indicar a presença de fatores positivos presentes nas unidades espalhadas pelo Brasil. E o texto segue falando daquelas unidades que tentam se adequar aos objetivos da lei e ainda aquelas que como indicação da direção proíbe qualquer tipo de violência contra os adolescentes. Deste modo o que nos parece é que podem existir vias de negociação para que atuações inovadoras por parte dos professores sejam efetivadas neste contexto.

Estamos ressaltando isso muito motivados pelo intento de perceber também no microscópico das relações de poder, as possibilidades das inventividades e das práxis docentes mais potentes e potencializadores de estilos de vida dos adolescentes baseado na prática da liberdade. A seguir apontaremos como essas vias todas podem ser incorporadas, fazendo o doente atuar nas brechas possíveis (somente para usar um termo gramsciano). E, nesse sentido acreditamos que uma das vias que está na centralidade das possibilidades socioeducativas como

práticas mais libertárias e pode estar a serviço de um modelo de cuidado de si conforme descrito por Foucault, é aquele que incorpora o Plano Individual de Atendimento – PIA. Sobre isso trataremos no próximo tópico.

## **2.2 - Cuidado de si, educação e o Plano Individual de Atendimento – PIA**

No intuito de pensar uma educação sem um modo único e instituído e pensar a ausência desse modo como um caminho aberto a novas formas de se relacionar com o saber, o desafio de estar no espaço-tempo de uma educação mais livre nos encaminha para um eixo de reflexão sobre a subjetividade atravessada pelo cuidar. Isto também significa dizer que a educação é pensada para além da forma pedagógica da condução do outro, condução esta que é preestabelecida pelo educador, ou pela instituição de educação, ou pela legislação. Essa educação se insere no vácuo que permite afirmar a vida comum, uma vida compartilhada, sem, no entanto descaracterizar o modo singular em que cada um e cada uma estabelece o seu viver (CARVALHO, 2014)

O desafio parece estar na transformação das relações pedagógicas, fugindo do próprio estado da pedagogização do saber que é representada pela condução do aprendiz a um certo modo de ser. O que importa, segundo Carvalho (2014) é desconstruir este estado de condução de quem ensina e de quem aprende. A autora adverte que isto não é uma tarefa fácil, contudo, extremamente necessária para os que estão inquietos com os efeitos do agir pedagógico instituído.

A tarefa que se apresenta agora é revestir ou criar uma figura que permita pensar a educação, o pedagógico e os sujeitos dessa relação para além da condução, de um estado de humanização enquanto tarefa final de toda ação educativa do homem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Para isso retomamos o conceito de cuidado de si (epimeléia heatoû). Para apontar sentidos para um trabalho desconstrutor das formas instituídas em casa um de nós [...] Esse percurso nos leva a observar que é preciso deslocar-se, mas também instaurar uma educação na e da vida. De uma vida que só pode ser vivida na intensidade de uma relação de encontro de si para consigo mesmo e neste percurso, de si para o outro e de si para o mundo (CARVALHO, 2014, p. 242).

Dentro dessa perspectiva entendemos que o PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO – PIA - oferece a possibilidade de uma educação para o cuidado de si como

prática da liberdade, especialmente pela potência da construção de um plano onde é considerada a singularidade de cada adolescente interno, plano do qual o adolescente deverá ser convocado a construir junto. Essas características rapidamente apontadas aqui vão na direção desse tipo de educação que Carvalho (2014), baseada nas ideias de Foucault, indica: a afirmação de uma vida comum, sem negligenciar o modo como cada um estabelece como vida.

O PIA é o mais importante mecanismo na execução da medida socioeducativa. Ele contempla a participação direta do adolescente que cumpre a medida e de seus pais ou responsáveis, os quais tem o dever de contribuir com o processo (res) socializador do adolescente. O plano deve conter todas as fases, procedimentos, intervenções, ocorrências e incidentes referentes à vida do adolescente no cumprimento da medida, bem como, contar os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelos adolescentes, as atividades de integração e apoio da família. Quanto aos PIA dos adolescentes que cumprem medida de internação, este deve constar da programação onde se inserem as atividades internas e externas, bem como (BRASIL, 1990).

Segundo Ramidoff (2017) a equipe interprofissional avaliará as condições pessoais e sociais dos adolescentes e sua situação institucional e familiar, como por exemplo a sua relação com os outros jovens e os educadores sociais. Por meio do PIA serão estabelecidas as metodologias com prioridades socioeducativas e a inserção pedagógica do adolescente, visando a emancipação subjetiva deste, e a melhora de sua qualidade de vida individual e coletiva.

O Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura no seu relatório de 2017 revela uma utilização inadequada do PIA. Uma das questões apresentadas pelo relatório é o fato de que o preenchimento do PIA se torna uma atividade meramente formal, embora a direção das unidades diga que há a participação de toda a comunidade socioeducativa. Isso fica evidente nas entrevistas realizadas e na análise dos PIAs (Pesquisas realizadas para a construção do Relatório do MNPCT). O relatório conclui que este tipo de procedimento torna o PIA uma mera “ficha com informações básicas sobre os adolescentes e suas famílias e, muitas vezes, refletem a rotina homogeneizante, disciplinadora e violadora de direitos das unidades socioeducativas (BRASIL, 2018,, p. 87)”.

Ainda alerta o referido relatório que deve ser considerada a participação das equipes de saúde, educação e jurídica na confecção e execução dos PIAs, para que a atuação interdisciplinar alcance os objetivos propostos. Ainda alerta para que cada profissional dentro do contexto socioeducativo tenham boa interação com os outros profissionais que atuam na instituição, tendo o PIA como esse agregador e mediador com vistas no melhor trabalho junto

ao adolescente, e junto a sua especificidade, sendo que cada profissional atue articulado e atento ao que lhe compete.

É importante notar a força operacional do PIA quando utilizado de forma a deixar assentar sobre ele um outro tipo de educação onde o sujeito adolescente não é mais conduzido apenas, mas se percebe conduzindo de maneira ativa a sua própria condição. É essa a passagem que Foucault localiza na noção de governamentalidade, como um conjunto de estratégias que o filósofo vai nomear de *governo dos vivos*. São formas de conduzir a vida dos homens, desde as crianças, as almas das populações, até as casas (SOALHEIRO e AMARANTE, 2011).

Essas ideias de Foucault nos remetem igualmente ao fato de que estamos imersos nas malhas do poder. “As relações de poder são inerentes a qualquer tipo de relação humana em que um quer tentar dirigir a conduta do outro (SOALHEIRO e AMARANTE, 2011, p. 317)”. Desta forma a utilização do PIA, serve a essa lógica como á vimos anteriormente ser a própria lógica de toda a instituição socioeducativa. No entanto a própria analítica do poder em Foucault nos encaminha para o horizonte da liberdade.

Em um texto fundamental para a nossa leitura, *Le sujet et le pouvoir* [O sujeito e o poder], ele vai reafirmar isso dizendo que *na escravidão não há relações de poder*, porque aí não haveria um face-a-face entre poder e liberdade. A liberdade é, dessa forma, condição para a existência do poder. Há entre poder e liberdade não um antagonismo, mas uma agonística, uma relação, a uma só vez de incitação e de luta outro (SOALHEIRO e AMARANTE, 2011, p. 318).

É dessa maneira que entendemos que a práxis promotora da liberdade se dá em uma luta (agonística) como a própria liberdade também inclui em si tal dimensão por ser constantemente uma fuga dos modos opressores, fascistas e operar sobre o sujeito, seu viver e sua ação moral, sendo dessa forma um viver para o cumprimento de uma demanda que lhe é externa e imposta, uma condução e um governo que vem de uma outra dimensão (o Estado, o professor, o guia espiritual, o psicanalista). É nesse sentido que a liberdade ocupa-se de um voltar-se para si, um cuidado de si.

O PIA como preconizado nos parâmetros legais pode ajudar nessa passagem de orientação do governo dos outros para o governo de si, na medida em que o PIA é um convite ao cuidado de si, ao voltar-se para si, ao movimento de encontro com suas próprias e mais legítimas necessidades - falando do ponto de vista do adolescente. No seio das relações de poder há uma insubmissão que é onde mora a resistência micropolítica. Aí o adolescente socioeducando frequentemente atua num esforço de um saber sobre si, sua experiência fora dos

muros da internação, sua realidade vivida, seus repertórios internos, sem os quais PIA nem uma terá qualquer efeito consistente. O adolescente sabe sobre si.

Essa lógica de pensamento sobre o adolescente que não sabe sobre si é uma repetição das instituições asilares como é o caso do não-saber do louco, da freira, do jovem na caserna, do doente na enfermaria de um hospital geral. E ainda mais isso se verifica no tocante à juventude em uma sociedade adultocêntrica, o saber está sempre localizado no lado de cima da maioria penal. O que por si só consiste em uma falácia.

Acompanhando esse raciocínio a educação e o papel do professor se faz fundamental, dentro evidentemente de um outro paradigma e de uma práxis que seja revolucionária e criadora. Mas sempre fundamental. O cuidado de si, desde a relação entre Sócrates e Alcibíades passando por toda a tradição cínica, estoica, até os primeiros tempos da era cristã estava sempre acompanhado de um mestre, dada a importância do papel do outro nesse processo.

[...]para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e esse princípio do saber e do conhecimento é elemento divino. Portanto é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 66).

O que queremos ressaltar dessa citação de Foucault é a dimensão do encontro com o outro. O voltar-se para si, cuidar-se de si mesmo, implica o conhecimento de si e este pressupõe um encontro, a dimensão do encontro, mas do encontro legítimo, com uma qualidade diferenciada. Sócrates diz a Alcibíades que nem um dos outros amigos com quem estivera antes o reconheceu em suas necessidades e o vira, apenas mantinham com ele (Alcibíades) uma relação física, reafirmando que parte do apelo ao cuidado de si estava constituído do interesse genuíno que o próprio Sócrates tinha em relação à pessoa do Alcibíades, olhando-o para além da aparência. Diga-se de passagem que o diálogo entre os dois se deu quando Alcibíades já não estava mais gozando da juventude (FOUCAULT, 2010).

Queremos dar ênfase na passagem em que Foucault menciona que a pretexto de cuidar-se de si, o sujeito deveria conhecer-se e o fazê-lo olhando-se em algo que está no outro. É no encontro com o outro, com uma alteridade que faz o movimento acontecer. O sujeito realiza isso sozinho, mas paradoxalmente sempre em uma dimensão que é compartilhada. Esse encontro genuíno que faz o sujeito se conhecer. O filósofo acrescenta que na perspectiva neoplatônico o conhecimento de si, é a expressão maior e soberana do cuidado de si e ela dá acesso à verdade, aos moldes da verdade em Foucault.

Por esta razão que Foucault evidencia que no contexto da formação grega a relação entre formar e cuidar estava inscrita e que atividade do cuidado de si é algo que exige a presença de um outro que oriente ou assinale os elementos aos quais é preciso estar atento (CARVALHO, 2014). E suas palavras: “O cuidado de si é antes uma atividade, uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre amante (FOUCAULT, 2010, p. 49)”.

No mesmo texto Foucault fala que a presença do mestre é uma presença de quem se ocupa do aprendiz, do jovem em formação. Tem algo que passa do cuidado genuíno do outro para a chave do cuidado de si. E é nessa leitura até certo ponto anacrônica pela distância histórica que nos separa dos gregos que podemos interpelar as práticas docente na atualidade, nem que seja pra se questionar os motivos das mudanças e pra afirmar que existem outros modos de atuar. Além do mais o que essas linhas de reflexão nos ajudam a pensar é no valor que o PIA pode trazer aos processos educativos quando bem utilizado e trazido para o cotidiano da sala de aula para que o professor se ocupe de cada individualidade e, assim como os amantes gregos, esse encontro possa se tornar um encontro carregado de qualidade transformadora.

O que vemos é um convite da filosofia a um exercício de conversão a si mesmo que, para ser efetivado, exige um tratamento pedagógico no sentido de estabelecer uma relação de aprendizagem, cujo ponto de partida está no conhecimento e no cuidado de si, seguido do cuidado com o outro. É uma experiência que podemos traduzir nos esforços de Foucault em fazer que o pensamento pense de outro modo (CARVALHO, 2010, p. 236).

Como a verdade sobre si é sempre transitória e nunca uma essencialidade, ela tem a função de metaforizar os acontecimentos do presente em vistas das formas e práticas de si que o sujeito vai operar sobre sua vida (estudos, atividades religiosas, sexuais, lazer, cursos diversos) não tanto num sentido que se coincidir com o que sabe sobre si, mas em um movimento constante de tornar-se sempre outra coisa. Isso combina com a práxis criadora de Sánchez Vásquez, a qual pressupõe um sujeito e uma realidade em devir exigindo sempre novas mudanças. A liberdade de escolhas de práticas de si é o único caminho que acompanhará esse movimento.

A liberdade para que o adolescente consiga construir uma vida original, inclusive afastado das trajetórias infracionais que se lhes impõem como formas de poder pelos lugares onde este vive e circula, na maioria das vezes recheados de fatores de risco, sendo a própria sociedade capitalista ou a chamada sociedade de consumo e as desigualdades que lhes são

inerentes a fabricante, nas mesmas relações de poder, de biografias fortemente associadas à infração.

Educar para a liberdade na chave do cuidado de si pode ser uma resposta possível, por não ser encapsulada no campo do sabido e no que vem em grandes pacotes de resoluções. Aliás essa é mais umas das potências do PIA, apesar das sérias indicações legais e diretrizes importantes registradas para sua construção, o modelo objetivo e físico fica a carga das equipes e duas formas e necessidades e/ou facilidades de operacionalização. Essa foram de vácuo em vez de fragilizar, deveria apontar para a criação de formas muito singulares de construção desse procedimento do qual não só o professor em sala de aula poderia se beneficiar, mas para a construção de um atendimento socioeducatiivo rico e articulado com os vários agentes da socioeducação, ocupados de cada adolescentes individualmente.

### **Seção 3 - Do poder à liberdade considerações sobre o sujeito ético em Michel Foucault**

A questão da liberdade tem atravessado a filosofia política, a filosofia prática e os estudiosos da ética. De uma forma ou de outra nos deparamos também no dia a dia com tal questão. No campo da psicologia ou do sofrimento mental também nos questionamos até que ponto somos livres. No caso em que explicamos nossas personalidade, identidades e subjetividades constituídas na esfera das relações, essa questão se apresenta de maneira contundente, como é o caso das trajetórias infracionais, onde a maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa está imerso em realidades que são fatores de risco para a entrada na vida marcada por infrações.

Este capítulo remonta tal questão discutindo-a a partir da ideia de poder, tendo como referência as ideias de Michel Foucault, é uma visão certamente ontológica que concebe o fato de que onde há poder, há liberdade, e, por outro lado, onde há liberdade, o poder tenta se afirmar. Vamos apresentar as bases teórico-filosóficas que servirão para toda a construção dessa tese, inclusive para os capítulos posteriores.

#### **3.1 Onde há poder, há liberdade**

O tema da liberdade é um tema complexo, e polifônico, tendo ele uma longa história de transformação, por exemplo dentro da história da filosofia. A liberdade dos antigos gregos, como Platão e Aristóteles, tem uma cor diferente das representações de liberdade como a vemos nos filósofos modernos do calibre de Espinosa e Kant (FERREIRA, 2011). Uma hipótese também é a de que o homem ou a noção de humanidade que existia na idade antiga é bastante diferente do que entendemos hoje como homem ou como humano.

É importante pensarmos nessa dimensão, posto que em grande medida estamos falando da liberdade de que deva gozar o homem. Por exemplo, para Foucault (2000), essa “noção de homem” já carrega um potencial de problematização dado que o homem que identificamos como moderno tem uma história, não é natural, foi inventado, data do final do século XIX. Surgiu com o início das ciências humanas, surgiu no mesmo momento em que se tornou objeto de estudo. Este homem, só para citar, é muito diferente do grego antigo.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault oferece uma analítica semelhante a respeito das ciências sociais modernas. Ele sustenta que todo conhecimento

científico social é baseado é baseado em uma concepção particular da realidade humana, a concepção de *homem*. O homem é definido como aquela entidade para a qual as representações de objetos existem. Afirmar a realidade do homem nesse sentido especial é postular um ser com um status enigmático duplo: algo que é ao mesmo tempo um objeto no mundo e um sujeito que experiencia, por meio do qual o mundo é constituído. O pensamento moderno adota essa concepção de homem enquanto tal, mas Foucault sustenta que essa é apenas uma construção contingente daquela realidade – e que logo passará (GUTTING, 2016, p. 31).

Se pensamos que uma determinada práxis educativa se realiza dentro de um contexto específico é interessante pensar que visão de homem e de mundo podem pautar a atuação do docente nas suas diversas formas de se expressar tendo como objeto também de sua intervenção este homem específico, com essas características elencadas na modernidade, as quais, em bora não sejam descritas em unanimidade, mas tem suas bases bem definidas.

Para Foucault essa noção de homem não tinha nem um papel no que ele chamava de período clássico, período imediatamente anterior – nos séculos XVII e XVIII. “O conceito, argumenta Foucault, emerge apenas no fim do século XIX, quando Kant, pela primeira vez trata a representação como apenas uma forma de pensamento e busca as condições que a tornam possível (GUTTING, 2016, p. 32)”. Evidentemente que Foucault está falando de um homem que pode não ser o homem contemporâneo, mas o importante disso é pensar que o homem, como conhecemos hoje, não é natural. Nossa ideia de humanidade é inventada. E partimos desse ponto de vista. E é exatamente porque acreditamos nesse processo histórico e mutativo que pensamos em uma práxis docente que assuma isso de forma consistente, uma práxis que acompanhe o movimento histórico e se reconheça, ela mesma como produto das múltiplas forças que compõem o presente.

Tomamos aqui essa referência de Foucault não só porque concordamos com sua perspectiva, mas porque entendemos que o filósofo tem uma obra consistente que pode nos ajudar a entender a experiência da liberdade conforme estamos tentando. Encontramos nos trabalhos de Michel Foucault pistas para nos guiar nesse sentido, na medida em que também vamos dando visibilidade para a noção de sujeito ético, o qual tem estreita relação, na obra de Foucault, com a ideia de liberdade. Nesse sentido, apresentaremos ideias gerais do pensamento de Foucault, dando especial ênfase ao seu olhar sobre a noção de poder e de ética, encontrando nesta última as bases para a discussão sobre liberdade.

Além do mais, seguimos o caminho de Foucault, como mobilizador de nossas reflexões e análises porque entendemos que sua filosofia aponta para um caminho que é ao mesmo a de uma leitura crítica das relações de poder, e das coisas que funcionam de um determinado jeito

no presente e que nem sempre foram assim. Se estão do jeito que estão é porque houve um caminho para isso, que é histórico e que é muito concreto no sentido das disputas de forças. Foucault faz uma história das sujeições e aponta para uma recusa agonística desta, quando propõe uma leitura da liberdade. E embora Foucault não tenha deixado um manual para docentes de uma “práxis foucaultiana”, acreditamos que suas ideias aqui fazem sentido e nos ajuda a pensar no cotidiano das unidades socioeducativas que se revelam sempre como esse terreno entre o poder e a liberdade (como veremos a seguir, especialmente no segundo capítulo), tendo o professor da sala de aula que negociar com essas forças todas em conflito para aí afirmar a sua intervenção.

Pensamos que o próprio filósofo nos ajuda a pensar que sua obra pode ser vista e usada como uma “caixa de ferramentas”, e não como um manual a ser seguido por qualquer área ou tecnologia que toque o humano. A própria condição de se apropriar do pensamento de Foucault é de alguma maneira buscando usar tais ideias de forma a potencializar a vida. Dito isto que seguimos uma grande apresentação sua obra, na tentativa de que no capítulo seguinte possamos retornar a ela e com ela (e para além dela, sempre que possível) fazermos uma leitura sobre o instituições socioeducativas de internação e pensarmos os caminhos possíveis de práxis docentes com maior potencial de ajudar positivamente a experiência de liberdade dos internos.

O que justifica nosso itinerário é sustentado pelo argumento de que não é possível pensar a liberdade nas ideias de Foucault, com o qual concordamos, sem ligá-la estreitamente aos seus desenvolvimentos em torno do poder. É muito comum algumas pessoas separarem o momento em que Foucault discute suas proposições sobre o poder do momento em que ele se debruça mais claramente sobre as dimensões da ética e da liberdade. Embora concordemos que, de fato há uma diferença na ênfase que Foucault dá nas suas investigações, também tendemos a concordar com Gutting (2016) e Veiga-Neto (2003) de que a obra foucaultiana é uma obra complexa e descontínua em vários aspectos, ao mesmo tempo em que os seus grandes temas se atravessam – o saber, o poder e a ética.

Geralmente esse é o modelo como os comentadores tentam dividir a obra de Foucault. Em um primeiro momento a sua Arqueologia, em que Foucault trata da epistemologia das ciências humanas. No segundo momento, sua genealogia, onde a questão do poder toma a centralidade de seus estudos. E, finalmente o Foucault da ética, momento que o filósofo discute o tema da liberdade e do cuidado de si (VEIGA-NETO, 2003). O próprio Foucault em entrevista indica que o fio condutor de toda sua obra foi a questão do sujeito. Se quisermos tentar olhar por esse prisma e mesmo eu sua obra seja não-linear tendemos a concordar que o sujeito em suas várias entradas estão sempre presente da obra do filósofo, seja o sujeito como construto

criado nas ciências, o sujeito que é sujeitado ou o sujeito da subjetivação (da criação, da invenção, da liberdade e da ética).

Embora nosso maior interesse nesse trabalho seja o de pensar a liberdade, seguimos os rastros de Foucault nesse sentido, afirmando que não pode haver relações de poder a menos que os sujeitos sejam livres, ou falando de outro jeito: se há relação de poder por todo o campo social, é também porque a liberdade em toda parte. Desenvolveremos melhor esse argumento a seguir, mas aqui apenas para ilustrar o quanto “os diversos Foucault” se atravessam. Pelo menos aqui vemos a ideia de poder e de liberdade em jogo. Além do mais não é novidade o binômio saber-poder, o que recupera toda uma dimensão da arqueologia, o discurso do conhecimento como parte das formas de poder. Um bom exemplo disso está explicitado nas investigações que Foucault fez a respeito do poder psiquiátrico (FOUCAULT, 1997; FOUCAULT, 2006).

Anote-se que o poder psiquiátrico é, antes de tudo, um poder que se sustenta em grande medida em uma forma de saber: o saber sobre a loucura a partir de uma lógica da razão. E o saber nos remete diretamente à noção de verdade. Essa noção de verdade, verdade sobre os corpos atravessa toda uma tecnologia que incide sobre os corpos e engendra todo um aparato de punição do criminoso. Há uma relação essencial entre verdade e poder que constituem os mecanismos de punição e práticas contemporâneas das penalidades (FOUCAULT, 2009).

Dito isto, podemos começar a pensar mais propriamente nas ideias de Foucault a respeito do poder. Para que depois possamos pensar sua dimensão de resistência constitutiva e até chegarmos às formas e práticas da liberdade, conforme delinea o próprio filósofo. A primeira questão a falarmos sobre suas ideias de poder reside no fato de que Foucault prefere dizer que seu trabalho é antes uma analítica do poder, em vez de uma teoria do poder (FOUCAULT, 2011). E essa afirmação tem implicações tanto filosóficas, ontológicas quanto metodológicas.

Em um momento de sua obra em que o autor trata do poder, tendo como gancho a sexualidade, e enfatiza seu empreendimento:

O que está em jogo nas investigações [...] é dirigirmo-nos menos para uma “teoria” do que para uma “analítica” do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-los. Ora, parece-me que essa analítica só pode ser constituída fazendo tábula rasa e liberando-se de uma certa representação do poder, que eu chamaria [...] de ‘jurídico-discursiva’ (FOUCAULT, 2011, p. 92).

Quando Foucault propõe a definição de um domínio específico formado pelas relações de poder, ele está interessado em como o poder se funda e cria uma trama dentro de um

determinado espaço e contexto específicos, e é nesse sentido que ele quer uma analítica. A criação de uma teoria implicaria a constituição de uma metanarrativa, uma teoria geral do poder, como já havia antes dele e “ele estava relutante em fazer qualquer afirmação de um entendimento permanente ou completo do mundo em que vivemos (LYNCH, 2018, p. 25)”.

Foucault acreditava, segundo Lynch (2018) que somente quando as teorias pudessem ser usadas “não teoricamente”, ou seja, sem alegar responder a tudo, é que elas podem ser valiosas. E o autor acrescenta ainda que Foucault, ao pensar o poder, estava interessado em uma forma alternativa de decifração histórica, partindo de uma concepção diferente de poder. Diferente, por exemplo, daquele modelo jurídico-discursivo, já mencionado aqui na citação acima no texto do próprio Foucault.

Essa representação do poder é jurídica na medida em que está modelada sobre uma lei, sobre uma proibição (LYNCH, 2018), na declaração desta lei e a na operação dos tabus (FOUCAULT, 2011). E é discursiva na medida em que suas proibições estão vinculadas ao que se pode e ao que não se pode dizer. Não dizer algo pode pressupor sua não existência em termos de linguagem e, enfim, sua negação, não existência. Esse seria o coração da censura. É importante enfatizar que, para Foucault, o poder não tinha essa característica essencial, de proibição. Essa era uma de suas facetas.

Igualmente Foucault critica as análises de ordem liberal, onde os cidadãos são subservientes ao Estado; as análises de ordem psicanalítica onde a subjugação encontra a forma da regra; e, por fim, as análises marxistas, as quais pressupõem um sistema geral de dominação exercida por um grupo sobre o outro. O que pode-se comentar, seguindo as ideias de Foucault é que estas maneiras de ver o poder, só permite enxergá-lo em suas formas terminais, mas nem uma delas é fundamental (LYNCH, 2018). Dito de outra forma: o jogo do poder acontece em um nível menor, metuculoso, detalhista e que chegam às expressões maiores como vistas no Estado e nas relações de classe social.

Fundamentalmente se pensa, então, seguindo Foucault, que o poder não está localizado em algum lugar no topo da hierarquia social ou estatal: primeiramente isso. Seguindo essa ideia, ainda acrescenta-se e faz a primeira ter sentido, o fato de que o poder não é uma entidade que está em algum lugar, porque ele não é um ente, ele só acontece nas práticas relacionais. [...] que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos em meio a relações desiguais e móveis (FOUCAULT, 2011, p. 104)”

Podemos até dizer que o poder não está em lugar algum e está em todo canto. Parece um paradoxo, mas explicamos que ele não está em lugar nenhum quando o buscamos enquanto

uma concretude que independe de quem o faz, e ele está em todo canto porque ele não apenas está presente nas práticas que regulam a vida macroscópica, como e fundamentalmente está no detalhe e no meticuloso do cotidiano. Ele está em todas as relações. E essa é uma outra característica do poder para Foucault. Vejamos:

As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais) mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas dessas diferenciações [...] (FOUCAULT, 2011, p. 104).

Uma outra referência que Foucault faz ao poder é a de que, ao contrário do que se pensa, o poder vem de baixo. Na verdade Foucault, antes mesmo que querer afirmar que existe um alto e um baixo, ele quer dizer que não existe, nas relações de poder essa oposição binária e global como se explicariam na hipótese das relações de dominação – dominadores em cima, dominado em baixo (LYNCH, 2018). O que se deve supor é que exista uma correlação de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nos grupos restritos, na família etc. Esta correlação forma linhas de força geral que atravessam os fenômenos de poder locais e os ligam entre si. O que sentimos como hegemônico, no sentido do poder, são as suas “formas terminais” (termo usado por Foucault), os efeitos continuamente sustentados pela intensidade desses afrontamentos mais locais (FOUCAULT, 2011).

Outra posição sobre o poder, e isso, em Foucault gerou bastante polêmica, é o fato de que as relações de poder são intencionais e não subjetivas. Nas palavras dele: “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos (FOUCAULT, 2011, p. 105)”. Foucault ainda menciona que as relações de poder são “completamente imbuídas de cálculo”. Mas essa é só a primeira característica de sua afirmação, neste ponto. Foucault aponta que mesmo sendo intencionais, a relação de poder não resulta de uma escolha ou decisão individual.

Aparentemente Foucault está apagando a agência, ou pelo menos aquela ideia liberal de que o indivíduo é quem decide deslocado das suas tramas relacionais. Mas o que entendemos é que Foucault está defendendo mesmo a importância dos micro eventos em detrimento de uma busca pela racionalidade do poder no Estado ou em seus aparelhos, ou mesmo nos grandes grupos que tomam decisões econômicas, sua discussão ainda se refere às lógicas de poder locais. A ideia está na aparente contraposição entre o fato das relações terem objetivos, mas os macro eventos, que resultam da concatenação dos micro eventos, não são resultado direto de qualquer ação ou escolha individual particular (LYNCH, 2018).

Além disso vale a pena acrescentar:

Entender a subjetividade como constituída (em parte) por relações de poder, não é negar que sujeitos possam agir intencionalmente. Você ainda escolhe o que vestirá a cada dia, mesmo que essas escolhas sejam condicionadas e limitadas pela “situação estratégica” na qual você se encontra. Dado este problema, o *status* da subjetividade se tornará um ponto focal das investigações de Foucault nos anos posteriores<sup>4</sup>. Trata-se de um ponto importante, porque uma das questões fundamentais para a ação ética tem a ver com a capacidade de o indivíduo tomar decisões que não sejam meramente determinadas pelas relações de poder nas quais emergem – em outras palavras, uma questão de liberdade (LYNCH, 2018, p. 37)

Essa dimensão da possibilidade de fazer escolhas, mesmo diante do mais inóspito contexto de relações de poder é importante de ser notada, dado que se ao indivíduo não é possível fazer escolhas, então este se encontra em situação de escravidão. O escravo não pode ser ético, porque “a liberdade é a condição ontológica da ética” (FOUCAULT, 2006). E é nesse sentido que a ideia de liberdade está implicada nas relações de poder. Fica mais fácil pensar nisso analisando a dimensão das resistências.

Foucault afirma que “onde há poder, há resistência”, e que a resistência não se encontra nunca em posição externa às relações de poder. Pensarmos nessa analítica do poder sempre do ponto de vista de uma certa vitória do poder, de que estamos sempre submetidos à ele, equivaleria a um desconhecimento do caráter estritamente relacional das relações de poder. “Elas não podem existir se não em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão (FOUCAULT, 2011, p. 106)”.

Acho que valeria apenas pensarmos aqui na forte influência que Foucault tem de Epinosa (1632-1677) no que se refere à sua ideia de campo de força, forças em conflito. Lynch (2018), nesse sentido, aponta que as relações de forças parecem ser a unidade básica da analítica do poder de Foucault. “Em linhas gerais, as relações de força, consistem, no que quer que seja, nas interações sociais de alguém, algo que empurre, incite ou obrigue a fazer algo (p. 31)”.

Ao analisar a obra de Foucault sobre poder, Lynch (2018) faz uma analogia ao modelo da física newtoniana, indicando que a força é a extensão em que um corpo será posto em

---

<sup>4</sup> Essa citação faz uma análise da obra de Foucault, especialmente do seu primeiro volume de História da Sexualidade, publicado em 1976, na França. Nos anos seguintes, Foucault ficará especialmente preocupado com o tema da Governamentalidade e do Biopoder (os quais serão ainda explicados neste trabalho), e também se ocupará mais propriamente com o tema da subjetividade, da ética e do cuidado de si, momento em que se verá mais claramente sua exploração do tema da liberdade.

movimento. Essas ideias nos ajudam a pensar na razão pela qual várias vezes, denominou suas análises como uma microfísica do poder. Vejamos como Lynch discorre a esse respeito:

O ponto importante aqui é que “força” é o que quer que sirva para colocar um objeto em movimento, *independentemente* da origem ou fonte dessa força [...] Sua ação, portanto, deve ser descrita independentemente de qualquer agente ou objeto particular como “criador” dessa força. Analogamente, Foucault fala de relações de poder em termos de relação de força sem referência a uma fonte ou agente. Isso sugere que Foucault não pretende implicar que os indivíduos não possam agir como agentes dentro das relações de poder, mas sim chamar nossa atenção, especialmente por razões metodológicas, para as relações de força como tais, em vez de para agentes ou atores (LYNCH, 2018, p. 32).

É nesse sentido que pensamos as forças entre poder e resistência como parte de um mesmo e único fenômeno que fazem movimentar “o corpo”. Importante lembrar de toda uma incidência do poder sobre o corpo, especialmente e mais claramente na forma de poder disciplinar a ser melhor explicado posteriormente. Mas ainda falando sobre resistências, Foucault (2011) vai mencionar que as resistências são o outro termos das relações de poder, elas são distribuídas de modo irregular: no tempo e no espaço, os seus focos estão disseminados com mais ou menos densidade.

Mas há pelo menos duas coisas ainda importantes a serem ditas sobre análise de Foucault e que está diretamente ligada a essa ideia de relações de força como explicado: o fato de o poder colocar “o corpo em movimento”. Primeiramente isso é uma característica bastante importante da noção de poder em Foucault, ou seja, a ideia de colocar o corpo movimento (como estamos dizendo aqui) foi colocado por Foucault em termo de sua crítica à hipótese repressiva do poder. Foucault é contundente ao afirmar que para além dessa ideia de coibição, interdição, negação, ou enfim repressão (e isso muitas vezes é somente uma aparência), o poder tem essencialmente um caráter positivo (FOUCAULT, 2011; FOUCAULT, 2009; FOUCAULT, 1997).

Dizer que o poder tem um caráter positivo, não significa usar o termo positivo de forma moral, dando ao poder a natureza da bondade. Dizer que o poder tem positividade, significa quebrar a noção de que o poder coíbe, ele tem fundamentalmente um caráter produtor, criador, inventor. O protótipo dessa Foucault fez ao fazer sua extensa análise sobre a sexualidade nas sociedades ocidentais. A partir do século XVIII, muito mais que um tabu sobre a sexualidade, segundo Foucault, houve um avanço nas intensificações dessa experiência proibida. Ao ser proibida, deveria ser confessada nos seus mínimos detalhes (FOUCAULT, 2011). Note-se que, nesta linha de raciocínio, há, em vez de uma extensão de proibição, exatamente o contrário,

uma majoração das experiências de prazer, inclusive no que tange aos jogos de esconder e dizer sobre o sexual.

A própria experiência da sexualidade como algo inventada na modernidade e como é amplamente relevante no nosso tempo. Nem sempre foi assim. Isso é uma construção social. Se formos pegar os gregos antigos, nem a palavra sexualidade existia. O termo que mais se aproxima era o *afrodisia* (FOUCAULT, 2009). A sexualidade produz uma série meticulosa de exigências sobre os corpos que em vez de interditar, acaba por majorá-la. “O poder que assim, toma a seu cargo a sexualidade, assume como um dever roçar os corpos, acaricia-os com os olhos; intensifica regiões; eletriza superfícies; dramatiza momentos conturbados (p. 52)

Isso intensifica a analítica do poder, o poder como ajudante da produção do desejo daquilo que ele aparentemente visa proibir. A relação entre vigilância e superexcitação “paranoide” pode ser um caminho de compreensão de um modo de subjetivação instaurada pelas redes de poder que tem como instrumento a vigilância. Pode-se afirmar isso para além do sexo, para as coisas que de modo geral podem ser proibidas. Podemos falar aqui empiricamente das várias histórias que ouvimos de adolescentes autores de infração e de suas complexas relações com o proibido, o vigiado e o prazer da transgressão. Até que ponto isso não é parte do mesmo e único fenômeno localizado de o poder se organizar, nos contextos por onde estes adolescentes transitam e se constituem.

O poder produz duplo efeito: o poder ganha impulso pelo seu próprio exercício; o controle vigilante é recompensado por uma emoção que o reforça; a intensidade da confissão relança a curiosidade do questionário; o prazer descoberto reflui em direção ao poder que o cerca. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funciona como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder (FOUCAULT, 2009, p. 52).

Em termos de sua análise, Foucault se centrar em duas formas de poder, amplamente estabelecida nas nossas sociedades ocidentais: o poder disciplinar e o biopoder. Cada um do seu jeito organizam a vida humana para uma determinada direção e demonstram o caráter produtivo, antes que repressor, do poder. Foucault vai demonstrar com em última instância as artimanhas do poder estão a serviço de uma certa organização social de produção econômica e que se assenta sob uma determina forma política, inicialmente a política liberal e posteriormente o seu desdobramento no neoliberalismo.

Essas formas de poder acima mencionados, poderes sobre a vida, se desenvolvem a partir do século XVII. Elas não são formas antitéticas, elas se apresentam como interligadas por todo um feixe intermediário de relações, as quais são essencialmente políticas. O primeiro tipo de poder, chamado de poder disciplinar, caracterizado por uma anátomo-política do corpo humano. O segundo, que formou-se mais tarde, em meados do século XVIII, denominado biopoder, tendo como parte do processo uma biopolítica da população (FOUCAULT, 2011). Caracterizemos ambos a partir de agora.

No poder disciplinar, a disciplina “faz indivíduos”, ela instrumentaliza e objetifica os indivíduos no seu exercício (FOUCAULT, 2009). O poder disciplinar assim o faz, elegendo os corpos como alvo. Embora haja em toda forma de poder alguma incidência sobre os corpos, o Foucault demonstra é que o poder disciplinar se detém no controle exaustivo, meticuloso e contínuo das atividades dos corpos, a ponto tal em que tais formas possam constituir o corpo como portador de uma relação particular entre utilidade e docilidade. Dessa forma uma mudança ou acréscimo da utilidade, implicaria uma igual mudança na utilidade (HOFFMAN, 2016).

Quando pensamos no acréscimo, pensamos no acréscimo das habilidades e aptidões. Ao mesmo em que há este aumento, os corpos, os indivíduos não são capazes de utilizar certas aptidões como fonte de resistência, por que todo esse processo entra em íntima ligação com estratégias de obediência. Essa é forma de resolver a questão das resistências. O poder disciplinar atua de forma incessante sobre o corpo e efetua não só na produção de um indivíduo, mas na constituição de uma individualidade. “Esta individualidade consiste em traços celulares, orgânicos, genéticos e combinatórios (HOFFMAN, 2016, p. 43)”. Vejamos a produção de tais características.

Foucault (2009) chama de arte das distribuições essa forma celular de ordenação dos indivíduos no espaço. Esta forma de individualidade se assenta sobre a separação dos indivíduos sobre os outros. Isso se inicia em primeira instância na arquitetura das instituições, onde o poder mais se reproduz, para então depois alcançar o nível mais amplamente social. Mas nessas instituições, por exemplo, como os quartéis e as fábricas, o uso dos portões e das paredes implica na delimitação de um espaço de diferenciação de todos os outros e aí incidir sobre a produção de uma forma individualizada: a ideia e a sensação de sermos isolados, separados uns dos outros.

Podemos dizer que esse é o protótipo do liberalismo, indivíduo útil à produção. Vale ressaltar aqui uma contundente crítica que no fim das contas também é uma crítica ao liberalismo e ao seu desdobramento no neoliberalismo. Foucault era contundente nessa sua

visão e também importante na desnaturalização do que hoje achamos ser óbvio e “próprio do humano”. Isso que seria naturalmente humano, pode ser visto, e é como aqui adotamos, como datado e um efeito de lutas micro e macroscópicas de forças. Concordamos com Foucault que tudo tem uma história (FOUCAULT, 2002).

Dessa forma, entendemos que a individualidade como a conhecemos hoje também tem uma história, construída em torno dos dispositivos de poder, construída a partir de um contexto e um tempo específicos, e, em grande medida, constituída pelas táticas de poder. Por exemplo, a arte das distribuições, ao mesmo tempo em que codifica um espaço com funções específicas bem estabelecidas para torná-lo quão útil possível, também é um empreendimento contra a vadiagem e a ociosidade (HOFFMAN, 2016).

No entanto a primeira produção a que Foucault vai nos apontar (2009) é a de uma individualidade celular, pensando a célula ou o lugar onde o sujeito estará designado a ocupar, devido a um certo jogo de repartição espacial, uma forma de quadriculamento do espaço ao qual cada indivíduo está associado. Dessa forma produz-se uma individualidade “única” ligada à célula a que cada um está vinculado: a cadeira escolar, o leito do hospital, o alojamento da caserna, a cela da prisão, e assim por diante.

É importante notar que o poder disciplinar tem como meio de sua consolidação e efetivação, espaços bem determinados: são as instituições disciplinares, as quais se organizam de forma tal que possibilitem a produção dos corpos dóceis. Foucault (2009) apresentou isso muito claramente ao fazer a diferença, dentro do contexto jurídico penal, entre execução do suplício dos criminosos e a casa dos jovens detentos de Paris.

Tal instituição é o protótipo do que chamaríamos de instituição disciplinar, especialmente pelo caráter de ocupação dos jovens e controle do tempo, distribuído milimetricamente entre acordar, trabalhar, orar, estudar, comer e o lazer. O indivíduo ainda, está ocupado e fazendo algo útil, é a característica orgânica dessa produção da individualidade. Note-se que isso ainda povoa o cenário das nossas representações cotidianas: quando sabemos que alguém não faz algo útil, construímos uma representação da identidade dessa pessoa quase que infracional.

Diz Hoffman (2016, p. 44): “Finalmente, em vez de prevenir a ociosidade, o controle das atividades forja uma individualidade orgânica ao usar exaustivamente o tempo”. Essa individualidade é orgânica na medida em que ocupam um *status* de natural e espontâneo, onde o indivíduo se presta a práticas disciplinares por conta própria.

O controle de atividades corporais realiza esta individualidade orgânica, em primeiro lugar através de um invólucro temporal proporcionado pelo uso de cronogramas, os quais previnem a ociosidade ao dividirem a ociosidade em minutos e segundos [...] O controle das atividades também decompõe movimentos do corpo em um número cada vez maior de atos e indexa esses atos em imperativos temporais [...] O controle das atividades ainda implica uma relação entre a posição geral do corpo e seus gestos .

Foucault (2009) menciona alguns exemplos de uma política sobre a anatomia, sobre o corpo, uma anátomo-política: um desses exemplos é a prescrição da duração e do cumprimento dos passos dos soldados em marcha; também menciona o exemplo da relação que os alunos têm com seu próprio corpo no processo de ensino: coluna ereta, posicionamento dos cotovelos, queixo, mãos, pernas, dedos e estômago como condição para uma boa caligrafia. “Finalmente, vez de meramente prevenir a ociosidade, o controle de atividades forja uma individualidade orgânica ao usar exaustivamente o tempo (HOFFMAN, 2016, p.45)”.

O texto foucaultiano aponta para essa característica orgânica e assim nomeia essa forma de individualidade porque o indivíduo, na modernidade, é colocado em funcionamento em um sistema de produção, não sendo constituído para viver a distância, mas para compor organicamente este sistema. Além disso, a individualidade se mostra como genética e, nesse sentido o filósofo está discorrendo sobre o fato de se “aproveitar melhor” a gerência do tempo, “um progresso perpétuo em direção a um fim ótimo (p. 45)”.

Por ser o meio de utilizar o tempo para sua maior rentabilidade, a individualidade genética, os mecanismos disciplinares adicionam e capitalizam o tempo, tentando articular e correlacionar as ligações temporais e os atos. “O indivíduo permite a acumulação e o armazenamento das durações temporais. Esta individualidade genética é capaz de reter tais durações temporais, articulá-las e transmiti-las a outras atividades (SILVA e ALCADIPANI, 2004, p. 12)”.

Foucault alinha esta demanda de “organização de gêneses”. Recorrendo ao exemplo das forças armadas, ele propõe que o progresso perpétuo em direção a um fim produza uma individualidade genética das seguintes maneiras: em primeiro lugar, através da divisão do tempo em segmentos distintos, tais como períodos de prática e treinamento; em segundo lugar através da organização destes segmentos em um plano que procede dos mais simples elementos, tais como o posicionamento dos dedos no exercício militar; em terceiro lugar, através da distribuição de um fim a estes segmentos sob a forma de exame; e, finalmente, através da produção de uma série que atribui exercícios a cada indivíduo de acordo com a classe [...] (HOFFMAN, 2016, p.45).

Por fim, temos o que Foucault chama de individualidade combinatória. Essa expressão da individualidade diz sobre a articulação entre os corpos (indivíduos). A intenção a combinação entre as atividades dos indivíduos pode avançar no nível de eficiência quando

comparado à mera soma das atividades dos corpos sem essa articulação. Foucault vai denominar essa articular como “composição de forças” (FOUCAULT, 2009). Essa individualidade combinatória primeiro, trata os corpos individuais como elementos móveis, a serem conectados entre si e com a totalidade.

Depois há a coordenação do tempo de cada um desses órgãos (corpo, indivíduo) para majorar a extração das forças e melhorar os resultados. E finalmente, isso se realiza por comandos que não precisam ser verbalizados, nem explicados; são naturalizados através de sinais transmitidos (HOFFMAN, 2016). E, nesse sentido, que pensamos nos processos de subjetivação, onde aqui entendemos o corpo não como biológico, mas esse corpo subjetivado, com informações já institucionalizadas em si (naturalizados, portanto) e que se encontra em condição de sujeição.

Nesse sentido Foucault vai discorrer sobre o fato de que o corpo analisado é corpo político, pensando política como essa tensão entre as forças. Onde o saber se instaura como poder-saber. Analisar o poder incidindo sobre o corpo e a microfísica do poder requer que se renuncie a uma teoria tradicional do poder, se renuncie a um modelo de conhecimento e ao primado do sujeito (FOUCAULT, 2009). Por “primado do sujeito” Foucault está fazendo uma crítica a essa ideia moderna de sujeito do conhecimento, coincidente consigo mesmo, capaz de, pelo uso razão chegar a uma verdade pura. O que Foucault nos mostra é que há uma relação intrínseca entre poder e verdade, não podendo existir a última sem o primeiro (FOUCAULT, 1997).

Sendo assim, Foucault reforça sua ênfase do que seria o seu “estudo sobre o corpo”:

Trataríamos aí do ‘corpo político’ como o conjunto de elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem, fazendo deles objetos de saber [...] Considerar as práticas penais mais como um capítulo da anatomia política do que uma consequência das teorias jurídicas (FOUCAULT, 2009, p. 31).

É importante lembrar que, até aqui, estamos nos detendo a um tipo de expressão do poder que incide sobre os indivíduos e sobre seus corpos, tomando-os como uma unidade. Estamos, enfim, falando sobre o poder disciplinar, localizado por excelência no contexto das instituições disciplinares. E falamos sobre a produtividade do poder, ou seja, sua positividade, fornecendo as ideias de como este poder disciplinar funciona: de forma celular, orgânica, genética e combinatória. A história dessa microfísica do poder punitivo seria uma peça para o que Foucault chama de genealogia da alma moderna (FOUCAULT, 2009).

Além desse poder disciplinar descrito acima, Foucault aponta para um tipo de poder que começa a surgir no final do século XVIII, o qual o filósofo denominou Biopoder. O biopoder é pensado como um poder que se apropria da vida humana (FOUCAULT, 2011; FOUCAULT, 1999; FOUCAULT, 2008). Em termos mais conceituais, o biopoder é pensado como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3). É nesse sentido que a anátomo-política do poder disciplinar, não serve mais de chave para esse tipo de exercício do poder, e, em se tratando das formas políticas que incidem sobre a vida, pode-se falar agora de uma biopolítica.

A discussão sobre o surgimento do biopoder, segue na direção de uma mudança de um direito de morte para um poder sobre a vida (TAYLOR, 2016). No poder que emanava do soberano, o direito de vida e de morte era um atributo básico. Especialmente se manifestava como o direito de fazer morrer ou de deixar viver. O biopoder tem uma fórmula inversa: o direito de fazer viver e de deixar morrer, promover a vida ou desautorizá-la ao ponto da morte (FOUCAULT, 2011, p. 152). “A velha política morte em que simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida”.

Foucault, neste sentido, vai explicar que, no contexto do capitalismo, a medicina não virou prática privada; pelo contrário, houve um crescente avanço da medicina nos espaços públicos. A existência dos indivíduos se coloca como alvo de um longo processo de medicalização. Isso deve a vários fatos, mas com grande motivação da necessidade do Estado de agir sobre a vida da população. Isso foi garantido por meio de uma medicina urbana, corroborando com medidas de saneamento e higienização, tendo como fim a população sadia. Neste momento (final do século XVIII) o hospital tem caráter terapêutico central e a medicina se alia à estatística, tonando possível dados detalhados a respeito da saúde e da doença na população (FURTADO e CAMILO, 2016).

O biopoder consiste, portanto, na administração da vida, em vez de ser sua ameaça. A fim de que tal administração seja sempre mais eficaz, o Estado precisa prever e construir estimativas estatísticas no que se refere aos fatores demográficos como por exemplo as taxas de mortalidade e natalidade, fertilidade, imigração, habitação, incidência de doenças em determinados grupos populacionais e regiões, entre outros (TAYLOR, 2016).

No contexto do capitalismo, portanto, o biopoder foi elemento indispensável para seu desenvolvimento. Essa garantia só pode ser feita mediante a inserção controlada dos corpos no

aparelho de produção e ajustando à população aos processos econômicos. Por esse motivo a questão da vida biológica faz sentido e interessa: o investimento, valorização e gestão sobre o corpo vivo foi e é indispensável para a lógica econômica (FOUCAULT, 2011, p. 155).

Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no caso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo do controle do saber e de intervenção do poder. Este não estará mais somente a voltas com sujeitos de direito sobre os quais seu último acesso é a morte, porém com seres vivos, e o império que poderá exercer sobre eles deverá situar-se no nível da própria vida; é fato do poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo.

Foucault (2011) se ocupa então sobre a “entrada da vida na história”. E sua visão faz uma leitura de que tal entrada, localiza os fenômenos próprios da vida da espécie humana na ordem do saber e do poder. Portanto esta entrada, este movimento reside no campo das técnicas políticas. Diz ele que o homem ocidental “aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo”, e isto implica a amplificação ou uma outra relação (inédita historicamente) com o fato de se ter um corpo, ter condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças de modificação da vida e espaços onde elas poder ser repartidas de modo mais satisfatório, falando especialmente dos saberes e poderes específicos.

Mais uma vez, agora na expressão do biopoder, como foi na questão do poder disciplinar, a máxima de que o poder não coíbe ou reprime permanece. A natureza produtora do poder reside no poder sobre a vida, atuando na incitação dos comportamentos, e, nesse caso, na regulação dos comportamentos e padrões de respostas. Essas estratégias se manifestam através de leis e medidas políticas que atuam sobre o cotidiano das pessoas normatizando suas condutas quanto à sexualidade, dietas, vacinas, procedimentos médicos, e uma infinidade de “recomendações” que devem administrar a vida e potencializá-la (FURTADO e CAMILO, 2016).

Sua face mais aparente ela é uma defesa da população, da espécie humana. Nesse sentido as várias formas de racismo podem ser legitimados, em suas formas de eugenia social como uma defesa contra aquilo que mancharia a sociedade. Embora se afirme que o sexo é o tabu, a análise foucaultiana mostrou que antes ele funciona como uma forma reguladora e que o tabu tem se mostrado muito mais a questão da morte (TAYLOR, 2016). “Podemos, portanto, escolher parar de administrar a vida de um indivíduo deixando-o morrer, ou não promover certas vidas [...] (TAYLOR, 2016, p. 69)”. Note-se aqui a importância de tantos adolescentes em conflito com a lei e suas expectativas de vidas ser bastante reduzidas. Os adolescentes são

mortos pela violência urbana associada à desigualdade social. E isso tem sido silenciado, um verdadeiro tabu.

Mas o biopoder tem como seu aliado uma grande e principal estratégia de regulação que consiste num dos grandes termos cunhados por Foucault (2008) que a governamentalidade. É o um neologismo que traduzindo significaria o governo das mentalidades. A governamentalidade tem na população o seu objeto, na economia o seu saber mais importantes e na segurança os seus mecanismos mais básicos (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 6-7)

Se na Modernidade o Estado deixa de ser definido em termos apenas territoriais, e passa a ser definido principalmente em função de sua população, é preciso registrar que, hoje em dia —digamos, na Contemporaneidade— o espaço parece se estabelecer cada vez mais pela captura do tempo e pela diferenciação cultural. O controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, principalmente através do governo desses corpos, confundem-se e fundem-se; desse modo, ao governar os corpos, o Estado governa tudo. Esse governar tudo é levado às últimas consequências: o Estado passa a articular a disciplina com a norma, com o controle e com o biopoder, isso é, com o poder sobre a vida —de cada um, tomado em sua individualidade (como sujeito); e de todos, tomados em seu conjunto (como população).

Convém lembrar que a ideia do poder estatal em Foucault é que ele se revela como uma das suas formas terminais. Para não pensarmos na lógica de um poder que vem de cima pra baixo apenas. Entretanto nos reportamos mais diretamente ao filósofo para um melhor entendimento do que seja a governamentalidade:

[...] por governamentalidade eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança; em segundo lugar, eu entendo por governamentalidade a tendência à linha de força, que por todo o Ocidente não deixou de conduzir, já há muito tempo para a preeminência do tipo do saber que eu chamo “o governo sobre todos os outros” – soberania, disciplina – que levaram de um lado a toda uma série de aparelhos tecnológicos específicos de governo e o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 111-112).

Apreçem nessa citação duas definições de governamentalidade bastante claras e que giram em torno da temática do poder e do saber. Sua ênfase nos mecanismos de segurança podem ser melhor explicado quando se pensa que o termo segurança foi traduzido do texto original francês que seria *sécurité*. Foi traduzido como segurança para o português, termo que carrega o sentido de segurança pública ou ligada a significado de uma imagem de “polícia-ladrão”. No entanto, a preocupação de Foucault vai além dessa dimensão. Ele está interessado

nos sistemas de seguridade social ligado às populações, enquanto alvos de políticas de saúde e políticas de segurança social, de aposentadoria, de seguro-desemprego. Segurança social em Portugal (para pensar na tradução para o português) seria o que chamamos no Brasil de previdência social (BRANCO, 2016)

Eliminando esse possível equívoco a respeito da tradução sobre o que seja o sistema de segurança, e agora pensando-o em seu sentido mais amplo, Branco (2016) ressalta a que os grandes blocos financeiros (geralmente associados às companhias de seguro e suas articulações) e as grandes fortunas geradas a partir das contribuições oriundas do cotidiano das pessoas só se sustentam pela criação de um medo coletivo que faz com que as pessoas queiram se sentir seguras num espectro muito grande que vai desde ter uma pensão, um emprego bom (de preferência no serviço público no ramo do judiciário) que garanta uma vida confortável e segura (protegida da violência urbana também) agora, na maturidade e, especialmente, na velhice.

O mesmo autor ainda segue mencionando que as análises feitas por Foucault sobre o biopoder e a governamentalidade, pensados em termos de seguridade, não são fatalistas e nihilistas da realidade. Branco menciona que Foucault aponta para alguns contrapontos vindos de pessoas ou movimentos que vão na contramão e na crítica do sistema político que se implantou. Não se pode perder de vista que as relações de poder, onde a governamentalidade se sustenta, acontecem essencialmente como relações de forças e as resistências estão presentes nesse jogo. “Para que haja, inclusive, governamentalidade, tem que existir relações de poder e tem que existir uma relação agonística de poder, tem que existir confronto político (BRANCO, 2016, p. 116)”.

É importante pensar nessa dimensão a partir deste ponto, ou seja, no ponto que se refere a essa agonística e a definição desta como uma luta. Não só se pensa isso a respeito do poder, mas também em relação a um elemento que lhe é intrínseco: a liberdade. Diz Foucault (2007) que a liberdade é uma agonística, efeito de um embate contra o assujeitamento e à escravidão dos prazeres. Essa lógica e ideias o filósofo vai se inspirar nos gregos e nos romanos e na relação específica que estes tinham consigo mesmo: ou seja, a liberdade como um trabalho de uma relação de si para consigo.

### 3.2 A liberdade e o cuidado de si: condições para a existência do sujeito ético

Foucault está dizendo que é possível resistir ao poder, que existe a possibilidade da liberdade, aliás ela é intrínseca às próprias relações de poder, como já mencionado (BRANCO, 2016). A liberdade em Foucault vai está associado ao sujeito ético, entendo este não como aquele que cumpre as normas impostas, seria aquele que investe um caminho de uma certa moral para si e essa conquista se daria pelo cuidado de si.

A liberdade-Foucault, olhando o poder por entre suas técnicas e pelas frestas dos seus próprios mecanismos e dispositivos, definia as condições mas quais emerge: (re) construindo o sujeito pelas artes do cuidado de si. Qual uma arte da luta, anuncia-se rivalizando com sujeição: éticas do cuidado de si como prática da liberdade (FILHO, 2011, p. 15).

Do mesmo modo que Foucault discute e assim menciona uma microfísica do poder, Filho (2011) acentua que o filósofo desenvolve uma micropolítica das resistências. O que Foucault quer quando retorna à tradição greco-romana não é pensar que podemos fazer igual aos tempos passados, mas pensar que a chave do cuidado de si pode nos dar respostas interessantes ao nosso tempo, e pensar em um outro mundo possível que não seja a da fatal impossibilidade frente as tramas de poder.

No seu curso de 1981-1982 ministrado no Collège de France, intitulado A Hermenêutica do Sujeito, Foucault (2010) vai traçar uma longa história e variações do preceito do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) na cultura grega e romana. De algum modo Foucault vai nos dizer que os antigos tinham como preceito não uma ocupação com o cumprimento das normas sociais como as conhecemos hoje em dia, mas que o preceito principal do sujeito ético era o de uma “volta para si”, uma ocupação consigo, pelo fato de que nem uma norma forma de si seria capaz de dizer como cada um poderia ter uma vida boa.

De certa maneira cada sujeito ético é capaz de dizer o que é melhor para si e este trabalho sobre si, esta volta sobre si mesmo, é uma conquista e uma luta orquestrada e auxiliada pelas técnicas de si como é o caso das dietas, as leituras, os exercícios físicos, os retiros e assim por diante (FOUCAULT, 2010). Essa “submissão” voluntária a tais técnicas e procedimentos do eu configurava, nos antigos, muito mais que uma simples aceitação e cumprimento de um dever imposto, era, antes, um exercício e uma luta (agonística) primeiro para que o sujeito não se torna-se escravo de nem uma forma de prazer (aphrodisia), de nem um desejo e, aliado a isso, tais exercícios deveriam tornar a vida mais bonita.

A ideia de embelezar a vida recai sobre a construção de uma certa estetização da existência. Estética aqui sendo muito associada a algo como um artista que cria uma obra de arte: única, singular, com uma lógica própria. Por esse sentido que as técnicas de si são pensadas nos gregos, menos como um imperativo e mais como artes do viver: *techne tou biou* (FOUCAULT, 2007).

Falando sobre essas artes do viver Filho (2011) assim se refere:

E como resumo: essas devem ser entendidas como práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e corresponda a certos critérios de estilo [...]

A liberdade do cuidado de si somente poder ser experimentada como tal se é uma experiência ético-moral do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular (p. 21).

A essas ideias o mesmo autor acrescenta seguindo os rastros de Foucault, que o sujeito reflete sobre a natureza de seu próprio governo, em contradição com a ideia de governamentalidade. Neste sentido ele é capaz de agir em função do que é sua verdade, a qual se depara pelo exercício da reflexividade e da ação. Dessa forma “o sujeito da verdade de sua liberdade não o é mais no sentido de uma sujeição, mas de uma *subjetivação-outra*, aquela de que ele é seu artífice e seu mestre”.

Nesse sentido o caminho da construção da liberdade é tão somente aquela de uma descoberta do que se é, mas da invenção de uma outra vida que poderíamos ter, a fim de que essa outra vida nos libere do duplo constrangimento político que na individualização e a totalização simultânea. A luta não é somente para que nos livremos do Estado, mas que nos liberemos de nós mesmos em relação ao Estado. E para isso é preciso promover novas formas de subjetividade (FOUCAULT, 2006).

Nos parece que Foucault não localiza o cuidado de si e a prática da liberdade como uma concepção de um indivíduo isolado. Basta pensarmos na importância do mestre com sua função específica neste empreendimento entre os antigos. Especialmente quando Foucault (2014) menciona os estoicos e sua relação específica com a figura do diretor na vida filosófica e na pedagogia antiga. Nesse sentido o diretor teria três características: primeiro que sua direção é limitada e instrumental, onde a obediência tem um fim definido que é exterior à relação; segundo que a direção exige do mestre uma competência de guiar, que não é necessariamente um saber técnico, seria uma capacidade; e em terceiro lugar diz respeito a transitoriedade da

direção, na medida em que sua finalidade consiste em levar a uma estado em que sua função não seja mais necessária, onde cada sujeito se torna o seu próprio diretor.

De algum modo o princípio do cuidado de si carrega algo de perturbador, diz Foucault (2010), especialmente quando se coloca esta questão dentro do contexto contemporâneo da nossa sociedade cristianizada, onde o apelo do cuidado de si pode estar localizado a uma renúncia de si. E também porque perturba o fato de que esse preceito se distancia radicalmente dos ideais neoliberais do investimento em si como uma empresa. Daí podemos até citar um efeito disso na atual febre dos *coachings*. A lógica do cuidado de si e do voltar-se para si tem uma outra qualidade.

Para Freitas (2016) as dificuldades de compreensão do termo cuidado de si também se devem ao fato de que entram em cena outros termos que precisam ser melhor compreendidos como é o caso da ascese e da amizade. O autor ainda menciona um terceiro termo que é a *parresia*, caracteriza pela coragem de dizer a verdade em momentos extremos, em que a vida está sendo ameaçada, como foi o caso de Sócrates no fim de sua vida. No entanto, para o que por hora nos interessa, vamos nos ater apenas aos primeiros supracitados.

Do ponto de vista da ascese, comumente a associado à tradição cristã como algo austero e que configura um afastamento de si e dos próprios desejos, por meio de práticas de penitência, onde o corpo é tomado como inimigo da alma. Uma boa ideia disso é a biografia de Clara de Assis, onde vemos sempre jejuns prolongadíssimos, uso de cilício para mortificação da carne, além de outras práticas que para os primeiros franciscanos significavam a participação na vida de Cristo e a possibilidade de elevação espiritual (PIERAZZI, 2000).

O sujeito ético que é aquele que trabalha para potencializar suas práticas de liberdade é constituído como um efeito das técnicas de si (*askesi*), as quais o conduzem a uma vida bela. Essa associação vincula a ética e a estética. Aprimorando essa informação o que se quer dizer é que no imaginário moderno essa relação inexistente, enquanto entre os gregos (Platão, Xenofantes e Epicuro, por exemplo) o belo é alcançado em virtude da busca pelo bem. Esse movimento indica mesmo um movimento de ultrapassagem de si, de transfiguração, de tornar-se outra coisa. (CANDIOTO, 2008).

Ao estudar as práticas ascéticas nas escolas filosóficas greco-romanas, Foucault observa nelas uma constituição do sujeito singular. Ele deixa de ser constituído somente na imanência de práticas que o sujeitam; ao mesmo tempo, torna-se sujeito e objeto para si próprio, denotando uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e às regulações do biopoder das modernas sociedades ocidentais (p. 89).

Voltando-se aos antigos Foucault questiona os filósofos modernos que na articulação entre subjetividade e verdade, prescindem à ética. Para se alcançar a verdade mantém-se inalterado. Essa intenção de acesso à verdade não necessita de um modo específico de ser do sujeito, porque a condição de acesso está nas regras do método e na estrutura do objeto a ser conhecido. “Considerada tal como ela é, a verdade não transforma o sujeito, na medida em que ele, tal como é, já é capaz de verdade (p. 90)”.

Para Candioto (2008) a exigência ética se mostra fundamental quando a subjetivação de forma pelas práticas ascética, onde o trabalho sobre tendo como objetivo a transformação do ser, é imprescindível. A verdade é concebida como tal (e não como verdade essencial) na medida em que ela atua como matriz de ação e funciona como recurso para o enfiamento dos acontecimentos. E por pensarmos na vida como indeterminada nos parece que o sujeito ético e ascético, que se transforma acompanha os devires e cria verdades necessárias para o enfiamento do presente. E para Foucault o fio condutor entre subjetividade e verdade é o cuidado de si, por meio de um trabalho sobre si e pela prática da liberdade.

É nesse sentido que as técnicas de si podem se encaixar no que Heidegger, citado por Figueiredo (2004) a respeito de fazer uma experiência: “Fazer uma experiência com o que quer que seja, uma coisa, um ser humano, um deus, isto quer dizer: deixa-la vir sobre nós, para que nos atinja, nos caia em cima, nos transforme e nos faça outro (p. 19-20)”.

De algum modo é sempre disso a que Foucault volta quando pensa no cuidado de si e nas práticas de si e o associa a liberdade: que tais exercícios são uma forma de experimentação, ensaios de existir e, portanto, em últimas instância, experimentos de liberdade. Essa ascese, nas artes críticas do cuidado de si, pode baixar o quantum de ideologia sedimentado no nosso processo de fabricação social e pode baixar o quantum de investimentos do poder em nós mesmos (FILHO, 2011).

Pegamos gancho nessa lógica da experimentação para falarmos do outro termo colocado em jogo nas discussões foucaultianas sobre a ética e a liberdade, ou seja, a questão da amizade. Cabe, inicialmente falar que a amizade funciona pelo pensamento de Foucault como uma forma de lutar contra o modo histórico de produção da nossa individualidade, essa luta deve ser seguida pela imaginação intensificada e a criação de novos modos de vida. E nesse ponto a amizade tem uma importância cabal e potente enquanto fonte de experimentação (CARDOSO JR. e NALDINHO, 2009).

Para fazer a análise da potência da amizade Foucault vai fazer uma leitura da homossexualidade e das relações de amizade homossexuais. Para Foucault há uma virtualidade de novas formas relacionais possíveis na homossexualidade, existe uma potência que rompe

com o número muito limitado de possibilidades de relação disponíveis no nosso mundo e viabilizado pelas instituições. A potência da homossexualidade reside nos eu caráter minoritário, de onde são capazes de efetuar um devir-criativo que engendre a invenção de novas formas de vinculação (ORTEGA, 1999).

No entanto as reflexões de Foucault entre amizade e homossexualidade, servem de base para as pessoas heterossexuais também, na medida em que também podem inventar novos modos relacionais. Ao mesmo que Foucault vai conduzir para um tipo de amizade que não precisa ter como fim o envolvimento sexual, muito menos a lógica do amor fusional, muito presente em nossa sociedade. Na lógica dessa amizade Foucault questiona a possibilidade de o prazer do outro ser integrado ao nosso prazer, sem lei, sem casamento ou qualquer outra coisa (FOUCAULT, 1995 apud CARDOSO JR. e NALDINHO, 2009).

[...] o interesse pela amizade está se tornando muito importante. Não se entra simplesmente na relação para poder chegar à consumação sexual, o que se faz muito facilmente; mas aquilo para o que as pessoas são polarizadas é a “amizade”. Como chegar, por meio das práticas sexuais, a um “sistema relacional”? “É possível criar um modo de vida homossexual?” [...] Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que “um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética” (FOUCAULT, 1981, *apud* CARDOSO JR. e NALDINHO, 2009).

É interessante pensar no conjunto de questões que podem se vislumbradas com essa visão de amizade. Se, por exemplo, iniciarmos pela própria dimensão da transformação como acesso à verdade necessária pra enfrentar os acontecimentos. E de como nesse sentido às amizades são recursos importantes e transformadores e atuam como um trabalho sobre si, em cada indivíduo que não se confunde com o amigo. Mantendo, assim, a sua própria singularidade e liberdade.

A ideia ainda segue que não persigamos a liberação dos nossos desejos, até porque estes podem estar marcados pelos dispositivos de poder. Na experimentação, e aí amizade aí situada, existe a potência da construção de novas formas de prazer que não tenha, por exemplo, como fundamento a sexualidade. Foucault sugere uma forma de dessexualização do prazer. O próprio prazer corporal pode ser deslocado ou construído na experimentação de outras vias, antes consideradas estranhas como no sadomasoquismo. O filósofo trata a prática sadomasoquista, mesmo que esta se manifesta nos jogos sexuais, como uma forma de de-sexualização , talvez uma forma de “de-genitalização” (CARDOSO JR. e NALDINHO, 2009).

Dessa forma a amizade, que pode estar prenhe de conflitos, pois não se trata de relações harmônicas, pode ser encarada como um exercício de si, no pensamento, e, portanto uma ascese. Assim um caminho para um modo de vida não fascista, especialmente desses fascismos que Foucault tão claramente explica ser o nosso apaixonamento pelo poder. Desta forma mantemos a discussão de que o cuidado de si atravessa sempre algo que está no nível das relações e especialmente das relações libertárias. E também com a ideia de que só aprendemos a liberdade, estando em liberdade e isso a amizade é forte lugar de aprendizado.

A amizade [...] [é] a afirmação de existências livres. Os amigos vivem pelas suas diferenças. Não são espelhos para os outros, identidade coletiva ou ideal, fusão numa unidade superior. Os amigos livres são seus principais inimigos, não deixam as coisas sossegadas, como se houvesse um patamar acima a ser atingido onde residem o equilíbrio, a doçura e as delicadezas obrigatórias (PASSETTI, 2003, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho doutoral consistiu em um esforço de identificar as possibilidades de uma práxis docente que pudesse contribuir com a experiência de liberdade dos adolescentes internos. Para tanto foi realizada uma pesquisa de cunho teórico e documental, tendo como material para exame o relatório de 2017 do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura - MNPCT.

As ideias centrais da tese percorrem a liberdade oriundas das práticas de si, do cuidado de si, refletido por Foucault como uma experiência típica dos antigos gregos e romanos, mas que podem servir de metáfora para si pensar o nosso modo de subjetivação atual, em contraste. E também para desnaturalizar o nosso modo de viver no presente, dado que a subjetividade se produzia sobre outros circuitos em outros tempos. A subjetividade não é natural. Ela se localiza no tempo e no espaço e é produzida nas estruturas específicos de seu tempo.

E daí também ser possível inventar um tipo de viver que se possa fugir as tramas do poder que incide sobre a vida e os corpos de todos nós no contemporâneo. Pensamos esse referencial que norteou todo o trabalho afim de encontrarmos os caminhos possíveis para a realização de uma práxis que fosse potente criadora dessa experiência de liberdade que é essencialmente ética.

O que o relatório do MNPCT apresenta é, em grande parte, uma baixa condição institucional de se adequar ao estabelecido pelo ECA e pelas diretrizes do SINASE. Assim o cenário das medidas socioeducativas de internação tem pouca força de promoção realmente transformadora, desde a inexistência de um Projeto Político Pedagógico nas instituições, até a presença deste documento, mas apenas como uma realização burocrática, dada a exigência legal.

Do mesmo modo as unidades socioeducativas de internação, em sua maioria, apresentam poucas atividades pedagógicas para os internos, perpetuando um cenário de práticas similares ao do sistema prisional de adultos. A violência institucional em vários níveis pouco contribui para a existência de práxis promotoras de experiências libertárias que afastem os adolescentes de suas vidas atravessadas por acontecimentos ligados às várias formas de infração. Enfim, de forma geral e dominante as unidades de internação se apresentam com um ambiente hostil ao desenvolvimento de um plano socioeducativo consistente, dificultando qualquer práxis inovadora e perpetuando o modelo disciplinar de educação, baseado na correção, na punição e na vigilância.

Diante disso afirmamos que toda práxis criadora neste contexto que seria promotora da liberdade, deve ir para além dessa forma de existir e de produzir sujeito que é a atual forma institucional nas unidades socioeducativas. A primeira coisa que queremos apontar é que a educação liberta. Mas para que a educação liberte é inegociável que o caminho da práxis seja o de romper com a lógica institucional, ou seja, transgredi-la. Assim assentamos a práxis libertadora no contexto socioeducativo de internação como uma práxis transgressora. É somente por meio da transgressão que a liberdade encontra potência.

Esse tipo de posição vai na contramão de toda estratégia de poder. A transgressão que apontamos vai na direção da consideração da singularidade do adolescente; tal consideração deveria se embasar na tolerância às transgressões do adolescente, a despeito de toda forma de controle institucional, igualmente apostando em uma nova forma relacional onde existam negociações. A própria qualidade da relação professor-aluno assume uma postura transgressora, na medida em que é horizontalizada, salvaguardando as especificidades funcionais dos indivíduos envolvidos neste processo, mas onde também essas funções são mais flexíveis: aluno e professor experimentam ensinar e aprender em mão dupla.

Neste sentido, ainda se questiona o direito à educação, preconizado legalmente, na medida em que ele também serve como instrumento disciplinador. A educação serve para disciplinar ainda mais nestes contextos de institucionalização para adolescentes. Este tipo de educação não liberta. A defesa que reificamos aqui é que a educação que liberta é a que se pauta na construção de espaços transgressores. Assim pensamos a sala de aula como uma potência quando esta é pensada também em uma nova dimensão relacional, onde o ensino acontece, numa práxis que permite ser sujeito aluno e ser sujeito professor. E neste sentido a transgressão é a única forma de afirmação da liberdade.

Por esse motivo refletimos sobre a práxis docente e ampliamos tal visão, para uma dimensão da práxis educativa, tomando a educação em seu maior espectro, ou seja, não somente o fazer pedagógico e tecnicista para a “transmissão de conhecimento”, mas uma forma de atuação que pressupõe a sala de aula e para além da sala de aula, incluindo as várias formas de ser e estar no mundo, indagando as formas instituídas que são a expressão de um projeto de sociedade que oprime, cria desigualdades e as perpetua; congela formas de produção da subjetividade e conduz as existências de um jeito já sabido e determinado desde sempre.

Esse tipo de produção da subjetividade não considera as especificidades e as singularidades, tomando a felicidade, a saúde, a qualidade de vida, o belo, arraigados em valores universais e universalizantes. Como dito, é o que denominamos biopoder, ou seja, o governo dos indivíduos e das populações com a finalidade de se promover um tipo de vida, em

detrimento de outras formas possíveis. Daí se funda um projeto de sociedade que investe sobre as populações formas de vida “em atacado”, reduzindo e impedindo expressões singulares. Essas estratégias de biopoder ancoram a práticas educativas que as sustentam: perpetuam a ideia de uma vida a ser alcançada que já tem um modelo pré-determinado, e sua determinação é claramente moldada pelo capitalismo neoliberal.

A práxis criadora que falamos aqui, transgride esses modos de vida e sua insurgência. É um outro projeto de sociedade! Na práxis criadora um projeto ético de sociedade se faz fundamento, e corrobora para o fortalecimento de espaços onde as vidas e as singularidades são postas como tais, sem a pressão unilateral da fabricação de individualidades e subjetividades, mas espaços que servem como terreno onde cada indivíduo possa criar a si mesmo, como uma obra de arte. Um projeto ético e estético.

A partir dessa lógica, encontramos alguns caminhos na construção de uma práxis educativa com um viés libertário. Ainda que timidamente, o mesmo relatório apresenta fatores positivos dentro das unidades, corroborado por Coscioni, Marques, Rosa e Kholer (2017). Desta forma entendemos que existem possibilidades de novos arranjos e planos socioeducativos mais comprometidos com os parâmetros da proteção integral quando pensadas a partir da potencialização desses fatores. Dentre, tais fatores podemos destacar as unidades que apresentam-se, segundo o discurso de adolescentes, com ambientes físicos adequados, ou aquelas em que a direção proíbe qualquer tipo de violência contra seus internos, ainda aquelas que tentam uma aproximação mais estreita com a comunidade e com a família dos internos.

Vimos como o Plano Individual de Atendimento(PIA) pode se tornar a possibilidade de uma práxis criadora tendo como elemento central a aproximação do adolescente na construção de uma estratégia socioeducativa singular e contanto com os saberes que o próprio adolescente tem sobre si mesmo. Esse trabalho exige uma ocupação dos agentes profissionais de diversas áreas presentes na instituição socioeducativa junto aos adolescentes individualmente.

Além disso pensamos que na construção do PIA o elemento bastante interessante e que poderá fomentar uma experiência transformadora se refere à qualidade da relação estabelecida entre o profissional e o adolescente (ou equipe técnica e adolescente). O momento da construção do PIA pode se tornar um momento fecundo de experiências que dimensionará todo o itinerário do adolescente, se tornando não apenas uma experiência de condução e correção para com o interno, mas essencialmente uma experiência de cuidado. Essa forma de pensar o PIA poderá garantir seu efeito nas subjetividades envolvidas e deixar de ser, como foi apontado no relatório do MNPCT, o mero e burocrático preenchimento de fichas previamente construídas.

O PIA, como preconizado legalmente, é a ferramenta mais importante do trabalho socioeducativo e deve ser articulado com as diversas formas de trabalho pedagógico dentro da instituição. Dessa maneira o docente dentro da sala de aula pode valer desse planejamento para que sua intervenção possibilite a transformação, muito mais que a correção. Assim, o professor munido das informações do PIA, poderá atuar de forma que sua práxis de constitui em uma potente forma de cuidado, especialmente porque pela rotina diária da sala de aula, esse espaço se torna uma excelente oportunidade de construir, pela vida do cuidado, formas positivas de experiências da liberdade.

Usamos o termo positivo, por não acharmos outro mais apropriado, mas não queremos com este cair no moralismo simplório que estamos criticando neste trabalho, mas para dizer que a experiência tem sua positividade na própria ideia de que ela cria, inventa e é aí que tal discussão se encontra com a práxis criadora que comentamos no nosso trabalho. A criação é fruto das necessidades que a vida vai apresentando e a liberdade conforme a entendemos aqui é constituída de criação, de invenção de uma vida para si, que antes não existia. O trabalho de invenção requer imaginação e experimentação no caminho. Imaginação no sentido de ideias que se projetam como novos esquemas de vida, e experimentação dos acontecimentos concretos da vida que podem traçar novos registros nas subjetividades individuais e dão à criação o toque de indeterminação que são próprios da vida e da vida em liberdade.

Assim, como resposta ao objetivo geral afirmamos que as possibilidades de uma práxis docente que ajude positivamente os adolescentes internos segue a linha de uma práxis que acompanha as singularidades e os movimentos das tensões e das lutas existentes no contexto próprio da internação socioeducativa. O docente é aquele que de forma reflexiva atua sobre este contexto ao mesmo tempo em que o indaga, construindo uma via dupla de ação e reflexão na direção de formas originais de intervenção.

A práxis docente ajuda positivamente na experiência de liberdade dos adolescentes internos na medida em que os ajuda a se tornarem sujeitos reflexivos e inventores de uma vida diferente da que têm, implicando nisto o reconhecimento das limitações sociais que os constituem como a própria desigualdade social que produz modos de vida e desejos, tendo como pano de fundo a fabricação de uma certo jeito de ser indivíduo na nossa sociedade. Neste sentido, a práxis que ajuda nesse percurso de liberdade dos adolescentes e que os colocaria distante das realidades infracionais seria sempre a práxis revolucionária. E neste sentido amplo isso supõe um professor crítico da realidade e atento às demandas de cada sujeito e estas qualidades se incorporam nos vários níveis de formação docente, das mais formais até as mais informais que dizem respeito ao campo muito particular das biografias desses professores.

Esse é um grande desafio porque podemos falar de criação (no sentido da práxis) e associar à sua expressão na criatividade, esta sendo necessária para que, diante do cotidiano da sala de aula, possam surgir experiências bem sucedidas. Desta forma colocamos o professor em relação com a criatividade o que significa colocá-lo dentro de uma postura estética também, como a postura de um artista, na educação como arte e na arte de educar. Esse valor estético é essencialmente a produção de subjetividade por outros territórios de existência, tendo como potência disparadora a sala de aula e a atuação do docente.

Diante disso é que o adolescente poderá, reflexivamente, escolher e criar. Como um artista que, artesanalmente, forma a sua obra, o sujeito ético artesanalmente constrói uma vida única como se sua vida fosse, ela mesma uma obra de arte, e, portanto, original, singular, única. Em última análise a positividade que estamos falando aqui é a positiva de uma vida artista, de uma vida bela, como pensavam os antigos gregos. E assim, pensamos que o PIA combina com esses ideários. E assim reafirmamos o caráter social e interativo do cuidado de si como prática da liberdade.

Nos atrevemos a pensar e a conjecturar sobre a liberdade por acreditarmos na potência da imaginação e na capacidade objetiva que é a de pensarmos um outro mundo. Vygostky (1896-1926) ao construir sua teoria sempre deixou claro que sua visão era prospectiva, no sentido projetar-se para o vir a ser. Era um projeto de um homem novo para uma sociedade nova. Já Foucault em vários momentos de sua obra, mas especialmente quando discute a ética, a liberdade e o cuidado si (o último Foucault) enfatiza a imaginação e essencialmente a busca não de encontrarmos aquilo que somos, mas de produzir uma vida que ainda não temos, uma outra vida.

Do ponto de vista da educação isso é crucial, posto que, dependendo da visão de mundo e de humano que orienta um determinado fazer educativo, outros mundos e outras vidas não são possíveis, e, com isso, nem outras práticas são pensadas, sendo que o que vemos é a reiteração ou imitação de antigas formas de trabalho e de ensino. Sobre isso Gallo (1996) aponta duas grandes tendências em educação que deram suporte às práticas em geral: uma tendência mais essencialista, onde o que define o homem é uma essência anterior e exterior a ele. Essa tendência é a base do ensino tradicional e fortemente reverenciada na tradição jesuíta. A outra tendência seria mais existencialista, a qual pressupõe um a posteriori na constituição do sujeito. Esta última marcada pela filosofia de Rousseau e que subsidia o viés da chamada escola nova.

Apontamos aqui, seguindo as indicações de Gallo, ainda uma terceira tendência que se inscreve no campo das teorias modernas e que tem relação com outras visões, mas que se afirma como algo diferente neste conjunto: trata-se da educação anarquista ou pedagogia libertária. As

ideias da educação libertária vão na direção da educação integral, entende que o homem na totalidade e na unidade de seu funcional é complexo, feito de afetos, vontades, desejos, percepção, funções cerebrais etc. Disso entendem os autores da pedagogia anarquista que não se educa ninguém disciplinando sua inteligência.

Como desdobramentos desse trabalho penso que pesquisas no formato da pesquisa-ação tendo como paradigma o viés anarquista pode ser interessante e se coadunar com as proposições socioeducativas como a lei vislumbra. Além disso, o modelo das pedagogias libertárias aponta a educação como importante veículo para a diminuição das desigualdades, ao mesmo tempo que fomentam o máximo da potência dos sujeitos. Além disso pesquisas empíricas com foco na articulação entre as várias atividades que devem ser propostas na instituição socioeducativa de internação com as atividades próprias da sala de aula podem ser importantes para pensarmos a sala de aula incluída em todo o projeto socioeducativo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. M. R. M e COIMBRA, C. M. B. In: JÚNIOR, A. M., KUPERMANN, D., TEDESCO, S. (orgs.). **Polifonias: clínica, política e criação**. Rio de Janeiro: Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense/ Contra Capa, 2005.
- BRANCO, G. C. Governamentalidade, política, resistências ao poder. In: RESENDE, H. (ORG.). **Michel Foucault: Política – pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**.
- BRASIL. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. **Relatório Anual do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT)2017**. Relatório, 2018.
- CANDIOTO, C. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. Trans/Form/Ação, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.
- CARDOSO JR., H. R. e NALDINHO, T. C. **A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder**. Fractal: Revista de Psicologia, v.21, n.1, p. 43-56, Jan/Abr, 2009.
- CARVALHO, M. P. **Execução de Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Processo, 2018.
- CARVALHO, W. L. **Pensar a educação a partir de Foucault: do humanismo ao cuidado de si**. São Paulo: Loyola, 2014.
- COMÊNIO, J. A. [1631] **Didática Magna**. 5. ed. México: Porrúa, 1994.
- COSTA, A. C. G. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente – Perspectivas e Desafios**. Brasília: Presidência da República/SDH/Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2004.
- COSCIONI, V.; COSTA, L. L. A.; ROSA, E. M. e KHOLER, S. H. O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Sistemática**. Porto Alegre. V. 48, n. 3, p. 231-242, mar, 2017.
- COSCIONI, V.; COSTA, L. L. A.; ROSA, E. M. e KHOLER, S. H. Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. **Ciências psicológicas**, v. 12, n. 1, p. 109-120, mar, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudhorg.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FABIANOVICZ, A. C.; SILVA, C. C. M. A educação como direito fundamental e a socioeducação como fator de inclusão. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**, 2013.

FERREIRA, A. **Liberdade e filosofia**: da antiguidade a Kant. Curitiba: Ibepex, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FILHO, A. S. O cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JÚNIOR, D. M. A.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs). **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Política e Sexualidade**: Ditos e escritos. Vol. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982) 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **O governo dos vivos**. Tradução de Eduardo Brandão São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 36. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. S. Os perigos de uma ontologia política ainda sem acabamento ou o legado ético-espiritual de Michel Foucault. In: RESENDE, H. (ORG.). **Michel Foucault: Política – pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez, 2016.

GALLO, S. Pedagogias libertárias. In: **Educação Libertária: textos de um seminário**, organizado por Maria Oly Pey. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. **O social da psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRANDESSO, M. Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GUTTING, G. Michel Foucault: um manual do usuário. In: GUTTING, G. (org.). **Foucault**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

HOFFMAN, M. O poder disciplinar. In: In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LYNCH, R. A. A teoria do poder de Foucault. In: TAYLOR, D. (org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

NOGUEIRA-RAMIREZ, C. E. Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIC, M. B. Arrastão ou lagarteado? Dinâmicas em torno da prática docente na Fundação CASA. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n.2, p. 357-377, abr./jun., 2017.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PASSETTI, E. **Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida**. São Paulo: Imaginário, 2003.

PIERAZZI, R. M. **Clara, a companheira de Francisco**. São Paulo: Paulinas, 2000.

RAMIDOFF, M. L.; RAMIDOFF, L. M. B. **Lições de direito da criança e do adolescente: ato infracional e medidas socioeducativas**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2017.

RAMIDOFF, M. L. **SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – comentários da Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RIZZINI, I. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: *Anais I congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 2006.

ROCHA, W.S. **Centro socioeducativo ou escola para o crime?: O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei**. Manaus, UFAM, 2009. 165.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

ROSA, R. Z. **Das medidas socioeducativas e o ato infracional:** do Eca ao SINASE. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SECELLART, M. **As artes de governar.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006.

SILVA, R.C. e ALCADIPANI, R. As transformações do controle na siderúrgica riograndense: uma análise foucaultiana. **Organ. Soc., Salvador**, v. 11, n. 29, p. 81-96, abril, 2004.

SOALHEIRO, N. I.; AMARANTE, P. D. As instituições da desinstitucionalização: reflexões foucaultianas para a construção de uma prática da liberdade. In: JÚNIOR, D. M. A.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs). **Cartografias de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAYLOR, C. Biopoder. In: TAYLOR, D.(org). **Michel Foucault: conceitos fundamentais.** Petrópolis: Vozes, 2018.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas.** Porto Alegre, UFRGS, 1996. 335. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.