



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Michel de Vilhena Ferreira

**PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS DA  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO PARÁ  
(FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)**

**Belém**

**2016**

Michel de Vilhena Ferreira

**PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS DA  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO PARÁ  
(FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação: Currículo, Epistemologia e História.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Cristina Silveira Lemos.

**Belém**

**2016**

---

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**

---

Ferreira, Michel de Vilhena.

Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015) / Michel Vilhena Ferreira. - 2016

125 f., il; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Orientadora: Flávia Cristina Silveira Lemos

1. Educação Permanente. 2. Currículo. 3. Servidores Públicos - Formação. 4. Arqueologia – Metodologia. 5. Genealogia. 6. Delinquentes Juvenis – Reabilitação.I. Lemos, Flávia Cristina Silveira, *orient.* II. Título.

CDD: 23. ed.374

Michel de Vilhena Ferreira

**PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS DA  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO PARÁ  
(FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)**

**Data da Defesa:** \_\_\_ / \_\_\_ / 2016

**Banca Examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Cristina Silveira Lemos**  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)  
(Orientadora – Presidente da Banca)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Iolete Ribeiro da Silva**  
Programa de Pós-graduação em Educação (UFAM)  
(Avaliador Externo)

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Carlos Jorge Paixão**  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)  
(Avaliador Interno)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa**  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)  
(Avaliador Interno)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dolores Cristina Gomes Galindo**  
Programa de Pós-graduação em Educação (UFMT)  
(Avaliador Externo – Suplente)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)  
(Avaliador Interno - Suplente)

*Aos meninos da Fundação*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao Estado brasileiro, as instituições oficiais e as pessoas envolvidas.

Agradeço a Deus! Deus seja louvado! Amém!

Agradeço ao Estado brasileiro, rumo à liberdade após a guerra, porque disciplina é liberdade...

Agradeço ao meu companheiro, aos familiares e aos amigos. Sei que vocês estarão sempre lá!

Agradeço ao Governo Federal, na pessoa da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Curso de Mestrado em Educação.

Agradeço a todos os meus professores doutores: Sônia Araujo, Carlos Jorge Paixão, Flávia Cristina Silveira Lemos, Gilcilene Dias da Costa, Arlete Maria Camargo, Ronaldo Marcos Lima Araújo e Doriedson Rodrigues.

Agradecimento especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Cristina Silveira Lemos. Exemplo de devir-mulher. De Conselheira Tutelar a Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Professora universitária de produtividade. Exemplo de subjetividade e de governabilidade.

Agradecimento especial ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Wladirson Ronny da Silva Cardoso, líder do COGITANS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Moderna e Contemporânea), no qual desenvolvo leituras, estudos e pesquisas em Kant, Nietzsche, Freud, Foucault, Lacan, Deleuze, Guattari e Derrida.

Agradecimento especial ao EPsTEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Teorias, Epistemologias e Métodos em Educação), na figura do líder Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Carlos Jorge Paixão. Fomento afetivo, acadêmico, científico, técnico e profissional.

Ah! Aos amigos do EPsTEM: Helena Alves Quadros & Camila Quadros, Ricardo Pereira, Giseli Barroso, Ilka Oliveira, Elisângela Silva.

[...] que o signo possa ser mais ou menos provável, mais ou menos afastado daquilo que significa, que possa ser natural ou arbitrário sem que sua natureza ou seu valor de signo seja afetado por isso – tudo isso mostra bem que a relação do signo com seu conteúdo não é assegurada na ordem das próprias coisas. A relação do significante com o significado se aloja agora num espaço onde nenhuma outra figura intermediária assegura mais seu encontro: ela é, no interior do conhecimento [...] (FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas, 2007, p. 87-88).

[...] O gênio de uma filosofia se mede em primeiro lugar pelas novas distribuições que impõe aos seres e aos conceitos [...] (DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**, 2011, p. 07).

## RESUMO

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

**Resumo:** O presente trabalho de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação parte da transversalidade do objeto e da interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais (CHS). Usando o método arqueogenealógico, tem por objetivo geral problematizar as práticas curriculares de formação continuada de Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais, integrantes de equipes técnicas interdisciplinares que operam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA); prescritas no período histórico compreendido entre 2011-2015. Em específico, analisa os efeitos dessa formação nas práticas de escrita enunciativa contida nos laudos e pareceres técnicos, elaborados em conjunto por estes profissionais, como o Relatório de Medida Cautelar (RMC), expedido nas Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE's) que aplicam esta medida provisória de privação de liberdade: internação breve de 45 dias quando o socioeducando tem garantia de direito ao acesso rápido à justiça infanto-juvenil, como ocorre, por exemplo, no Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM). A demarcação epistemológica teoriza as práticas discursivas de objetivação e subjetivação, pela enunciação de significados na formação do saber para a produção da escritura contida na documentação biopolítica, com efeitos de poder disciplinar e governamentalidade. A partir da propedêutica dos métodos e técnicas arqueológicas e genealógicas de coleta e de tratamento de objetivações contidas nas séries discursivas e enunciativas recortadas dos documentos selecionados, problematizam-se acontecimentos que narram a produção histórica, social e política da infância e juventude em conflito com a lei, na constituição dos Direitos Humanos e da justiça infanto-juvenil no Brasil, a fim de fabricar a mudança da imagem do sujeito infrator para a imagem de sujeito de direitos. Apresenta ainda a constituição dos Direitos Humanos e da justiça da criança e do adolescente dentro da política mundial, para então problematizar a necessidade de formação técnica permanente e continuada na área da socioeducação brasileira. Por isso, mapeia as formações discursivas contidas nos dispositivos oficiais em vigor no referido período que regulamentam e regem as práticas de organização do trabalho pedagógico, didático e curricular de capacitação de pessoal da socioeducação. Por fim, avalia a conversão da formação continuada no trabalho do atendimento socioeducativo em trabalho técnico de poder de escrita, executado durante a tutela estatal e dispensado no tratamento de crianças e adolescentes na FASEPA, sobretudo no momento em que disciplina, regula e controla suas vidas com objetos discursivos de normalização, medicalização, psiquiatrização, patologização e de judicialização neste tipo de relatório, produzindo um perfil médico-psicológico de sujeito criado a partir deste jargão e encaminhado às decisões judiciais. Conclui que as práticas curriculares de formação continuada oferecem uma gama diversificada de temas, problemas e objetos discursivos da justiça infanto-juvenil e dos Direitos Humanos que não aparecem na passagem das práticas tutelares repressivas, punitivas e correccionais às práticas tutelares educativas, sociopedagógicas, psicopedagógicas, psicossociais e psicoeterapêuticas, sobremaneira, no que concerne à escritura da documentação biopolítica realizada por estes profissionais.

**Palavras-chave:** arqueogenealogia e socioeducação; formação continuada e currículo; Direitos Humanos e justiça infanto-juvenil; medicalização e judicialização; SINASE e FASEPA.

## ABSTRACT

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Curricular practices of continuing education of technicians of the Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): A historical and genealogical diagnosis (2011-2015)**. 145f. Dissertation (Master of Education). Federal University of Pará (UFPA), Belém, 2016.

**ABSTRACT:** This work of Master's dissertation research in Education of the mainstreaming of the object and interdisciplinarity in Human and Social Sciences (CHS). Using arqueogenealogic method has the objective to problematize the curriculum practices of continuing education Educators, Psychologists and Social Workers, interdisciplinary technical staff members operating the Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) of the Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA); prescribed in the historical period 2011-2015. In particular, it analyzes the effects of training in expository writing practices contained in the reports and technical advice, jointly prepared by these professionals, as the Relatório de Medida Cautelar (RMC), issued in Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE's) that apply the measure provisional deprivation of liberty: brief hospitalization 45 days when the socioeducando entitled to guarantee rapid access to juvenile justice, as occurs, for example, in Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM). The epistemological demarcation theorizes the discursive practices of objectification and subjectivity, the enunciation of meaning in the formation of knowledge for the production of the writing contained in biopolitics documentation, with the purpose of disciplinary power and governmentality. From the workup methods and archaeological and genealogical collection techniques and treatment objectifications contained in discursive and enunciative series cut of the selected documents, we problematize events that narrate the historical, social production and childhood policy and youth in conflict with the law, in the constitution of human rights and juvenile justice in Brazil in order to make the change of the offender liable to the image rights of the subject image. It also presents the establishment of human rights and child justice and adolescents in the world politics, and then discuss the need for permanent and continuous technical training in Brazilian socioeducation. Therefore, maps the discursive formations contained in the official arrangements in force in the period that regulate and govern the organization of practical pedagogical work, teaching and curriculum of the socio-educational personnel training. Finally, we evaluated the conversion of continuing education in the work of social and educational care in technical work of writing power, performed during state supervision and dispensed in the treatment of children and adolescents in FASEPA, especially when that discipline, regulates and controls their lives with discursive objects of standardization, medicalization, psychiatrization, pathologizing and legalization in this type of report to produce a medical-psychological profile of the subject created from this jargon and forwarded to judicial decisions. It concludes that the curriculum practices of continuing education offer a diverse range of topics, problems and discursive objects of juvenile justice and human rights that do not appear in the passage of repressive guardianship, punitive and correctional the educational guardianship, psychologies, psychosocial, psychopedagogics and psychoterapy, greatly, when it comes to the writing of biopolitics documentation held by these professionals.

**Keywords:** arqueogenealogia and socioeducation; continuing education and curriculum; Human Rights and juvenile justice; medicalization and legalization; SINASE and FASEPA.

## RÉSUMÉ

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Pratiques scolaires de la formation continue des techniciens appellent Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): Un diagnostic historique et généalogique (2011-2015)**. 145f. Dissertation (Master of Education). Université Fédérale de Pará (UFPA), Belém, 2016.

**Résumé:** Ce travail de thèse de recherche de maîtrise en éducation de l'intégration de l'objet et de l'interdisciplinarité en Sciences Humaines et Sociales (SHC). Utilisation de l'arqueogénéalogie méthode, a pour objectif de problématiser les pratiques pédagogiques des éducateurs continus d'éducation, psychologues et travailleurs sociaux, des membres du personnel technique interdisciplinaires opérant le Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) dans Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA); prescrit dans la période historique 2011-2015. En particulier, il analyse les effets de la formation sur les pratiques d'écriture expositives contenues dans les rapports et les conseils techniques, préparé conjointement par ces professionnels, comme le Relatório de Medida Cautelar (RMC), publié en Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE's) qui applique la mesure privation provisoire de liberté: brève hospitalisation de 45 jours lorsque le socioeducando droit de garantir un accès rapide à la justice pour mineurs, comme cela se produit, par exemple, dans Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM). La démarcation épistémologique théorise les pratiques discursives d'objectivation et de la subjectivité, l'énonciation du sens dans la formation des connaissances pour la production de l'écriture contenue dans la biopolitique documentation, dans le but de pouvoir disciplinaire et gouvernementalité. Parmi les méthodes de traitement et la collecte de techniques et de traitement objectivations archéologiques et généalogiques contenus dans discursive et énonciative série coupe des documents sélectionnés, nous problématiser les événements qui racontent la production sociale historique et politique de l'enfance et de la jeunesse en conflit avec la loi, dans la constitution des droits de l'homme et de la justice pour mineurs au Brésil afin de faire le changement du contrevenant passible des droits à l'image de l'image du sujet. Il présente également la mise en place des droits de l'homme et de la justice des enfants et des adolescents dans la politique mondiale, et ensuite discuter de la nécessité d'une formation technique permanente et continue socioéducation brésilien. Par conséquent, les cartes des formations discursives contenus dans les dispositions officielles en vigueur dans la période qui réglementent et régissent l'organisation de la pratique pédagogique de travail, l'enseignement et le curriculum de la formation du personnel socio-éducatif. Enfin, nous avons évalué la conversion de la formation continue dans le travail des services sociaux et de l'éducation dans le travail technique de la puissance d'écriture, effectué lors de la supervision de l'Etat et distribué dans le traitement des enfants et des adolescents FASEPA, surtout quand cette discipline, réglemente et contrôle leur vie avec des objets discursifs de normalisation, médicalisation, psychiatrisation, pathologisation et la légalisation de ce type de rapport pour produire un profil médico-psychologique du sujet créé à partir de ce jargon et transmis aux décisions judiciaires. Il conclut que les pratiques pédagogiques de formation continue offrent un large éventail de sujets, des problèmes et des objets discursifs de la justice pour mineurs et les droits qui ne figurent pas dans le passage de la tutelle répressive, punitive et correctionnelles la tutelle éducative, sociopédagogiques, psycho, psychosocial et psychothérapeutiques, grandement, quand il vient à l'écriture de la biopolitique documentation détenue par ces professionnels.

**Mots-clés:** arqueogénéalogie et socioéducation; la formation continue et les programmes; Droits de l'homme et de la justice pour mineurs; médicalisation et légalisation; SINASE et FASEPA.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF	Constituição Federal
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CHSB	Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas
CIAM	Centro de Internação de Adolescente Masculino
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e do Adolescente
CPB	Código Penal Brasileiro
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DH	Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará
FBESP	Fundação do Bem-estar Social da Criança e Adolescente do Pará
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNCAP	Fundação da Criança e do Adolescente do Pará
FPC	Formação Permanente e Continuada
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LA	Liberdade Assistida
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Protetiva
MSE	Medida Socioeducativa
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPI	Projeto Político Institucional
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PR	Presidência da República
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
RMC	Relatório de Medida Cautelar
RCO	Relatório Circunstancial de Ocorrência
SAM	Serviço da Assistência ao Menor
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SGD	Sistema de Garantia de Direitos

SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UASE	Unidade de Atendimento Socioeducativo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Matriz Curricular Comum da Formação Permanente e Continuada de Técnicos e Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) **83**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. AS FERRAMENTAS DE TRABALHO EM ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA</b>	<b>19</b>
1.1. A Pesquisa Documental Arqueogenalógica	19
1.2. A Formação dos Saberes na Pesquisa Arqueogenalógica	23
1.3. As Práticas Discursivas de Objetivação na Pesquisa Arqueogenalógica	30
<b>2. O RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E O TRATAMENTO DOCUMENTAL DA PESQUISA</b>	<b>35</b>
<b>3. A INFÂNCIA E JUVENTUDE BRASILEIRA FORA DA NORMA E EM CONFLITO COM A LEI</b>	<b>50</b>
<b>4. OS DIREITOS HUMANOS, A JUSTIÇA INFANTO-JUVENIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL</b>	<b>68</b>
<b>5. AS PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS DA FASEPA</b>	<b>81</b>
<b>6. O TRABALHO TÉCNICO NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA FASEPA</b>	<b>86</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação intitulada **Práticas Curriculares de Formação Continuada de Técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)** parte da transversalidade do objeto e da interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais (CHS). Está vinculado à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O objetivo geral do nosso estudo é problematizar as práticas curriculares de formação continuada de técnicos de nível superior, especialistas em educação, assistência e terapêutica, integrantes das equipes interdisciplinares das Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE's) da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA), por meio de uma composição arqueogenealógica<sup>1</sup>, concentrando o diagnóstico no período histórico de 2011-2015.

A composição arqueogenealógica inicia-se no contato com o campo institucional, com o tema da socioeducação e com o objeto de pesquisa aqui proposto a partir de dois momentos distintos: primeiro, no interior de minha carreira acadêmica e científica, enquanto aluno especial da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Cristina Silveira Lemos na disciplina Modos de Produção e Dispositivos Institucionais na Educação, ministrada em 2011 no referido programa, momento no qual ocorreram diversas problematizações acerca do enquadre teórico-metodológico do objeto de pesquisa. Depois, quando ocupei o cargo de Técnico Especialista em Educação da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), lotado no convênio interinstitucional firmado entre esta e a FASEPA para dar conta da socioeducação no estado, passando a exercer a função dentro da equipe técnica interdisciplinar na UASE do Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM) da FASEPA.

---

<sup>1</sup>O termo “arqueogenealógica” será usado na mesma acepção de Severino (2014), que mapeou e destacou a existência e a circulação de um conjunto de novas orientações e doutrinas epistemológicas em Educação, as quais adotam uma perspectiva transdisciplinar e transversal de cientificidade em Ciências Humanas e Sociais, a partir de um recorte pós-moderno “que denomino “arqueogenealógica”” (p. 68). É sob esse rótulo que o autor caracteriza toda a orientação do pensamento científico contemporâneo, porque assume uma postura reflexiva diferente da praticada pela era da Modernidade e da Ilustração, baseada nos reflexos e espelhos identitários da representação, conforme salientou Foucault (2007). Nesse sentido, as noções de “recorte histórico-genealógico”, de “diagnóstico histórico-genealógico” e de “composição arqueogenealógica” são usadas como equivalentes nesta pesquisa. O termo é usado ainda no sentido aglutinado de “arqueologia” e “genealogia”, métodos investigativos trabalhados por Foucault (2008a).

Enquanto trabalhador do Sistema Educacional deparei com a complexidade do trabalho de operacionalização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) pelas FASEPA e SEDUC. O SINASE (BRASIL, 2012; 2006) é a legislação brasileira que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Consiste numa política pública implementada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), principal responsável pela articulação das políticas e normas regulamentadoras para promoção, proteção e atendimento àquelas crianças e adolescentes a quem se atribui prática de ato infracional e em conflito com a lei. O SINASE constitui-se numa política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei, que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Essa política tem interfaces com diferentes sistemas e políticas e exige atuação diferenciada que coadune responsabilização com a necessária limitação de direitos determinada por lei, aplicada por sentença, com garantias de satisfação de direitos, de acordo com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) preconizado pelo SINASE é constituído pelo Sistema Educacional, Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único da Assistência Social (SUAS), e Sistema de Segurança Pública e Justiça (BRASIL, 2006, p. 23). A socioeducação, como se referem os técnicos do sistema, configura uma parte da política educacional nacional visivelmente à margem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9394/96), por se tratar de um tipo de educando regido por legislação específica. Por isso, o convênio interinstitucional entre FASEPA e SEDUC tenta arduamente obedecer ao disposto pelo SGD e SINASE, na gestão dos parâmetros e execução dos procedimentos técnicos da socioeducação, em todas as suas fases, inclusive no que se refere à formação permanente e continuada dos operadores, incluindo, sobremaneira, elementos que enfatizem como deve ser estruturado e organizado o atendimento, na condução da passagem das práticas repressivas, punitivas e correccionais às práticas educativas, sociopedagógicas, psicopedagógicas, psicossociais e psicoeterapêuticas, sobretudo porque, no que se refere ao complexo tutelar estatal contido no atendimento direto aos socioeducandos, estar nas mãos do trabalho técnico realizado por Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais.

Foi assim que percebi a importância de inserção de novas práticas de formação discursivas necessárias diante da execução do trabalho técnico que se dá, sobretudo, através da expedição de documentos técnicos correntes. Fiquei ainda diante da obrigatoriedade da formação permanente e continuada, ou seja, da capacitação necessária à atuação técnica multiprofissional e interdisciplinar em políticas públicas estatais específicas, como é o caso da

socioeducação, por exemplo. A realização de formações constantes, tanto na agenda técnica da UASE na qual trabalho, quanto na agenda técnica de formação interinstitucional de pessoal entre SEDUC e FASEPA são muito frequentes. Percebi que estes poderiam ser espaços autoformativos de capacitação técnica através da inserção de novas práticas de formação discursiva.

Enquanto estudante universitário, li a tese: “Crianças e Adolescentes Entre a Norma e a Lei: Uma Análise Foucaultiana”, na qual Lemos (2007) problematizava a política mundial de atenção e atendimento à infância e juventude em vigor, também praticada para o Brasil pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Este trabalho foi importante na percepção de que os socioeducandos atendidos no sistema educacional onde executava trabalho técnico vêm sendo diagnosticados e classificados enquanto crianças e adolescentes fora da norma médico-psicológica. No caminho encontrei também “Interrogando Práticas do UNICEF para Adolescentes no Brasil”, no qual Silva (2011) segue o rastro deixado por Lemos (2007). Ambos trabalhos chamam nossa atenção para o fato de tal entidade com muita frequência expedir dispositivos biopolíticos de governabilidade dirigidos aos seus Estados-membros, por meio de relatórios e recomendações em formato de cartilhas que desafiam sua conversão na prática pelo trabalho técnico governamental dentro do poder executivo sobre a vida de estratos específicos<sup>2</sup> da população e da sociedade civil.

No caso da socioeducação, enquanto política pública específica dirigida a crianças e adolescentes fora da norma e em conflito com a lei, estes processos se dão através de práticas microfísicas e de saber-poder sobre os corpos infanto-juvenis, tidos como fugidios da ordem disciplinar e institucional normal em vigor, passando agora ao interior dos dispositivos institucionais disciplinares de recolhimento e internação. Para este núcleo de pesquisas existe uma proliferação destas práticas que inflama conjunto dos mecanismos de disciplina, governamentalidade e soberania do Estado, principalmente, sobre as crianças e os adolescentes, definidos em momento histórico recente como sendo sujeitos de direito à proteção integral na lei. No entanto, esta proteção converte-se em práticas institucionais heterogêneas no interior do complexo tutelar estatal, nem sempre definidas a partir deste princípio doutrinário, viabilizando condições para proliferação de formações discursivas provenientes da *expertise* de tecnocratas peritos da norma, em conformidade e em consonância sobre o governo destes corpos fugidios, através do poder de escrita, por meio da

---

<sup>2</sup> São aqueles para os quais o Estado viabiliza políticas públicas e dirige programas interventivos específicos, como os socioeducandos, por exemplo.

expedição de documentos e da produção de arquivos que nunca beneficiam a trajetória, nem biográfica e nem curricular do socioeducando.

Foi assim que identificamos a necessidade de problematizar através de um projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado, a estreita relação entre a formação permanente e continuada e a expedição de documentos correntes, conduzindo-nos ao problema da passagem da ordem discursiva do saber à ordem do exercício do poder sobre a vida dos socioeducandos pelos técnicos do sistema. Deste modo, pensamos ser mais adequado consolidarmos nossos fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos obedecendo à perspectiva arqueológica e genealógica, a partir da análise das práticas discursivas correntes nas políticas dos currículos de formação permanente e continuada do nível técnico-profissional, como Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais, operadores do SINASE. Identificamos e analisamos ainda as práticas de formação discursiva de saber-poder na produção de documentos institucionais resultante do exercício profissional desse pessoal em equipes técnicas interdisciplinares que atuam em Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE's), a fim de verificar sua relação com a formação permanente e continuada concedida pela FASEPA.

Em suma, utilizaremos as ferramentas analíticas legadas por Foucault (2013; 2012; 2008a), para quem investigar genealogicamente incluiria, nesta pesquisa, identificar e analisar como são constituídos os currículos e as práticas curriculares, de que modo isso ocorre, como e por quem tais currículos são instituídos, que práticas discursivas os compõem, que relações de saber-poder os atravessam, quais pressupostos históricos e epistemológicos subjazem. Traçar a história arqueológica, por sua vez, incluiria a demarcação das condições de existência dos discursos, dos objetos que eles constituem, dos sujeitos que os enunciam, em especial, os discursos que tomam o homem como seu objeto e que habilitam determinados tipos de sujeitos para conhecê-los, como o pessoal das Ciências Humanas e Sociais (CHS), incluindo Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais. Uma vez feito esse mapeamento da política e da prática curricular de formação permanente e continuada em vigor para os técnicos da FASEPA, tentamos examinar seus efeitos na elaboração de laudos técnicos e diagnósticos, como o Relatório de Medida Cautelar (RMC) expedido pelos operadores do Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM).

De acordo com Foucault (2011), tradicionalmente, nossa cultura ocidental vem tentando solucionar os problemas de infração de leis e de prática de atos de violência através de métodos de coerção, punição e exclusão, visando reprimir as condutas inadequadas. Prosseguindo sobre isso com Brusius & Rodrigues ([s.d.]), esta repressão, além de, na maioria dos casos, não conseguir ocasionar uma mudança nos envolvidos, na melhor das hipóteses o

sujeito que praticou a infração não irá repeti-la devido ao medo de nova punição, mas dificilmente terá elaborado uma aprendizagem em relação ao que aconteceu. É este o desafio da socioeducação na consolidação das políticas públicas para infância e juventude dentro da perspectiva da justiça equitativa e restaurativa. Representa, portanto, um bom motivo para justificar a investidura numa pesquisa de dissertação de Mestrado.

Por isso, urgem estudos acadêmicos e pesquisas científicas que investiguem, analisem e discutam a qualificação e a capacitação de habilidades e de competências técnico-profissionais para lidar com a alta complexidade da socioeducação e do atendimento socioeducativo, no sentido de tentar problematizar a perspectiva da política curricular da formação continuada desse pessoal e seus efeitos na garantia de direitos dos socioeducandos. De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006) a organização dos recursos humanos das UASES que operacionalizarão tecnicamente a socioeducação e o atendimento socioeducativo, devem ser pensados e estruturados de forma que realizem ações consequentes, tanto do pessoal contratado e concursado, sobremaneira, na sua capacitação e formação permanente e continuada, enquanto instrumentos capazes de garantir a qualidade contínua da política de atendimento.

Sendo assim, a política curricular da formação continuada dos profissionais técnicos de nível superior que atuam e operacionalizam o sistema e o atendimento socioeducativo deverá ser específica, diferenciada e transversalizada, bem distinta daquela política curricular de formação continuada dos profissionais de educação e do magistério do sistema regular formal normal de educação pública. Nesse sentido, o redimensionamento das formas que o planejamento e organização curricular poderia adotar as formas com as quais pode se manifestar é questão fundamental dentro dos debates nos cursos de pós-graduação em educação no ensino superior, a respeito de como a educação se processa e com quais mecanismos se concretiza. Sobremaneira, as práticas da política curricular de formação permanente e continuada de profissionais técnicos pressupõem um delineamento claro de perspectivas curriculares, porque estas os capacitarão teórico-metodologicamente nas opções de prática profissional. Portanto, a importância de investigar não só as formas curriculares para com os profissionais que estão sendo formados, mas também a relação existente com a aplicabilidade que estes mesmos profissionais farão dos conteúdos na sua atuação técnica enquanto efeito do exercício disciplinar de saberes que deveriam ser identificados e analisados.

Diante de todas estas constatações acima descritas relacionadas entre si, de tamanha complexidade deste campo de atuação técnico-profissional no poder público, que exige dos

tecnocratas uma formação específica continuamente qualificada é que perguntamos: quais práticas curriculares constituem a formação permanente e continuada de profissionais das equipes técnicas da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), que atuam nas medidas socioeducativas? Que discursos compõem esse currículo? Que relações de saber e de poder o atravessam? Dito de maneira semelhante: o currículo da formação permanente e continuada de técnicos que atuam na FASEPA é construído como e por quem? De que modo ocorre a formação desses profissionais? Que pressupostos epistemológicos e históricos são sustentados nesse currículo? Qual a relação existente entre as práticas de escrita disciplinar contidas nos documentos produzidos por estes profissionais e as práticas curriculares de formação permanente continuada?

Para responder a esses objetivos e questionamentos, no capítulo **1. As Ferramentas de Trabalho em Arqueologia e Genealogia**: apresentamos a demarcação epistemológica da pesquisa, problematizando as práticas discursivas de objetivação e subjetivação de significados na formação do saber para a produção de poder na escritura da documentação. No capítulo **2. O Recorte Teórico-Metodológico e o Tratamento Documental da Pesquisa**: burilamos o recorte teórico e metodológico da pesquisa, descrevendo nossa aproximação com os procedimentos e técnicas de coleta e o tratamento das séries discursivas contidas nos documentos selecionados para o trabalho. No capítulo **3. A Infância e a Juventude Brasileira Fora da Norma e em Conflito com a Lei**: problematizamos a produção histórica, social e política da infância e juventude em conflito com a lei e a constituição dos Direitos Humanos e da justiça infanto-juvenil no Brasil, a fim de tramar a construção da mudança da imagem do sujeito infrator para a imagem de sujeito de direito. No capítulo **4. Os Direitos Humanos, a Justiça Infanto-Juvenil e a Educação em Direitos Humanos no Brasil**: apresentamos a constituição dos direitos humanos e da justiça da criança e do adolescente dentro da política mundial, para então problematizarmos a necessidade de formação técnica permanente e continuada na área da socioeducação brasileira. No capítulo **5. As Práticas Curriculares de Formação Permanente e Continuada de Técnicos da FASEPA**: mapeamos as formações discursivas contidas nos dispositivos oficiais que regulam as práticas de organização do trabalho didático-pedagógico de capacitação de pessoal da socioeducação. Por fim, no capítulo **6. O Trabalho Técnico no Atendimento Socioeducativo da FASEPA**: demonstramos a conversão do trabalho socioeducativo em trabalho técnico de poder de escrita tutelar dispensado no tratamento de crianças e adolescentes executado na FASEPA.

# 1. AS FERRAMENTAS DE TRABALHO EM ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA

## 1. 1. A Pesquisa Documental Arqueogenealógica

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a pesquisa documental, de uma maneira geral, é pouco usada e não tão bem explorada. Insistem em que a pesquisa documental e o uso de documentos precisam ser apreciados, valorizados e reposicionados academicamente. A riqueza no trabalho e no tratamento de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica os seus usos, em várias áreas, no campo das Ciências Humanas e Sociais (CHS), porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização história e sociocultural. Afirmam ainda que o uso de documentos em pesquisas científicas e acadêmicas permite acrescentar um enfoque mais específico de suas dimensões espaço-temporais à análise e compreensão do social e do político. Enfim, concluem que é preciso observar o processo de maturação da pesquisa documental na análise teórico-prática acerca de indivíduos, grupos, sujeitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas e representações, dentre outros.

Bacellar (2011) contribui com a problematização metodológica da pesquisa documental, argumentando que tanto a discussão histórica quanto a crítica documental devem ser realizadas paralelamente, para depois então se lançar aos procedimentos e às técnicas, como, por exemplo, a entrada no campo documental, a aproximação com o ambiente arquivístico, com a organização arquivística, conhecimento das fontes, seleção, exame, tratamento e análise do documento, no nosso caso, documentos institucionais correntes etc. Assim procedendo, as implicações resultantes da maneira com que Foucault percebe a história e concebe a historiografia, deslocando as maneiras tradicionais e oficiais de se fazer história, como a história-tradição e a história-memória, fazendo agora história-nova, história-crítica, história-problema, micro-história, para ele história-efetiva, forçam uma alteração na forma de se conceber o documento e, por conseguinte, os procedimentos da pesquisa histórica e o uso da análise documental (LEMOS et alii, 2010; VEYNE, 2008).

Conforme Barros (2013), no mundo ocidental, a historiografia do século XIX havia se constituído tradicionalmente em torno do campo político oficial, direcionando-se mais especificamente aos acontecimentos do desenvolvimento e de formação dos Estados nacionais – uma historiografia francamente nacionalista com posição de poder instituído. Prosseguindo com o historiador, no que concerne ao estilo do seu discurso, de um modo geral essa historiografia tende a ser francamente narrativa, pouco analítica, dialética, estrutural-funcional

ou ainda interpretativo-hermenêutica, como passa a ocorrer no século XX. Logo, a própria narrativa histórica assim produzida se propunha causal e linear, organizada sempre como resultado em torno do discurso do poder instituído em ato e efeito. Ele afirma ainda que, no decorrer do século XX, instalou-se e reforçou-se uma tendência inovadora, com novas reformulações feitas a partir da crítica marxista e de tantas outras contribuições historiográficas colocadas pelos integrantes do movimento da historiografia francesa conhecida como Escola dos Annales (*École des Annales*). A partir de então se consolida “um novo tipo de História, que relativamente ao seu modo de constituir o objeto de estudo e o discurso do historiador pode ser chamada de “História-Problema [...] não mais como uma História que é mera ordenação factual ou descritiva” (p. 30).

Com base em Barros (2012) e Burke (2010), uma descrição sumária do programa da Escola dos Annales incluía pensar a história a partir de uma orientação interdisciplinar, com a multiplicação dos campos intra e interdisciplinares, abrindo-se para o “contato com novos aportes e metodologias, com novos sistemas conceituais e mesmo com novas linguagens”, como ainda ampliando “cada vez mais suas temáticas para além das instâncias da política oficial” (BARROS, 2012, p. 107). Tudo isso repercute na fragmentação temática e na escolha de objetos diversificados que passam a receber um tratamento diferenciado, em função de novos problemas e novas fontes. Aliás, destaca-se ainda, sobremaneira, a expansão de fontes históricas documentais com a expansão do conceito de documento, tendendo a tratar seus objetos de estudo como problemas, como entes socioculturais, produzidos que merecem ser problematizados por um recorte espacial e temporal presente, o qual merece ênfase e destaque. A História-problema é “interpretativa, problematizada, apoiada em hipóteses, capaz de recortar o acontecimento por meio de novas tábuas de leitura, e, na verdade capaz de problematizar este próprio gesto de recortar um acontecimento” (p. 109). Enfim:

Já não teria muito sentido para este novo século uma História meramente descritiva ou narrativa, no sentido exclusivamente factual. Aos historiadores impunha-se agora a tarefa não de simplesmente descrever as sociedades passadas, mas de analisá-las, compreendê-las, decifrá-las. Tratava-se, por um lado, de constituir um problema central que guiasse a reflexão historiográfica a ser realizada; de outro lado, cumpria trazer a discussão desenvolvida em torno do problema escolhido para a superfície do discurso (BARROS, 2013, p. 31).

Burke (2012) e Certeau (2012) também chamam a atenção para o recorte micro-histórico ou micropolítico da renovação histórica. Burke (2012, p. 70) salienta que, embora o trabalho de Foucault se voltasse para as tendências sociais de grande abrangência, seus resultados são capazes de estimular microestudos que problematizam o saber-poder, não

apenas na esfera estatal e governamental, mas, sobretudo, no âmbito da fábrica, da escola, da família, da prisão, enfim, dos grupos e coletivos humanos. É a assim por ele chamada “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2012) que permeia e toca toda a estrutura social e institucional, em todos os níveis, formais ou não. Temos aqui, portanto, uma história que dá importância ao microssocial e micropolítico, que tem uma visão de estrutura social como um conjunto de relações entre os indivíduos e entre grupos, atravessados por direitos e obrigações. Busca explicar os costumes e práticas institucionais predominantes pela sua função social no presente atual, pela contribuição de cada elemento para a manutenção de toda a estrutura. Aqui, seus adeptos enfatizam nitidamente a história estrutural, a instância coletiva, até o papel do indivíduo humano, assujeitado em suas funções sociais e políticas, capturado no lugar que seu corpo ocupa na ordem social e política, no qual “o indivíduo humano [...] poderia vir a constituir um caminho importante para a percepção do social e do coletivo, e a análise das trajetórias individuais não deveria ser desprezada” (BARROS, 2012, p. 150).

Nessa perspectiva de Foucault, o documento agora é um monumento, no sentido de que corporifica, consubstancia e objetiva o esforço da sociedade, a partir de um determinado momento, em impor e propagar para o futuro a necessidade da imagem de sua constituição própria (LE GOFF, 1990; FOUCAULT, 2008). Não mais como verdade inquestionável sobre si mesma, mas como resultado de uma montagem de práticas históricas, na época mesma da sociedade que o produziu, em consonância com interesses sociopolíticos os quais se disputam em jogo, sobremaneira nas relações de saber-poder forjadas, as quais selecionam e/ou excluem, de acordo com interesses específicos, o que deve ou não se constituir enquanto verdade, arquivo e documento (LE MOS et alii, 2010; LEMOS; GALINDO; COSTA, 2014). Para Foucault, não se trata de problematizar o discurso do documento enquanto signo ou signatário de outra coisa, de outro discurso, a fim de revelar sua essência metafórica ou metonímica mais profunda ou mais oculta, porque não se trata de interpretação, devendo ser visualizado “[...] em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*” (FOUCAULT, 2008, p. 157, grifo do autor).

De acordo com Lemos et alii (2010), assim como em Lemos e Cardoso Júnior (2009), a empreitada tanto teórico-metodológica quanto historiográfico-filosófica e, por que não, epistemológico-revolucionária de Foucault, possui dois momentos de procedimentos na pesquisa documental: o arqueológico e o genealógico, como instrumentos para realizar pesquisas empíricas usando documentos. No momento de propedêutica de utilização do método arqueológico, Foucault se preocupava com as regras que regem as práticas,

problematizando a prevalência teórica sobre as práticas, dos saberes discursivos sobre as práticas não discursivas. Ou seja, ele enfatizava a regularidade da formação de um conjunto de elementos na produção de saberes das práticas discursivas, a fim de rastrear, mapear, enfim, cartografar a sua positividade, através da identificação dos arquivos, dos grupos de objetos, dos conjuntos de enunciações, dos jogos de conceitos e das séries de escolhas teóricas que justificavam práticas (FOUCAULT, 2008).

No momento de propedêutica de utilização do método genealógico, Foucault passa a priorizar a prática sobre a teoria, problematizando as práticas sociais e políticas de dentro, considerando a história dos saberes enquanto discursos produzidos, enquanto arquivos, enquanto documentos-monumentos dentro da materialidade das suas condições de existência que os caracterizam enquanto acontecimentos. Para a genealogia foucaultiana, é na documentação enquanto lugar das formações discursivas que se define um saber-poder. É o saber enquanto prática em relação coextensiva, recíproca, de imanência com os discursos, que a genealogia demarca a formação de determinados objetos, a objetivação no seu campo próprio de mapeamento e análise. Nesse sentido, para Foucault, “não há uma sobreposição da teoria ou das práticas, mas imanência de saber-poder” (LEMOS et alii, 2010, p. 105). Percebemos isso na maneira mesma como opera a Educação, com todo o seu aparelho de dispositivos institucionais, como os documentos e regulamentações normativas curriculares, ou em qualquer outro documento de prescrição de prática educacional ou educativa que norteia o agenciamento social e político dos corpos e do corpo social como um todo, ou de populações específicas, como a infância e juventude fora da norma e em conflito com a lei, por exemplo.

Lemos, Galindo e Costa (2014), assim como Lemos et alii (2010), vão muito além, quando afirmam que os arquivos válidos se instituem, se corporificam e se reproduzem por meio de mecanismos de poder, pois “só há constituição de um documento e de seu armazenamento em um arquivo a partir da entrada em cena de práticas de poder sobre os corpos” (p. 107), considerando-se, a partir de Foucault, o discurso enquanto acontecimento político que possui uma determinada vinculação e orientação de poder. Nessa perspectiva, esses autores propõem “situar os discursos como conjuntos táticos e polivalentes de acontecimentos, implicando situá-los com estratos em arquivos, que são efeito do entrecruzamento de forças heterogêneas” (p. 107). Essa nova maneira de ver os acontecimentos históricos concebe a utilização de saberes como táticas sociopolíticas que compõem determinados regimes de verdades discursivas, num jogo de forças e de efeitos de poder onde alguns discursos serão considerados como verdadeiros e outros como falsos. É

sobre essa diferenciação que a genealogia irá se debruçar, a partir dos arquivos discursivos em voga veiculados em determinados períodos históricos.

Por fim, para Lemos et alii (2010), os acontecimentos enquanto materialidades teórico-práticas que formam domínios de saber-poder constituem as políticas disciplinares ou de governabilidade, nas quais realizar uma análise genealógica significa, portanto, realizar uma análise histórica das condições sociopolíticas ideais de emergência e de possibilidades discursivas que implicam determinados modos históricos de produção de objetivação e de subjetivação, com as referentes dobradiças necessárias no âmbito dos dispositivos institucionais da educação, por exemplo. Para tanto, precisamos entender o enquadre epistemológico foucaultiano.

## **1. 2. A Formação dos Saberes na Pesquisa Arqueogenealógica**

No texto da Conferência 1, de *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault dispensa grande parte do tempo para problematizar e atualizar o debate acerca da teoria do sujeito e suas repercussões epistemológicas. Foucault propõe, portanto, uma “reelaboração da teoria do sujeito” (2005, p. 8), travando uma tentativa de superação da concepção de sujeito de conhecimento como sujeito de cognição, para uma concepção de sujeito de conhecimento como sujeito de constituição, sujeito de subjetivação a ser constituída. Para tanto, ele relembra que, há dois ou três séculos, o ocidente vem postulando e afirmando o sujeito como núcleo central, lugar e fundamento de todo o conhecimento possível. Assim, logo de início, ele critica radicalmente as formas tradicionais de dispor da questão, quando não cessam:

[...] de supor, no fundo, que o sujeito humano, o sujeito de conhecimento, as próprias formas do conhecimento são de certo modo dados prévios e definitivamente, e que as condições econômicas, sociais e políticas da existência não fazem mais do que depositar-se ou imprimir-se neste sujeito definitivamente dado. (FOUCAULT, 2005, p. 8).

Para Foucault, o sujeito não é dado definitivamente, aquilo a partir do que se dá o conhecimento, como aquilo em que a verdade pode explodir e a partir do que a liberdade se revela. Ele chama o leitor a uma observância constante a esse sujeito do conhecimento, a esse sujeito da representação, tomado como ponto de origem pelo qual o conhecimento é possível e a verdade aparece.

[...] a teoria do sujeito permaneceu ainda muito filosófica, [...] sujeito do conhecimento, [...] sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (p. 10).

Foucault mostra que, desde o século XIX, o saber do homem, o saber sobre o homem se impôs ao sujeito do conhecimento e “fez nascer um tipo absolutamente novo de sujeito do conhecimento” (2005, p. 8). Segundo ele, a partir de então esta teoria tem sido profundamente modificada e renovada mais recentemente, por certo número de novas teorias e práticas, como a psicanálise, por exemplo, pois esta “foi certamente a prática e a teoria que reavaliou de maneira mais fundamental a prioridade um tanto sagrada conferida ao sujeito, que se estabeleceu no pensamento ocidental” (p. 9-10).

Nesse sentido, Foucault posiciona o sujeito do conhecimento em uma constituição histórica na qual o discurso ocupa um lugar central, dentro de um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. Estas são vistas como jogos estratégicos, relações de força, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. É a partir das regras do jogo da prática social que o discurso e a verdade se formam, com base nas quais vemos nascer esse novo sujeito do conhecimento, momento da emergência de certas formas de subjetividade, que, por sua vez, possuem certos domínios de objetos, conformando determinados tipos de saber.

O sujeito do conhecimento, os objetos a conhecer, o conhecimento resultante dessa relação, sua natureza, validade, efeitos, têm sido tradicionalmente tratados pela epistemologia. A epistemologia é considerada um ramo da filosofia que problematiza, de modo geral, as condições de possibilidade, valor e limite do conhecimento científico e, em termos mais específicos, as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher, para integrar a esfera do conhecimento científico (JAPIASSU, 1979). Nesse texto, Foucault (2005) não faz distinção entre epistemologia, teoria do conhecimento, história das ideias, história das ciências ou história da verdade.

De todos os temas e problemas levantados pela epistemologia, o que nos interessa é a questão do sujeito, epistêmico ou não, para nos aproximarmos da questão central de Foucault, quando afirma que o objetivo geral do seu trabalho foi o de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Meu trabalho lidou com os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (2013, p.

273). Nessa empreitada de investigar os modos de objetivação e modos de constituição dos seres humanos em sujeitos, Foucault (2005) chama a atenção para a necessidade de um quadro teórico-conceitual, de um processo de conceituação que não deva estar fundado previamente nem numa teoria do sujeito e nem numa teoria do objeto. Nesse jogo epistemológico, o que realmente “temos de conhecer [são] as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente” (FOUCAULT, 2013, p. 274).

Foucault (2005) alude ao nome e à obra de Friedrich Nietzsche (1844-1900)<sup>3</sup>, que, segundo ele, apresenta a mais coerente, a mais eficaz, a mais atual, enfim, o melhor modelo epistemológico para o desenvolvimento das pesquisas que ele propõe. É em Nietzsche que Foucault identifica a ausência de um sujeito de conhecimento previamente dado, pois este só é possível em formação e constituição histórica. Ou seja, a análise da emergência do sujeito do conhecimento ou do sujeito epistêmico, como isso irá aparecer em Foucault, só é possível pela análise histórica do nascimento de certos tipos de saber que irão conformar as Ciências Humanas e Sociais (CHS):

[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história. (p.8).

Para o arqueologista, os textos de Nietzsche contêm assertivas polêmicas quanto à relação sujeito-objeto. Em primeiro lugar, o conhecimento não constitui uma condição natural do homem; pelo contrário, o conhecimento foi “inventado”, “forjado”, de sorte que considerar a hipótese contrária implicaria comprometer-se com uma mentira, qual seja, a de que “[...] todos os homens desejam naturalmente conhecer!...” Em segundo lugar, assim como o sujeito do conhecimento não é universal, nem transcendental e, tampouco, a-histórico, os objetos do conhecimento são elaborados, fabricados, de acordo com as relações de força que descrevem um determinado contexto socioantropológico, advindo daí, portanto, a oposição radical que Nietzsche estabelece, segundo Foucault, entre origem (*Ursprung*) e invenção (*Erfindung*).

---

<sup>3</sup> Neste trecho dissertativo os nomes dos filósofos Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Immanuel Kant (1724-1804) aparecem apenas como superfície ilustrativa, visto que Foucault era leitor de ambos, ainda que privilegiasse a leitura crítica de pequenos textos destes filósofos; textos “considerados de pouca importância”, pela História da Filosofia. Não é nosso intuito nesta pesquisa fazer uso conceitual destes filósofos. Se Foucault não pode ser considerado comentador, pelo menos ele parte de leitura de ambos.

Nesse sentido, para Nietzsche, nenhum objeto do conhecimento tem origem, eles são inventados.

O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento [...], o conhecimento não é da mesma natureza que os instintos, não é como que o refinamento dos próprios instintos. O conhecimento tem por fundamento, por base e por ponto de partida os instintos, mas instintos em confronto entre si, de que ele é apenas o resultado, em sua superfície [...] produzido por mecanismos que são de natureza totalmente diversa. O conhecimento é o efeito dos instintos (FOUCAULT, 2005, p. 16).

Poderíamos concordar, por conseguinte, que o conhecimento enquanto ideal do objeto não tem origem. É exatamente ele que foi inventado, fabricado, produzido por mecanismos, por pequenos mecanismos que, reunidos, compõem uma espécie de grande fábrica, de grande usina, em que se produz esse conhecimento ideal. Romper com a produção e propor a invenção, uma ruptura ideativa, uma descontinuidade do significado da ideia, representa “um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável” (2005, p. 15). Até porque, segundo Nietzsche, não há nenhuma semelhança, nenhuma afinidade prévia entre o conhecimento e as coisas a se conhecer. “Entre conhecimento e mundo a conhecer há tanta diferença quanto entre conhecimento e natureza humana” (p. 17-18). Temos uma natureza humana e um mundo, e é o resultado da relação entre os dois que se chama conhecimento. Contudo, não há entre eles nenhuma afinidade ou semelhança, eles não se ligam naturalmente, pois “[...] as condições de experiência e as condições do objeto de experiência são totalmente heterogêneas” (p. 17). Prosseguindo com Foucault:

O conhecimento não tem relações de afinidade com o mundo a conhecer [...]. E assim como entre instinto e conhecimento encontramos não uma continuidade, mas uma relação de luta, de dominação, de subserviência, de compensação etc., da mesma forma, entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de *continuidade natural*. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. (FOUCAULT, 2005, p. 18, grifo nosso).

Foucault promove a dupla ruptura com a filosofia ocidental provocada pela análise nietzschiana: entre o conhecimento e as coisas, que repercute na unidade e na soberania do sujeito. A relação entre o conhecimento e as coisas a conhecer não possui naturalmente uma continuidade, mas uma arbitrariedade. Portanto, o princípio pelo qual se assegurava haver

uma relação harmônica e reflexa entre o conhecimento e o mundo, na unidade do sujeito humano do conhecimento é destronado.

Se não existe mais relação entre o conhecimento e as coisas a conhecer, se a relação entre o conhecimento e as coisas a conhecer é arbitrária, de poder e de violência, [...] no centro do sistema de conhecimento [...], vemos que a unidade do sujeito humano era assegurada pela continuidade que vai do desejo ao conhecer, do instinto ao saber, do corpo à verdade. Tudo isto assegurava a existência do sujeito. Se é verdade que há, por um lado, os mecanismos do instinto, os jogos do desejo, os afrontamentos da mecânica do corpo e da vontade e, por outro lado, a um nível de natureza totalmente diferente, o conhecimento, então não se tem mais a necessidade da unidade do sujeito humano. Podemos admitir sujeitos, ou podemos admitir que o sujeito não existe (FOUCAULT, 2005, p. 19-20).

Em Nietzsche, o conhecimento é o resultado dos instintos, mas não é um instinto, nem deriva diretamente dos instintos. Os instintos, sem possuir nenhuma relação de natureza com o conhecimento, podem, por seu simples jogo, produzir, fabricar, inventar um conhecimento que nada tem a ver com eles. Nietzsche enfatiza que só compreendemos, porque há, por trás do jogo e da luta dos instintos, três tipos de paixões, três impulsos apaixonados, que são o rir, o deplorar e o detestar. Compõem o conjunto do mecanismo que constitui a engrenagem dessa fabricação, dessa invenção do conhecimento. Em todo essa aproximação relativa com o objeto do conhecimento não existiria necessariamente uma espécie de afeição, de impulso ou de paixão que nos faria gostar do objeto a conhecer, todavia, ao contrário, impulsos que nos colocam em posição de ódio, desprezo, ou temor diante de coisas do mundo a conhecer. Dentro da propedêutica epistemológica nietzschiana, teríamos:

[...] uma maneira não de se aproximar do objeto, de se identificar com ele, mas, ao contrário, de conservar o objeto à distância, de se diferenciar dele ou de se colocar em ruptura com ele, de se proteger dele pelo riso, desvalorizá-lo pela deploração, afastá-lo e eventualmente destruí-lo pelo ódio. Portanto, todos esses impulsos que estão na raiz do conhecimento e o produzem têm em comum o distanciamento do objeto, uma vontade de se afastar dele e de afastá-lo ao mesmo tempo, enfim de destruí-lo [...] (FOUCAULT, 2005, p. 21).

Encontramos, por conseguinte, técnicas de relação epistemológica na discussão nietzschiana de Foucault, em que ele dispõe acerca das técnicas de relação com o objeto do conhecimento, as quais seriam as seguintes: distanciamento, diferenciação, ruptura, proteção, deploração, afastamento e, por fim, destruição pelo ódio, até a sua aniquilação. Porque, para Nietzsche, “há uma vontade, sem dúvida obscura, não de trazer o objeto para si, de se assemelhar a ele, mas ao contrário, uma vontade obscura de se afastar dele e de destruí-lo, *maldade radical do conhecimento*” (2005, p. 21, grifo nosso). A maldade radical do

conhecimento seria, portanto, uma propedêutica epistemológica problematizada em Nietzsche e retomada por Foucault, na referida conferência.

Os efeitos do mal radical do conhecimento são sentidos na demarcação epistemológica foucaultiana. Suas *arqueologia* e *genealogia* radicalizam esse projeto, quando problematizam o sujeito, os objetos do conhecimento e a natureza do conhecimento. Os prefixos das duas terminologias de origem grega, tanto *arkhé* quanto *génos*, significam origem, mas origem no sentido de invenção, no sentido de que algo fora gerado, produzido, fabricado, inventado. Aqui, a pesquisa da origem de objetos de conhecimento obedeceria à recusa de acreditar que eles possuem uma essência pura.

De acordo com Veyne (1998; 2011), para Foucault, não há objetos naturais, ou seja, não existem objetos essencialmente naturais, os objetos não possuem uma essência. O método de Foucault consistiria, pois, seguindo as pistas de Veyne, em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas. São essas determinações que devem ser expostas à luz, ao esclarecimento, já que a consciência não as concebe. Elas são inconscientes.

Dito de outra maneira, é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; [...] porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos [...] (VEYNE, p. 243).

Trata-se, portanto, da objetivação histórica. Mas é preciso lembrar que outras formas são possíveis. Outras práticas são possíveis, com base em atitudes de relacionamento bem diferentes para com o “objeto natural”. Práticas diferentes de tratar objetivamente. A prática é o que fazem as pessoas e é justamente essa prática política que objetivam as coisas. Outras práticas de objetivação ainda não imaginadas são possíveis. Para a análise arqueogenealógica, havendo descontinuidades na prática do objeto para um possível sujeito do conhecimento, novas subjetividades emergirão não como natureza humana, mas como produções históricas, por agenciamentos múltiplos. Nas palavras de Veyne (1998):

São essas objetivações, correlatos de uma certa prática política [...]. Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos. Portanto, partamos, antes dessa própria prática, de tal modo que o objeto ao qual ela se aplique [...]. A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado [...]. O objeto não é senão o correlato da prática; não existe antes dela [...] (p.249).

Falar de prática de objetivação para Veyne significa falar de práticas históricas. Objetivar significa reduzir o objeto à sua condição histórica. É preciso historicizar os falsos objetos naturais, deixar de acreditar na sua obviedade, reduzi-los à sua comum condição histórica. Aparece, então, “um pequeno objeto de época” (1998, p. 255). Aqui, operar um deslocamento arqueogenealógico significaria escrever um texto que não mais confirme a ilusão desses objetos, mas justamente o inverso: escrever um texto que evidencie os mecanismos tácitos dessas fabricações.

Pois, desde que historicizamos nosso falso objeto natural, ele agora só é objeto para uma prática que o objetiva; é a prática com o objeto que ela se atribui que vem em primeiro lugar, é ela que é uma: [...] cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde, [...] não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural [...] dissimula o caráter heterogêneo das práticas [...]; existem, unicamente, múltiplas objetivações [...], correlacionados e práticas heterogêneas [...], que é a tese central de Foucault, e a mais original: *o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi *o fazer* em cada momento da história (p. 256-7, grifos do autor).

Em Machado (2012), também encontramos sistematização semelhante à de Veyne, quando afirma que não podemos ver os objetos como uma realidade que possui uma natureza, uma essência, a qual se procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário, ideal e global que ocuparia e refletiria os objetos, mas unicamente formas díspares, descontínuas, heterogêneas e em constante transformação. Os objetos, as coisas, são constituídas, historicamente através das práticas sociais. Para Foucault (2008), *um bom método histórico, no estudo da formação dos objetos, implicaria uma descontinuidade da ligação imediata a um conceito universal*. Foucault quer a descontinuidade teórica, porque, para ele,

[...] toda a teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações –, mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalhado. Neste sentido, nem a arqueologia nem, sobretudo a genealogia têm por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o propósito delas é realizar análises fragmentárias e transformáveis (MACHADO, 2012, p. 12-13).

Segundo Foucault (2008), partir da prática significa deixar de lado um certo número de noções dadas a respeito do objeto a ser estudado. Significa deixar de lado todos os universais de que qualquer tipo de análise se utiliza para explicar efetivamente qualquer prática. Significa, portanto, o inverso. Significa partir dessa prática tal como ela se apresenta e, ao mesmo tempo, tentar identificar como ela é refletida e racionalizada, para só a partir de

então constatar como pode efetivamente se constituir um certo número de coisas com estatuto definido, o qual será necessário interrogar e, evidentemente, problematizar. Portanto, a principal procedimento metodológico de produção do conhecimento para Foucault, o qual reflete toda a abordagem epistemológica analisada acima, neste artigo, seria a aniquilação dos universais antropológicos e dos essenciais metafísicos,

[...] em outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas [...] (p. 5).

Foucault prossegue com uma crítica ferrenha à história, quando radicalmente nos propõe “um ceticismo sistemático acerca dos universais antropológicos. Isto não quer dizer que se deva rejeitá-los todos desde o começo, de uma vez para sempre, mas que não se deve aceitar nada desta ordem que não seja estritamente indispensável” (FOUCAULT, 1988, p. 14 apud PRADO FILHO; LOBO; LEMOS, 2014, p. 32). É assim que Foucault nos concede a técnica arqueogenealógica maior: aplicar a crítica sobre si mesma, na busca de traçar uma ontologia histórica crítica do hoje, da história do presente e de nós mesmos.

### **1.3. As Práticas Discursivas de Objetivação na Pesquisa Arqueogenealógica**

Antes da emergência das outras etapas formais da investigação, como a da entrada no campo documental de pesquisa para o levantamento dos dados e, posteriormente, a da sistematização e o tratamento das informações dentro do enquadre e da demarcação escolhida, muitos aspectos teóricos e metodológicos devem ser problematizados, ainda. Sobremaneira, a questão de a arqueologia ser um novo tipo de análise de discurso. É um tipo de análise de discurso na modalidade de *arquivo*, de arquivos discursivos. A arqueologia e o arquivista ocupam-se apenas dos *enunciados*, negligenciando a hierarquização vertical das proposições e lateralização das frases, na qual cada uma parece responder à outra. Proposições e frases vistas como mera multiplicidade e raridade, numa dispersão tal que não possuem nenhuma construção linguística regular, mas que, no entanto, são capazes de produzir enunciados (FOUCAULT, 2008; DELEUZE, 2005).

Contudo, por ora, podemos primeiro considerar que a arqueogenealogia é a prática da análise de saber como arquivo para o exercício do poder institucional. Ou seja, a análise arqueogenealógica constitui uma estratégia crítica de análise de discurso no qual a abordagem

teórica não predetermina o enquadre da análise. Diferentemente, a teoria é utilizada como uma caixa de ferramentas que permite urdir e abrir novas visões e novos enfoques. Lugar no qual o analista se converte em artífice, graças a seu envolvimento com aquilo que estuda. Artífice dos objetos que estuda, o arqueologista com esse novo olhar, com essas novas visões, essas novas formas de indagar, essas novas formas de focalizar os objetos de estudo, pressupõe uma mudança de perspectiva epistemológica, pois problematiza a relação entre sujeito e objeto, prescindindo da ideia de que tudo é dado e que os objetos são naturais.

Essa perspectiva é usada pelo analista institucional para esquadrihar, no plano microfísico, interações e ações sociais que pomos em prática através do discurso corrente, colocando em funcionamento a hegemonia e a dominação, o controle social, o abuso de poder, as desigualdades sociais, a discriminação, a marginalização e a exclusão. O arqueologista tem a intenção de deixar claro o papel desempenhado pelo discurso, nos processos através dos quais são exercidos o poder, a dominação e a exclusão, como também a resistência que os sujeitos oferecem contra ambas. Para Iñiguez (2004) o discurso é uma prática social não como mero reflexo, índice ou representação social, mas como processo constitutivo, posto que não só está determinado pela estrutura das instituições sociais, mas é parte constitutiva delas. A partir daqui, a análise deve operar em três níveis: a) no nível do discurso como texto (o resultado oral ou escrito de uma produção discursiva; b) no nível do discurso como prática discursiva (gestada em uma situação social concreta); e c) no nível do discurso como um exemplo de prática social que não apenas expressa ou reflete identidades, práticas e relações, como também as constitui e as configura. Logo, a pesquisa arqueogenealógica documental posiciona o discurso no interior de práticas e processos psicossociais, socioculturais e institucionais, construídas por autores e atores sociais, razão pela qual a ação se desenvolve na fala e na escritura:

Com efeito, é na atenção à construção do conhecimento no discurso que a psicologia discursiva focaliza o seu interesse. Por isso, os psicólogos e psicólogas discursivos/as tentam procurar explicar como se produz o conhecimento, como a realidade e o próprio processo de conhecer torna-se *legível* e, finalmente, como se constrói a interpretação da *realidade* [...], criam e adquirem sentido. E o fazem, não por ser expressão de estados subjetivos dos/as falantes [...] (IÑIGUEZ, 2004, p. 120).

O que a pesquisa arqueogenealógica documental quer é ação orientada da fala e da escrita, seja para os partícipes, seja para os analistas. A questão primordial são as ações sociais ou o trabalho interacional que está sendo realizado no discurso. Contudo, muito além das preocupações normais da análise sociopolítica contida na interação, tais como

relacionamentos sociais e intergrupais são administrados nas instituições através do organizado e do burocratizado, esquadrinhando a maneira como se dirigem uns aos outros por meio da produção discursiva corrente em documentos, por exemplo, o principal interesse é sobremaneira epistêmico, com a natureza do conhecimento e, por conseguinte, da verdade. Ainda que operemos com a proposição de representação em coadunação com uma crise epistemológica, complexa e em pleno andamento, o que se quer é a análise da implicação da produção da realidade com a maneira pela qual a subjetividade constrói e descreve os acontecimentos, os eventos nos relatórios factuais.

A propósito da definição dos tópicos, dos temas, dos problemas, dos objetos para os quais o discurso é sugestivamente orientado, mas muito mais do que observar e analisar essas construções discursivas como expressão de estados mentais, cognitivos e subjetivos dos sujeitos, eles são meticulosamente examinados no contexto de sua ocorrência, nas condições de sua possibilidade, no interior de regras que forjaram sua ocorrência, como construções situadas e ocasionais, com um significado cuja natureza só seja possível no interior dos partícipes, no interior de suas ações sociais e políticas, de decisões e poder. Enfim, desenvolvem-se investigações sobre os aspectos construtivos da linguagem na interação social, de sua variabilidade funcional cambiante, especificando seu caráter construtivo, de orientação discursiva. A construção acaba servindo de guia ao analista dentro do lugar onde o discurso se fabrica, lançando mão dos diversos recursos linguísticos, de muitos repertórios disponíveis, indagando por que alguns foram selecionados e outros não, por que alguns e outros não orientaram a ação prática e a realidade vivida.

Para Iñiguez (2004), discurso é um conceito extraordinariamente polissêmico. Existem tantas definições de discurso quantos são seus autores e tradição de análise. Algumas das concepções mais comuns de discurso, pelo menos como se expressam nas Ciências Humanas e Sociais (CHS), são as seguintes: a) discurso como o enunciado ou o conjunto de enunciados efetivamente usados por um partícipe; b) discurso como o conjunto de enunciados que constroem um objeto; c) discurso como conjuntos de enunciados falados em um contexto de interação, ressaltando-se o poder de ação do discurso sobre outra ou outras pessoas, o tipo de contexto, sujeito que fala, momento e espaço, história etc.; d) discurso como o conjunto de enunciados em um contexto conversacional e, portanto, normativo; e) discurso como conjunto de restrições que explicam a produção de um conjunto de enunciados, a partir de uma posição social ou ideológica específica; f) discurso como o conjunto de enunciados em que é possível definir as condições de sua produção.

O item *f*, acima, o discurso como o conjunto de enunciados em que é possível definir as condições de sua produção, é o que distingue a arqueologia. Enquanto os demais tratamentos até aqui empregados consideram, de uma maneira sintética, que o discurso é um conjunto de práticas linguísticas que mantêm e promovem certas relações sociais, a fim de analisar como essas práticas atuam no presente, promovem essas relações, colocam o poder da linguagem como uma prática instituinte, constituinte e reguladora. Para o arqueologista, as condições de produção dos enunciados possibilitam uma distinção entre enunciado e discurso. Enquanto o enunciado é concebido como um resultado que possui uma memória, o discurso é um conjunto de enunciados como fatos discursivos condicionados por mecanismos.

De acordo com Kastrup, Tedesco e Passos (2008), todas essas teorias de enunciação se constituem numa pragmática que propõe a mudança de uma concepção, a qual considera a linguagem como uma janela dos significados (e há quem chame isso de primazia do significante, e outrem, de significante de significante), para uma outra, que a tem como um conjunto de instrumentos que podem regulamentar as relações sociais, demonstrando o espírito nitidamente implicado no social e no político da arqueologia. O arqueologista, interessado na significativa ressonância no uso da linguagem na transformação da realidade, ajuda nesse movimento, quando, no momento em que é:

[...] indiferente às novidades trazidas pelo pragmatismo contemporâneo, [onde] a linguagem é tratada nas pesquisas como conjunto de regras gerais ou como evento com pequena expressão empírica, e, assim, descaracterizada como fato, não pode se apresentar em relação de continuidade com o mundo dos fatos, lugar das transformações. A separação entre linguagem e vida elimina do signo tanto a função de agente de mudanças quanto sua historicidade interna. (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 43).

Prosseguindo com Foucault (2007; 2005), no recorte epistemológico, toda a tradição que jurou fidelidade e fidedignidade no tratamento do objeto de estudo, a fim de garantir sua estabilidade e generalidade, passou a ser substituída a partir de uma revisão do modo de relação do sujeito com o objeto de estudo. Defende, portanto, a constituição do objeto dentro da relação epistemológica. Logo, o sujeito é um lugar e uma posição vazia, disponível e móvel, emaranhado numa rede discursiva. Acerca do objeto do discurso, não poderia ser diferente. Conhecer significa estar em conexão com uma rede discursiva ou *episteme*. Conhecer é estabelecer analogia de funções entre coisas, entre palavras e coisas, estabelecendo a sucessão ou a ordem de surgimento, desenvolvimento e desaparecimento das coisas e das palavras no tempo. A *episteme* exprime o saber de uma época, não pressupondo a existência de um sujeito do conhecimento, ao contrário, o saber é o domínio de objetos de

uma prática discursiva, isto é, o campo de coisas postas como objetos pela atividade do discurso. Enfim, o discurso é uma prática que institui os objetos, prática de saber sobre coisas, nomeando-as, definindo-as, organizando-as, ordenando-as, reunindo-as. Temos aí o processo de objetivação, que vem acompanhado com o de subjetivação, pois, assim como a prática discursiva institui os objetos, da mesma maneira, constitui o sujeito.

Uma *episteme* ou um saber é um espaço no qual um sujeito pratica um discurso e se apresenta como sujeito exatamente por exercer essa prática discursiva, coordenando e subordinando enunciados, com base em regras e critérios definidos pela própria prática discursiva. Dessa maneira, o saber torna-se um discurso que produz para si mesmo as regras de sua enunciação e o modo de estruturação e organização de seus enunciados. Abre, portanto, a possibilidade do uso e da apropriação de um discurso por quem o possui ou adquiriu a competência para produzir enunciados, conforme as regras da prática discursiva da área ou do campo em vigor. O saber, assim, é uma prática discursiva, porém, discurso não no sentido de palavra ou fala, pois não é ação de um sujeito falante. Também não apenas no sentido daquilo que se refere a objetos, porque o discurso não é uma frase indicativa; daquilo que se refere a significações, não no conjunto de significantes ou signos organizados por uma consciência produtora; ou daquilo que se refere a valores de verdade ou de falsidade, pois o discurso não é a proposição lógica nem o juízo lógico. O discurso é uma rede de enunciados ou de relações entre eles, que torna possível haver significação, significantes, nomes, frases, proposições, juízos, palavra ou fala e objetos. A enunciação é a função do discurso que engendra enunciados de maneiras variadas, segundo as regras que constituem, em cada época, uma formação discursiva, um conhecimento, um saber, uma disciplina, uma ciência, uma arqueogenealogia, o exercício de um código através de uma prática, dentre outros (FOUCAULT, 2007; DELEUZE, 2011).

## 2. O RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E O TRATAMENTO DOCUMENTAL DA PESQUISA

Arantes (2011) diz que problematizar as questões jurídico-sociais da criança, da infância e da juventude no Brasil é percorrer um campo complexo, nebuloso e dramático nos quais situações empiricamente se apresentam de maneira variada, num emaranhado de práticas, políticas, programas e instituições que constituem a “parafernália”, “quinquilharia” (FOUCAULT, 2014) e “ninharias” (SILVA, 2010) responsáveis pelo atendimento a esta criança e jovem, sobremaneira, aquelas crianças e adolescentes classificados como estando fora da norma e em conflitos com a lei (LE MOS, 2007). De acordo com ela, ao se aventurar por aí, pelo menos dois percursos se apresentam ao pesquisador. Ou ele toma as categorias do campo de pesquisa como verdades em si, a fim de observar, classificar e descrever os diferentes momentos da trajetória da criança ou jovem dentro do fluxo da assistência a ela prestada. Neste caso haveria uma relação de exterioridade entre ambos, de separação entre pesquisador e objeto de campo, pois aqui a infância, por exemplo, seria postulada como um objeto natural e sua assistência como uma política pública gerada e fomentada a partir de um centro, do Estado. Ou ele coloca em suspenso noções dadas de antemão e a priori no campo de pesquisa, “desnaturalizando-as através de uma análise histórico-genealógica” (p. 154), a fim de “escrever um texto que evidencie os mecanismos dessas fabricações” (p. 155).

Para Freitas et alii (2011), assim como em Freitas & Khulmann Júnior et alii (2002), a produção dos saberes acerca da infância e juventude são apresentados à sociedade a partir de dois tipos principais de racionalidades argumentativas para o exercício da autoridade a respeito: uma científica e outra oficial. A primeira, a acadêmica, recorre à produção de uma linha argumentativa de discurso, de formações discursivas proporcionadas pelo conjunto teórico-prático das Ciências Humanas e Biomédicas (CHB) que operam sobre o homem e possuem a infância e a juventude como objeto de ciência, de um saber que se pretende epistêmico, a fim de desvelar suas essências, mas que na verdade encerra por constituí-las. A segunda, a governamental, decorre da produção de uma linha argumentativa de discurso, de formações discursivas tidas como histórica e oficial, porque carrega a pasta regulamentadora do objeto da matéria a respeito, seja nos níveis molares mais gerais, nacional e internacional, seja nos níveis institucionais mais moleculares, dos grupos ou coletivos, ou mesmo desligado diretamente do Estado, como as organizações não governamentais, por exemplo. Na primeira estaríamos diante do nível da produção da normalização e medicalização infanto-juvenil que resultante de discursos e da prática de *expertise* dos técnicos especialistas das profissões daí

decorrentes, que operam o poder técnico científico sobre a infância e juventude. Enquanto que na segunda linha teríamos a produção da judicialização por meio da regulamentação legal resultante da legislação jurídica da matéria. Estes pesquisadores com larga experiência, convivência e tratamento das fontes primárias correntes originadas em processos do Poder Judiciário têm revelado, no que toca a infância e juventude, uma recorrência constante aos dados produzidos em documentos oficiais legais, juntamente com os argumentos teórico-metodológicos de intervenção técnica que são produto das investigações acadêmicas e científicas.

Esta cartografia arqueogenealógica de base foucaultiana das representações teórico-práticas em documentos é muito dependente da arqueogenealogia da criança e da infância, forçando o debate transversal entre os interlocutores de diversas matrizes investigativas a fim de balizar imagens para arregimentar anamneses de diagnósticos ontológicos do hoje. Porque tal qual Freitas et alii (2011), Freitas & Khulmann Júnior (2002) e Khulmann Júnior (2000), também nos deparamos, no interior das pistas deixadas no rastro da produção histórica e social, tanto em diversas fontes originais e primárias, como em fontes secundárias, a produção e reprodução de concepções de normalidade e anormalidade, de educação sanitária, de higienização e medicalização, por exemplo, de assistencialismo, clientelismo, filantropia, etc. Todos estes como subproduto dos resultados diagnóstico-investigativos dos técnicos das Ciências Humanas e Biomédicas (CHB), que passam a fundamentar prescrições e receituários nos quais a educação infantil geralmente está vinculada à Medicina, à Pedagogia, à Psicologia e à Assistência Social. No entanto, a falta de entendimento transversal acerca do objeto por parte dos *experts*<sup>4</sup> acentua o combate sobre como os campos disciplinares e os territórios epistemológicos estão demarcados historicamente para a atuação profissional e intervenção técnica. Mas ainda que se consiga superar tal anátema, os temas e problemas que subjazem à todas as questões infanto-juvenis são epistemologicamente e historicamente tributários ao conjunto “das palavras e das coisas” que delas decorrem.

A análise histórico-genealógica que Arantes (2011) faz dos objetos criança e infância também nos diz ainda que proliferam discursos com inspirações e agentes com pretensões as

---

<sup>4</sup> Segundo Baremlitt (1992) trata-se dos detentores do saber oficial acerca da nossa civilização. Um saber acerca dela mesma, de si própria enquanto objeto de estudo; refletindo e inferindo, por exemplo, sobre sua estrutura, organização, funcionamento, etc. Logo, ela mesma gera “profissionais, intelectuais, experts que são os conhecedores desta estrutura e processo desta sociedade em si” (p. 15). Esses peritos, exímeis conhecedores da norma e de sua aplicação técnica, enquanto tecnologia política “têm-se colocado em geral a serviço das entidades e das forças que são dominantes em nossa sociedade” (p. 15), como o Estado, com seus aparelhamentos institucionais, ou o mercado profissional. A *expertise* é a gerência e o expediente do *expert*. É o cognome do gerenciamento, da administração, da gestão por especialista. Em políticas públicas de educação, de saúde, de assistência, por exemplo, é a gestão dos bens e serviços produzidos e reproduzidos dentro e fora desses campos.

mais diversas possíveis, que vão da “piedade” do discurso da caridade à “denúncia” do discurso do militante, passando pelo discurso “competente” daqueles a quem se atribui a responsabilidade pela gestão do problema. Ela destaca que, a partir daí repercutem outras noções que ainda circulam, como por exemplo, noções de infância “desvalida” ou “infeliz” constitutivas da antiga caridade, misturadas com noções de “falta” e “desvio” resultantes das teorizações da marginalidade sociocultural. Noções nascidas do “jargão médico-jurídico-policial” como “doente”, “irregular” ou “perigoso” também são muito difundidas. O conjunto destas noções se mostra como estratégia de saber-poder sobre o objeto da tutela como uso de luta constante pela imposição, dominação, assujeitamento, exploração e tratamento por determinados agentes. A autora garante que os mecanismos de explorações e as estratégias de saber-poder nas políticas públicas neste setor são hoje muito evidentes.

Nesse sentido, as teorias e análises histórico-genealógicas de Michel Foucault (1926-1984) sobre as relações entre sujeito, poder e verdade são referências metodológicas proficuas, sobretudo no que se refere às práticas políticas que investem corpos e sujeitos, na medida em que são produtoras de modos históricos de subjetividade e de ser. As investigações destas práticas políticas, no referido enquadre demonstram que as subjetividades aparecerão “não como natureza humana, mas como produções históricas, a partir de práticas múltiplas que se imbricam e se agenciam” (ARANTES, 2011, p. 155). Nesse sentido, se houver possibilidade de ruptura destas práticas a partir das linhas de fuga dos discursos, novas subjetividades emergirão sobre o objeto em questão para um determinado trabalhador social, institucional, pesquisador, técnico ou sujeito do conhecimento. Foi assim que Lemos (2007) concluiu que a infância e a juventude brasileira fora da norma e em conflito com a lei tem sido objetivada e subjetivada porque a operação de atores sobre o objeto em questão é sempre uma tecnologia política, uma tecnologia do eu, uma biopolítica do modo de ser da vida.

De acordo com Castro (2009, p. 107) por várias vezes Foucault definiu seu trabalho como uma forma de fazer filosofia para diagnosticar os acontecimentos da atualidade e da realidade histórica e sociopolítica, numa espécie de diagnóstico ontológico do presente, dentro de uma clínica política, psicológica, social e institucional ampliadas. Este autor afirma ainda que muito frequentemente esse modo de entender e de fazer filosofia em Foucault é apresentada como uma herança de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e de Immanuel Kant (1724-1804). O primeiro seria o responsável pela introdução do “hoje” no campo da filosofia, enquanto o segundo inauguraria essa forma de interrogação filosófica como diagnóstico da atualidade ou, segundo outra expressão, ontologia do presente, ou ainda

ontologia crítica, ou ontologia histórica, como sugere Hacking (2009). Aliás, Kant seria o fundador de duas grandes tradições críticas nas quais se divide a Filosofia Moderna: uma que se alinharia à analítica da verdade, a qual se questiona acerca das condições de possibilidade e de como é possível o conhecimento verdadeiro; e outra linha crítica que se pergunta e problematiza o que é a atualidade, justamente a ontologia do presente. Praticante destas filosofias é exatamente aí que Foucault situa sua própria tarefa e introduz outros elementos contributivos. Para ele diagnosticar a realidade consiste em estabelecer o que constitui nosso presente enquanto repetição e diferença, e dentre elas o limite, as rupturas, as linhas de fuga.

Sendo assim, nossa atitude crítica face ao presente e à história acontecimental como devir e problematização dos modos de existência nos permite diagnosticar e revelar as práticas políticas do hoje, a fim de abrir rupturas sagitais nos modos instituídos. Lemos (2015) afirma que a arqueogenealogia e a cartografia, enquanto metodologias de pesquisa acadêmica e científica viabilizam a composição de diagramas acerca do hoje, ou seja, se tratam de ontologias históricas do presente em que vivemos e que estamos em vias de diferir. Segundo ela, os cursos de Foucault<sup>5</sup> são exemplos e assinalam essa maneira de se fazer ontologia histórica do presente, por meio de pesquisas e estudos históricos da constituição da subjetividade. A partir desses cursos, por exemplo, pode-se pensar e problematizar a formação pela educação e seus efeitos nas práticas de si, nas tecnologias de si, e estas em suas relações de imanência com a atualidade.

Para Passos, Kastrup e Escóssia et alii (2012) a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente definidos. Contudo, não se trata de ações sem direção, mas sim, uma tentativa de reverter o sentido tradicional do método, sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. Estes pesquisadores pregam o desafio de “realizar uma reversão do sentido tradicional de método (*méta-hódos*), não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas o primado no caminhar que traça, no percurso, suas metas (*hódos-méta*)” (p. 17). Assim sendo, “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (p. 17). No mesmo texto: *Metá* = reflexão, raciocínio, verdade; e *hódos* = caminho, direção.

Nesse jogo, moral, norma e lei entram em composição com as condições de existência de um certo espaço-tempo histórico, gerando determinados efeitos de subjetivação, pois toda

---

<sup>5</sup> Como por exemplo: *Os anormais* (FOUCAULT, 2010), *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 1999), *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008b) e *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008).

a formação e prática produz e reproduz modos de ser e de fazer. Lemos (2015) nos incita: quais seriam esses modos? Que subjetividades um currículo forja ou visa formar? Que subjetividades a política curricular de um curso, de um conteúdo visa criar? Que prescrições operam no plano das normas, das leis, da moral e da ciência, já que o poder foi governamentalizado e que as artes de governar são muitas, múltiplas e heterogêneas? Na tentativa de responder a estas questões, dentre as metodologias que os entendidos na área sempre destacam encontra-se a análise de discursos e práticas objetivados a partir de suas condições de produção, porque a produção do conhecimento/saber só encontra as suas condições de existência a partir das práticas sociais e institucionais. É nesse ponto de encontro que se coloca metodologicamente as relações existentes entre as práticas sociais, as formações discursivas, as produções dos saberes, as produções de verdades e o exercício do poder.

Duarte ([s.d.]) enfatiza que a crítica da sociedade disciplinar e de controle com a leitura do biopoder e da *biopolítica vs. tanatopolítica*, instauradas por Foucault a partir de seus cursos, renovou o cabedal teórico-metodológico das Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB), pois “se tornou uma importante ferramenta conceitual para compreendermos e diagnosticarmos as crises políticas do presente” (p. 01). Segundo ele, Foucault, a partir de então resolveu abandonar o diagnóstico da realidade sociopolítica a partir da dicotomia entre ideologias de esquerda ou de direita, porque “o fenômeno da biopolítica só poderia ser entendido enquanto forma globalmente disseminada de exercício cotidiano de um poder estatal que investe na multiplicação da vida por meio da aniquilação da própria vida” (p. 02). Foi o que Foucault fez para pensar e problematizar, por exemplo, o nacionalismo, o nazismo, o fascismo, o totalitarismo; e porque não o liberalismo, a democracia, o capitalismo, o mercado, o próprio Estado, e tudo isso em correlação com as formas de vida e de morte da população, de fazer viver ou de deixar morrer. No limiar da vida humana, apenas dois encaminhamentos possíveis: política de vida ou política de morte.

Redirecionando novamente o texto na direção de recortar cada vez mais nossos procedimentos metodológicos, Passos, Kastrup e Escóssia et alii (2012) afirmam que o trabalho de pesquisa é sempre processual, no qual não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos teóricos e metodológicos. Afirmam ainda que toda ideia de princípio e fundamento deve ser considerada suspeita. No entanto, insistimos em estudos avançados e de aprofundamento em *démarche* epistemológica e teórico-metodológica neste curso de Mestrado deste item curricular porque nosso interesse na demarcação é buscar uma formação consolidada na referida propedêutica de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Nessa busca encontramos uma abordagem de pesquisa diferenciada com documentos

que busca problematizar a noção de sujeito e de objeto do conhecimento dentro de um enquadre epistemológico inovador para a produção de saberes que, baseada em Foucault que se inspirou em Nietzsche, propõe a ausência de sujeito e objeto do conhecimento previamente dados, pois estes só são possíveis em formação e constituição histórica. Ou seja, a análise da emergência do sujeito do conhecimento ou do sujeito epistêmico e do seu objeto, só é possível a partir da análise histórico-genealógica do nascimento de certos tipos de saberes e práticas que irão conformar as Ciências Humanas e Sociais, de acordo como esclarecemos no capítulo 1 desta pesquisa.

A partir do que está sendo posto é possível perceber, portanto, que os parâmetros teóricos e procedimentos metodológicos que solidificam a investitura nesta pesquisa de dissertação de mestrado obedecem à perspectiva arqueológica e genealógica, mais especificamente no que se refere à analítica de discursos e práticas de saber-poder em documentos institucionais correntes (FOUCAULT, 2013; 2012; 2008a; LEMOS et alii, 2010b; LEMOS & CARDOSO JUNIOR, 2009). A partir da investigação e análise das políticas e das práticas curriculares de formação continuada de profissionais de nível superior (Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais), no período histórico de 2011-2015, tentamos evidenciar a sua relação com a produção de prontuários e relatórios resultantes do seu exercício profissional em equipes técnicas interdisciplinares que atuam em unidades de atendimento socioeducativo da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA), destacando-se entre eles os da unidade de internação provisória masculina (CIAM) que elaboram laudos diagnósticos para a produção do Relatório de Medida Cautelar (RMC), por exemplo.

Estudos como os de Silva (2009), de Gomes & Lemos (2012) e de Lemos (2007), nos dão boas pistas para a composição da nossa trama arqueogenealógica documental. Silva (2009) lançou mão de tal propedêutica teórico-metodológica ao vislumbrar as formas e os modos presentes nas complexas relações de saber-poder de um dispositivo jurídico na fabricação, na objetivação e na subjetivação do sujeito infrator. De acordo com ela, certos saberes, técnicas e práticas presentes nestes tipos de dispositivos, bem como as práticas tecnocráticas de profissionais que aí atuam e que incidem sobre esse tipo de sujeito “pode ser um caminho para provocar qualquer tipo de fissura no dispositivo jurídico, que teima em justificar sua atuação em nome de um discurso de “proteção” e “recuperação”” (p. 08).

De maneira mais incisiva, Lemos (2007) ao convocar a responsabilização dos “peritos da norma” (p.08) na produção de discursos e práticas, de dispositivos de saber-poder no governo dos corpos de crianças e adolescentes, desloca e transversaliza a perspectiva

genealógica em uma série variada de documentos macro e micropolíticos, cartografando a construção e desconstrução de objetos. Concluiu que:

[...] as práticas de proteção têm sido agenciadas a partir de um modelo híbrido de assistência, fundado na gestão técnica dos riscos, subsidiado em uma ética: racional, utilitarista e desenvolvimentista [...] e de ações caritativas formando um grande dispositivo de tutela, controle e proteção (p. 08).

Em outro trabalho, Gomes & Lemos (2012), além da pesquisa em arquivos de equipamento público para internação de socioeducandos, também documentaram o discurso resultante de entrevistas semi-estruturadas acerca das práticas de profissionais, onde o arquivo produzido foi pensado como documento-monumento, ou seja, como construção de uma peça analítica, datada historicamente, organizada e selecionada por meio de procedimentos históricos de tratamento documental. Assim sendo, o material era analisado não apenas como vestígios ou conjunto de indícios a serem recuperados no campo da discursividade, mas sobremaneira, era entendido como uma montagem e um recorte perspectivo de falas forjadas a partir de um certo modo de problematização. Dessa forma, as pesquisadoras cartografaram um conjunto de práticas híbridas desses profissionais, num misto de:

Concepções de correção, de moralização, de ressocialização, de punição reabilitadora, de resgate e de recuperação [que] apontam para a heterogeneidade de saberes que sustentam as práticas de profissionais com jovens que cometeram atos infracionais, como: o Direito, a Medicina, a Psicologia, a Psiquiatria, a Pedagogia e a Assistência Social. Esses saberes são articulados nesses objetivos de um atendimento de medida sócio-educativa, conforme o discurso dos entrevistados [...] (p. 160).

Avançando na relação entre a atuação técnico-científica profissional na prática governamental<sup>6</sup>, na análise da produção documental da infâmia para a fundamentação de argumentos e sentenças no sistema de judicialização total (LEMONS & SCHEINVAR, 2012) sobre a vida dos corpos fugidios de crianças e jovens, ou seja, na disponibilização dos mecanismos de soberania para o exercício do poder judiciário e para-judiciário, Lemos, Nascimento e Scheinvar (2008) são enfáticas:

---

<sup>6</sup> Aliás, sobre essa relação, já em Aristóteles (1984) é possível encontrar: “a política [...] é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia, a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos ou não fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem o humano. Com efeito, ainda que tal fim seja o mesmo tanto para o indivíduo como para o Estado, o deste último parece ser algo maior e mais completo, quer a atingir, quer a preservar. Embora valha a pena atingir esse fim para um indivíduo só, é mais belo e mais divino alcançá-lo para uma nação ou para as cidades-Estados. Tais são, por conseguinte, os fins visados pela nossa investigação, pois que isso pertence à ciência política numa das acepções do termo” (p. 49-50). É possível identificar ainda, nessa citação, que já em Aristóteles podemos encontrar a preocupação com o compromisso político das prescritivas curriculares.

Toda uma história da vida dos corpos considerados desviantes [...] [estará no] registro em prontuários ou processos, documentos administrativos institucionalizados [...] por estruturas burocráticas disseminadas como secretarias, ministérios, delegacias, refere modalidades de controle em torno do inquérito, de provas, averiguações destinadas ao julgamento e, mais do que isto, a formas de controle dedicadas a rastrear vidas marcadas [...] (p. 162-163).

Trata-se de um arbítrio executado por psicólogos, pedagogos, juízes, conselheiros, médicos, enfim, pelas mais diversas estruturas que argumentam e sentenciam [...], perseguindo no plano microfísico as pessoas e as famílias em sua vida cotidiana. Um processo de controle crescente disseminado pelo corpo social, cuja forma contemporânea leva a que cada pessoa, mesmo despida de qualquer qualificação profissional, não só tenha a possibilidade, mas o *dever* de adotar os mecanismos soberanos [...] (p. 162-163, grifo das autoras).

Nesse sentido, podemos dizer que fundações e prisões são estabelecimentos institucionais estatais nos quais corpos são confinados e internados como consolidação da segurança, da justiça, do controle e da manutenção da ordem, como tipo acabado das estratégias de governamentalidade, a partir de formas diversificadas de poder como as exercidas pelos tecnocratas da democracia, disseminadas pelas tecnologias sociais, como as que ocorrem de forma concreta pelos técnicos da FASEPA, por exemplo. Prosseguindo com as autoras, toda uma biografia da infâmia é produzida. Estes profissionais do poder não contentes apenas em distribuir os corpos sequestrados nos espaços, em organizar as gêneses, em compor as forças, enfim, de inspecionar, vigilar, sancionar, normalizar, examinar e hierarquizar lugares, também produzem descrições e propõem prescrições. Tudo isso tem efeito na vida do sujeito e merecem toda atenção enquanto reflexo de uma expressão profissional que deveria estar voltada para uma nova noção de justiça. Todos os escritos assinados e carimbados que constam na produção documental falam destes corpos em processo institucional, falam no lugar dele, por ele, como sustenta Foucault (2013; 2011).

Estes escritos marcam o momento de uma primeira etapa formal da individualização do sujeito dentro das relações de saber-poder, a partir da entrada no aparelho de escrita disciplinar, dentro da discursividade. São mecanismos de objetivação dos corpos, a partir do exame diagnóstico e de sua descrição para que sejam legíveis, enquanto rito específico próprio ao poder disciplinar, expressão de um dos seus graus mais baixos na capilaridade:

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias [...] que coloca os indivíduos [...] numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam [...] imediatamente [dentro] de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes [...] (FOUCAULT, 2011, p. 181, grifo do autor).

Todos esses escritos revelam um discurso que consiste na expressão de um percurso de formação, um percurso curricular para o exercício de um saber, a partir da entrada, da iniciação profissional numa série de códigos disciplinares da individualização. Entendida dessa forma, a produção da infâmia configura um processo de vitimização e de responsabilização, e não de segurança, de assistência e de justiça equitativa, pois consiste na aplicação de saber-poder, e não necessariamente na transformação de conhecimentos, de habilidades e de competências técnicas (teóricas e metodológicas) em propedêuticas tácitas de atuação em políticas públicas de restituição de direitos e de acesso à justiça restaurativa, como as Medidas Socioeducativas (MSE), por exemplo. Daí formação continuada e especializada de recursos humanos, daí currículos pós-profissionais diferenciados.

É nesse sentido que esta pesquisa irá investigar, dentro da perspectiva teórico-metodológica da arqueogenealogia, enquanto tecnologia de entendimento de racionalidades discursivo-práticas, tanto os currículos de formação continuada dos profissionais da equipe técnica da FASEPA, como também os laudos e relatórios por ele produzidos enquanto produção e transformação do exercício desse saber em exercício de poder disciplinar. Sobre esse aspecto, Foucault é enfático:

Importância decisiva, conseqüentemente, dessas pequenas técnicas de anotação, de registro, de constituição de processos [...]; problema da entrada do indivíduo (e não mais da espécie) no campo do saber; problema da entrada de descrição singular, do interrogatório, da anamnese, do “processo” no funcionamento geral do discurso científico. Para essa simples questão de fato, [...] é preciso ver o lado desses processos de escrita e de registro; é preciso ver o lado dos mecanismos do exame, o lado da formação dos dispositivos de disciplina e da formação de um novo tipo de poder [...] [que] deve ser procurado nesses arquivos de pouca glória onde foi elaborado o jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos, os comportamentos (2011, p. 182-183).

Esses “arquivos da dissidência” (LEMOS, NASCIMENTO & SCHEINVAR, 2008) existencial ou “arquivos de pouca glória” (FOUCAULT, 2011) é a expressão minuciosa do poder disciplinar de individualização operacionalizada pelos tecnocratas da democracia ocidental contemporânea, no qual “a crônica de um homem, o relato de sua vida, sua historiografia redigida no desenrolar de sua existência faziam parte dos rituais de poderio [...] e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação” (p. 183). Emerge uma nova descrição, um mapeamento de descrições individuais e de relatos biográficos, com certas funções políticas da escrita, enquanto uma técnica de poder totalmente diversa, minuciosa e capilar. As diagnoses e as descrições estão no centro dos processos que

constituem o indivíduo como efeito e objeto de saber, como efeito e objeto de poder, “não mais monumento para uma memória futura, mas documento para uma utilização eventual” (p. 183) na prática tecnocrática governamental.

No que concerne à teorização curricular para a análise das práticas curriculares de formação permanente e continuada de técnicos do SINASE/FASEPA, seguimos o conjunto dos fundamentos herdados de Silva (2005; 2001; 1999; 1996; 1995), de Goodson (1995) e de Moreira & Silva (2001). Obedecendo ao referido legado, o desenvolvimento deste trabalho parte da linha de pensamento na qual se considera primeiramente o currículo como o produto de procedimentos dados ao conhecimento, tido agora como objetivado, corporificado, classificado e organizado, e com o qual passará ser trabalhado em educação, no nosso caso a educação continuada, por exemplo. Para estes autores, investigar e analisar as práticas que compõem as políticas curriculares de cursos de formação permanente e continuada pós-profissional significaria, portanto, ter que refletir acerca do esclarecimento e das racionalidades que se têm sobre o homem, o mundo, a gestão tecnológica do conhecimento, exprimindo, por sua vez, a constituição sociocultural do sujeito epistêmico que se quer formar.

Para Silva (1999; 1996) a teorização pós-profissional da política curricular constitui umas das discussões pedagógicas contemporâneas mais maduras. A amplitude e riqueza do debate são imediatamente identificadas no momento mesmo em que ocorrem as primeiras tentativas de sistematização conceitual a respeito do que é currículo. Logo se percebe a fluidez do conceito e, em seguida, o que o currículo representa e o que traduz, passam a ser questionamentos que emergem, exatamente da tentativa de delimitar uma aproximação conceitual e operacional compreensível. Tudo isso sem falar do âmbito epistemológico e histórico inerente da discussão, tornando um campo de teorização, de investigação e de análise muito avançado dentro do conjunto propedêutico da educação geral. Sua difusão parece ser urgente entre os cursos de educação, devido ao seu devir reflexivo, questionador e problematizador nas pautas que envolvem a construção sociopolítica da realidade. Nestes termos, Silva (2001) sintetiza que o currículo passa a ser visto então como

[...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. [...] As políticas curriculares têm também outros efeitos. [...] Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real”.

Destacamos, portanto, o currículo como o lócus onde ocorre a luta entre os discursos sociopolíticos de diferentes interesses, onde se dá a disputa entre os diversos significados atribuídos ao epistêmico, à construção do social e do real por meio da linguagem, ao teor de verdade resultante de uma prática de significação advogada por este ou por aquele segmento. É evidente a ênfase dada pelo autor com relação à questão de discursos e práticas de saber-poder diversificadas, que concorrem quando da formação do significado verídico total daí resultante. Como consequência, entende-se então que a luta ideológica se dá no exato momento da luta entre significados. É nessa linha de pensamento que a pós-crítica desenvolve seus significados a respeito do currículo.

Este trabalho desenvolve ideias que articulam o currículo como o conjunto e como o tratamento do conhecimento objetivado, corporificado, classificado e organizado, manifestando uma visão de homem, de mundo e de conhecimento, enfim, uma visão histórica e epistemológica. A educação é a responsável por isso no momento em que se concretiza, se realiza através do currículo, formando um tipo de sujeito histórico e epistêmico que irá produzir o social, o político e o real intersubjetivamente, através de práticas de significação simbólicas por meio da linguagem, também responsáveis por sua subjetividade sociocultural. Aqui, chamamos novamente a atenção para a importância decisiva do currículo na objetivação e subjetivação do sujeito (SILVA, 2005; 2001; 1995).

Em Silva (2005) encontramos interessante classificação e sistematização das teorias do currículo ou daquilo que a pedagogia geral vem tradicionalmente tramando enquanto teorização curricular. Para o autor existem as teorias tradicionais de currículo, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. A partir do campo da teorização curricular crítica teríamos elementos fundamentais para a análise tanto das formas da economia política do poder, como das formas textuais e discursivas, ambas enquanto meios de dominação.

[...] Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais [...] (p. 145).

A teorização pós-crítica ao lançar questionamentos e problematizações acerca da natureza dos mecanismos e estratégias de dominação estrutural, viabilizou importantes compreensões a este respeito ao deslocar a análise da dinâmica do poder do âmbito das relações e lutas de classes para as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, na tentativa de realizar um mapeamento mais completo e complexo das relações políticas e sociais. Para

Silva (idem, ibidem, p. 146) a teorização curricular pós-crítica amplia as concepções tradicionais de compreensão do campo sociopolítico de luta entre estes estratos quando forja a concepção de identidade social e cultural e as coloca diante da capilaridade das decisões e das atividades ao redor do Estado. Pois,

[...] Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (p. 147).

Para a pós-crítica, as relações de dominação, enquanto questões relacionadas agora ao saber, à identidade cultural<sup>7</sup> e ao poder, são práticas discursivas e de produção de significados no interior de relações sociais entre os grupos. Silva (2005) alerta que os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural e de significados. Cada grupo social em última instância irá querer fazer valer seus próprios significados particulares sobre os significados de outros grupos sociais. Para autor, haveria um vínculo estreito e inseparável entre a produção de significados e seus usos nas relações assimétricas entre os grupos na luta pelo poder. Assim,

[...] as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. Em suma, as relações de poder, são ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. Significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados (SILVA, 2006, p. 23).

Prosseguindo com o autor, aqui os significados sociais não são vistos como falsos ou verdadeiros, como puros ou contaminados, com o grau de falsidade ou de impureza sendo função do grupo que os produzem e os enunciam como promoção e resultado de posições específicas e particulares de poder. Conceber as práticas sociais, culturais e institucionais como relações de saber-poder implica tomar o campo da produção do significado como conflitivo, sempre em disputa e contestação (SILVA & MOREIRA, 2004; SILVA, 1995), porque,

[...] A luta pelo significado é uma luta por hegemonia, por predomínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento. O caráter incerto, indeterminado, inconstante do processo de significação, por sua vez, faz com que o resultado dessa luta não seja nunca garantido, previsível. As relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente (SILVA, 2006, p. 24).

---

<sup>7</sup> Para evoluir nesse debate ver Guattari & Rolnik (2007); Hall (2005); Nelson, Treichler e Grossberg (1995); e Silva (1995).

Nesse sentido, os enunciados da prática discursiva e de significação contidos nos textos, tanto dos currículos de formação continuada dos técnicos da FASEPA, quanto dos documentos técnico-institucionais por eles produzidos, encontram-se neste campo de batalhas no qual se dá a hegemonia política da dominação. Nessa perspectiva, o saber-poder não é externo às práticas de enunciação e ação contidas nos tipos de documentos selecionados e trabalhados nesta pesquisa arqueogenealógica. Pois neles, tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder não são inseparáveis das práticas de significação, onde a superfície dos significados produzidos e seus efeitos de sentido servem para fixar posições de sujeito e especificar relações hierárquicas e assimétricas entre lugares institucionais, de poder decisório e de poder de escrita. Lemos, Galindo & Costa (2014) problematizam a arquivística da história efetiva e da pesquisa arqueogenealógica quando privilegiam o trabalho com “arquivos vivos”, sobremaneira daqueles estabelecimentos, fundações ou instituições ligadas à judicialização, ao Poder Judiciário, parajudiciárias como as unidades de atendimento socioeducativo da FASEPA, por exemplo.

Assim sendo, nossa pesquisa possui dois momentos de trabalho de análise documental. O primeiro momento problematiza a genealogia da formação permanente e continuada de pessoal que opera o SINASE na FASEPA. Para isso, mapeamos a composição da política e das práticas curriculares da formação continuada de técnicos da FASEPA no período de 2011-2015. Neste período, ocorrem decisões históricas e oficiais importantes acerca das prescritivas e parâmetros curriculares que devem incidir na capacitação desse pessoal, convertidas, principalmente nos dispositivos da “Resolução N.º 1, de 30 de maio de 2012”, que estabelece as Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos, expedida pelo Ministério da Educação via Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) (ver ANEXO 1); e nos dispositivos dos “Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares”, expedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) em 2014, a fim de sistematizar e unificar, no domínio nacional, a formação permanente e continuada dos técnicos de nível fundamental, médio e superior, operadores do trabalho do SINASE na FASEPA. (BRASIL, 2014) (ver ANEXO 2). Estes dois documentos são de domínio público, de fácil acesso e são trabalhados nos capítulos 3 e 5.

O segundo momento de trabalho documental problematiza a arqueologia do laudo técnico na produção do “Relatório de Medida Cautelar” (RMC) (ver ANEXO 3), que é produzido durante a internação provisória de socioeducandos no período de até 45 dias depois da apreensão, obedecendo ao estabelecido internacionalmente sobre o acesso rápido do interno à justiça infanto-juvenil. Configura um inventário psicossocial e psicopedagógico

elaborado a partir do inquérito e da confissão, com visível prática de poder de escrita dos técnicos sobre os socioeducandos. A aquisição destes documentos se deu pela solicitação aos Pedagogos, Psicólogos e Assistentes sociais das equipes técnicas com as quais juntamente executava esse tipo de trabalho na UASE/CIAM. O Relatório de Medida Cautelar (RMC) é subdividido em sessões que se referem ao trabalho técnico das referidas profissões (ver ANEXO 3).

Dentre os Relatórios de Medida Cautelar (RMC) selecionados recortamos apenas os referentes à disciplinaridade da formação em Psicologia, chamado no documento “Considerações Psicológicas” (ver ANEXO 3). Depois, recortamos excertos que evidenciavam a adesão ao uso de objetos provenientes jargão médico-psiquiátrico que evidenciam e reproduzem práticas e representações, ou seja, com objetos discursivos de normalização, de medicalização, de psiquiatrização, de patologização e de judicialização neste tipo de relatório, produzindo um perfil médico-psicológico de sujeito criado a partir destes nomes e encaminhado às decisões judiciais. Os excertos em que encontramos objetos da formação discursiva, ou seja, das séries discursivas selecionadas se referem a: aparência geral, exame mental, adequações, atividades psicomotoras, humor, afetos, ansiedade, perturbações, sensopercepção, alucinações, ilusões, pensamentos, conteúdos, distúrbios, orientação, tempo, espaço, lugar, memória, atenção, concentração, agressividade, auto-estima, padrão, normalidade. Estes objetos foram recortados, inseridos no texto e são problematizados a partir do Capítulo 6.

Esses objetos obedecem a reprodutibilidade de uma ordem discursiva responsável por tipificar a conduta anormal do infrator, normalizando, medicalizando e judicializando a sua conduta dentro de uma ordem discursiva, a partir de um registro próprio e característico na linguagem que circula e é utilizado nos relatórios destes técnicos que trabalham na medida socioeducativa. Neste aspecto, não problematizamos seus partícipes ou interlocutores, visto tomarmos os discursos como raridades que obedecem demarcações datadas no tempo-lugar. Não comprometemos, assim, com a identidade, tanto dos internos como dos interlocutores, pois se tratam de discursos, objetos, signos e significados que circulam enquanto instrumentos psicológicos de objetivação e subjetivação.

Uma vez recortadas as formações discursivas onde se encontram o conjunto dos objetos, mapeados os sistemas de proveniência e de emergência destes objetos, enfim, os objetos enunciados nestas formações discursivas, chegamos às informações contidas, tanto no que chamo de “genealogia da formação continuada de técnicos”, como no que chamo de “arqueologia do laudo técnico”, no que se refere às questões que estão sendo problematizadas

nesta pesquisa. Porque se deve tomar o discurso ora como o domínio geral dos objetos de enunciação, ora enquanto grupo individualizável de enunciados, ora como práticas com representação regulamentada a partir de certo número de enunciados. Até aqui, o enunciado é o elemento mínimo e último de análise, indecomponível, não suscetível de ser isolado em si mesmo, tornando-se capaz de entrar num jogo estratégico de relações com outros elementos semelhantes; seja, tanto para incluí-lo no conjunto dos outros enunciados, ou mesmo para opô-lo na distinção com esse todo, ou ainda ao conjunto dos discursos, ilustradas pelas transcrições literais em citações, referências, notas, comentários.

Foi dessa forma que aceitou-se empreender esta pesquisa sobre o sistema de emergência dos objetos, do seu aparecimento e (re)distribuição a partir dos códigos e modos enunciativos, de posicionamento e dispersão de conceitos, e também de desenvolvimento das posições estratégicas do dispositivo de poder enquanto instância produtora de prática discursiva. Tudo para que nas Considerações Finais se possa “construir unidades igualmente abstratas e problemáticas, ao invés de acolher as que eram apresentadas com indubitável evidência, ou, pelo menos, com uma familiaridade quase perceptiva” (FOUCAULT, 2008, p. 89).

### 3. A INFÂNCIA E JUVENTUDE BRASILEIRA FORA DA NORMA E EM CONFLITO COM A LEI

As crianças e adolescentes no Brasil sempre foram tratados de maneiras diversificadas em momentos históricos distintos<sup>8</sup>. Suas relações geracionais com os adultos, relações afetivas com a família, relações religiosas com a igreja, relações sociais com a coletividade e com a sociedade, relações institucionais com a escola e, suas relações políticas com o Estado, sempre perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo relações entre dominadores e assujeitados, ambos em seus lugares e papéis. No entanto, as crianças e jovens pobres que não conseguiram se enquadrar no fluxo normal que produz e fornece à sociedade os verdadeiros homens de bem, como aqueles que estão afinados com a ética utilitarista maquínica do trabalho, permanecerão à margem da sociedade<sup>9</sup>.

[...] Há muito tem sido a infância alvo de interesse social, acadêmico ou técnico; [...] instituições foram erguidas para ampará-la; leis foram formuladas para protegê-la; diagnósticos alarmantes demandaram novos métodos para sua educação e reeducação; experiências de atendimento foram implementadas, visando debelar o abandono e a criminalidade. O problema, no entanto, persiste [...] (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 15).

Sem querer invalidar o empenho daqueles que dedicaram sua vida e trabalho à causa infanto-juvenil, às crianças e adolescentes pobres, marginalizados e órfãos foram reservados a piedade, a solidariedade, a indiferença, a hipocrisia, ou até mesmo, a crueldade. O que se vê, de acordo com a história da trajetória da produção histórico-social e das políticas públicas para o setor da legislação e da assistência, pública ou privada, as práticas têm sido empregadas no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação entre as classes pobres e servis, das classes privilegiadas e dirigentes. Para tanto, essas práticas sempre se situaram no interior de instituições fechadas de recolhimento, de internamento, de asilo, de caserna, de aprisionamento.

Rizzini & Pilotti et alii (2011) afirmam que o reconhecimento do problema da infância e juventude pobre, abandonada, marginalizada e mal assistida no Brasil já foi claramente

---

<sup>8</sup> Acerca da constituição histórico-social dos ideais filosóficos e universais sobre a criança e a infância ver Ariés (2006), Heywood (2004), Charlot (2013) e Kohan (2011).

<sup>9</sup> “Difícilmente, no passado ou no presente, a dinâmica do sistema capitalista ensejaria simultaneamente entre crescimento, repartição de renda e justiça social. O que parece também verdadeiro para o futuro, por mais transformadoras que se pretendam as novas relações do mundo atual. A manutenção das desigualdades sociais tem um forte êmulo propulsor para o sistema econômico capitalista, que, mantido, gera inevitavelmente uma contraface socialmente injusta. A essência do problema está em que, intrínseco a este mecanismo da economia, não estão contidos os valores da justiça e da ética, e sim categorias bastante distintas, de eficácia, eficiência, produtividade e resultados” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 15).

diagnosticado há pelo menos um século, classificado como um problema gravíssimo, invariavelmente associado à pobreza ou às condições concretas e objetivas de existência e de sobrevivência, e que, sobremaneira, em momento algum foi tratado com uma proposta séria e politicamente viável de redistribuição de renda, de educação e de saúde. As políticas públicas sociais dirigidas à infância e à juventude têm tratado a questão como controle regulado e filantrópico do complexo tutelar de extratos específicos da população, como os infantes e jovens a quem se atribui autoria de ato infracional e em conflito com a lei, por exemplo. No ínterim de 500 anos, muitas tentativas de mudança ocorreram e “impuseram-se reiteradamente propostas assistenciais, destinadas a compensar a ausência de uma política social efetiva, capaz de proporcionar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes de qualquer natureza” (p. 16-7).

No Período Colonial, a assistência à infância e juventude no Brasil seguia as determinações de Portugal, que eram aplicadas por meio da burocracia, pelos representantes da Corte e da Igreja Católica. Essa parceria possuía objetivos estratégicos, pois recolhendo e cuidando das crianças e jovens ameríndios da época, tirando-as do paganismo, disciplinando-as dentro de normas, valores e costumes da cultura europeia, converteriam-nas em futuros súditos dóceis do Estado português, exercendo influência decisiva da conversão dos adultos às estruturas sociais, políticas e culturais recém importadas e em pleno vigor. Destaque para a educação jesuítica, que desenvolveu um complexo e bem estruturado sistema educacional cuja missão era submeter a infância ameríndia e esta intervenção.

Ainda no Período Colonial, mesmo com a saída de cena dos jesuítas, a exploração das crianças e jovens ameríndios e escravas, tanto pelos senhores como pelos colonos prosseguiu. A prática do abandono de crianças pobres, escravas, órfãs, bastardas, é bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados civilizados. A situação era tão preocupante que levou as autoridades da época a adotar medidas governamentais oficiais de recolhimento e de asilamento, lançando mão de modos de produção de cuidado e de tratamento resultante do dispositivo institucional para isso. Tais crianças abandonadas eram denominadas de “enjeitadas” ou “expostas”. Entra em cena a figura das instituições asilares<sup>10</sup>, como as Santa Casa de Misericórdia, mantidas pela parceria entre ordens religiosas, poder público e donativos civis. A assistência aí prestada perdurava em torno de sete anos, quando, a partir de então, a criança, assim como qualquer outro órfão, passava a ficar à mercê da

---

<sup>10</sup> Acerca da tecnologia política do recolhimento e do asilamento institucional, a partir de uma sociologia e psicologia institucionais, destacamos a leitura de Lourau (2014), Goffman (2013), Barembliitt (1996), Guirado (1987), de Lapassade (1989), e também de Lapassade & Lourau (1972).

determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem quisesse mantê-las ou utilizá-las para o trabalho doméstico. Nesse momento, Rizzini & Pilotti et alii (2011) chamam a atenção:

A antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de “assistência ao menor” propostas no Brasil, perdurando até a atualidade. O recolhimento e a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados [...] (p. 20).

Mesmo que os procedimentos, os métodos e as técnicas de atendimento fossem gradativamente aperfeiçoados, a instituição mantinha-se voltada para a prevenção, para punição ou para a regeneração. Foram muitas as vozes que se levantaram contra o regime de caserna vigente neste tipo de instituição e de institucionalização, mesmo a produzida nas escolas oficiais, por exemplo, para filhos de privilegiados. Tal regime de coletivização e de tratamento impessoal contrariava as novas concepções correntes a partir do início do século XX acerca das vantagens do sistema familiar na condução e educação de sua prole. Contudo, mesmo com emergência dessa percepção, foi somente a partir de meados dos anos 80, que o sistema de internato destinado à infância pobre pelo Estado passa a ser questionado e combatido, porque de acordo com os saberes científicos comprometem o desenvolvimento biopsicossocial integral da criança e do adolescente, enquanto prática ineficaz e injusta que produz o “menor institucionalizado”: jovens estigmatizados que, após anos de condicionamento à via institucional, possuem grande dificuldade de reinserção nas práticas sociais e de cidadania.

Aliás, se estas instituições ofereciam ou não condições adequadas para o desenvolvimento biopsicossocial integral da vida da criança e do adolescente, de fato elas passam a ser alvo das medidas sanitárias da saúde pública e coletiva ainda no final do século XIX. As inspeções e intervenções nestes locais buscavam formalizar as condições e os cuidados adequados à saúde da infância, tornando os preceitos higiênicos uma necessidade incontestável, consolidando a importância da sanitização e medicalização dessas instituições e de seus internos (MACHADO et alii, 1978). Foram várias as investidas da medicina higienista às classes infanto-juvenis desassistidas nesse momento, tais como a criação de institutos de proteção e assistência, os dispensários e os ambulatórios, com serviços de consulta em saúde da família, dentre outras. Ainda que identificados com o movimento filantrópico, a filantropia dos higienistas se distingue da ação caritativa pelo emprego dos

métodos científicos no bom encaminhamento dos desviantes à vida social. Mas, no entanto, nesse momento filantropia e caridade não se distinguem, reunindo noções de prevenção dos desvios e recuperação dos degenerados que, de acordo com Rizzini & Pilotti et alii (2011) irá “entranhar” na conformação da assistência pública brasileira, sobremaneira as direcionadas aos menores, frente à necessidade de controle de extratos da população, como a população pobre, vista como perigosa, objetivando a preservação da ordem social, sobremaneira com relação aos que passam a infringir as leis e normas.

Situando-se ainda na passagem do século XIX para o XX a preocupação com a infância e juventude acentua-se e a comunidade internacional passa a realizar encontros frequentes para tratar deste interesse, resultando nos tratados e nos acordos multilaterais mundiais. Nesses encontros, os representantes dos Estados da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina apostavam na ideia de um direito renovado, capaz de viabilizar uma justiça diferenciada, pois:

[...] Falava-se numa justiça mais humana, que relevasse a reeducação, em detrimento da punição. As novas ideias foram logo transpostas para o caso dos menores, em parte porque, em termos penais, as fases da infância e juventude chamavam a atenção (o aumento da criminalidade entre menores era fato documentado, na época, em diversos países); e, em parte porque, sob o ponto de vista da medicina e, mais tarde da psicologia, vislumbrava-se novas possibilidades de formação do homem, a partir da criança [...] (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 22).

Uma das nossas primeiras experiências de abordar o problema a partir desta perspectiva se deu a partir de 1920, com a emergência da regulamentação do Código de Menores (1927), numa tentativa de consolidação entre Assistência e Justiça no trato com a delinquência. Os menores delinquentes passam a ser vigiados pela polícia<sup>11</sup> e pelos tribunais de menores, primeiro classificando-os de acordo com sua origem e histórico familiar, depois, encaminhando-os para as casas ou coletivos de correção, segregando-os dos adultos e da sociedade. Estes procedimentos sempre eram obedecidos, contudo, “tal fato sempre causava indignação entre os defensores da reeducação dos menores, que propunham a criação de instituições especiais para esta população” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 220). Nesse momento, o Código de Menores determina a criação destas instituições especiais para o

---

<sup>11</sup> Prosseguindo com Rizzini & Pilotti et alii (2011), a prática do recolhimento de menores desenvolveu-se em associação entre a polícia e o judiciário. Além dos tribunais especiais, também foram criadas delegacias especiais para abrigar temporariamente os menores que aguardavam sua apresentação ao juiz. Durante a presença dos menores nestes estabelecimentos o tratamento a eles dispensados era irregular e violento, como em qualquer outra delegacia de polícia, onde predominam os vícios da corporação, ligados à ideia da função policial de “limpeza” das ruas, limando aqueles considerados indesejados e perigosos à ordem pública e à defesa nacional. Esse ideário também persistiu ao longo dos anos e só passou a ser questionado com o advento de novas legislações na década de 1980.

atendimento desta população, a fim de reeducá-las através do dispositivo da formação profissional. Nasciam, assim, as chamadas escolas de reforma.

Tomaz (2012) chama a atenção para o fato de que a comunidade internacional passa a se preocupar com a questão dos direitos infanto-juvenis em 1924, com a emergência da primeira declaração dos direitos da criança adotada pela Sociedade das Nações, mas “o tratamento da delinquência juvenil foi durante muito tempo considerado como uma questão tipicamente nacional” (p. 11). Somente mais tarde, a partir da década de 1980, que esta se torna uma preocupação internacional. A criação pelos Estados de delegacias, tribunais e instituições especiais para menores foi amplamente defendida ao longo do século XX, beneficiando os menores com a instauração de processos afinados a uma legislação também específica, o que ocorre até hoje. Entretanto, “a delinquência juvenil ainda resistiu como um desafio de difícil solução até o presente”, porque “na prática poucas opções existem e a privação de liberdade [neste fluxo institucional] persiste como medida amplamente utilizada, apesar de todas as recomendações em contrário” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 23, colchetes incluídos).

Ainda no início do século XX, outras questões ligadas também passam a ser percebidas e amplamente discutidas, como por exemplo, as relacionadas ao trabalho infantil. Neste momento era grande a demanda de força de trabalho nas fábricas quando mulheres e crianças foram incorporadas pela esfera produtiva, recebendo salários baixíssimos, em troca de trabalho alienado, dominado, precário, exaustivo e com altíssima carga horária. Enquanto os menores de famílias trabalhavam para incrementar a renda familiar, os menores irregulares eram recrutados como medida assistencial, tentando justificar a exploração do trabalho infantil, tirando-os do ócio por uma ocupação útil. A classe industrial fabril era até mesmo contra o Código de Menores de 1927 por proibir o trabalho antes dos 12 anos de idade. Prosseguindo com Rizzini & Pilotti et alii (2011, p. 24), a questão do trabalho infantil é tão controversa quanto a da privação de liberdade na medida em que parte da população infantil não pode deixar de trabalhar porque seus ganhos compõem o orçamento familiar. A exploração é tamanha no Brasil onde parte da população economicamente ativa é infanto-juvenil<sup>12</sup>.

Durante a Era Vargas, período da história oficial do Brasil compreendido entre 1930 e 1945, as relações entre infância, juventude, família, sociedade e Estado tomam novos contornos, sobremaneira com relação às famílias pobres. Nesse momento, a imagem da

---

<sup>12</sup> Em 1992 a população trabalhadora infanto-juvenil, entre 10 e 17 anos de idade, era cerca de sete milhões, (IBGE, 1992 apud RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 24).

família pobre aparece como incapaz de cuidar e criar os seus filhos na pobreza. Os genitores, pai e mãe, eram muito invalidados e denegridos, geralmente tidos como viciosos e indolentes, sem condições de cumprir estes papéis dentro dos ideais de família e exercer influência de valores morais sobre a prole, sendo, por este motivo, culpabilizados pelos problemas dos filhos menores. É nesse momento que este

[...] mito criado em torno da família das classes empobrecidas serviu de justificativa para a violenta intervenção do Estado neste século. Com o consentimento das elites políticas da época, juristas delegaram para si próprios o poder de suspender, retirar e restituir o Pátrio Poder, sempre que julgassem uma família inadequada para uma criança (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 25).

Nesse momento, a percepção que a sociedade tinha acerca da família e da criança pobres, oriundas das classes instrumentais trabalhadoras, em muito contribuiu para que passassem a ser alvo de inúmeras ações, intervenções e medidas por parte do Estado. A partir de um conjunto de situações circunstanciais da família o Estado arbitrava a respeito da vulnerabilidade e abandono, tais como: ser filho de prostitutas, alcoólatras, desempregados; de estar empregado em ocupações precárias, em atividades proibidas ou contrárias à ordem moral e dos bons costumes societários; de não ter habitação certa; não contar com meios de subsistência; vagar pelas ruas; mendicância; etc. Assim constatado, os menores tidos como abandonados, mesmo contra a vontade dos pais, eram apreendidos.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho também provocou inúmeras mudanças na estrutura e dinâmica da família, forçando ações governamentais na implementação de políticas de proteção materno-infantil. Uma coalizão de forças entre Estado e sociedade se uniu com o objetivo de

[...] manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 25).

Mas foi somente em 1941, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), que ocorre a primeira tentativa oficial do governo em organizar e regulamentar a proteção e assistência aos menores desvalidos, abandonados e delinquentes. Dando continuidade ao modelo assistencial preconizado a partir da década de 1920 pelos juizes de menores, o SAM se utilizou do estreitamento das relações de parceria entre o setor público e privado, através de convênios, pois eram poucas as instituições especiais estatais. Não restavam alternativas para

o atendimento ao menor irregular: escolas públicas reformatórias, colônias correccionais ou presídios. Tal modelo de assistência não chegou a beneficiar as crianças, mas:

[...] persistiu ao longo do tempo. Contudo, a trajetória dessa relação é repleta de “estórias mal contadas” de abusos, corrupção e clientelismo. Recursos foram distribuídos sem fiscalização rigorosa, obedecendo a critérios escusos, determinados por poderes políticos; verbas foram desviadas através de obras sociais fantasmas, [...] existiam educandários contratados que atendiam “falsos desvalidos”, crianças de famílias com recursos, que através do “pistolão” ou de outras formas de corrupção, internavam seus filhos nos melhores educandários (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 26).

Tomaz (2012) também referenda que o SAM mesmo com

[...] objetivos de cunho essencialmente assistenciais e psicopedagógicos junto a menores desvalidos e delinquentes, [...] não conseguiu cumprir suas finalidades, sobretudo devido à sua estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade e a métodos inadequados de atendimento, que geraram revolta naqueles que deveriam ser amparados e orientados (p. 15).

A partir de 1964 durante os governos militares, a questão do menor e da assistência à infância era visto pelas Forças Armadas como um problema de segurança nacional sendo, portanto, objeto legítimo de sua intervenção e normalização. Em substituição ao SAM, é desse período a implementação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e, apesar da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), as atrocidades foram inúmeras. Pois a condução da política adotada sempre “privilegiou o controle autoritário e centralizado, tanto na formulação quanto na implementação da assistência à infância, leia-se, aos “menores” enquanto problema social” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 27). Tomaz (2012, p. 15) corrobora afirmando que esta política do governo militar escamoteava uma natureza reformista modernizadora, com aplicações pragmáticas e imediatistas que na verdade representavam “novas medidas instaladas de controle da sociedade civil”.

O Estado ditatorial acreditava ser necessária intensa vigilância para que a massa cada vez mais crescente de menores abandonados e marginalizados não canalizasse seu potencial juvenil no fomento do sentimento de revolta, unindo-se aos movimentos de contestação do regime. Pensava-se em ligá-los ao modelo de crescimento adotado, exigindo o empreendimento de desmoralização, submissão e dilapidação do potencial produtivo desses jovens no desenvolvimento nacional. Mesmo invocando a prevenção e reintegração social,

familiar e comunitária, o que ocorreu foi o aprisionamento carcerário e repressivo em larga escala em prol da segurança nacional em todo o país.

Ainda durante este período, depois de vários projetos e empresas na área, depois décadas de muito debate entre as forças na área, de esforço do meio jurídico na busca de uma revisão do Código de Menores de 1927, finalmente este foi substituído pelo Novo Código de Menores em 1979. Ainda que esta nova lei, de acordo com Rizzini & Pilotti et alii, viesse a “consagrar a noção de “menor em situação irregular”, [e] a visão do problema da criança marginalizada como uma “patologia social” (2011, p. 28)”, agora, intervir nesta suposta irregularidade significava mapear a trajetória de vida do menor, desde a privação de condições essenciais a subsistência, passando pela omissão e negligência dos pais, até a autoria de infração penal. Com o horizonte da redemocratização,

A concentração de praticamente todo o poder de decisão sobre os destinos dos menores (irregulares) nas mãos dos juizes teve vida curta, por ter se concretizado já no final do governo militar. As formas não garantidas dos direitos (sobretudo de defesa) do indivíduo, consideradas arbitrarias e inaceitáveis fora de um regime ditatorial, não sobreviveram à abertura política dos anos 1980 (idem, ibidem, p. 28).

Tomaz (2012) posiciona que a partir das décadas de 1970 e 1980 assiste-se a mudanças significativas na conjuntura nacional e internacional dos Direitos Humanos, mobilizadas pela ONU onde estabeleciam-se espaços paritários de tomada de decisões pela defesa e proteção dos direitos e pelo respeito à dignidade da pessoa humana. No Brasil, os efeitos destas mudanças se estabeleciam na retomada do processo democrático de abertura política, de participação social, com a implementação de espaços paritários entre sociedade civil e Estado. Esse processo era o bojo da revisão da estrutura e organização institucional das políticas públicas no País. Com a redemocratização e promulgação da Constituição Federal em 1988 e o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a política de direitos à infância e adolescência vem percorrendo um caminho de constantes mudanças na tentativa de implantação de novas reorientações políticas, jurídicas e institucionais, sobremaneira, aquelas dirigidas ao combate à pobreza e exclusão.

A autora nos fornece subsídios que nos ajudam a entender melhor os momentos de toda esta transição histórica, melhor dizendo, de produção histórica e social da infância e juventude brasileira trazida até aqui. A partir da perspectiva do Direito, ela nos oferece uma breve exposição da evolução das doutrinas e do ordenamento jurídico acerca da tutela estatal da criança e do adolescente no Brasil. Segundo ela, podemos dividir a história da constituição

dos direitos infanto-juvenis em três fases ideológicas: a da Doutrina do Direito Penal do Menor; a da Doutrina da Situação Irregular e; a da Doutrina da Proteção Integral.

A fase ideológica da Doutrina do Direito Penal do Menor condiz com a época do Regime Imperial vigente no Brasil (1822-1889) até o início da Primeira República (1890-1930), final do século XIX e início do século XX. Nesse período está ainda em vigor o pensamento medieval sobre as crianças, pois ainda não existia a concepção da vida infantil como um momento distinto da vida adulta, o que só viria a acontecer em meados do século XX. As crianças, tidas como pequenos homens, “eram tratadas praticamente iguais aos adultos, no que concerne à responsabilidade penal” (op. cit., p. 13). A elas eram aplicadas as mesmas leis penais em vigor. Mesmo que fossem vistas como adultos e tratadas assim no que concerne à lei penal, eram tidas como absolutamente incapazes e a inimputabilidade penal plena só era garantida para os menores de 07 anos de idade. Aqui, o Estado já demonstra uma forte tendência de controle social de intervenção na vida da família pobre, ainda que as ações se restringissem “a programas de assistência médica, com forte influência da medicina higienista, com medidas de caráter eminentemente “profiláticas”” (p. 17).

Prosseguindo com a autora, com a independência do Brasil em 1822, emergem novos dispositivos de regulamentação legal, como a Constituição de 1824, o Código Criminal de 1830 e o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil de 1890, trazendo “mudanças significativas na política criminal da responsabilização penal do menor” (TOMAZ, 2012, p. 13), como por exemplo: o estabelecimento da inimputabilidade penal relativa entre 07 e 14 anos de idade, onde a responsabilização penal só ocorria depois da verificação pelo magistrado do discernimento e da aptidão do jovem na distinção entre o bem e o mal; o recolhimento em casas de correção ou estabelecimentos penais distintos daqueles que atendiam adultos e; limite de recolhimento para 17 anos. O novo Código Penal (1890) aumentou a inimputabilidade penal até os 09 anos de idade, mantendo a aplicação da imputabilidade relativa a partir da avaliação do magistrado dobre o discernimento do menor entre 09 e 14 anos de idade.

Tomaz (2012) recorta a fase ideológica da Doutrina da Situação Irregular dentro do período que vai do início do século XX até meados da década de 1980 e, baseia-se, sobretudo, como já explanado acima deste texto, por uma interseção entre Justiça e Assistência. Desse período ela cita a edição de dois dispositivos legais que merecem destaque na consolidação da constituição dos direitos humanos infanto-juvenis no Brasil: a Lei n.º 4.242<sup>13</sup>, na qual, pela

---

<sup>13</sup> De 05 de janeiro de 1921, que dispõe sobre a “Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921”, art. 3.º, § 17 (apud TOMAZ, 2012, p. 14).

primeira vez no país, desde o Código Penal da República de 1890, estabelece-se um critério puramente objetivo de imputabilidade penal absoluta do menor em 14 anos de idade, “abandonando o sistema biopsicológico” (p. 14); e o Decreto n.º 22.213<sup>14</sup>, o qual reafirma que não são criminosos os menores de 14 anos. Como efeito da repercussão das discussões internacionais, em 1927 edita-se no Brasil o Decreto n.º 17.943-A, o primeiro Código de Menores brasileiro<sup>15</sup>, “o qual marca o início de um domínio quase que exclusivo da ação jurídica sobre a infância” (p. 14). Mas, a autora reforça que o Código Mello Mattos, representou a

[...] tentativa de apresentar uma solução imediata ao país ultrapassa[ndo], em muito, as fronteiras da ação jurídica sob a infância. Sob o manto da proteção e assistência submetia qualquer criança, pela simples condição de pobreza, à Ação da Justiça e da Assistência [...], [mas confere] ampla liberdade à autoridade pública, os Juizes de Menores, para que esta fiscalize e proceda as intervenções necessárias em qualquer lugar em que o menor se encontre [...] (idem, ibidem, p. 14).

É no Código Mello Mattos que surge a categoria do “menor”, que simboliza a infância pobre, abandonada ou delinquente, potencialmente perigosa e visivelmente diferente do resto da infância. Nele estabelece-se que os menores de 14 anos ficariam eximidos de qualquer processo penal, enquanto que o maior de 14 anos e menor de 18 anos ficaria submetido a processos especiais. A partir deste Código, qualquer um que fosse declarado em situação irregular pelo magistrado, dentro das condições de “menor irregular”, infrator ou não, era encaminhado para estabelecimentos institucionais especiais, o que na prática continuava a representar uma infeliz criminalização da pobreza, porque não conseguiu impedir a ruptura do binômio: carência e delinquência. Mais tarde, inclusive, esta fórmula de criminalização será utilizada pelas instituições do Regime Militar. A criminalização da criança e do jovem pobres durante a Ditadura, como já dito, sob a égide da Segurança Nacional, “marca a fase de maior intensidade da doutrina da situação irregular” do menor (TOMAZ, 2012, p. 15).

Nesse meio tempo Tomaz (op. cit.) destaca ainda, em nível de “curiosidade genealógica”, que em 1951 aparece o Projeto de Lei n.º 1000-56, de autoria de um deputado amazonense que intitulava: “Reforma o Código de Menores e estabelece o Estatuto Social da Infância e Juventude”. Segundo ela, “a semente da nossa legislação atual sobre a infância e adolescência” (p. 15). Outro fato que merece importante destaque é que em 1940 entra em

---

<sup>14</sup> De 14 de dezembro de 1922, conhecido como “Consolidação das Leis Penais”, em seu art. 27, § 1.º (apud TOMAZ, 2012, p. 14).

<sup>15</sup> Conhecido como “Código Mello Mattos”, numa referência à José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, que foi o primeiro juiz de menores da América Latina (apud TOMAZ, 2012, p. 14).

ditado o Código Penal, “incrivelmente vigente até os dias de hoje”, no qual “para a surpresa de todos”, estabeleceu de uma vez por todas a inimputabilidade penal do menor de 18 anos.

Contrariando o cenário internacional e à expectativa da população do país por marcos legais, às quais foram capazes de impulsionar a lei brasileira, a fim de viabilizar mudanças radicais na pasta rumo à proteção especial da infância, paradoxalmente surge em 1979 o Novo Código de Menores, “consagrando a teoria menorista da situação irregular e inspirado pelo regime totalitário e militarista vigentes no país” (idem, *ibidem*, p. 15). Para a autora em uso, o Novo Código de Menores de 1979 reafirma o menor irregular como objeto de tutela e intervenção legítima do Estado como equívoco visível de interpretação e tentativa de transposição para a legislação brasileira do princípio do superior interesse da criança disposto no texto da CIDC. No entanto, o que ocorria era que

[...] Crianças consideradas expostas, abandonadas, mendigas ou vadias, saíam da tutela da família para a do juiz de menores, o qual tinha o poder de decidir como e onde ela ficaria, sem qualquer garantia contida na lei, à diferença do que temos hoje através do princípio do devido processo legal. Tais menores ficariam nos mesmos lugares do que os menores infratores, e todos declarados com “desvio de conduta com grave inadaptação familiar”, receberiam a “terapia da internação”, [que] consist[ia] em penas privativas de liberdade, com prazos indeterminados [...]. O Juiz de Menores amplia ainda mais suas atribuições, sendo encarregado de suprir as lacunas deixadas pelas políticas públicas no âmbito do menor (p 15-16).

A redemocratização na década de 1980 é o contexto histórico e sociopolítico a partir do qual se inicia a fase ideológica da Doutrina da Proteção Integral da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos. Rizzini & Pilotti et alii (2011) colocam que com a ampla disseminação de informações e dados estatísticos que diagnosticavam uma realidade estarrecedora acerca da infância e adolescência do país, a problemática da irregularidade do menor passou a ser duramente questionada por vários segmentos, sobretudo jurídicos. Nesse momento, como poderia se encontrar em situação irregular simplesmente a metade da população infanto-juvenil brasileira de 0 a 17 anos de idade? A maior parte destes pertencia à parcelas expressivas da população pobre ou miserável, visivelmente abandonada e marginalizada pelo Estado. Mas graças ao momento histórico propício à organização, à participação e de movimentos populares na luta pela garantia de direitos, novos atores políticos entram cena viabilizando uma reconfiguração de forças na área<sup>16</sup>.

Começa a se conformar um amplo movimento social e político de contestação em favor das crianças, adolescentes e jovens brasileiros em situação de pobreza, vulnerabilidade e

---

<sup>16</sup> Igreja, sociedade civil, organizações não-governamentais, estratos governamentais progressistas, categorias profissionais, dentre outros (apud RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011).

marginalidade social, desencadeando um processo de reivindicação dos seus direitos de cidadania. Para Tomaz (2012), “com a redemocratização do país, inicia-se um clima legislativo extremamente propício a mudanças”, nas quais “a criança passou de simples objeto de uma relação a sujeito de direitos e deveres, recebendo ampla proteção do Estado” (p. 16). O maior exemplo dos efeitos dessas forças encontra-se no texto das disposições da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso, Artigos 226 a 230, que garantem amplos direitos protetivos porque

[...] estabeleceu[-se] uma nova ordem social, reconhecendo expressamente [a] tutela jurídica de direitos fundamentais, reconfiguração da família e de novos sujeitos, como a criança e o adolescente. A partir da promulgação da Constituição de 1988 novos valores passaram a ser cultivados e defendidos. Rompeu-se com a aquela visão individualista e patrimonial, passando-se a ter considerável preocupação com a pessoa humana, elevando-se os valores existenciais sobre os materiais (TOMAZ, 2012, p. 16).

Enfim, todo esse movimento social e político conseguiu inscrever suas propostas na lei maior, que manda assegurar com absoluta prioridade, os direitos infanto-juvenis das crianças e adolescentes brasileiros, incumbindo igualmente para esse dever, a família, a sociedade civil e o Estado, em destaque no texto do Artigo 227 da Constituição Federal que segue afirmando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1988, Art. 227).

Tomaz (2012) destaca ainda que a Constituição Federal de 1988 traz garantias mais amplas de direitos, elevando o recorte da problemática jurídico-social do menor à perspectiva do debate internacional dos Direitos Humanos, ou seja, à perspectiva do desenvolvimento da constituição dos direitos humanos infanto-juvenis no Brasil. A ressignificação constitucional nacional nessa direção encontra-se presente já:

Em seu artigo primeiro, inciso III, [que] consagrou o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento da proteção do ser humano, no presente caso, da criança e do adolescente em relação à sua família. Ele é concebido como estruturante e conformador dos demais. Nessa seara, têm-se o direito à vida, à honra, à integridade física, à integridade psíquica, à privacidade, dentre outros, como

direitos indisponíveis, dotados, portanto, de dignidade e protegidos por este princípio maior (p. 16)<sup>17</sup>.

Em consonância com os acontecimentos e dispositivos multilaterais relativos à condução dos Direitos Humanos e da Justiça infanto-juvenil na esfera mundial, como também com as premissas maiores da Constituição Federal de 1988, emerge a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, popularmente conhecido como ECA<sup>18</sup>. O ECA consiste num conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que dispõe sobre e tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. Nele, encontra-se, “*supostamente*, um novo paradigma jurídico, político e administrativo, destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 29, grifo nosso). O ECA revoga o 2.º Código de Menores de 1979,

[...] finalizando de uma vez por todas [as práticas da] doutrina da situação irregular. [O] Estatuto erige um sistema de garantias e [reafirma] um tripé formado pela família, pela sociedade e pelo Estado na proteção das crianças e adolescentes. Na verdade a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente formam um conjunto de princípios, de direitos, para garantir às crianças um novo *status*, diferenciado daquele que, até o final dos anos oitenta lhe era conferido nacional e internacionalmente (TOMAZ, 2012, p. 16, grifo da autora, colchetes incluídos).

Como podemos observar o ECA é, portanto, o principal marco lógico, legal e regulatório da constituição dos Direitos Humanos e da Justiça infanto-juvenil da criança e do adolescente no Brasil. Nele a criança e o adolescente passam a receber um novo tratamento, sendo agora considerados em sua dignidade de pessoa humana e sujeito pleno de uma gama de direitos fundamentais, como por exemplo, o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária. Mais uma vez é reafirmada a responsabilidade da proteção à infância e adolescência de forma descentralizada, sendo transferida e redistribuída entre Estado, família e sociedade civil.

A doutrina da proteção integral estabelecida pelo ECA repudia a uso do termo “menor”, colocando em seu lugar expressões como “criança” e “adolescente”. A ressignificação jurídico-social de tamanha envergadura também é demonstrada no uso de expressões como “mutação social”, “mutação jurídica”, “mutação judicial” e “mutação

---

<sup>17</sup> Na fonte primária temos o seguinte texto: “Título I – Dos Princípios Fundamentais. Art. 1.º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana [...]”.

<sup>18</sup> Alguns nomes dos redatores do ECA: Antônio Carlos Gomes da Costa, Paulo Afonso Garrido de Paula, Edson Sêda, Ruth Pistori, Maria de Lourdes Trassi Teixeira.

municipal”. Nesse sentido, o ECA foi saudado por inúmeros especialistas da área jurídica e do direito, considerando-o uma das legislações mais avançadas do mundo, elevando o Brasil no cenário internacional como uma das nações mais democráticas acerca do objeto e da matéria.

No ECA a criança é definida como o ente jovem que se encontra entre 0 e 12 anos incompletos de idade, enquanto o adolescente é definido como o ente jovem que se encontra entre os 12 anos completos aos 18 anos incompletos. Usam-se critérios concretos de delimitação etária. Nele tanto a infância quanto a adolescência são reconhecidas como fases específicas e especiais de desenvolvimento da vida humana, estando por isso de forma alguma aptos a se autodeterminarem, sendo por este motivo, dignos de uma proteção especial e de prioridade absoluta nas suas relações com a família, com a sociedade civil, com o Estado e com as políticas públicas. Aliada à proteção integral, cria-se uma responsabilização penal especial. Assim, criança e adolescente são responsabilizados pelos atos considerados infracionais que vierem a cometer, aplicando-se Medidas Protetivas (MP) aos de até 12 anos incompletos, e Medidas Socioeducativas (MSE) aos de entre 12 anos completos e 18 anos incompletos.

Como dito, com o ECA inaugura-se um novo paradigma jurídico-social a partir de um novo status atribuído à criança e ao adolescente, a partir de uma forma completamente nova de concebê-los. Desde 1990, quando da edição do ECA, esta nova percepção vem sendo gradativamente assimilada pela família, pela sociedade civil e pelo Estado. O que se propõe é uma profunda mudança na realidade infanto-juvenil brasileira, através da promoção de produção histórica, social e política diferenciada, mas que, no entanto, exige mudanças espaço-temporais e geracionais também diferenciados. Até então, operava-se no Brasil com duas categorias distintas de crianças e adolescentes: a categoria dos filhos de pais socialmente incluídos e integrados ao modo de vida, ordenamento e fluxo sociopolítico estabelecido; e a categoria dos filhos dos pobres excluídos, aos quais genericamente se atribuía a expressão “menor”. Aliás, estes representavam o verdadeiro problema no qual o ordenamento jurídico brasileiro operava a judicialização baseada nas doutrinas do direito penal e da situação irregular do menor.

Como visto a partir de Rizzini & Pilotti et alii (2011) e de Tomaz (2012), tais doutrinas e ordenamento jurídico definia um tipo de tratamento e uma política de atendimento que variavam do assistencialismo à total segregação. Nesse contexto, os “menores” eram considerados simples objetos de tutela e de intervenção do Estado, caindo nas mãos do arbítrio inquestionável das autoridades policiais e dos magistrados judiciais. Esse modelo político fomentou a proliferação de instituições de internamento, nas quais ocorriam toda a

sorte de violações de Direitos Humanos. Esse modo estruturante persiste enquanto herança da cultura institucional, continuando a levar uma existência ativa e obscura, mesmo no novo contexto legal do ECA (1990) e, mais tarde, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012).

Enfim, a partir da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), todas as crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, classe social, ou qualquer outra forma de discriminação, passaram de simples objetos de modulação a sujeitos plenos de direitos, considerados agora a partir de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e a quem se devem assegurar absoluta prioridade nas formulações de políticas públicas e destinação de recursos orçamentários das diversas esferas e instâncias político administrativas do país. Podem-se destacar outros importantes preceitos trazidos pelo ECA e SINASE que marcam visivelmente a ruptura com o velho paradigma jurídico-social, como por exemplo: a prioridade do direito à convivência familiar e comunitária sobre a política de abrigamento e internamento indiscriminado; a prioridade das medidas de proteção sobre as medidas socioeducativas; a integralidade e a articulação das ações governamentais e não-governamentais na política de atendimento; a municipalização do atendimento; a garantia de devido processo legal e da defesa do adolescente a quem se atribua a autoria de ato infracional; dentre muitas outras garantias de direitos por meio de dispositivos de proteção nas áreas da educação, da saúde, do trabalho e da assistência social.

Mas, no entanto, tendo como referência aqueles que problematizam e operacionalizam o ECA e o SINASE a partir das Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB), como por exemplo, Rizzini & Pilotti et alii (2011) que afirmam que na prática, a realidade imaginada tem se revelado infinitamente mais modesta, devido a entraves nitidamente socioculturais, mentais e atitudinais dos seus operadores. Estes autores destacam pelo menos três classes de críticas mais gerais: a persistência do estereótipo do pobre, a renitência da cultura administrativa correcional e punitiva e, por fim, sobre o poder de normalização, de medicalização e de judicialização do discurso sobre a infância pobre produzido pelas Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB).

Acerca da persistência do estereótipo do pobre, estes pesquisadores radicalizam tanto a constituição da formação social e política do Brasil, como também a genealogia da objetivação e subjetivação da pessoa do brasileiro pobre e sua prole, quando imediatamente acessam a:

[...] clivagem histórica, engendrada [ainda] no período colonial, [que] distinguiu, de um lado, senhores ricos (leigos e clérigos), donos de terras, poder e prestígio social. De outro, seus fâmulos, escravos ou agregados da família senhorial. Esta era, pois,

uma sociedade hierárquica, onde não havia senão validos ou desvalidos. Os primeiros, pessoas capazes de invocar e receber o amparo de alguém, numa posição superior. Os segundos, sem pessoa ou instituição ou instituição capaz de lhes fazer valer em seus transe, dificuldades e privações. Gente que não se encontrava sob a égide de ninguém [...], [tornando-se], portanto, um problema para o enquadramento e controle social (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 324, colchetes incluídos).

Prosseguindo com problematização da construção histórica dessa imagem, este texto nos ajuda ainda com o seguinte:

Aos pobres validos, agregados ou escravos, devia acudir a caridade e munificência de seus donos, patrões e patronos, de cuja boa disposição, índole e censo humanitário dependiam. Aos desvalidos, que não podiam permanecer entregues à própria sorte, destinava-se a caridade pública, sob a forma de entidades de caráter filantrópico, fossem elas laicas ou, de algum modo, vinculadas a instituições religiosas (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 325-326).

Ocorre que agentes dos dispositivos estatais de controle social que operacionalizam o enquadramento citado acima no excerto anterior, insistem em manter e projetar tal imagem da pobreza ao longo do tempo, sem nenhum prejuízo das eventuais variações históricas ou regionais dessa percepção. Estes operadores do enquadramento para possível intervenção institucional insistem em classificar os pobres, de um modo geral, a partir de uma pauta de carências, déficits ou vulnerabilidades a eles ligadas, que passam pela cor, endereço, contexto familiar, nível de escolaridade, nível de renda, ocupação, qualificação profissional, antecedentes, hábitos morais e gostos, reputação, dentre outros. Teríamos as seguintes constatações para esse rol de informações referentes estereótipo do sujeito pobre:

[...] Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gostos inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 325).

Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos *agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública* (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 325, grifo nosso).

Acontece que todo esse mapeamento diagnóstico-investigativo realizado por tais agentes deveria estar sendo usado para que o Estado saiba como incorporar os estratos das populações menos favorecidas historicamente na dinâmica econômica da riqueza e da renda, por meio de políticas públicas. Contudo, o que ocorre é uma violação do direito de ser incorporada ao processo de construção nacional e de desenvolvimento do Estado democrático

quando este último utiliza-se dos conhecimentos sobre os pobres apenas para regular e assistir caritativamente suas carências, déficits ou vulnerabilidades, e não de garantir direitos, ampliando as políticas públicas para isso.

As famílias pobres são representadas pelo Estado como incapazes de cuidar adequadamente de si mesmas, de seus filhos, repercutindo na quantidade mínima de “educação necessária à formação de cidadãos válidos e úteis, passíveis de se integrarem ao capital humano de que a nação precisa para o seu desenvolvimento” (RIZZINI & PILOTTI et alii, 2011, p. 325). Pelo contrário,

[...] o Estado transformou as crianças e adolescentes pobres no pretexto e canal que lhe propiciava a intervenção no seio das famílias, esgrimindo argumentos técnico-científicos e a ameaça de suspensão do pátrio poder. Submete, pois, a família pobre à heteronomia, ao mesmo tempo em que lhe atribui uma pesada carga de responsabilidades [...] (op. cit., idem, p. 325).

A persistência do estereótipo negativo da pobreza, a necessidade de sua desconstrução e a desnaturalização genealógica consiste num dos principais obstáculos em considerar objeto e matéria dentro e outra perspectiva técnica ou racionalidade política adequadas. Como não poderia deixar de ser seus efeitos são sentidos no estrato populacional infanto-juvenil. Justamente aquele que a lei tenta proteger com direitos. É necessário compreender o escalonamento desta clivagem histórica para além do lugar comum da superficialidade enquanto tarefa imprescindível para se escapar do reducionismo ideológico, tão cômodo, prejudicial e ineficaz na busca de soluções para o problema.

Sobre a renitência da cultura administrativa correcional do Estado governamentalizado via “razão punitiva” (FOUCAULT, 2011; BARROS, 2011), ou seja, todos os órgãos e estabelecimentos do governo com exercício do poder decisório centralizador, responsáveis pela administração do atendimento em larga escala em instituições de internação, continuaram a manter uma estrutura monumental, com estabelecimentos e equipamentos (“parafernália”), que deveriam ser extintos, mas, segundo eles, “[continuou] a levar uma existência obscura, mas ainda ativa, dentro do novo contexto” (idem, ibidem, p. 29), como as UASE’s da FASEPA, por exemplo. Sobre o poder de normalização, de medicalização e de judicialização do discurso sobre a infância pobre, produzido pelos representantes das Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB), parte-se do problema que considera que o novo formato legal do ECA e, mais à frente, do SINASE, é propício a um outro *modus operandis*, como os de medida e de normalização, de medicalização e, sobremaneira, da prática judiciária, da judicialização da vida.

Por fim, a questão da infância e adolescência foi descentralizada e transferida para as mãos da *expertise* técnica de outros atores sociopolíticos e institucionais do Estado, no qual o atendimento, tutela e tratamento das crianças e do adolescente, pelo novo paradigma legal, deveria ser realizado no seio da sociedade e em consonância com esta, como parte integrante e estruturante das políticas públicas e sociais da matéria. No caso dos socioeducandos, a família perde visivelmente o direto e o poder paterno sobre a educação ou sobre a correção dos seus filhos para o poder dos órgãos de atendimento do Estado. Essa ampliação da (in)gerência destes órgãos do poder público na esfera familiar compõem o conjunto dos mecanismos, dispositivos e estratégias de controle que o “Estado democrático justo” desenvolveu para disciplinar a vida das “classes instrumentais trabalhadoras” primeiro, e mais tarde, a vida das “classes pobres perigosas”.

Scheinvar (2009) é muito mais radical em seu diagnóstico genealógico sobre as práticas das políticas públicas para a área dos direitos humanos e da justiça de crianças e adolescentes no Brasil quando afirma que o Estado é o primeiro a violá-los. A autora aponta através de uma crítica radical arqueogenealógica quando problematiza as práticas de produção de subjetividades, tanto as do contexto do cotidiano institucional, como as dos textos das formulações e dispositivos legais. Tais práticas produzem efeitos de objetivação concreta das estratégias de saber-poder nos campos da infância, adolescência, juventude, família e educação.

#### **4. OS DIREITOS HUMANOS, A JUSTIÇA INFANTO-JUVENIL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL**

A partir das décadas de 1970 e 1980 assiste-se a mudanças significativas na conjuntura nacional e internacional dos Direitos Humanos, mobilizadas pela ONU onde estabeleciam espaços paritários de tomada de decisões pela defesa e proteção dos direitos e pelo respeito à dignidade da pessoa humana. No Brasil, os efeitos destas mudanças se estabeleciam na retomada do processo democrático de abertura política, de participação social, com a implementação de espaços paritários entre sociedade civil e Estado. Esse processo era o bojo da revisão da estrutura e organização das políticas públicas no País. Com a redemocratização e promulgação da Constituição Federal em 1988 e o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a política de direitos da infância e adolescência vem percorrendo um caminho de constantes mudanças na tentativa de implantação de novas reorientações políticas, jurídicas e institucionais, sobremaneira, aquelas dirigidas ao combate à pobreza e exclusão.

De acordo com Tomaz (2012) assiste-se, sobretudo no decorrer do século XX, a um processo de internacionalização do direito que repercute em mudanças significativas no âmbito dos direitos internos dos Estados. É nesse período que se inicia a realização de convenções internacionais multilaterais para a expedição de uma série de textos e documentos declaratórios resultantes de decisões aí tomadas. Graças a esse processo de internacionalização dos direitos humanos como um todo, e dos direitos das crianças e adolescentes em específico, a atuação do Estado encontra certos parâmetros e limites de enquadre, intervenção e implementação fixados internacionalmente por estes organismos.

Durante esse período é posto que as crianças e adolescentes necessitam de uma proteção integral e específica, devido a sua fragilidade, sua capacidade limitada, ou mesmo incapacidade. Silva (2012) afirma que é somente a partir dessas constatações que os órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), por exemplo, preocupados com a proteção do caráter de incapacidade infanto-juvenil, elaboraram uma série de tratados, pactos e diretrizes multilaterais que visam resguardar e garantir os direitos inerentes às crianças e adolescentes como um todo e, em especial, àqueles a quem se atribui autoria de ato infracional e em conflito com a lei. Esses marcos regulatórios internacionais dos Direitos Humanos constituem, portanto, objeto de legítimo interesse da sociedade e da comunidade internacional, na proteção e promoção integral dos seres humanos infanto-juvenis como sujeitos de direitos.

No texto da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, de 22 de novembro de 1969, conhecido com Pacto de San José, os Estados-membros OEA resguardam e consagram uma gama de Direitos Humanos dentro do enquadre da justiça social a todos os países signatários. De acordo com Silva (2012), o principal objetivo deste pacto é a consolidação de um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no reconhecimento e no respeito dos direitos humanos essenciais da pessoa, não pelo fato de ser ela natural de determinado Estado, mas sim pelo fundamento de ela possuir os atributos da pessoa humana, “razão por que justificam uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos”. No que concerne à proteção do direito infanto-juvenil, o Pacto de San José dispõe, de forma sucinta e específica, no seu Artigo 19 que toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado. Contudo, o Pacto como um todo resguarda direitos que são aplicáveis às crianças e adolescentes de uma forma geral.

Prosseguindo com Silva (2012) e Tomaz (2012), no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, considerada um grande marco garantista dos direitos humanos, os Estados-membros da ONU reconhecem, de uma maneira geral, a dignidade da pessoa humana, o direito à vida, à liberdade, à justiça social e à paz mundial. No que concerne às crianças e adolescentes, merecem destaque os artigos XXV e XXVI, proclamando que a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais, mesmo as nascidas fora do matrimônio, terão o direito de gozar da mesma proteção social. Obviamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1945) dispõe sobre uma gama de direitos que são extensivos às crianças e adolescentes, direitos que visam a proteção da pessoa humana, a liberdade, a paz mundial, etc.

Contudo, já em 26 de setembro de 1924 a Sociedade ou Liga das Nações (organismo internacional que precedeu a ONU), aprova a primeira Declaração dos Direitos da Criança, a Declaração de Genebra. De acordo com Tomaz (2012), nesse texto “aparece a ideia de que a responsabilidade pela criança é coletiva e internacional” (p. 11), sendo “de crucial importância por constituir-se o primeiro instrumento internacional a reconhecer a ideia de um Direito da Criança” (p. 14). Na sequência, em 20 de novembro de 1959, uma segunda declaração foi adotada que, prosseguindo com a autora, passa a reconhecer especificamente, “a necessidade de uma proteção e de cuidados específicos à infância” (p. 11), pois no preâmbulo do texto original já é possível identificar que “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal

apropriada, antes e depois do nascimento”. O corpo do texto da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 consiste em 10 (dez) princípios, os quais garantem ainda que:

Princípio 1. 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.

Princípio 2. A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

Princípio 3. Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio 4. A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteções especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.

Princípio 5. Às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 6. Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Princípio 7. A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Princípio 8. A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

Princípio 9. A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio 10. A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes (ONU, 1959).

Prosseguindo com Silva (2012), estes dispositivos são consideradas de aplicação diferidas, e não de aplicação e execução imediata, ou seja, possuem uma natureza programática. Dito de outra forma, eles não possuem o caráter coercitivo de obrigar o Estado a garantir a aplicação de suas normas. Para o autor, tema controverso. Mais tarde, porém, em 20 de novembro de 1989, os 54 dispositivos do texto resultante da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) (ONU, 1989) enunciam um amplo conjunto de direitos fundamentais, os direitos civis e políticos, e também os direitos econômicos e sociais de todas as crianças, bem como as respectivas disposições para que sejam aplicados, elevando a criança à condição de sujeito de direitos e reafirmando a necessidade de sua proteção integral.

Mais especificamente, obedecendo ao recorte desta pesquisa, no texto da CIDC (ONU, 1989) a criança é definida como todo o ser humano menor de 18 anos (menoridade), salvo se a lei nacional que lhe for aplicável conferir a possibilidade de maioridade mais cedo<sup>19</sup>. Confere a aplicação de todos os direitos nele contido a todas as crianças sem discriminação, sem exceção, incluindo-se aquelas a quem se atribui a autoria de ato infracional, no qual o Estado ocupa lugar central na efetivação de medidas positivas especiais ou institucionais de proteção e promoção de seus direitos, sobremaneira quando a família, pais ou responsáveis, por algum motivo não tenham tido a capacidade para fazê-lo pela sua saúde e educação, a fim de assegurar a vida, a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

No Artigo 37 da CIDC (ONU, 1989) já é possível encontrar algumas disposições gerais sobre a aplicação da justiça infanto-juvenil aos menores infratores que forem privados de liberdade:

Artigo 37. Os Estados Partes garantem que:

a) Nenhuma criança será submetida a tortura ou a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. A pena de morte e a prisão perpétua sem possibilidade de libertação não serão impostas por infracções cometidas por pessoas com menos de 18 anos;

---

<sup>19</sup> No ordenamento jurídico brasileiro, a maioridade é a condição legal para a atribuição da plena capacidade de ação de uma pessoa que decorre ao se alcançar uma idade cronológica previamente estabelecida, desde que a pessoa tenha adquirido a maturidade intelectual e física suficiente para ter vontade válida para operar alguns atos da vida civil. De acordo com o Art. 5.º do Código Civil brasileiro, a menoridade também cessa nos seguintes casos: pelo casamento; pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, com elas, o menor tenha economia própria; pela colação de grau em curso de ensino superior; pelo exercício de emprego público efetivo; e, por fim, pela emancipação, dada por juiz mediante autorização de um dos pais, ou, sem necessidade de intervenção do juiz, mediante simples registro público efetuado por ambos os pais e pelo menor em cartório, em qualquer dos casos o menor deverá ter ao menos 16 anos. A Constituição Federal de 1988 os menores entre 16 e 18 anos têm direito ao voto. Para efeitos militares, a menoridade cessa aos 17 anos, quando jovens podem ser alistados nas forças armadas. Para efeito de trabalho, a incapacidade cessa aos 14 anos, mas jovens entre 14 e 16 anos só podem ser empregados como aprendizes. Se o trabalho for noturno, insalubre ou perigoso, a idade mínima é de 18 anos completos. Para efeito de relações sexuais, a incapacidade de consentir cessa aos 14 anos, mas a prostituição ou pornografia é proibida até os 18 anos completos.

- b) Nenhuma criança será privada de liberdade de forma ilegal ou arbitrária: a captura, detenção ou prisão de uma criança devem ser conformes à lei, serão utilizadas unicamente como medida de último recurso e terão a duração mais breve possível;
- c) A criança privada de liberdade deve ser tratada com a humanidade e o respeito devidos à dignidade da pessoa humana e de forma consentânea com as necessidades da pessoa de sua idade. Nomeadamente, a criança privada de liberdade deverá ser separada dos adultos, a menos que, no superior interesse da criança, tal não pareça aconselhável, e tem o direito de manter contato com sua família através de correspondência e visitas, salvo em circunstâncias excepcionais;
- d) A criança privada de liberdade tem o direito de aceder rapidamente à assistência jurídica ou a outra assistência adequada e o direito de impugnar a legalidade da sua privação de liberdade perante um tribunal ou outra autoridade competente, independente e imparcial, bem como o direito a uma rápida decisão sobre tal matéria (ONU, 1989).

Mas é o Artigo 40 da CIDC (ONU, 1989) que especifica o tema dos procedimentos e do tratamento dispensado quando da administração da justiça de menores:

#### Artigo 40

1. Os Estados Partes reconhecem à criança suspeita, acusada ou que se reconheceu ter infringido a lei penal o direito a um tratamento capaz de favorecer o seu sentido de dignidade e valor, reforçar o seu respeito pelos direitos do homem e as liberdades fundamentais de terceiros e que tenha em conta a sua idade e a necessidade de facilitar a sua reintegração social e o assumir de um papel construtivo no seio da sociedade.

2. Para esse feito, e atendendo às disposições pertinentes dos instrumentos jurídicos internacionais, os Estados Partes garantem, nomeadamente, que:

a) Nenhuma criança seja suspeita, acusada ou reconhecida como tendo infringido a lei penal por acções ou omissões que, no momento da sua prática, não eram proibidas pelo direito nacional ou internacional;

b) A criança suspeita ou acusada de ter infringido a lei penal tenha, no mínimo, direito às garantias seguintes:

i) Presumir-se inocente até que a sua culpabilidade tenha sido legalmente estabelecida;

ii) A ser informada pronta e directamente das acusações formuladas contra si ou, se necessário, através de seus pais ou representantes legais, e beneficiar de assistência jurídica ou de outra assistência adequada para a preparação e apresentação da sua defesa;

iii) A sua causa ser examinada sem demora por uma autoridade competente, independente e imparcial ou por um tribunal, de forma equitativa nos termos da lei, na presença do seu defensor ou de outrem, assegurando assistência adequada e, a menos que tal se mostre contrário ao interesse superior da criança, nomeadamente atendendo à sua idade ou situação, na presença de seus pais ou representantes legais;

iv) A não ser obrigada a testemunhar ou a confessar-se culpada, a interrogar ou fazer interrogar as testemunhas de acusação e a obter a comparência e o interrogatório das testemunhas de defesa em condições de igualdade;

v) No caso de se considerar que infringiu a lei penal, a recorrer dessa decisão e das medidas impostas em sequência desta para uma autoridade superior, competente, independente e imparcial, ou uma autoridade judicial, nos termos da lei;

vi) A fazer-se assistir gratuitamente por um intérprete, se não compreender ou falar a língua utilizada;

vii) A ver plenamente respeitada a sua vida privada em todos os momentos do processo.

3. Os Estados Partes procuram promover o estabelecimento de leis, processos, autoridades e instituições especificamente adequadas a crianças suspeitas, acusadas ou reconhecidas como tendo infringido a lei penal, e, nomeadamente:

- a) O estabelecimento de uma idade mínima abaixo da qual se presume que as crianças não têm capacidade para infringir a lei penal;
  - b) Quando tal se mostre possível e desejável, a adoção de medidas relativas a essas crianças sem recurso ao processo judicial, assegurando-se o pleno respeito dos direitos do homem e das garantias previstas pela lei.
4. Um conjunto de disposições relativas, nomeadamente, à assistência, orientação e controle, conselhos, regime de prova, colocação familiar, programas de educação geral e profissional, bem como outras soluções alternativas às institucionais, serão previstas de forma a assegurar às crianças um tratamento adequado ao seu bem-estar e proporcionado à sua situação e à infracção(ONU, 1989).

No mesmo período são estabelecidos dispositivos internacionais referentes à adoção e administração pelos Estados membros de medidas mais específicas relacionadas à delinquência e à justiça infanto-juvenis. Em 29 de novembro de 1985, são estabelecidas as Regras Mínimas Padrão das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Criança e do Adolescente (Regras de Beijing). A partir de 1990, são estabelecidos os Princípios Orientadores das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (Princípios Orientadores de RIADE) e ainda as Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Regras de Tóquio). Vejamos sumariamente o que o texto de cada uma delas pode contribuir com a genealogia dos objetos desta pesquisa.

No que se refere às Regras de Beijing (1985), podemos destacar neste documento que já no preâmbulo a comunidade internacional reforça e reafirma a garantia de direitos às crianças e jovens, “por se encontrarem ainda numa etapa inicial do desenvolvimento humano, requerem uma atenção e uma assistência especiais, com vista ao seu desenvolvimento físico, mental e social, e uma proteção legal em condições de paz, liberdade, dignidade e segurança”. Assim sendo, o Estado, as famílias, as instituições e os trabalhadores sociais, em consonância com as regras 1.1, 1.2 e 1.3,

[...] esforçar-se-ão por criar condições que assegurem ao menor uma vida útil na comunidade fomentando, durante o período de vida em que o menor se encontre mais exposto a um comportamento desviante, um processo de desenvolvimento pessoal e de educação afastado tanto quanto possível de qualquer contato com a criminalidade e a delinquência (ONU, 1985).

A administração dos serviços de justiça de menores deve ser concebida dentro de uma perspectiva geral de justiça social, equitativa, humanitária e eficaz. Esta por sua vez é vista como parte integrante do processo de desenvolvimento nacional de cada país, como ocorre com o Brasil. Continuemos, então, traçando uma linha de delimitação legalista e regulamentar, com o foco jurídico do direito, ou melhor, resultante do ordenamento jurídico no Brasil. Aqui, os menores de 18 anos são considerados penalmente inimputáveis. Essa

normativa legal está na Constituição Federal (CF, de 05/10/1988, art. 228) e no Código Penal Brasileiro (CPB, Lei n.º 2.848, de 07/12/1940, art. 27). Na linguagem do sistema jurídico penal, uma pessoa é considerada imputável quando pode sofrer a imposição de uma pena. Esta é a consequência jurídica da prática de um fato concreto considerado crime pela legislação penal. Assim, se uma pessoa é imputável e comete um crime ela sofrerá os efeitos de um dos tipos de penas previstas no Código Penal Brasileiro, que podem ser: multa, restrição de direitos ou privação de liberdade. Oliveira ([201?]) diz que não é exagero afirmar que nosso sistema penal gravita em torno das penas privativas de liberdade, da prisão.

O que distingue uma pessoa imputável de uma pessoa inimputável no nosso sistema penal é o tipo de consequência que a prática de um fato considerado crime lhe trará. Se imputável, receberá uma pena. Se inimputável teremos dois tipos de situações, dependendo da tipificação dos sujeitos que praticam os delitos: aqueles classificados como incapazes e os classificados como menores de idade. No primeiro caso, de acordo com o art. 26 do CPB, é considerado “isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento”. Aqui, depois de uma série de intervenções, de avaliações e de laudos psiquiátricos, a consequência será a imposição de uma medida de segurança que, na prática significa dizer que, em vez do sujeito ser levado para uma prisão por um período de tempo pré-fixado, ele será internado em um hospital psiquiátrico por um prazo indeterminado.

No segundo caso, o critério é puramente biológico, pois a Constituição Federal e o Código Penal asseguram aos menores de 18 anos a inimputabilidade, ficando sujeitos às normas de uma legislação específica. Aqui, a consequência do ato não será uma pena, mas uma das medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069, de 13/07/1990). Acerca da especificidade da inimputabilidade penal dos classificados como menores de 18 anos, Oliveira ([201?]) afirma que nesse caso a flexibilização da classificação não é admitida e também não tem qualquer relação com a capacidade de discernimento da pessoa no fato concreto, pois não é estabelecida por um laudo psiquiátrico, mas pela certidão de nascimento (classificação etária; idade biológica). Obrigando, portanto, que a lógica executiva do Estatuto da Criança e do Adolescente não preserve a mesma lógica executiva do Código Penal Brasileiro<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Oliveira ([201?]) adverte e esclarece melhor a distinção de alguns fundamentos entre as lógicas jurídicas e operacionais de execução do CPB e do ECA. Segundo ela a lógica operacional do CPB é fundada na proteção dos bens jurídicos (como a vida, a integridade física, o patrimônio, etc.) pela prevenção do crime. Nessa lógica a pena teria efeito dissuasório sobre o criminoso em potencial (prevenção geral). Se cometido o crime, a finalidade da pena passa a ser a inoculação do criminoso

Com o ECA estabeleceu-se legalmente a natureza do sistema socioeducativo com caráter efetivamente educativo, considerando o adolescente como sujeito de direito e em condição peculiar de desenvolvimento humano, tendo, portanto, direitos à proteção integral e proteção especial sob a égide da família, da sociedade e do Estado. Para assistir os jovens em conflito com a lei dentro desse paradigma, o Estado brasileiro adotou como dito acima, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2006 para esta missão. No estado do Pará, a operacionalização do SINASE tem sido desenvolvida pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA) que administra Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASES) para este fim.

Como dito, o sistema legal atribui consequências às práticas delituosas previstas na legislação penal. Na lógica do Código Penal um delito cometido é considerado juridicamente como crime, enquanto que na lógica do ECA é considerado tecnicamente como ato infracional<sup>2122</sup>. Tais práticas delituosas análogas efetuadas por menores de 18 anos são tratadas de forma distinta pela lógica do ECA. “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, art. 103). De maneira semelhante, de acordo com o ECA, a consequência jurídica do ato infracional não se chama “pena”, e sim Medida Específica de Proteção (MEP), se praticado por criança de até 12 anos incompletos; ou Medida Socioeducativa (MSE), se praticado por adolescente de 12 a 18 anos incompletos. Em Guedes et alii (2010), as Medidas Socioeducativas (MSE) podem ser classificadas de três tipos: de Liberdade Assistida (LA); de Semi-liberdade (SL), com Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); e de Privação de Liberdade (PL), como a internação. A medida mais grave, a internação, possui, na descrição do ECA, é um caráter de excepcionalidade, onde, de acordo com Oliveira, deve ser aplicada apenas quando não houver outra medida mais adequada. “Na prática, porém, há uma opção preferencial pela internação, que, ainda no campo do real, em nada se diferencia da pena de prisão imposta aos imputáveis” ([201?], p. 72).

A partir de então, enquanto aqueles classificados como criminosos serão inseridos no Sistema Penal para cumprir suas penas privativas de liberdade nas prisões, cadeias, presídios e penitenciárias, aqueles classificados como infratores serão inseridos no Sistema de

---

(prevenção especial). Destacamos ainda, de acordo com Oliveira ([201?]), que historicamente, quando do surgimento das primeiras leis penais na Europa da Modernidade, estas eram vistas como uma proteção ao infrator, pois estabeleciam limites ao arbítrio do julgador. No entanto, esta visão da lei penal como instrumento de garantias de direitos, embora muito vigorosa atualmente em certos setores ou segmentos, como o acadêmico, o científico e o profissional técnico, ainda não foi introjetada e disseminada pelo senso comum e pela sociedade em geral.

<sup>21</sup> Já aqui é possível questionar a identificação da ideia de impunidade amplamente defendida e divulgada no sendo comum com a noção de que “não acontece nada” quando um infante ou jovem rouba, estupra ou mata.

<sup>22</sup> Aqui outros agentes irão operar tecnicamente com conceitos jurídicos como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

Atendimento Socioeducativo para cumprir suas medidas socioeducativas nas Unidades de Atendimento Socioeducativo (UASE), que são estabelecimentos, instituições públicas, espécie de internatos de fundações estatais designadas para este fim. Ambos, tanto os classificados como criminosos quanto os classificados como infratores, são tecnicamente considerados “anormais” porque ocupariam pontos fora da norma e da curva normal na avaliação dos seus indicadores biopsicossociais.

Nesse sentido, os anormais são aqueles que estariam fora das normas, ou seja, aqueles que não teriam sofrido adequadamente os investimentos sociopolíticos de normalização, de medicalização e de judicialização, comprometendo todo o seu desenvolvimento biopsicossocial individual e integral. Estariam, portanto, fora das normas biológicas, psicológicas, sociais, institucionais e jurídicas necessárias para vida em cidadania (TEIXEIRA, 2011). A perspectiva da anormalidade é frequentemente evidenciada nos relatórios de prontuários de internos, resultantes do trabalho de exames diagnósticos realizados por peritos especialistas investidos de saber-poder, como os técnicos de nível superior que compõe as equipes interdisciplinares das unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA).

O Estado brasileiro, sua estrutura política, jurídica e institucional, juntamente com o conjunto de suas políticas públicas, compõe o que se tem hoje por Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que engloba o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde, o Sistema Único de Assistência Social, o Sistema de Segurança Pública e Justiça. Assim, o desafio dos técnicos gestores e executores do SGD é justamente integrar os demais subsistemas na tentativa de fazer com que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso à esses direitos, a fim de adquirir o desenvolvimento pleno do seu bem-estar e equilíbrio biopsicossocial integral necessário à cidadania (BRASIL, 2006). No entanto, o Estado e sua malha política, jurídica e institucional não consegue garantir a todos o acesso e a redistribuição de direitos necessários à promoção de suas vidas, encaminhando esses sujeitos para uma trajetória marcada pela privação, exclusão, pobreza e criminalidade (TOMAZ, 2012).

Quando as famílias da sociedade civil não conseguem contar com o Estado e com o seu SGD, quando este não consegue cumprir suas obrigações e funções para com alguns sujeitos de direitos, como é o caso da população infanto-juvenil em conflito com a lei, rotulados de infratores, por exemplo, estes demandam agora um conjunto específico de políticas públicas de restituição de direitos. Na perspectiva da educação como garantia de direitos humanos todo o ato de violência, como o ato infracional, por exemplo, significaria a expressão mais trágica de muitas privações de necessidades humanas não atendidas, da

violação dos direitos fundamentais à promoção da vida humana que esses jovens deixaram de usufruir na garantia do fluxo de seu desenvolvimento biopsicossocial integral, garantindo cidadania e formação para o trabalho.

A entrada do infrator na lógica preconizada pelo ECA e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei n.º 12.594, de 18/01/2012), exige uma total mudança de perspectiva de leitura, de interpretação e de execução legal. O ECA, e mais recentemente o SINASE, no nível infraconstitucional, viabilizam a corporificação do modelo da “doutrina da proteção integral”<sup>23</sup> à criança e ao adolescente, adotado pela Constituição Federal brasileira que, por sua vez, de acordo com Tomaz (2012), é coerente com o tratamento conferido à questão nos principais dispositivos<sup>24</sup> internacionais multilaterais preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organismos do qual o Brasil faz parte, adotando suas prescritivas em políticas públicas internas, sobremaneira acerca do que concerne à regulação, modulação, controle e governo da infância e da juventude, pela educação e pela cultura (LE MOS, 2011; 2010a; 2009; 2008a; 2008b).

Nestes termos, o ECA é um dispositivo legal que não traz apenas regras objetivas, mas novos princípios orientadores de fundamentos da prática de execução da política pública referente à condução de menores que praticam ato infracional, chamados agora, a partir desta perspectiva de “socioeducandos”. De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) (BRASIL, 2006), ligado ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ECA e SINASE significam importantes instrumentos nas mãos do Estado, visto aqui como a soma da sociedade civil e poder público (DALLARI, 2001), para transformar a realidade sociopolítica da infância e da juventude brasileira, historicamente vítimas do abandono e da exploração econômica, social e sexual. Nesse sentido, ambas as políticas públicas caminham na direção de um projeto de sociedade em consonância com a igualdade de direitos e de condições que devem ser construídas para assegurar a todos o acesso a esses Direitos Humanos Fundamentais (BRASIL, 2006).

Segundo Rosenberg ([s.d.] apud BRUSIUS & RODRIGUES, [s.d.]), assim como Teixeira (2011), todo o ato de violência, como o ato infracional, por exemplo, significa a

---

<sup>23</sup>Este paradigma substituiu o paradigma da “situação irregular”, preconizado pelo antigo Código de Menores do Brasil (Decreto-Lei n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927) que vigorava no Brasil até a criação do ECA.

<sup>24</sup>Declaração dos direitos da criança (Resolução 1.386, de 20 de novembro de 1989); Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil (Diretrizes de Riad, de 1.º de março de 1988); e Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça e da juventude (Regras de Beijing, Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985) (TOMAZ, 2012).

expressão mais trágica de muitas privações de necessidades humanas não atendidas, da violação dos direitos fundamentais à promoção da vida humana que esses jovens deixaram de usufruir na garantia de seu desenvolvimento biopsicossocial integral. É nesse sentido que o SINASE preconiza a lógica da reinserção desses jovens no Sistema de Garantias de Direitos (SGD), oportunizando o acesso à justiça, agora ressignificada como restaurativa e equitativa. Para Brusius & Rodrigues ([s.d.]), de acordo com esse paradigma, deverá ser oportunizada a expressão das necessidades não atendidas destes jovens, a fim de promover maior compreensão por parte deles a respeito do que estava necessariamente sendo buscado no momento da prática do ato infracional. Por meio dos princípios da justiça restaurativa, busca-se alcançar a responsabilização do autor do ato infracional, sem deixar de oferecer-lhe o apoio psicossocial e psicopedagógico de que necessita. Esta nova proposta de intervenção tem sido gradativamente implantada junto aos adolescentes que praticam atos infracionais e que estão no cumprimento de medidas socioeducativas de semi-liberdade e de internação.

Parto de Schilling (2014) para problematizar o paradigma da justiça equitativa presentes no ECA e SINASE. Antes mesmo de indagar alunos e professores acerca do que seria para eles a educação proposta por uma escola justa, a autora expõe logo o bastante: 1) que o tema da Justiça é central no Brasil devido às desigualdades sociais, à falta de justiça ou à injustiça social; 2) que o tema é silenciado em todos os ambientes educativos, estabelecimentos institucionais, escolares ou não. A partir de então, a autora adota outra unidade de justiça. Não aquela que se restringe à justiça como virtude e como clava forte. Não aquela que se restringe ao papel do Poder Judiciário ou do Sistema de Justiça. Mas aquela que permeia as nossas relações cotidianas, no ir-e-vir de cada dia, nas trocas de consumo das grandes metrópoles, que existem, por exemplo, nas boas práticas microfísicas de ética e de cidadania social, política e institucional.

Tal qual Foucault (2014) que, depois de deslocar a unidade de poder, nos apresenta uma noção de justiça mais ou menos parecida, a partir da qual compreender o sistema jurídico e o poder judiciário como composto de formas e práticas políticas que

[...] são absolutamente heterogêne[as] com relação aos novos procedimentos de poder que funcionam, não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos (p. 98).

Mesmo assim, foi só em 30 de maio de 2012 que o Conselho Nacional de Educação ligado à Secretaria da República, mandou adotar regras norteadoras de ação para o trabalho na

Educação em Direitos Humanos (EDH), com a expedição da “Resolução N.º 1, de 30 de Maio de 2012” (BRASIL, 2012). São as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EDH em todos os sistemas de ensino e suas instituições, em todos os níveis e formas da Educação Básica e no Ensino Superior. Neste documento notamos que a Educação em Direitos Humanos (EDH) aparece referindo-se como um dos eixos temáticos fundamentais da pasta do direito educativo e educacional no país. Nele, a expressão refere-se ao uso, ou deve ser usada, como um conjunto mais ou menos organizado de “concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (Art. 2.º).

Os Direitos Humanos (DH) aparecem como “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles, individuais, coletivos e difusos” (Art. 2.º, § 1.º). Sendo internacionalmente reconhecidos porque regem a necessidade de defesa da sociedade civil, através da promoção da igualdade entre os homens pela doutrina da dignidade da pessoa humana. O texto insiste na aplicação dos DH pelos sistemas de ensino, suas instituições e estabelecimentos na efetivação da EDH, pregando a adoção sistemática de seus princípios, seus fundamentos, enfim, de suas diretrizes, a fim de promover a educação para a mudança, para a transformação social e formação integral dos sujeitos de direitos.

São sete os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH):

- Art. 3.º [...]
- I – dignidade humana;
- II – igualdade de direitos;
- III – reconhecimento e valorização das diferenças;
- IV – laicidade do Estado;
- V – democracia na educação;
- VI – transversalidade, vivência e globalidade e;
- VII – sustentabilidade socioambiental [...](BRASIL, 2012)

Para que ocorra um processo formal e sistemático de educação nesta área de saberes e práticas, as problematizações exigem uma multidimensionalidade no tratamento de temas, conteúdos e programas capazes de viabilizar o(a):

- [...] I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e  
V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos [...] (BRASIL, 2012, art. 4.º).

A EDH brasileira quer promover a educação para a mudança, para a transformação social e formação integral dos sujeitos de direitos, tendo como objetivo central:

[...] a formação para a vida para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários [...] (BRASIL, 2012, art. 5.º).

Enquanto que o objetivo específico consiste em

[...] orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012, art. 5.º, § 1.º).

O texto do documento de EDH brasileiro também orienta como os sistemas da Educação Básica e do Ensino Superior podem operar, as chamadas “formas de inserção”. Na Educação Básica, a EDH deverá aparecer na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) ou dos Regimentos Escolares, por exemplo. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) através dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) ou dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI). Deverá vir, sobretudo, dentre os diferentes materiais didático-pedagógicos, nos diferentes modelos de ensino, pesquisa e extensão, e por fim, na gestão e na avaliação institucional (BRASIL, 2012, art. 6.º e art. 7.º).

Outras formas de organização do ensino de EDH também são sugeridas, como a entrada do tema como conteúdo específico de algum programa ou disciplina já existente nos currículos dos cursos. O misto, gradiente entre interdisciplinaridade e transversalidade também é bem quisto. Aliás, o texto do documento é atravessado pela transversalidade enquanto técnica e método de ensino, sugerindo que é dessa forma que os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos que contenham como princípios orientadores os Direitos Humanos (DH) e, por seguinte, a Educação em Direitos Humanos (EDH) (BRASIL, 2012, art. 6.º e art. 7.º).

## **5. AS PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DE TÉCNICOS DA FASEPA**

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006) dispõe que um requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades é o perfil do profissional, tanto no que diz respeito às suas qualidades pessoais e inter-relacionais para lidar com esse adolescente, quanto no que concerne à expressão de habilidades e de competências técnicas de operação oriundas de conteúdos e conhecimentos sobre os direitos da criança e do adolescente em seus fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos, históricos e epistemológicos. Tudo isso compõe o conjunto propedêutico de métodos e técnicas necessários à atuação na política e no regime de atendimento socioeducativo à infância e juventude. Portanto, exige desse profissional a observância de sua formação curricular permanente e continuada, avançada e específica de capacitação pós-profissional. No entanto, não é o que observamos enquanto membro integrante de corpo técnico multiprofissional da unidade de internação provisória masculina da FASEPA.

No nível molar de análise, o principal documento nacional que prescreve acerca da formação permanente e continuada dos técnicos e operadores do SINASE é o intitulado “Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares” (BRASIL, 2014), foi expedido pela Escola Nacional de Socioeducação, entidade diretamente vinculada à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que, por sua vez, está ligada à Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República (PR).

Nesta fonte primária é possível encontrar os nomes completos dos integrantes das equipes técnicas do SINASE/SDH, que foi responsável pela coordenação executiva, sistematização de informações, redação e revisão, também acompanhadas e avaliadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Fórum Nacional de Dirigentes de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD).

Nas preliminares, este documento chama a atenção para a existência de uma multiplicidade de modelos de formação que reproduzem concepções que não respeitam integralmente os direitos das crianças e dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. A busca de uma unidade comum evidencia-se nos fragmentos:

[...] tem como objetivo proporcionar formação continuada para os diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo [...] e uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil (BRASIL, 2014, p. 3).

Desenvolver, fomentar e qualificar a formação continuada dos diversos profissionais do Sistema Socioeducativo, proporcionando alinhamento conceitual, metodológico e curricular em âmbito nacional (BRASIL, 2014, p. 6).

Definição de uma política de formação socioeducativa e dos parâmetros curriculares, metodológicos e de gestão para a formação dos segmentos profissionais que atuam direta e indiretamente no sistema socioeducativo (BRASIL, 2014, p. 6).

Na busca pela unidade metodológica e curricular, os parâmetros curriculares de formação permanente e continuada de pessoal do SINASE colocam-se como um espaço que busca:

[...] garantir que os programas de formação consigam articular a teoria e a prática, a construção coletiva de conhecimento, a troca de experiências, a valorização dos saberes profissionais, a reflexão crítica, a sistematização e o registro das práticas institucionais, bem como a construção de fundamentos teóricos e metodológicos comuns (BRASIL, 2014, p. 3).

Este documento explicita ainda que é preciso investir na “formação dos profissionais do sistema socioeducativo sob a égide da garantia de direitos” (p. 3), porque a “qualificação das/os profissionais [...] é uma das condições primordiais para a implementação de uma nova realidade na vida do(da) adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional” (p. 3). De olho nesta conversão de práticas de saber-poder pelos técnicos do SINASE, o texto segue estabelecendo que:

A metodologia e a escolha dos conteúdos curriculares devem estar referenciadas na proteção integral dos direitos dos adolescentes, observando os princípios, fundamentos e normativas legais. Os métodos e conteúdos curriculares precisam proporcionar aos(as) profissionais da socioeducação um posicionamento de promoção, garantia e defesa dos direitos dos adolescentes, portanto, contrário às concepções que defendem o castigo, a punição, a dor e a vingança, como modelo de atendimento aos adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais [...] (BRASIL, 2014, p. 5).

Penso ser importante destacar também que, de acordo com o texto do documento, só pode haver três tipos de programas de formação continuada, ou seja, tipos de cursos que são organizados em 3 (três) núcleos: 1) o núcleo básico (carga horária mínima de 160h) : reúne cursos de formação básica, de aperfeiçoamento e de extensão, comum a todos os profissionais da socioeducação; 2) o núcleo específico (carga horária mínima de 40h): reúne cursos de extensão de formação específica em módulos, focado em temas e problemas específicos da socioeducação; e 3) o núcleo de especialização (carga horária mínima 360h):

neste nível de formação os cursos devem obedecer o disposto em nível de pós-graduação *lato sensu*. Uma vez definido o tipo de curso, no que concerne especificamente aos parâmetros curriculares definidos no documento, o núcleo básico, o núcleo específico e o núcleo de especialização obedecerão aos programas temáticos encontrados na matriz curricular abaixo:

QUADRO 1 – Matriz Curricular Comum da Formação Permanente e Continuada de Técnicos e Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

<b>PARÂMETROS CURRICULARES</b>
<b>NÚCLEO BÁSICO</b>
<p><b>1.º EIXO – ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS</b></p> <p>a) Adolescência, teorias do desenvolvimento e diversidade de arranjos familiares;  b) Adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude;  c) Garantia de direitos e políticas públicas para adolescência e juventude enfocando questões de gênero, orientação sexual, etnia, diversidade religiosa, espiritualidade, bem como, as deficiências.</p>
<p><b>2.º EIXO – POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCO LEGAL DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL</b></p> <p>a) Legislações protetivas e SINASE;  b) Intersetorialidade e execução da medida socioeducativa;  c) Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos.</p>
<p><b>3º EIXO – METODOLOGIA DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b></p> <p>a) A função pedagógica da socioeducação;  b) Adolescência e ato infracional na perspectiva do sujeito em desenvolvimento;  c) Ação pedagógica e responsabilização na metodologia da socioeducação.</p>
<p><b>4º EIXO – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO SINASE</b></p> <p>a) Socioeducação: Planos de Atendimento, Projeto Político Pedagógico, equipe multiprofissional e regimentos;  b) Construção compartilhada do PIA, estudos de caso e protagonismo;  c) Planos de atendimento e avaliação do processo pedagógico.</p>
<p><b>5º EIXO – PARÂMETROS DE GESTÃO DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b></p> <p>a) Atendimento socioeducativo e intersetorialidade;  b) Administração pública e responsabilização no atendimento socioeducativo;  c) Gestão e formação de pessoas no atendimento socioeducativo.</p>
<p><b>6º EIXO – PARÂMETROS DE SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO</b></p> <p>a) O papel da segurança no atendimento socioeducativo;  b) Violência institucional e mediação de conflitos;  c) Socioeducação, segurança e direitos humanos.</p>
<b>NÚCLEO ESPECÍFICO</b>

Implica a elaboração de programas formados por disciplinas teóricas fundamentadas em abordagens filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas ou jurídicas, dirigidos à prática socioeducativa. Por exemplo: a) Práticas Restaurativas (círculos de paz, comunicação não violenta, justiça restaurativa, diálogos, mediação de conflito); b) Educação em Direitos Humanos; c) Gestão do Sistema Socioeducativo; d) Educação em Saúde; e) Educação Escolar; f) Prevenção e Políticas de DST/Aids; g) Diversidade Sexual e Gênero; h) Direção Defensiva e Preventiva; i) Ferramentas do SINASE (PIA, PPP, assembleia, equipe multiprofissional, estudo de caso, regimento e outros).

### **NÚCLEO DE ESPECIALIZAÇÃO**

Os cursos de especialização podem ter como referência os estudos do Núcleo Básico anteriormente apresentado, porém, tendo em vista o seu caráter mais formal no sistema de educação e as orientações do MEC, obedecem a características específicas, tendo liberdade de produção de uma proposta curricular focada em outras questões;

Os cursos de especialização poderão focar mais a prática socioeducativa, como os procedimentos do atendimento ao adolescente, a gestão da socioeducação e as práticas institucionais da socioeducação;

Os cursos de especialização poderão focar mais os fundamentos teóricos, como no caso de cursos ligados a departamentos de universidades como pedagogia, psicologia, ciências sociais, filosofia e outros, quando o curso de especialização foca mais na área de conhecimento afim;

Fonte: BRASIL (2014).

Uma matriz curricular como esta acima implica reconhecer a interdisciplinaridade e a transversalidade enquanto regra geral de metodologia e técnica de ensino, mas “de acordo com o grau de complexidade e aprofundamento nos estudos dos conteúdos de forma que todos estejam sempre em permanente formação” (p. 10). Como ocorre com a Resolução N.º 1, de 30 de Maio de 2012, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (BRASIL, 2012), documento problematizado no Capítulo 2 desta dissertação, os Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares (BRASIL, 2014) da formação permanente e continuada de operadores e técnicos do SINASE.

Nesse sentido, este documento expressa que, o profissional egresso destas formações e capacitações deverá ser ter condições de reconhecer:

[...] os direitos humanos como fundamento das relações sociais, compreendendo a educação em direitos humanos como estruturante na socioeducação e não apenas como fundamento jurídico (BRASIL, 2014, p. 5).

[...] as atitudes do (da) adolescente como síntese de um processo histórico e comunitário e que a violência e o cometimento de atos infracionais tem origem na vulnerabilidade proporcionada pela sociedade (BRASIL, 2014, p. 5).

[...] a imputabilidade penal de crianças e adolescentes (BRASIL, 2014, p. 5).

[...] a diversidade de abordagens pedagógicas e [...] práticas [...] mediadoras [...] (BRASIL, 2014, p. 5).

[...] concepções filosóficas de humanidade, de mundo e de conhecimento para fundamentar a distinção entre a socioeducação e as práticas correcionais e repressivas (BRASIL, 2014, p. 5).

Esta interdisciplinaridade e transversalidade também deverá ser capaz de viabilizar a assimilação do (da):

[...] construto histórico do sistema de garantia de direitos [...] (BRASIL, 2014, p. 9).

[...] diversidade e as especificidades do (a) adolescente e da juventude envolvidos (as) na autoria de atos infracionais [...] (BRASIL, 2014, p. 9).

[...] aspectos cognitivos, [...] competências, atitudes, habilidades técnicas e humanísticas, [...] tais como: capacidades de comunicação, de cuidar, de escutar, de autoconhecimento, de ver o ser humano em seu contexto histórico na sua potencialidade e dimensão ética, política e econômica, respeitando a diversidade religiosa, de orientação sexual e cultural (BRASIL, 2014, p. 9).

O texto concede um conjunto de ações propedêuticas para que as práticas curriculares de formação permanente e continuada de pessoal do SINASE sejam compreendidas como ações orientadas à intervenção direta no cotidiano do atendimento socioeducativo, buscando a “integração entre a formação teórica e a prática socioeducativa” (BRASIL, 2014, p. 9) e a constituição de uma “unidade pedagógica entre a teoria e a prática” (BRASIL, 2014, p. 9).

Estas formações e capacitações deverão ocorrer na comunidade socioeducativa e no contexto da prática, a fim de viabilizar a contínua ação-reflexão-ação, dialogando, discutindo, refletindo e reavaliando a prática, possibilitando ao “sujeito do conhecimento e da aprendizagem” transformar-se enquanto transforma seu contexto, que requer:

[...] a aceitação do diferente; a contradição básica entre instituição e sujeito livre; a aceitação de compartilhamento de poder; a possibilidade de lidar com o conflito como algo inerente às relações humanas e diversidade de fundamentação teórica desde que não contrarie os princípios da doutrina da proteção integral (BRASIL, 2014, p. 9).

## **6. O TRABALHO TÉCNICO NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA FASEPA**

A Fundação de Atendimento Socioeducativo da FASEPA tem por missão implementar e coordenar a política estadual de atendimento socioeducativo aos adolescentes e jovens a quem se atribui a prática de ato infracional e às suas famílias, orientada pelos Direitos Humanos e pela doutrina da proteção integral. A coordenação e execução do Programa Estadual de Atendimento Socioeducativo do Pará pela FASEPA então ancoram-se historicamente nos instrumentos normativos e dispositivos internacionais e nacionais. No que concerne à história da socioeducação enquanto política pública, desse âmbito, temos os fechamentos dos modelos institucionais punitivos e disciplinares, primeiro do Serviço de Assistência ao Menor (SAM, 1942-1964), depois da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM, 1964-1990), ambos sustentados na doutrina da situação irregular do menor e de abrangência governamental nacional. No estado do Pará os equivalentes institucionais seriam a Fundação do Bem-estar Social da Criança e Adolescente do Pará (FBESP) e a Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP, 1993-19??), que também passaram por inúmeras reestruturações até a criação da FASEPA em 2011.

Hoje, a FASEPA administra UASE's designadas tanto para internações cautelares provisórias de (de prazo máximo de 45 dias até a expedição da sentença da Medida Socioeducativa pelo juiz da vara da infância e juventude responsável), como ocorre no Centro de Internação de Adolescente Masculino (CIAM); e principalmente, as designadas ao cumprimento de internações sentenciadas de privação de liberdade e de semi-liberdade, como ocorre no Centro Juvenil Masculino (CJM). Em ambos os casos, a administração das UASE's compõem equipes de trabalho técnico multiprofissional que irão operacionalizar tecnicamente o atendimento direto a esses jovens no fluxo da tutela estatal. Na internação provisória do CIAM tem-se uma equipe técnica multiprofissional responsável pela execução de um diagnóstico polidimensional e a elaboração de um Relatório Circunstancial de Ocorrência (RCO) que abrange as áreas: jurídica, de saúde, social, psicológica e pedagógica. Este relatório, que vai virar o Relatório de Medida Cautelar (RMC), é um dos documentos que compõe o processo do infrator dentro do sistema jurídico, servindo como um dos elementos na arbitragem do juiz, fundamentando a sentença. Este documento também servirá de base para a elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA), mas agora depois da medida sentenciada pelo juiz, para que outra equipe técnica multiprofissional, como a do CJM, por exemplo, assumam o trabalho personalizado de socioeducação desde então, obedecendo a um fluxo processual do interno dentro das etapas do sistema de atendimento socioeducativo.

Em Guedes et alii (2010), assim como em Penna & Guedes et alii (2010), temos a descrição detalhada da estrutura e da organização, além da prescritiva de como deve funcionar a rede e as fases de atendimento socioeducativo no Pará, que compõem o Projeto Político Institucional (PPI) da FASEPA. Nesse PPI, a visão da gestão dos procedimentos de atendimento socioeducativo abrangeria a capacidade individual e coletiva de estabelecer objetivos, estratégias, metas, metodologia e avaliação do conjunto de táticas e técnicas que deverão ser efetivados no atendimento socioeducativo do adolescente, do jovem e da família. De acordo com esse plano, a ação socioeducativa deverá ser diretiva, intencional e gerida individualmente por cada projeto profissional, mas também coletiva, num processo interdisciplinar.

Para que todo esse aparato decisório para-judiciário do SINASE seja tornado efeito, tem-se a formação de um grupo técnico de trabalho composto por Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos, responsáveis por intervenções avaliativas com o jovem para a realização de diagnósticos, de elaboração de laudos, de pareceres técnicos em forma de relatórios, onde todos comporão tanto prontuários do sistema socioeducativo, como processos no sistema judiciário. Estes mais à frente embasarão punições em forma de um dos tipos de Medidas Socioeducativas, agora já vistas como sentenças. Entendemos que tal produção documental é a mais alta expressão das competências tecnocráticas destes profissionais, dentro dos sistemas formais de sistematização e execução de políticas públicas.

Portanto, revelam efeitos de uma formação disciplinar, de um saber disciplinar percorrido, de um currículo vivido e exercitado na atuação profissional. Aliás, a partir de uma perspectiva mais minuciosa, toda atividade profissional concreta, dos servidores públicos aos assessores do Estado, no exercício da tecnocracia e investidos de poder público em cargos de carreira que ocupam, é entendida hoje como exercício de técnicas de poder e de governamentalidade, de concretização dos mecanismos de soberania, que, em última instância, objetivam o controle biopolítico e de gestão estratégica de vidas de populações específicas do território (FOUCAULT, 2012; 2008b; 1988), como as crianças e os jovens, por exemplo.

Para discutir o enfoque do trabalho em equipe preconizado pelas políticas públicas brasileiras e no PPI da FASEPA atuais chamemos as Orientações Técnicas em vigor para Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) (BRASIL, 2009). De acordo com essas orientações o trabalho de uma equipe multiprofissional interdisciplinar é um processo de trabalho que funciona a partir da compreensão de que o principal objeto da ação política, no nosso caso o ato infracional e a medida socioeducativa, não são fatos homogêneos e simples,

mas complexos e multifacetados, que exigem respostas diversificadas alcançadas por meio de ações contextualizadas e para as quais concorrem contribuições construídas coletivamente e não apenas por intermédio do envolvimento individualizado de técnicos com diferentes formações profissionais. É nesse sentido que se deve buscar entender que, “o trabalho interdisciplinar exige que uma equipe multiprofissional supere a abordagem tecnicista, segundo a qual o trabalho de profissionais de diferentes áreas é enfocado como uma atribuição específica e independente” (p. 65).

É claro que não podemos negligenciar a definição de responsabilidades e de competências técnicas individuais, mas deve-se buscar identificar os papéis, as funções, as atribuições, de modo a estabelecer objetivamente quem, dentro da equipe interdisciplinar multiprofissional encarrega-se de determinadas tarefas, demandas e encaminhamentos. De maneira impactante, o SINASE é direto a respeito deste tipo de trabalho em equipe: são “grupos de agentes de diferentes áreas do conhecimento e especialidades que se formam levando em consideração, prioritariamente, a reinvenção de suas interfaces” (BRASIL, 2006, p. 42).

Acontece que esses laudos diagnósticos se convertem em justificativas de tratamento e de tutela estatal, fundamentando práticas de normalização, medicalização e judicialização dos corpos dos socioeducandos do sistema. De fato, depois de Lemos (2007) e Silva (2011), diversos trabalhos nessa linha de pesquisa como os de Silva (2009), Gomes & Lemos (2012), Arruda (2013), Macedo (2014) e publicações como Lemos (2014), Lemos, Nascimento & Scheinvar (2008), Lemos & Scheinvar (2012), Scheinvar (2009) e Silva, Lemos & Mélo (2011), dentre outros, vêm problematizando a normalização, a medicalização e a judicialização compulsória da vida humana na esfera da política pública no Brasil, sobretudo, na Medida Socioeducativa e no âmbito do SINASE.

Em um sentido amplo, podemos entender por normalização, medicalização e judicialização, como os principais processos pelos quais a vida humana sofre efeito e intervenção de práticas diversificadas que pretendem elevá-la à normalidade (enquadre na norma), ao equilíbrio biopsicossocial (enquadre nas medidas médicas) e à lei (enquadre nas medidas legais). Vejamos com mais detalhes como esses processos se dão. Apontamentos em normalização, medicalização e judicialização infanto-juvenil, viabilizada pelas práticas dos representantes das Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB), nos conduziu, por exemplo, até Foucault (2014, 2013, 2012, 2011, 2010), Donzelot (1980), Castel (1980), Fonseca (2002), Machado et alii (1979) e Costa (1980).

A leitura desses clássicos já consagrados produz outro olhar acerca da compreensão social e política do hoje, possibilitando uma cartografia diferenciada da sociedade contemporânea. Nossa “caixa de ferramentas” consiste num conjunto diversificado de teorias e proposições originais. Com elas buscamos estruturar uma análise sociopolítica que toma a sociedade como uma sociedade disciplinar e de controle, na qual a noção de poder sobre a vida é central. Essa sociedade disciplinar e de controle esboça-se a partir de meados do século XVII, arregimentando o conjunto social da vida humana enquanto estratégia política, na qual o verdadeiro objeto do poder ocidental moderno é o da vida biologicamente considerada.

O *biopoder* é a forma de poder sobre a vida, que a acompanha e regula, dentro e para o mundo social e político. Sua função é capturar e envolver a vida no ordenamento social e político, situação na qual o que está em jogo é a própria produção e reprodução da vida, tomando-a agora, enquanto um fluxo de direitos.

Para entender a incidência desse poder sobre a vida, sua mecânica e microfísica, seu funcionamento e engrenagens, num campo de composição de forças, Foucault (2014, 2013, 2012, 2011, 2010) nos aconselha a romper com a unidade conceitual tradicional do termo poder, desvinculando-o das noções de repressão, de lei, de soberania. Porque para ele, esta forma moderna do poder é exercida num domínio que não é mais o da lei, mas sim o da *norma* que, muito menos do que reprimir a individualidade de um sujeito com uma natureza essencial já dada, como ocorre com a leitura tradicional da imposição da lei, ao contrário do que se imagina, a institui, a constitui, a forma, a conforma positivamente, promove sua subjetivação e objetivação, sua criação e assujeitamento, seu disciplinamento e controle.

Para que isso ocorra, Foucault (2014a, 2012) distingue duas modalidades fundamentais do exercício desse poder sobre a vida dos sujeitos nas sociedades ocidentais modernas: a *disciplina* e a *biopolítica*. A primeira modalidade seria exercida sobre o corpo molecular anátomo-clínico individual dos sujeitos, enquanto que a segunda modalidade incidiria sobre o corpo molar coletivo da população enquanto um conjunto de sujeitos. Experimentaríamos, então, um biopoder a partir de dois eixos determinantes, dois níveis de análise e de intervenção, portanto: um molar e outro molecular. Hardt & Negri expõem ressonâncias acerca da sociedade disciplinar de Foucault:

[...] Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de *dispositivos* ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou de exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o terreno social e fornecem

explicações lógicas adequadas para a “razão” da disciplina. O poder disciplinar se manifesta, com efeito, na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados [...]. (HARDT & NEGRI, 2012, p. 42, grifos do autor).

E sobre a sociedade de controle de Deleuze (1992) também:

[...] Devemos entender a sociedade de controle [...], como aquela [...] na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos”, cada vez mais imanentes ao campo social [...]. Os comportamentos de integração social e de exclusão próprios do mando são, assim, cada vez mais interiorizados [...]. O poder agora é exercido mediante máquinas que se organizam diretamente [...] os corpos [...] no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. A sociedade de controle pode, dessa forma, ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns [...] (HARDT & NEGRI, 2012, p. 42, grifo do autor).

O resultado são sujeitos forjados dentro e para modo de vida de indivíduo (ELIAS, 1994), a forma hegemônica construída nas sociedades ocidentais modernas capitalistas. Aliás, esta sociedade capitalística se mantém claramente por meio da manutenção destes mecanismos de poder, das tecnologias disciplinares e das estratégias de controle muito diversificadas sobre o fluxo institucional da vida humana. O Estado travaria mecanismos, estratégias e táticas de gestão calculada da vida nessa sociedade disciplinar e de controle. Governar a vida nessa sociedade significa promover ao máximo a expansão das forças produtivas e das habilidades do ser humano, otimizando sua saúde física e mental, suas condutas, comportamentos e boas práticas.

Lemos (2007; 2007a) nos chama a atenção para a expansão e importância que adquire o projeto de higienização das populações via normalização e medicalização dos estratos infanto-juvenis enquanto um dos principais mecanismos de disciplinamento, governabilidade e gestão da vida humana dentro desta sociedade. Para a autora, a ideologia sociopolítica aí existente é claramente protetiva e preventiva, de formação e promoção do homem dócil, produtivo e submisso à toda uma lógica estatal e capitalística integradas.

De acordo com a sociopolítica dessa marcação teórica, sobre a vida do indivíduo social, incidiria uma rede muito ampla de dispositivos, de práticas e saberes diversificados, que vão das práticas educacionais e seus saberes pedagógicos, às práticas penais e suas formas jurídicas e judiciais, passando pelas práticas médico-psiquiátricas – e porque não médico-psicológicas? – com suas formas eugênicas, higiênicas e sanitárias, bem como ainda as práticas assistenciais com suas formas filantrópicas, só para citar acima as mais comuns. A rede destes dispositivos compõem um tipo específico de tecnologia de poder, o poder

disciplinar, de saber-poder, cuja a incidência ocorre diretamente sobre a vida humana, dentro de um modo de produção social da individualização, os modos de subjetivação, o “modo de indivíduo” (ELIAS, 1994), que fabrica corpos úteis e dóceis, bem como suas subjetividades. Este seria um modo próprio da modernidade ocidental de se produzir, de se construir, de se fazer “as gentes”, as pessoas, as populações.

Teríamos primeiro corpos segmentados, depois corpos treinados para a segmentação, forjados em espaços-tempo milimetricamente planejado; em um fluxo processual que os esquadrinha dentro das cidades, das casas das famílias, das escolas, das fábricas, das empresas, dos hospitais e uma infinidade de estabelecimentos, de equipamentos, de maquinarias sociais, políticas e institucionais, responsáveis por totalizar os sujeitos, homogeneizando-os. Ao mesmo tempo em que os individualiza, a partir da vigilância e controle, por meio de técnicas institucionais minuciosas, como por exemplo, distribuindo os corpos no espaço, controlando do tempo, organizando a hierarquia e sua vigilância, utilizando ainda o exame e as sanções normalizadoras (FOUCAULT, 2011). Quando um interno do CIAM é retirado do quarto-cela e levado por algum agente até uma cela de atendimento socioeducativo técnico para coleta de informações e confecção de relatórios, ele passa a ser examinado e sancionado dentro de uma virtualidade normalizadora, como ocorreu com J., 17 anos:

[...] no decorrer do atendimento psicológico mostrou aparência geral adequada, sem alteração fisiológica na atividade psicomotora, portando-se frente ao técnico de modo introspectivo e dissimulado, omitindo e mentindo sobre fatos relevantes de sua vida pregressa. Humor e afeto apresentavam-se de modo ansioso. Apresentou discurso contraditório. Não apresentava perturbações em sua sensopercepção, ou seja, ausência de alucinações ou ilusões. Orientado no tempo e espaço. Memória preservada. A atenção e concentração estavam dispersas. Na ocasião não demonstrou agressividade, mas possui baixa tolerância à frustração e imaturidade psicoemocional (Relatório de Medida Cautelar).

Para Martins (2006) o governo disciplinar dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica e de um biopoder é a contribuição mais original na obra de Foucault acerca da nossa constituição contemporânea. Segundo ele, Foucault demarca a emergência, a intensificação e a expansão histórica de um conjunto de procedimentos de saber e de técnicas de intervenção sobre o homem. A esse conjunto de saber, poder e controle técnico da vida humana Foucault se referia como “tecnologia política dos corpos”.

A proliferação crescente de saberes e tecnologias políticas sobre os corpos implicados tanto como indivíduos quanto como integrantes de um conjunto populacional constitui uma perspectiva histórica original na obra de Foucault. As disciplinas do corpo e a regulação das populações estabeleceram o grande contraponto analítico às propaladas liberdades formais e jurídicas modernas. Esse

diagnóstico tecerá o fio condutor sobre o qual o filósofo edificará uma singular crítica da modernidade. Colocados sobre o foco da arqueologia e da genealogia das técnicas de governo, os saberes biomédicos e a medicina revelarão seu papel biopolítico na constituição de nossa herança moderna (MARTINS, 2006, p. 179-180).

A partir destas contribuições a história da educação dos corpos da população pode ser feita em direção a diferentes perspectivas. Assim, os corpos podem ser estudados a partir de uma abordagem demográfica e estatística. Podemos ainda considerá-los a partir de uma base puramente biológica da existência, ou seja, de processos anatômicos, orgânicos, fisiológicos, metabólicos, sendo sede de necessidades e apetites. Mas sobremaneira, devemos encarar os corpos como infinitamente mergulhados em um campo político. As tecnologias políticas dos corpos consistem em uma instrumentalização multiforme e heterogênea que as instituições e os aparelhos do Estado lançam mão, disseminando-as por toda a sociedade a fim de produzir seus efeitos a partir das mais variadas práticas, sejam estas pedagógicas, médicas, jurídicas, etc.

[...] As relações de poder têm alcance imediato sobre eles [os corpos]: elas os investem, os marcam, os dirigem, os suplicam, sujeitam-nos a trabalhos, obrigam-nos a cerimônias, exigem-lhe sinais. Tal investimento político sobre os corpos está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, a seu uso econômico. Como força de produção, os corpos são investidos por relações de poder e de dominação. Em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se eles estão presos em um sistema de sujeição, em que a necessidade também é um instrumento político, cuidadosamente organizado, calculado e empregado. Os corpos só se tornam força útil se são, ao mesmo tempo, corpos produtivos e corpos submissos. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia. Ela pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta. Pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continua a ser de ordem física. Isso significa que pode haver um “saber” dos corpos que não é necessariamente a ciência de seu funcionamento [...] (MARTINS, 2006, p. 178-179).

Já temos agora o suficiente para entender o que Foucault quer dizer quando trata a respeito da norma, da normalização dos corpos e da regulação das populações. O conceito de normalização se refere exatamente a essa tomada de focalização da vida de populações em processo de modulação e regulação dos seus indivíduos representantes. A sociedade disciplinar e de controle opera nesse duplo movimento molar-molecular, no sentido de manter em funcionamento tanto a norma da disciplina quanto a norma da regulação calculada. A normalização tomará o corpo orgânico, biológico, partindo rumo ao corpo da população, por meio de tecnologias disciplinares e tecnologias políticas de regulação, como o sistema educacional e o sistema socioeducativo, por exemplo. Pressupõe-se que a sociedade não se encontraria normalizada, mas em processo de normalização. A normalização é o objetivo do

funcionamento da sociedade e é responsável pela finalidade do poder sobre a vida. A normalização é o biopoder em funcionamento. Contudo,

O termo “norma” e da “normalização” tal como aparece em Foucault não deve ser buscado prioritariamente do lado do direito, do lado da lei, das regras postas por um poder constituído e competente para tal, mas sim do lado da medicina, da psiquiatria, do campo compreendido pelas ciências que têm como objeto a vida. A norma em Foucault remete antes ao funcionamento dos organismos e aos domínios de saber e de práticas que lhes correspondem e não necessariamente às categorias formais do direito (FONSECA, 2002, p. 37).

De acordo com Castro (2009), Foucault estabelece cinco diferenças fundamentais entre a norma e a lei. 1) A norma abre um domínio, um espaço virtual, um campo de dispersão, um campo de comparação e de diferenciação, de regra a seguir. É neste espaço que os atos, as condutas e os comportamentos são temporariamente colocados, comparados e avaliados com relação à média. É a partir da média das condutas dos comportamentos que encontram-se a regra válida em vigor, a medida. Por outro lado, a lei toma os atos, as condutas e os comportamentos como individuais e os coloca no interior de um conjunto de regras, a um *corpus* de códigos e de textos normativos. 2) A norma diferencia os indivíduos com relação à esse domínio, considerado agora, segundo Castro (op. cit.), como uma espécie de *umbral*: somente lá existiria um ponto médio, um *optimum* que deve ser alcançado, ideal a ser atingido. A lei, a partir de seus códigos, especifica e tipifica os atos individuais. 3) A norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos. Enquanto que a lei qualifica os atos individuais como permitidos ou proibidos. 4) A norma, a partir da valoração das condutas, encerra por impor uma conformidade ideal, a qual se deve ser seguida e alcançada, numa busca incessante por homogeneização. Enquanto que a lei, quando separa o permitido do proibido, abre caminhos para a punição, penalidade ou condenação. 5) Por fim, a norma é responsável por traçar os limites destes domínios, dar a fronteira do que lhe é exterior: a própria anormalidade. Enquanto que para a lei, as condutas são simplesmente aceitáveis ou condenáveis, mas sempre dentro da lei, não em seu exterior; a lei não tem exterior.

Para Foucault (2012; 2011) nós nos convertemos em uma sociedade disciplinar essencialmente articulada sobre a norma, o que também implica na produção de outros importantes sistemas de registro, de vigilância e de controle, como o sistema de ensino e de educação, sistema de segurança pública, sistema penal, assistencial, de saúde, etc. Para ele, somente com a fabricação desse campo de visibilidade incessante, momento no qual ocorre a classificação permanente dos indivíduos, colocando o estabelecimento de parâmetros e limites

dentro de um fluxograma sociopolítico, pondo-os dentro de uma qualificação hierárquica, sempre numa exigência de diagnóstico para a sua divisão operacional.

Em nossa sociedade disciplinar de normalização, o exercício do biopoder tem atribuído uma crescente importância ao jogo da norma, à contrapelo do jogo jurídico da lei, no qual a lei tem funcionado cada vez mais a partir da norma e seus jogos, integrando-se mais à instituição judicial pelos seus aparatos organizacionais, administrativos, médico-psicológicos, educacionais, assistenciais, etc. (FONSECA, 2002). Para Foucault, essas práticas, as práticas da sociedade de normalização, coadunam-se com o processo histórico de formação do Estado governamentalizado. Ou seja, o exercício do biopoder pelo Estado de governamentalidade é intimamente dependente do exercício do saber, reforçando-se mutuamente a partir da aplicação da norma sobre o sujeito.

Foucault (2012) insiste quanto à função de normalização que desempenham os saberes como a medicina, a psiquiatria, a psicanálise e a psicologia. Está aberto o caminho da medicalização da sociedade, processo no qual a medicina será a ciência régia. Nossa sociedade de disciplina, de normalização e de controle deverá ser fundamentalmente uma sociedade medicalizada. Aqui, a norma é entendida para além de regra de conduta, sobretudo, como garantia da regularidade funcional do organismo em sociedade. Agora, além de opor-se à desordem, à excentricidade, aos desvios na ordem dos comportamentos, também irá se opor ao mau funcionamento dos organismos e suas patologias. Como vimos, o exercício moderno do poder é, para Foucault, fundamentalmente da ordem na normalização dos indivíduos e das populações, momento no qual, a medicina e o saber médico vêm desempenhando um papel central e fundamental, pois

Se os juristas dos séculos XVII e XVIII inventaram um sistema social que devia estar dirigido por um sistema de leis codificadas, pode-se afirmar que os médicos do século XX estão a inventar uma sociedade da norma e não da lei. Não são os códigos que regem a sociedade, mas a distinção permanente entre o normal e o patológico, a tarefa perpétua de restituir um sistema de normalidade (FOUCAULT, 1994, v. III, p. 50 apud CASTRO, 2009, p. 299).

Para Foucault (idem; ibidem) as sociedades modernas estão submetidas a um processo contínuo e indefinido de medicalização. A medicalização da sociedade vai muito além das questões de enfermidades ou de relação entre saúde-doença. A partir do século XVIII a medicalização da sociedade refere-se à integração do corpo humano, dos seus atos, de suas condutas e comportamentos, dentro de um sistema de funcionamento da medicina no interior da sociedade disciplinar. A esse processo que se caracteriza mais pela função política

ampliada do campo da medicina sobre todos os domínios da vida em sociedade foi Foucault quem chamou de medicalização. Enfim, normalização e medicalização vinculam-se no processo de regulação e modulação da vida dos indivíduos e das populações, por meio do exercício do saber-poder biomédico-psicológico sobre o corpo social e/ou anátomo-clínico, primeiro por meio da disciplina individual e depois via análise e intervenção biopolítica das populações.

O biopoder trata-se de um poder individual-coletivo sobre o governo do outro, capaz de promover mais soberania do que o próprio texto da lei. O biopoder é a garantia de soberania pela prática política entre classes ou classes de pessoas, no âmbito das normas legalizadas entre posições hierárquicas ou lugares de posse disciplinar, como nos cargos públicos que aplicam poderes, a partir de definições de saberes, científicos ou não, oficiais ou não. A normalização, a medicalização e a medicina são as melhores evidências da existência do biopoder em funcionamento pelo Estado. O biopoder é, portanto,

[...] o poder que tem por objetivo os indivíduos e poder que se exerce sobre as populações. Disciplina e biopolítica são os eixos que conformam o biopoder. Com efeito, o biopoder define o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida biologicamente considerada. O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (CASTRO, 2009, p. 309).

Na arqueologia da norma que Fonseca (2002) faz detidamente sobre a obra de Foucault, ele tomou a norma não por definição, mas como um conjunto de noções presentes, *apriorísticas*, em diferentes formas, imagens e enfoques nos textos. Normalização consistiria, então, num processo que tem por objetivo a regulação e a modulação da vida dos indivíduos-sujeitos e das populações, pela intervenção com “alteridade de governança”, como por exemplo, as práticas e intervenções técnicas médico-psicológicas sobre os indivíduos, sobre a infância e a juventude, sobre as crianças e os adolescentes, sobretudo aqueles em conflito com a lei.

Castel (1987, p. 51) identifica que ocorreu uma descoberta tardia da infância e seus problemas dentro da dinâmica da saúde mental pública. Segundo ele, é a infância e a juventude que irão ser alvo das reformas antipsiquiátricas a partir de novos contornos de intervenções médico-psicológicas sobre os possíveis déficits que as colocariam em risco e vulnerabilidade. Segundo ele nos últimos anos, assiste-se; sobretudo, decomposições e recomposições que configuram novas práticas que são redistribuídas dentro do campo de ação e intervenção médico-psicológico, suas instituições e técnicas, onde a dissociação entre as

práticas de diagnóstico e tratamento dão lugar à prática de *expertise* técnica e profissional como estratégias inéditas de gestão de indivíduos e de populações.

Em *Os anormais*, Foucault (2010) mostra que as categorias do indisciplinado, do indivíduo a corrigir, da criança indócil são frequentemente submetidos à um conjunto de procedimentos de psiquiatrização e patologização. Os resultados diagnósticos não são assimiláveis ao que temos hoje como sistema normativo de educação, sistema normal de ensino, escola normal. Porque implicam reconhecer o desajuste do instinto, da pulsão e da vontade sexual em sua constituição erótica, à inadequação ao dispositivo de sexualidade. É a problemática do monstro, da sublimação monstruosa para Foucault. A partir destas pistas, o delinquente pode ser medido sempre com relação ao cidadão normal, primeiro com relação à sua doença/saúde mental (loucura), depois com sua relação com a lei (criminoso) e, finalmente, com relação à norma (anormal). Teríamos então o fluxo do delinquente: louco, criminoso, anormal. O status médico-legal do delinquente sofrerá intervenções de medicalização ou de sanitização médico-psicológica a partir de uma infinidade de medidas pára-médicas e pára-judiciárias. Mas para isso, os técnicos de diagnose da FASEPA precisam medir aspectos psicológicos ou psicopatológicos. Foi assim que ocorreu com E. C., 17 anos:

[...] no decorrer do atendimento psicológico mostrou aparência geral adequada, sem alteração fisiológica na atividade psicomotora, portando-se frente ao técnico de modo cooperador. Humor e afeto ansioso, preocupado e arrependido. Falava sem a predominância de gírias. Não apresentava perturbações em sua sensopercepção, ou seja, ausência de alucinações ou ilusões. Orientado no tempo e espaço. Memória preservada. A atenção e concentração estavam dentro de um padrão de normalidade. Na ocasião não demonstrou agressividade, nem baixa tolerância à frustração e imaturidade psicoemocional (Relatório de Medida Cautelar).

É em o *Nascimento da clínica* que Foucault (2014) consolida suas análises acerca das relações e do papel indissociável da medicina com o Estado. Essa nova constituição emergente gerou um novo espaço imanente propício a reestruturar epistemológica e politicamente a medicina, momento no qual esta não mais se apresentará apenas como sendo o conjunto de saberes e técnicas terapêuticas, mas se constituirá como gênero de conhecimento que dispõe sobre o homem, sobre seu corpo biológico e político, sobre a politização da vida, sobre a entrada da vida na ordem social e política das instituições do Estado. É à medicina a quem somos signatários científicos, pois é ela quem cede, quem procede, a definição do homem não doente, do homem modelo, do homem sanado e saneado. É via racionalidade médica que Estado irá adquirir as

[...] técnicas [que] tem por finalidade reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade, circunscrevendo essa região de conexões fundamentais para a constituição do homem moderno [e contemporâneo], em que a saúde orgânica, equilibrada, sem paixões e vigorosa se conecta com a ordem da nação, o vigor de seus exércitos, a fecundidade de seu povo e a marcha paciente de seu trabalho, de modo que [se] fixasse os códigos normativos para tomar encargo da gestão da existência dos homens (MARTINS, 2006, p. 180).

A partir do item *Uma consciência política* desta obra Foucault (2014, p. 22-39) posiciona historicamente a genealogia das relações entre medicina e Estado, posicionando historicamente na transição do Antigo Regime para a formação dos Estados Nacionais a origem de duas imagens acerca da medicina: primeiro de uma profissão médica nacionalizada, organizada à mesma maneira das instituições clericais, mas com a mesma função de investir poderes pastorais sobre a saúde do corpo e das almas; depois da possibilidade de desaparecimento da doença, rumo ao equilíbrio homeostático e somatopsíquico total em uma sociedade sem distúrbios e nem paixões, restituída à sua pureza e saúde de origem. Nesse sentido,

A medicina [...], a experiência médica e o controle do médico nas estruturas sociais, [...] se encontram diante das mesmas exigências: a definição de um estatuto político da medicina e a constituição no nível de um estado, de uma consciência médica, encarregada de uma tarefa constante de informação, controle e coação; exigências que “compreendem objetos tanto relativos à polícia quanto propriamente da competência da medicina” (FOUCAULT, 2014, p. 27).

Foucault, prosseguindo com suas pesquisas arqueológicas e genealógicas, investiga o aparecimento, desenvolvimento e expansão das tecnologias políticas do corpo. Para ele, esse tipo de tecnologia é difusa, não localizável, nem exercida a partir de uma única instituição do aparelho estatal. Ela é entendida como o entrecruzamento das relações de saber sobre o corpo, consagrando às Ciências Biomédicas (CB) o poder de aplicação disciplinar. A sociedade consistiria no resultado da aplicação das tecnologias disciplinares, a partir de grandes estabelecimentos de reclusão, no qual o corpo é efeito de sua organização espaço-funcional no tempo, efeito maior do que uma simples soma de seus componentes elementares, consistindo numa composição de forças sobre o corpo.

A questão do grande crescimento populacional na Europa ocidental a partir do século XVIII apresenta-se como um problema de governo para o Estado. A forma de encarar, racionalizar e arbitrar acerca dos problemas colocados à prática governamental para os fenômenos próprios dos viventes reunidos em população é a biopolítica do Estado para Foucault. Exigirá, segundo ele, uma espécie de governamentalidade estatal enquanto o conjunto dos meios de guiar os homens, de dirigir e organizar suas relações e reações, a partir

de reflexões, de racionalização permanente e de uma constante tentativa de encontrar meios de conceitualizar suas próprias práticas, numa exigência constante de enquadramento de objetos em campos e métodos de conhecimento biomédico.

Em Machado et alii (1978) é no século XIX que se instala no Brasil a medicalização da sociedade. Nesta época a prática médica está muito vinculada à noção de saúde pela via da medicina social enquanto prevenção do desenvolvimento do comportamento humano e da conduta. A medicalização opera a partir de uma importante característica da medicina: sua atuação como braço científico do poder de influência do Estado sobre a população e a sociedade. Haverá um controle sobre a doença operado pelo médico a partir de um inventário clínico do comportamento social, ou seja, se a doença vem do comportamento social e, se vir, criar mecanismos de controle das virtualidades, da periculosidade e dos riscos.

Nesse período, a medicina começa a intervir em tudo, sem fronteiras. Deflagra que nem as leis e as ações espalhadas não têm mais controle, sozinhas sobre os riscos e os perigos urbanos, devendo produzir mecanismos de controle dos indivíduos, tornando-os cidadãos inofensivos e produtivos. Este novo objetivo da medicina de criar uma sociedade sadia, quer exatamente transformar indivíduos desviantes em sujeitos normais, mas para tanto, a prática médico-psicológica deverá ocorrer oficialmente pela via institucional. No trabalho de descrição psicodiagnóstica feito sobre os “qualificativos biopsicossociais” de K., 17 anos, no seu Relatório de Medida Cautelar foi o que foi expedido no campo institucional do CIAM para audiência de apresentação no judiciário:

[...] no decorrer do atendimento psicológico mostrou aparência geral adequada, com atividade psicomotora bastante agitada. Demonstrou empatia a técnica, colaborando a seu modo com a intervenção. Humor e afeto estavam congruentes, apresentando-se de maneira ansiosa, cínica, arrogante, prepotente e destemida. Falava com a insistência de gírias, de maneira empobrecida. Não apresentava perturbações em sua sensopercepção, ou seja, ausência de alucinações ou ilusões.

O adolescente não apresentou prejuízos no processo e no conteúdo de seu pensamento, ou seja, seu pensamento apresentava-se lógico e coerente e com ausência de distúrbios. Orientado no tempo e espaço. Memória preservada. A atenção e concentração estavam dispersas.

Na ocasião não demonstrou agressividade. Mas, a impulsividade e consequentemente a agressividade fazem parte de seu repertório comportamental, além de apresentar baixa tolerância à frustração. Apresenta baixa auto-estima, a imaturidade psicoemocional mostrou-se presente(Relatório de Medida Cautelar).

No começo do século XIX a propedêutica da prática médica incluía a polícia médica. Esta tida como um meio, uma técnica de prevenir doenças através da vigilância e controle do

comportamento e das atitudes dos indivíduos e cidadãos. Em meio a isso surgem as organizações e as regulamentações do ensino e da profissão médica. Segundo Machado et alii (idem), a medicina já nasce orientada para uma intervenção política. No menor índice de divergência entre o Estado e seus projetos sanitários e de higiene pública, a classe médica intervém nos órgãos das instituições públicas estatais. A partir de 1830 a medicina legal também passa a ser tema de discussão no Brasil, quando os médicos pretendem se infiltrar nas decisões jurídicas. Para a medicina as leis devem se fundamentar no seu saber.

A sua presença no Estado é imprescindível para a medicina social e, para isso, ela coloca todo o seu conhecimento como sendo indispensável à atuação e intervenção estatal. Os objetos da medicina social se expandem na medida em que partem do inventário individual do sujeito para os demais componentes do espaço urbano, chegando mesmo a abranger a totalidade da sociedade. Assim sendo, a medicina agirá junto ao Estado brasileiro pelo governo das populações e controle dos indivíduos. A medicina social assessora o Estado num projeto de intervenção política, numa política de reciprocidade com o Estado.

A medicalização da sociedade consiste, portanto na força da medicina e sua influência no Estado para se organizar e estruturar enquanto poder político. A medicina começa a se deslocar da doença para a saúde preventiva, passando delimitar e a esboçar seus objetos a partir de uma perspectiva social e política. Ou seja, não pretende mais somente curar o corpo acometido por uma doença, mas impedir que ele fique doente por meio de boas práticas sociais e políticas, visando impedir que o sujeito entre em contato com aquilo que lhe possa adoecer. O papel social é essencial ao médico, onde a medicina social é basicamente uma medicina preventiva.

A medicina social é, portanto, um novo tipo de saber sobre o homem, que olha para ele tanto do ponto de vista físico quanto do moral, mas que vai muito além dele, olhando a sociedade que está à sua volta e cerceia a pessoa moral do sujeito. A medicina tenta exercer seu domínio sobre o social, sobre a moral e bons costumes a partir do momento em que se opõe às paixões, aos vícios e aos excessos humanos, defendendo, portanto, o equilíbrio biopsicossocial integral da vida de um sujeito cidadão da sociedade. Enfim, a moral individual dissidente da moral social é a causa essencial fundamental da doença, passando a ser objeto de normalização e alvo do controle dos desvios. Logo, para que a saúde da população seja preservada a ação preventiva, a prática médica preventiva deverá promover e criar uma sociedade sem paixões, sem caos ou anomias, na qual reine a disciplina, a ordem sociopolítica e institucional e a soberania política que defende a permanência e a manutenção da sociedade.

Tendo como pano de fundo geral o cenário liberal capitalista do Estado Foucault (2012) cartografa as mudanças ocorridas na medicina, quando esta, diante deste contexto histórico, se torna eminentemente coletiva, social e pública. Na conferência *O nascimento da medicina social*, proferida em 1974 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), um dos grandes momentos de uma das suas passagens pelo Brasil, Foucault falou sobre as origens da medicina social. Segundo ele, vincula-se a uma procedência heterogênea que inclui, por exemplo, a polícia médica alemã, a medicina urbana francesa e a medicina da força de trabalho inglesa. Essas três formas identificadas pelo autor servem para ilustrar a defesa que ele faz da tese de que o desenvolvimento do capitalismo e da razão de Estado, nos fins do século XVIII e início do século XIX, conformou uma medicina coletiva e pública, e não necessariamente individual e privada como se acreditava, quando afirma que ela socializou o corpo biológico enquanto objeto de análise e intervenção política, numa evidente “anátomo-política do corpo humano” (MACHADO, 2012, p. 29). Ou seja, foi no corpo biológico que capitalismo e razão de Estado investiram.

[...] a medicina moderna é uma medicina social que tem por *background* certa tecnologia do corpo social; [...] O controle da sociedade sobre os indivíduos [...] começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2012, p. 144).

Para Foucault (idem) desde o final do século XVI e início do século XVII as nações do mundo europeu passam a se preocupar e dar atenção cada vez mais constante à saúde de sua população em um clima político, econômico e científico denominado de mercantilismo, momento no qual se concentram as bases de desenvolvimento socioeconômico liberal. Neste momento, as práticas econômicas incluíam o fluxo monetário e de mercadorias entre as nações, e também incluíam a atividade produtiva da população. Quando se relacionam os fluxos e estatísticas populacionais à atividade produtiva, o Estado passa a incluir inquéritos sobre os seus recursos e funcionamento a fim de sua otimização.

Para isso, ele precisa conhecer o estado geral de sua população, dentro de uma razão e ciência do Estado, a fim de “majorar a produção da população, a quantidade de população ativa, a produção de cada indivíduo ativo” (p. 148-149). Para tanto, será dependente de uma prática médica efetivamente centrada na melhoria do nível sanitário da população, o que originará “programas efetivos de melhoria da saúde da população, o que se chamou, pela primeira vez, política médica de um Estado” (p. 148). A medicina de Estado e a polícia

médica consistem na organização e aplicação de um saber médico estatal centrado no poder de controle sobre uma série de fenômenos completamente novos, pois:

[...] Não é o corpo que trabalha, o corpo do proletário que é assumido por essa administração estatal da saúde, mas o próprio corpo dos indivíduos enquanto constituem globalmente o Estado: é a força, não do trabalho, mas, estatal, a força do Estado em seus conflitos, econômicos, com certeza, mas igualmente políticos [...]. É essa força estatal que a medicina deve aperfeiçoar e desenvolver (FOUCAULT, 2012, p. 150-151).

Gondra (2015) também posiciona no século XIX a medicalização da sociedade brasileira via empresa educacional, momento que coincide com o desafio e com a ousadia de se organizar um Estado Nacional. Tematizando e problematizando as relações entre medicina, educação e sociedade, a fim de reconstituir os passos do ordenamento do saber médico no Brasil, o autor caracteriza a “razão médica, sua institucionalização, seus agentes, bem como a produção discursiva voltada para modelação do objeto educacional, questões pouco examinadas na historiografia da educação brasileira” (p. 521). Essa modalidade de escrita da história da educação brasileira acerca do processo de escolarização brasileiro sustenta-se em elementos e fragmentos recolhidos de fontes legislativas e estatísticas.

Nesse período, um dos grandes problemas de ordenamento da sociedade brasileira era o da formação e integração sistematizada das novas gerações. Essa agenda política também coincide com o pleno processo de consolidação da ciência e, em particular, da ciência médica ocidental que, “ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetos da medicina, abrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber” (idem, ibidem, p. 521). O autor destaca que a principal disciplina que compõe a medicina e que se ocupou da descrição e re-descrição dos objetos sociais foi a Higiene. Ramo este que se preocupou, sobremaneira, com a constituição de uma medicina do social quando da inclusão das questões e preocupações médico-sanitárias relativas à educação escolar que se deram no seu interior.

A perspectiva da existência de um saber médico sobre a cidade e sobre a população nela contida, como também a construção da imagem do médico como uma autoridade que intervém na vida dos indivíduos-sujeitos dessa sociedade, decidindo, planejando, ordenando, executando medidas ao mesmo tempo médicas, higiênicas, sanitárias e políticas é o modelo médico instituído no Brasil de forma definitiva ao longo do século XX, momento no qual:

[...] foram inaugurados dois de seus traços mais caros: o de que a medicina deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de

sua prática, e o de que deveria constituir-se como apoio indispensável ao exercício do poder por parte do Estado. Essa nova configuração da medicina representou um deslocamento da doença para a saúde [...] (GONDRA, 2015, p. 525).

A medicina política ou a polícia médica luta contra tudo o que na sociedade pode potencialmente interferir no equilíbrio e no bem-estar biopsicossocial. Proteger esta integridade individual de riscos, perigos e vulnerabilidades, buscando ao mesmo tempo sua inserção na sociedade, esbarra na necessidade de se conhecer e operar no meio ambiente físico e social no qual o indivíduo-sujeito se insere e se desenvolve. Investe, portanto, a partir de elementos institucionais, públicos ou privados, como a escola e a família, a casa, por exemplo. Nesse sentido, pais, mestres e cuidadores consistem nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da condução e da educação das suas crianças e jovens. Para que tudo isso se torne um projeto exequível,

[...] apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais [...] (GONDRA, 2015, p. 527).

Dentro da formulação e da autoria do modelo o projeto médico-higiênico voltados para a organização escolar destacam-se, sobremaneira, o do disciplinamento do corpo no espaço institucional. Este, contudo, dependia do local onde as escolas deveriam ser instaladas e das condições físicas do lugar no qual deveriam funcionar, isto é, dependia das condições topográficas, climáticas, atmosféricas, de ventilação, das águas, nas proximidades ou não das aglomerações urbanas. Isto consistia num conjunto de medidas médico-sanitárias seminais para o processo de escolarização da população urbana, numa tentativa de prevenir a insalubridade. Assim sendo, buscava-se higienizar a população, transformar a população brasileira numa sociedade higienizada com o auxílio da organização e do funcionamento da escola e do sistema escolar normal de ensino. Nesse momento,

[...] os registros de insalubridade são bastante frequentes, seja da parte dos viajantes estrangeiros, seja da parte das autoridades preocupadas com as epidemias e os altos índices de mortalidade, sobretudo a infantil. [...] Afastar-se desse quadro descrito e representado como insalubre constituía-se, pois, um critério para dispor sobre a localização das escolas obedecendo, assim, as leis de uma natureza saudável e produtora de saúde. Tal afastamento era visto como uma estratégia de produção de uma escola e de formação de indivíduos afinados com a pedagogia da natureza, recurso que, no limite, possibilitaria um redesenhamento do urbano e do humano (GONDRA, 2015, p. 528).

A medicalização da sociedade e da educação desse período diagnostica a cidade e a urbanidade brasileira como mal delineada, mal construída, mal estruturada, úmida, quente, fétida, insalubre, de arquitetura mesquinha, defeituosa no que concerne às estratégias e táticas de trabalho com a higiene pública. Com isso, a medicina social e política tenta definir a necessidade de reordenamento higiênico do espaço público, urbano e humano, de edificações e arquiteturas, a partir da adequação das instalações de prédios públicos, sobretudo do espaço da instituição escolar. Para tanto, parte da composição de forças capazes de intervir na formação higiênica e sanitária da infância, da juventude e da mocidade. Por extensão, a medicina também prioriza suas investidas nas casas das famílias, nas mães nutrizes e cuidadoras e no interior dos colégios.

A medicalização da sociedade via higiene escolar<sup>25</sup> acreditava que a educação bem cuidada seria capaz de salvaguardar as mulheres e seus filhos de riscos e intercorrências inconvenientes, onde uma sólida e adequada instrução daria a todos alguma segurança de si, juntamente com aquela vontade de reclamar o que é para o bem de todos, dentre todas regras de convivência, sociais e higiênicas, únicas capazes de fazer do homem um ente superior. Os médicos higienistas desse tempo dirigiam sua governamentalidade à educação feminina e infanto-juvenil, ambas necessitando serem modificadas pela adesão dos imperativos higiênicos, por meio da publicação de extensos pareceres diagnósticos sobre instrução, propondo uma ampla reforma do ensino primário e de várias instituições complementares da educação pública.

No entanto, o roteiro da higiene e da higienização das escolas não deveria se limitar aos cuidados arquitetônicos e de instalações. Outras teses que compunham a racionalidade médica acrescentava que o domínio da organização e funcionamento escolar deveria abranger a profilaxia de todas as possíveis moléstias que afetam o homem na idade dos estudos primários ou na primeira e segunda infância. Enfim, propõe, portanto, o desenvolvimento sistemático do emprego da medicina preventiva. Nesse sentido, os médicos afirmavam que a escola seria uma instituição privilegiada para que isso ocorresse. Criam-se serviços de

---

<sup>25</sup> Um dos expoentes desse movimento era o notável jurista Rui Barbosa (1849-1923) que em 1882, num parecer intitulado *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, especificamente no capítulo XVIII, expõe um conjunto de recomendações e medidas de Higiene Escolar, no qual já problematiza as relações nem sempre percebidas entre educação, escola, prisão, hospital e hospício, quando diz que “se encaramos, e com fundamento, a escola como agente de moralização que deve contribuir para despovoar as prisões e as galés, temos igualmente o direito de considerá-la sob o aspecto que nos ocupa, como destina a aliviar o orçamento dos hospitais e dos hospícios (BARBOSA, 1982, p. 56 apud GONDRA, 2015, p. 533).

inspeção higiênica das escolas, exercida por profissionais habilitados com conhecimentos técnicos e científicos.

Todos estes rastros históricos de medicalização da sociedade e da educação são sentidos nas práticas médico-psicológicas, psicopedagógicas e assistenciais de hoje, principalmente em políticas públicas compensatórias como o SINASE. Vicentin (2011; 2009), por exemplo, analisa as crianças e adolescentes fora da norma e em conflito com a lei dentro de um campo de vulnerabilidade que os eleva à categoria de intratáveis ou irrecuperáveis. Categorias estas que ela mesma utiliza para se referir à este estrato, depois de verificar a construção desta imagem, a partir dos laudos psiquiátricos e psicológicos extraídos dos processos judiciais de internos de UASE's. O gênero de discurso técnico-científico contido nestes laudos compõem o conjunto de estratégias do biopoder e da gestão técnica dos riscos, que encontram na medicalização uma de suas vias de realização. O recorte da autora focaliza apenas uma das expressões da medicalização da sociedade e da educação: a psiquiatrização e a patologização de adolescentes. Ela chama a atenção para a predominância da *função-psi* na gestão das problematizações, dos conflitos e dos riscos que setores da juventude vêm colocando ao campo do social, do político e do institucional.

Baseada em Foucault, Vicentin enfatiza que *função-psi* consistiria no conjunto de agentes, discursos, objetos, instituições, logo, portanto, função psicológica, função psicopatológica, psicanalítica, psicocriminológica, etc. que operam o dispositivo disciplinar de controle e de sujeição dos corpos, numa relação assimétrica que produz efeitos de normalização, de constituição e de subjetivação. Os efeitos destes mecanismos de poder em sua objetivação, ou seja, a própria patologização, vêm se centralizando nos laudos diagnósticos, principalmente os produzidos em UASE's a respeito de jovens em situação de risco, perigo e vulnerabilidade, mais especificamente os adolescentes autores de ato infracional e em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE).

Tem sido crescente a participação da *função-psi* na gestão da delinquência juvenil, principalmente pela via da articulação entre transtorno mental e criminalidade juvenil. [...] A psiquiatrização dos adolescentes caminha na direção do paradigma emergente de gestão dos chamados indesejáveis e perigosos marcado pelo recurso cada vez maior do encarceramento em detrimento do investimento em políticas sociais e na radicalização da política punitiva como resposta ao aumento da desigualdade social, da violência e da insegurança. No âmbito desta radicalização inclui-se a patologização da conduta criminosa (VICENTIN, 2011, p. 44-45).

Os laudos diagnósticos, como o Relatório de Medida Cautelar (RMC) expedido no CIAM/FASEPA descrevem em forma de inventário um indivíduo com um padrão crônico de

infrações legais, de comportamentos antissociais iniciados desde a infância, contribuindo com a progressiva patologização das condutas criminais, movimento que, segundo ela obedece a concomitância da política criminal e punitiva mundial em vigor. Estes documentos ajudam a compor um perfil que pode ser facilmente convertido em transtorno de personalidade antissocial, como destaca a autora. Porque será das malhas do próprio percurso e fluxo dentro do sistema institucional, no nosso caso, de dentro do sistema socioeducativo, que esses nossos novos perigosos emergem.

O encaminhamento desses jovens para avaliações *psi* serão dirigidas aos que não compreendem, aos que não se beneficiam, aos incapazes de entrar na lógica ou em plena resistência subjetiva ao plano do sistema socioeducativo. Isso já é o bastante para justificar a importância de problematizar a complexidade do diagnóstico daí resultante e sua posição com relação ao contexto e fluxo institucional.

A atuação técnico-científica profissional e sua relação com a prática governamental é sempre chamada por Foucault. Acerca dessa relação, é de impressionar o percurso genealógico que Foucault (2010) faz em *Os anormais* quando mapeia o caminho do nascimento das práticas técnico-institucionais sobre o que se tem atualmente enquanto delinquência, que passa pela corporificação das técnicas de detecção, de classificação e de intervenção concernentes ao atendimento dispensado pelo Estado aos infratores, que são os anormais de hoje, quando os confinam nos aparelhos públicos de interdição, de internamento e de disciplinamento, até a criação de uma rede institucional complexa de processo e fluxo com essa finalidade, que, nas minúcias da medicalização e da judicialização “serve ao mesmo tempo de estrutura de “recepção” para os anormais e de instrumento de “defesa” da sociedade” (p. 289, grifo do autor).

Do lado da judicialização infanto-juvenil pela regulamentação da lei, no que se refere ao nível da conjuntura supranacional, seguem-se os passos proporcionados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), um dos organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como objetivo principal promover a Justiça e a defesa dos Direitos Humanos (DH) das crianças e adolescentes no mundo. De acordo com este organismo internacional, para que estes direitos se convertam em princípios e procedimentos, assim como em práticas políticas, os regulamentos internacionais devem fundar uma ética permanente e códigos de conduta padrão, dentro de uma governabilidade que quer uma soberania e cidadania globais. Para tanto, a fim de contribuir com a garantia do desenvolvimento biopsicossocial integral de infantes e jovens, essa agência têm oferecido diagnósticos biopolíticos que contém dados de estatísticas alarmantes e informações

estranhadoras acerca da situação mundial da condição geral da criança e da infância, da adolescência e da juventude, no Brasil em especial (SILVA, 2011).

Tais relatórios também atestam a grande dificuldade operacional que acompanha a administração das instituições diretamente envolvidas na produção afirmativa da garantia do direito, das práticas sociais e políticas relacionadas à educação e à assistência ao bem-estar infanto-juvenil no país, a partir de dispositivos institucionais para o progresso e desenvolvimento da nação, operando biopolíticas de intervenção tanto no corpo anátomo-clínico, como no corpo social dessa população.

Mas enfim, caminhando e cantando lado a lado, normalização, medicalização e judicialização colocam o problema da criança enquanto objeto de tratamento e de tutela estatal, na medida em que ela sempre acaba se tornando ao mesmo tempo objeto e sujeito dentro de um processo, qualquer que seja a sua natureza sanitária ou jurídica, do nível normal ou legal de regulamentação, independentemente disto, ela é sempre apresentada e representada pelas práticas discursivas e narrativas do psicólogo, do médico, do magistrado, do pedagogo, do assistente social, etc. A relevância de problematizar a atuação prática destes atores institucionais surge na medida em que eles são responsáveis pela emissão de diversos tipos de documentos correntes que aparecem em centenas de processos sempre arbitrando e sentenciando a respeito de sua constituição biopsicossocial, sobremaneira acerca de seu padrão mental e comportamental, sobre seu desenvolvimento integral ou sobre a sua expectativa de vida futura, tornando-a dessa maneira sempre subordinada às considerações expressas nestas fontes de estudo.

Ao vasculhar na zona cinzenta os arquivos do Poder, fundamental no estudo de nossa sociedade hoje, o estudioso intelectual ou trabalhador social precisam dialogar com diversos interlocutores das Ciências Humanas, Sociais e Biomédicas (CHSB) que tem em seu bojo o tema da infância e juventude. Porque tais fontes produzem imagens e representações sobre a infância que, se acompanhadas e cartografadas de perto pelo erudito, do início ao fim os processos, “revelam em muitos casos uma “fantasmagórica” autonomia em relação ao ser social representado na imagem outorgada pelo argumento científico solicitado pelo advogado ou pelo promotor” (FREITAS et alii, 2011, p. 13). Esse espectro é composto, por exemplo, a partir do veiculado em inventários feitos pelos técnicos que avaliaram, por exemplo, diversos aspectos das funções psicológicas superiores de A. M., 16 anos, quando afirmam ao juiz que:

[...] no decorrer do atendimento psicológico mostrou aparência geral adequada, sem alteração na atividade psicomotora. Demonstrou empatia a técnica, colaborando com a intervenção. Humor e afeto estavam congruentes, apresentando-se de maneira

ansiosa, preocupada e arrependida. Falava sem a insistência de gírias. Não apresentava perturbações em sua sensopercepção, ou seja, ausência de alucinações ou ilusões.

O adolescente não apresentou prejuízos no processo e no conteúdo de seu pensamento, ou seja, seu pensamento apresentava-se lógico e coerente e com ausência de distúrbios. Orientado no tempo e espaço. Memória preservada. A atenção e concentração estavam dispersas.

Na ocasião não demonstrou agressividade, nem tão pouco baixa tolerância à frustração.

Sua autoestima encontra-se dentro de um padrão de normalidade (Relatório de Medida Cautelar).

Donzelot (1980) critica as clivagens disciplinares na objetivação e subjetivação da infância e da criança, sobretudo entre sociologia, psicologia e política, a fim de cartografar um campo teórico-prático sobre elas que, a priori, podem ser consideradas como eminentemente portadoras de transformações possíveis. Utilizando-se da leitura biopolítica de Foucault (2008; 2008b), a partir do século XVIII vemos nascer nos países europeus, uma proliferação de técnicas e de tecnologias políticas que irão investir sobre a vida, sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, de reproduzir, de cuidar da prole, de viver em família, em sociedade, a fim de melhorar as condições de vida e modular o espaço completo da existência. Em torno da bandeira do trabalho social progressista com o público infanto-juvenil, um pouco depois, já a partir do final do século XIX, surge uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados e os orientadores. Nasciam os *experts* no assunto.

[...] Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Bastante marginal no início do século [XX], o trabalhador social, progressivamente, substituiu o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio [...]. [Por que] Não se vinculam a uma única instituição mas, ao contrário, enxertam-se como apêndices nos aparelhos pré-existent: judiciário, assistencial, educativo. Disseminados numa multiplicidade de lugares de inserção, guardam sua unidade, não obstante, em função de seu domínio de intervenção, que assume os contornos das classes “menos favorecidas” [...] (DONZELOT, 1980, p. 91-92, colchetes incluídos).

É pois sobre a genealogia da criança e a da infância pobres e suas patologias que os *experts* dentro da tutela estatal se debruçam. É no interior dos filhos das camadas sociais populares, desprivilegiadas e carentes, uma infância ao mesmo tempo em perigo e em risco, aquela que ainda não conseguiu se beneficiar e gozar de todos os cuidados de criação, de proteção e de educação almejados, antes que esta criança e infante se tornem menores delinquentes e perigosos. É nesse sentido que Donzelot (1980) caracteriza a especificidade da natureza do trabalho de tutela infanto-juvenil no complexo Estatal:

[...] Toda a novidade do trabalho social, toda a sua modernidade consistiria justamente nessa atenção mais concentrada com relação aos problemas da infância, num questionamento conseqüente das antigas atitudes de repressão ou de caridade, na *promoção de uma solicitude educativa sem fronteiras*, visando mais a compreensão do que a sanção judiciária, substituindo a boa consciência da caridade pela busca de técnicas eficazes (1980, p. 92, grifo nosso).

Numa UASE da FSEPA, como a UASE/CIAM, por exemplo, existe instaurada sobre o desenvolvimento humano do menor de idade (biopsicossocial), toda uma infraestrutura que o reterá para a elaboração dos inventários psicossociais, muito aquém da condução de uma trajetória socioeducativa. Porque para Foucault (2005) inquéritos como este, que dão origem aos Relatórios de Medida Cautelar (RMC), consistem num tipo de estabelecimento da verdade totalmente ligado à gestão administrativa das formas que o Estado adquire no Ocidente. Os procedimentos necessários para atingi-lo, os procedimentos de inquérito, as práticas de inquérito requerem um conjunto de procedimentos racionais. Para ele, o inquérito deriva de um certo tipo de relações de poder, de uma maneira de se exercer o poder. No caso, o poder de escrita sobre a vida do outro. Mas

[...] Não creio, no entanto, que o procedimento de inquérito seja simplesmente uma espécie de progresso da racionalidade. Não foi racionalizando os procedimentos judiciários que se chegou aos procedimentos de inquérito.

[...] o inquérito é uma determinada maneira do poder se exercer. Estaríamos enganados se vissemos no inquérito o resultado natural de uma razão que atua sobre si mesma, se elabora, faz seus próprios progressos; se vissemos o efeito de um conhecimento, de um sujeito de conhecimento se elaborando (FOUCAULT, 2005, p. 72-73).

Foucault (2014; 2011; 2005) insiste quanto à estratégia de produção de saber arqueogenealógico não incluir nenhuma história feita ou descrita em termos de progresso da razão, de refinamento do conhecimento. Nenhuma história ou descrição narrativa poderia dar conta por ela mesma da aquisição e da sistematização do conhecimento a partir da racionalidade do inquérito. Para ele, nenhuma referência a um sujeito de conhecimento e sua história interna daria conta da aquisição da racionalidade e da verdade do inquérito. Seu aparecimento é o resultado de transformações políticas complexas. Seu surgimento é o resultado da composição de forças, da construção dos jogos de força política, das relações de poder nas instituições governamentais. Por fim, torna-se um tipo de estabelecimento da verdade com validade médico-psicológica e médico-jurídica. Porque Foi toda uma transformação política, uma nova estrutura política que tornou não só possível, mas necessária a utilização desse procedimento no domínio judiciário. O relatório do inquérito constitui, sobretudo, um processo de governo, uma técnica de administração, uma modalidade de

gestão; em outras palavras, é uma determinada maneira de o poder se exercer. O Relatório de Medida Cautelar (RMC) é um bom exemplo disso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero, em seguida, sumariamente, hipóteses diagnósticas: com relação à metodologia proposta nos objetivos; com relação à *démarche*; com relação à infância e juventude; com relação ao paradigma dos Direitos Humanos; com relação às práticas curriculares de formação continuada do SINASE/FASEPA; e com relação ao trabalho técnico do CIAM/FASEPA.

Com relação à metodologia da problematização proposta nos objetivos, tentamos seguir as suas regras, partindo da realidade, da definição de um problema de estudos, do objeto, dos pontos-chave, da teorização e apresentação das hipóteses diagnósticas. Ainda que no final, os procedimentos de problematização utilizados coadunem-se ao modo como Foucault (2005) trabalhava suas pesquisas e seus objetos, sempre de olho na articulação teórica e campo empírico, sempre fiscal da aparato de saber/conhecimento que a prática institucional exige.

No que se refere à *démarche*, este diagnóstico coaduna-se às pesquisas acadêmico-científicas que partem das exigências específicas de uma abordagem histórica, concebida segundo os preceitos da história cultural e história efetiva, como insistem Chartier (2011; 1988) e Foucault (2008a; 2007), respectivamente, quando problematizam o conceito de *representação*, que possibilita articular, tanto as representações coletivas e as formas da exibição da identidade social ou através da circulação dos signos do poder; articulando-o, por sua vez, à categoria de *prática*, que designa a irredutibilidade das maneiras de fazer aos gêneros de discursos que as prescrevem ou as proscovem, as descrevem ou as organizam; e, por fim, com o modo de *apropriação*, entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção para os consumidores comuns.

Insistimos nesse aspecto, sobretudo, porque acreditamos desde sempre na força dinâmica das pulsões e das representações. Porque acreditamos que as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia psicodinâmica própria que persuade seus leitores ou seus espectadores de que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram. É a partir da hipótese da “realidade de representação”, ou, dito de outra forma, da força psicológica das percepções do mundo social que realizamos este trabalho, buscando veementemente, inserir a produção no desejo e o desejo na produção.

No que se refere às questões acerca da infância e juventude, este diagnóstico destaca a produção da imagem da infância e da juventude, da criança e do adolescente, se tratarem de desconstruções sociais relativamente recentes, geralmente advinda de práticas como as da Psicologia, da Pedagogia e da Assistência Social, operando enquadres teóricos, metodológicos e técnicos sobre estes objetos, concede lugar a um conhecimento que cria o sujeito que está sendo conceitualmente falado e narrado, no caso a criança e a infância, o adolescente e a adolescência, em específico, àquelas que já infringem normas e leis, que estão fora da norma e no limite da lei. A partir deste momento, este diagnóstico destaca primeiro a necessidade de se problematizar o conflito entre infração legal e punição normal, coligadas às novas formas de delegar direitos, à luz de Foucault (2011; 2014).

Depois, a necessidade de se estudar a construção histórica da imagem, sobretudo, a partir das balizas dos Direitos Humanos fundamentais, enquanto paradigma intelectual, político, científico e curricular, com os efeitos esperados na justiça equitativa e restaurativa infanto-juvenil do SINASE/FASEPA/CIAM.

Nesse sentido, a diagnose avança no intuito de mostrar a necessidade de formação técnica permanente e continuada na área da socioeducação brasileira, a partir de um currículo transversal que rege as práticas de organização do trabalho didático-pedagógico de capacitação de pessoal da socioeducação, como ocorre na lei dos “Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares” do SINASE (BRASIL, 2014) quando oferece a sistematização dos núcleos, eixos, temas e conteúdos a serem trabalhados.

Por fim, avaliamos a conversão da formação continuada no trabalho do atendimento socioeducativo em trabalho técnico de poder de escrita evidenciado no Relatório de Medida Cautelar (RMC), executado durante a tutela estatal e dispensado no tratamento de crianças e adolescentes no SINASE/FASEPA/CIAM, sobretudo no momento em que disciplina, regula e controla suas vidas com objetos discursivos de normalização, medicalização, psiquiatrização, patologização e judicialização neste tipo de relatório, produzindo um perfil médico-psicológico de sujeito criado a partir deste jargão e encaminhado às decisões judiciais.

Conclui-se que as práticas curriculares de formação continuada oferecem uma gama diversificada de temas, problemas e objetos discursivos da justiça infanto-juvenil e dos Direitos Humanos que não aparecem na passagem das práticas tutelares repressivas, punitivas e correccionais às práticas tutelares educativas, sociopedagógicas, psicopedagógicas, psicossociais e psicoeterapêuticas, sobremaneira, no que concerne à escritura da documentação biopolítica realizada por estes profissionais.

## REFERÊNCIAS

### FONTES

ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1945.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959.

ONU. Organização das Nações Unidas. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing), de 29 de novembro de 1985.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa (CF), de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Código Penal Brasileiro (CPB). Decreto-Lei n.º 2.848, de 07 de dezembro de 1940.

BRASIL. Código de Menores do Brasil. Decreto-Lei n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

BRASIL. Escola Nacional de Socioeducação: Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução N.º 1, de 30 de maio de 2012. (Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos).

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

### BIBLIOGRAFIA

ARANTES, Esther Maria Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. III, p. 153-202.

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: **Metafísica (Livro I e II); Ética a Nicômaco; Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Livro I, p. 45-64
- ARRUDA, André Benassuly. **Medida socioeducativa de privação de liberdade em uma unidade de internação em Belém/PA**. Belém: PPGP/UFPA, 2013. (Dissertação de Mestrado em Psicologia)
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.
- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história: a Escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis: Vozes, 2012. Volume V.
- \_\_\_\_\_. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRUSIUS, Analice; RODRIGUES, Maiana Ribeiro. **A Psicologia e a Justiça Restaurativa**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <[www.justica21.org.br](http://www.justica21.org.br)>. Último acesso em: 18 de setembro de 2013.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2010.
- CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 291-309.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1988.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: 2011.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paul: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34: 1992.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DREYFUS, Richard; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DUARTE, André. **Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI**. Disponível em: <[www.revistacinetica.com.br/cep/andre\\_duarte.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf)>. Último acesso em: 04 de março de 2016.

ELIAS, Norbert. A individualização no processo social. In: \_\_\_\_\_; SCHROTER, Michael (Org.). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUSC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Direito de morte e poder sobre a vida. In: **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a, pp. 145-175.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Aula de 10 de janeiro de 1979. In: **O nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 3-38.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Conferência 1. In: **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005. p. 7-28.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ & KHULMANN JÚNIOR, Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: 2002.

GOFMANN, Irving. **Manicômios, prisões e conventos**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2013.

GOMES, Raquel dos Santos; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Práticas de profissionais frente aos jovens em conflito com a lei em uma unidade de medida sócio-educativa. **Revista do Ministério Público do Estado do Pará**, v.7, n.7, Belém, 2012, p. 153-163.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE VEIGA, Cintia. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 519-550.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Ana Cláudia Filgueiras (Org.). **Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará**. Belém: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Universidade Federal do Pará, 2010. v. I e II.

GUATTARI, Félix. Cultura: um conceito reacionário? In: \_\_\_\_\_; ROLNIK, Suely. (Org.). **Micropolíticas**: cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Capítulo 1, p. 23-31.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional**. São Paulo: EDUSP, 1987.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2009.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente: Porto Alegre: Artmed, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IÑIGUEZ, Lupcinio. **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAPASSADE, Geroges. **Grupos, organizações, instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_; LOURAU, René. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535-553.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Novas pistas de orientação na pesquisa**. 2015 e-mail, verificar como referendar textos de e-mail

\_\_\_\_\_. A medicalização da educação e da resistência: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, set./dez., 2014, p. 485-492.

\_\_\_\_\_; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; COSTA, Jorge Moraes da. **Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/jurisdicionalização. Psicologia em Estudo**. vol.19, n.3, jul./set., 2014, pp. 427-436.

\_\_\_\_\_. O UNICEF e as práticas de governamentalidade de crianças e adolescentes no espaço-tempo. **Revista Teias**, v.10, n.20, 2011.

\_\_\_\_\_. A cultura como dispositivo de governo da população pela UNICEF e UNESCO: apontamentos genealógicos. **Psicologia Política**, 10(20), 2010, 245-257.

\_\_\_\_\_. O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.21, n.1, jan./abr. 2009, p. 137-150.

\_\_\_\_\_. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. **Psicologia Política**, 8(15), 2008a, p. 93-106.

\_\_\_\_\_. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 8, n.3, 2008b, p. 559-577.

\_\_\_\_\_. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: uma análise foucaultiana**. Assis: UNESP, 2007. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, abr./2007a, p. 81-91.

\_\_\_\_\_; SCHEINVAR, Estela. Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. **Universidade e Sociedade**, ano XXII, n.º 50, junho de 2012, p. 72-81.

\_\_\_\_\_ et alii. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, Adelma; LEMOS, Flávia; SOUZA, Mauricio de; NICOLAU, Roseane (Orgs.). **Itinerários de pesquisa em Psicologia**. Belém: Amazônia Editora, 2010.

\_\_\_\_\_; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, 2009, p.353-357.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Maria Livia do; SCHEINVAR, Estela. Arquivos da dissidência: os corpos fugidios de crianças e jovens. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 26, 1.º sem. de 2008, p. 159-172.

LOURAU, René. **A análise institucional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, Adriana Elisa de Alencar. **Centro socioeducativo feminino (CESEF/PARÁ): alguns aspectos genealógicos**. Belém: PPGP/UFPA, 2014. (Dissertação de Mestrado em Psicologia).

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 7-34

\_\_\_\_\_. (Org.). **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MARTINS, Carlos José. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard. (Orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p. 177-222.

MOTTA, Manoel Barros. **Crítica da razão punitiva: nascimento da prisão no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Capítulo 9, p. 07-38.

OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de. Entre luzes e sombras. In: LEAL, Gláucia (Org.). **O olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta**. Espelhos da sociedade. São Paulo: Ediouro/Segmento-Duetto, [201?], v.4, p. 70-77.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Regina Cláudia de Gusmão; GUEDES, Ana Cláudia Filgueiras. (Orgs.). **Programa do atendimento socioeducativo do Pará**. Belém: FUNCAP, 2010.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artemed, 2008.

PRADO FILHO, Kleber; LOBO, Lilia Ferreira; LEMOS, Flávia Cristina. A história do presente em Foucault e as lutas atuais. **Fractal**, v. 26, n. 1, p. 29-42, Jan./Abr., 2014.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v.1, n.1, jul./2009.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Alyne Alvarez. **Modos de subjetivação e estratégias de governamentalidade: a constituição de um sujeito infrator nas tramas de um dispositivo jurídico**. Belém: PPGP/UFPA, 2009. (Dissertação de Mestrado em Psicologia).

\_\_\_\_\_; LEMOS, Flávia C. S.; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Percurso de um jovem pela rede jurídica: uma análise crítica. **Barbarói**, n. 35, ago./dez., 2011.

SILVA, Ana Lúcia dos Santos. **Interrogando práticas do UNICEF para os adolescentes no Brasil**. Belém: UFPA, 2011. (Dissertação de Mestrado em Psicologia).

SILVA, Marco Junio Gonçalves da. Tratados internacionais de proteção infanto-juvenil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 106, nov., 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

\_\_\_\_\_. Educação e produção: conexões e relações. In: **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31-57.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Capítulo 9, p. 190-207

\_\_\_\_\_. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Juventude, exclusão e processos educativos. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. (Orgs.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 239-252.

TOMAZ, Luana. Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Coletânea de textos para ações formativas**. Belém: Escola de Conselhos do Pará/Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros dos Direitos e Tutelares da Amazônia Paraense, 2012. p. 11-17. Disponível em: <[www.ecoladeconselhosdopara.com.br](http://www.ecoladeconselhosdopara.com.br)>. Último acesso em: 18 de setembro de 2013.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: Editora UNB, 1998. pp. 237-285.

VICENTIN, Maria Cristina. Os “intratáveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Capítulo 3, p. 41-55.

## **ANEXOS 1**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 <sup>(\*)</sup>**

*Estabelece Diretrizes Nacionais para a  
Educação em Direitos Humanos.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis n<sup>os</sup> 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP n<sup>o</sup> 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n<sup>o</sup> 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto n<sup>o</sup> 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1<sup>o</sup> A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2<sup>o</sup> A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1<sup>o</sup> Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2<sup>o</sup> Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3<sup>o</sup> A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

## **ANEXOS 2**



**Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos**

Ideli Salvatti

**Secretário Executivo da Secretaria de Direitos Humanos**

Claudinei Nascimento

**Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente**

Angelica Goulart

**Coordenador Geral do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas –**

Cláudio Augusto Vieira da Silva

**©2013 Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR**

Impresso no Brasil - Distribuição gratuita. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra desde que citada a fonte.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR - SCS-B, Qd. 9, Lote C. Edifício Parque Cidade Corporate – Torre A, 10º andar.

[www.sdh.gov.br](http://www.sdh.gov.br) - [direitoshumanos@sdh.gov.br](mailto:direitoshumanos@sdh.gov.br) - Siga-nos no twitter: @DHumanosBrasil

**LEVANTAMENTO ANUAL DOS/AS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI - 2012**

**Coordenação-Executiva:** Cláudio Augusto Vieira da Silva

**Sistematização de Informações:** Cláudio Augusto Vieira da Silva e Paulo Paes.

**Equipe Técnica do SINASE/SDH:** Ana Carolina Arruda, Ana Cláudia da Silva, Cecilia Nunes Froemming, Cláudio Augusto Vieira da Silva, Juliana Vieira dos Reis, Fernanda Bortolato Nicolau e Paulo Paes.

**Redação e Revisão:** Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Fórum Nacional de Dirigentes de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH).

ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO: Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

1.Direitos Humanos. 2.Socioeducação. 3.Adolescentes.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1	Marco Legal	3
2	Marco Situacional e Fundamentos	4
3	Objetivos	5
4	Diretrizes	5
5	Parâmetros de Gestão	6
6	Parâmetros Metodológicos	8
7	Parâmetros Curriculares	10
	7.1 Núcleo Básico	
	Eixo 1 – Adolescência e Juventude: questões contemporâneas	
	Eixo 2 – Políticas Públicas e marco legal da socioeducação no Brasil	
	Eixo 3 – Metodologia do atendimento socioeducativo	
	Eixo 4 – Orientações pedagógicas do SINASE	
	Eixo 5 - Gestão Administrativa do Atendimento Socioeducativo	
	Eixo 6 - Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo	
	Eixo 7 - Percursos educativo dos (as) socioeducadores (as)	
	7.2 Núcleo Específico	11
	7.3 Núcleo de Especialização	11

### INTRODUÇÃO

A criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) tem como objetivo proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE - Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012) e uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil.

A ENS se constituirá num dos pilares fundamentais para a efetivação das políticas de atendimento à adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas, estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/1990) e reguladas pelo SINASE (Resolução nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012). Atualmente existe uma multiplicidade de modelos de formação e muitos destes ainda reproduzem concepções que não respeitam integralmente os direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, demandando investimentos na formação dos profissionais do sistema socioeducativo sob a égide da garantia de direitos.

A ENS surge da necessidade de criar um espaço onde os (as) profissionais e equipes técnicas, gestores e demais atores da rede de atendimento que atuam nas medidas socioeducativas de meio aberto, restritivas ou privativas de liberdade, possam fundamentar a sua prática, trocar experiências e aprimorar instrumentos de trabalho, tendo como foco o/a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. A qualificação profissional das/os profissionais do sistema socioeducativo é uma das condições primordiais para a implementação e efetivação de uma nova realidade na vida do (da) adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional. A educação permanente e continuada destes profissionais deve envolver a incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA e do SINASE.

A ENS deve garantir que os programas de formação consigam articular a teoria e a prática, à construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências, a valorização dos saberes profissionais, a reflexão crítica, a sistematização e o registro das práticas institucionais, bem como a construção de fundamentos teóricos e metodológicos comuns e constituir um acervo bibliográfico referencial para a socioeducação no país.

Os parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares explicitados neste documento resultaram de amplo debate propositivo do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), gestores e profissionais do sistema socioeducativo dos estados e Distrito Federal, da Coordenação Geral do SINASE – Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Algumas orientações na perspectiva da criação de uma escola de formação de socioeducadores vêm sendo discutidas desde a Resolução Conanda 119/2006 - e aprofundadas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (SDH/2013, Resolução do Conanda 160/2013).

Em agosto de 2013 realizou-se um primeiro seminário em João Pessoa para debater e propor encaminhamentos acerca da criação da ENS. Em outubro, do mesmo ano, o tema foi a principal pauta proposta pelo FONACRIAD e SDH-PR, na reunião que ocorreu em Curitiba, sendo a proposta inicial revisada, qualificada e aprovada. No final de outubro, um grupo de representantes escolhidos pelo FONACRIAD encontrou-se em Brasília para aprofundar e ampliar a referida proposta. Em dezembro, no encontro do FONACRIAD, com a participação da SDH e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o documento foi objeto de estudo e proposições e, finalmente, aprovado em plenária.

A Escola Nacional de Socioeducação é vinculada a Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e sua gestão será realizada juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, CONANDA e com o FONACRIAD.

O Documento está dividido em 6 partes. Primeiramente, os marcos legais e situacionais apresentam as leis que orientam a proposta, orientações e princípios indicados pelos grupos de trabalho nos encontros e reuniões que aconteceram com essa finalidade. Em seguida, o documento apresenta os objetivos da Escola e os parâmetros de gestão que demonstram os fundamentos legais e normativos. Na sequência, os parâmetros metodológicos apresentam uma série de procedimentos pedagógicos e ações educativas que devem orientar os cursos de formação incluindo a produção e a difusão dos conhecimentos inerentes a socioeducação. A última parte aponta objetivamente os principais conteúdos subdivididos em eixos que devem ser ministrados tanto no núcleo básico, como no núcleo específico e de especialização.

## **1. MARCO LEGAL**

A formação dos (das) profissionais que atuam no sistema socioeducativo é evidenciada no SINASE (Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012), no Plano Nacional Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006) e no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que foram fundamentados no ECA, e, por sua vez, a lei brasileira foi embasada em inúmeras outras normativas internacionais tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção Internacional dos Direitos Da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil, Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade e Diretrizes de Riad para Prevenção do Delito Juvenil.

Com o objetivo de definir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, que evitem a discricionariedade, a Resolução 119/2006 do CONANDA reafirma o ECA e a natureza pedagógica da medida, reconhecendo a necessidade de que estados, Distrito Federal e municípios realizem a formação inicial e continuada dos profissionais diretamente envolvidos e os que atuam na rede. Também indica, quando versa sobre recursos humanos, a necessidade da formação continuada como um instrumento que busca garantir a qualidade do atendimento.

A Lei do SINASE (LF 12.594/2012) no inciso V do Art. 3, determina que compete a União "contribuir para qualificação e ações em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo". O inciso IV do Art. 11 torna obrigatório para a inscrição do programa de atendimento uma política de formação de recursos humanos. O artigo 23 apresenta as políticas de pessoal quanto à qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional como um critério de avaliação das instituições socioeducativas.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, de novembro de 2013, orienta nos seus Princípios e Diretrizes a valorização dos profissionais da socioeducação e promoção da formação continuada. No Marco Situacional, o referido documento identifica a falta de qualificação para a implementação da política e a formação fragmentada e desarticulada dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo. Quando aborda a gestão do SINASE denota a qualificação do atendimento socioeducativo e o investimento na formação continuada dos (das) profissionais que atuam no SINASE, por meio da ENS. Em comum, a Resolução, a Lei e o Plano Nacional compreendem a formação continuada dos (das) profissionais

da socioeducação como uma condição para a efetivação plena dos direitos dos (das) adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

O Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes estabelece - na sua diretriz número 10, a qualificação permanente de profissionais para atuarem na rede de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. A ENS inclui-se como parte da estratégia dessa diretriz que orienta a formulação e implementação de uma política de formação continuada.

## **2. MARCO SITUACIONAL E FUNDAMENTOS**

As leis, resoluções e políticas públicas anteriormente citadas, objetivam garantir a formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo para suprir demandas oriundas do atendimento, mas precisa estar em consonância com os mesmos fundamentos que regem essas normativas legais.

A metodologia e a escolha dos conteúdos curriculares devem estar referenciadas na proteção integral dos direitos dos adolescentes, observando os princípios, fundamentos e normativas legais. Os métodos e conteúdos curriculares precisam proporcionar aos (as) profissionais da socioeducação um posicionamento de promoção, garantia e defesa dos direitos dos adolescentes, portanto, contrário às concepções que defendem o castigo, a punição, a dor e a vingança, como modelo de atendimento aos adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais. Nesse sentido, busca-se que o profissional no exercício da socioeducação:

- Reconheça os direitos humanos como fundamento das relações sociais, compreendendo a educação em direitos humanos como estruturante na socioeducação e não apenas como fundamento jurídico.
- Compreenda as atitudes do (da) adolescente como síntese de um processo histórico e comunitário e que a violência e o cometimento de atos infracionais tem origem na vulnerabilidade proporcionada pela sociedade.
- Compreenda a relevância dos meios de comunicação na formação da opinião pública em relação aos adolescentes em conflito com a lei, ao SINASE e a imputabilidade penal de crianças e adolescentes.
- Fundamente-se na diversidade de abordagens pedagógicas e em práticas mediadoras das situações de conflito, dentre as quais podemos citar: cultura da não violência, práticas restaurativas, entre outras.
- Apreenda concepções filosóficas de humanidade, de mundo e de conhecimento para fundamentar a distinção entre a socioeducação e as práticas correccionais e repressivas.

### **3. OBJETIVOS**

- Desenvolver, fomentar e qualificar a formação continuada dos diversos profissionais do Sistema Socioeducativo, proporcionando alinhamento conceitual, metodológico e curricular em âmbito nacional, impactando diretamente no cumprimento das orientações do ECA, do SINASE e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- Fomentar o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas, bem como a criação de centros de documentação, registro e memória do SINASE, a realização de atividades acadêmicas e a produção de material técnico-científico sobre a socioeducação envolvendo Instituições de Ensino Superior, Instituições Financiadoras de Pesquisa, Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, Fundações e Órgãos de execução de medidas socioeducativas.
- Desenvolver formas de cooperação e intercâmbio cultural e educativo, com instituições do campo socioeducativo, públicas ou privadas, em nível nacional ou internacional.
- Assessorar técnica e metodologicamente as Unidades Federadas na elaboração de estratégias de formação em recursos humanos em socioeducação.

### **4. DIRETRIZES**

- Formação dos profissionais do sistema socioeducativo para o cumprimento e a divulgação das orientações do ECA, do SINASE e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- Definição de uma política de formação socioeducativa e dos parâmetros curriculares, metodológicos e de gestão para a formação dos segmentos profissionais que atuam direta e indiretamente no sistema socioeducativo.
- Estabelecimento de estudo permanente e orientação sobre as práticas das instituições socioeducativas, tais como: plantões, regimentos, projetos pedagógicos, planos individuais de atendimento, assembleias, equipes multiprofissionais, estudo de caso, rede de atendimento socioeducativo e outros procedimentos propostos pelo SINASE.
- Formação contínua dos profissionais do sistema socioeducativo, independente das eventuais mudanças na administração política dos órgãos gestores.
- Promoção da intersetorialidade incorporando os conteúdos de formação das Políticas Setoriais para o Sistema de Atendimento Socioeducativo.
- Fomentar a atuação em Rede, articulando as diversas áreas relacionadas a socioeducação, como na escolha de ministrantes e ou conteudistas profissionais do atendimento nas diversas áreas.
- Fomentar a atuação em Rede, articulando os diversos segmentos profissionais do atendimento socioeducativo com a prática da formação, influenciando na escolha de ministrantes e de elaboradores de conteúdos para os cursos.

## **5. PARÂMETROS DE GESTÃO**

Para a construção de uma identidade metodológica e curricular na formação dos (das) profissionais da socioeducação é fundamental que estejam definidos os parâmetros de gestão, organizando os objetivos e procedimentos administrativos que impactam diretamente na qualidade das ações de formação. Esses parâmetros orientam o funcionamento e a organização das atividades de formação:

- A execução dos programas e cursos de formação poderá ser feita diretamente pela Escola Nacional de Socioeducação, através de modalidade presencial, à distância, semipresencial, ou através de pactuação/convênio com Instituições de Ensino Superior (público ou privado), ONG-OSCIP, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativa (Estadual, Distrital e Municipal).
- A execução do programa ou curso de formação realizado por pactuação/convênio, deverá estar de acordo com os parâmetros curriculares propostos pela Escola Nacional de Socioeducação.
- Os certificados serão emitidos pela ENS diretamente ou conjuntamente com o parceiro executor que se responsabilizará pelos protocolos de certificação, respeitando a carga horária mínima estipulada de 75% de presença.
- Os Estados são responsáveis pelo registro histórico administrativo/operacional do curso, com manutenção de banco de dados dos cursistas e o aproveitamento obtido por cada um, bem como dos planos de aula e conteúdo programático.
- Os cursos de formação, pactuações, e ações executadas em âmbito estadual ou municipal deverão passar pela anuência do Órgão Gestor Estadual da ENS (Núcleo Gestor), e serão encaminhados para aprovação do Núcleo Gestor Nacional, conforme item 4.1 (Estrutura Organizacional).
- A formalização de atividades de formação deverá obedecer a instrumentos de controle e de pactuação com a aprovação prévia dos Núcleos Gestores Estaduais e Distrital.
- A estratégia de acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos, deverá ser efetivada pelos Núcleos Gestores Estaduais e repassada ao Comitê Gestor da ENS.
- Organização de um calendário nacional da Escola Nacional de Socioeducação relativo às atividades nos Estados e Distrito Federal.
- Definição de Parâmetros Técnicos de Referência valorizando as Categorias Profissionais do Atendimento Socioeducativo.
- Orientação à criação de incentivos formais à participação dos profissionais do sistema socioeducativo nos cursos de formação, como pontuação no plano de cargos e salários, espaços motivadores, divulgação e outros.

### **5.1 Estrutura organizacional**

#### **5.1.1 Direção Geral**

A Gerência da Escola Nacional de Socioeducação ficará a cargo de um Comitê Gestor Nacional formado por seis membros, sendo:

## **5. PARÂMETROS DE GESTÃO**

Para a construção de uma identidade metodológica e curricular na formação dos (das) profissionais da socioeducação é fundamental que estejam definidos os parâmetros de gestão, organizando os objetivos e procedimentos administrativos que impactam diretamente na qualidade das ações de formação. Esses parâmetros orientam o funcionamento e a organização das atividades de formação:

- A execução dos programas e cursos de formação poderá ser feita diretamente pela Escola Nacional de Socioeducação, através de modalidade presencial, à distância, semipresencial, ou através de pactuação/convênio com Instituições de Ensino Superior (público ou privado), ONG-OSCIP, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativa (Estadual, Distrital e Municipal).
- A execução do programa ou curso de formação realizado por pactuação/convênio, deverá estar de acordo com os parâmetros curriculares propostos pela Escola Nacional de Socioeducação.
- Os certificados serão emitidos pela ENS diretamente ou conjuntamente com o parceiro executor que se responsabilizará pelos protocolos de certificação, respeitando a carga horária mínima estipulada de 75% de presença.
- Os Estados são responsáveis pelo registro histórico administrativo/operacional do curso, com manutenção de banco de dados dos cursistas e o aproveitamento obtido por cada um, bem como dos planos de aula e conteúdo programático.
- Os cursos de formação, pactuações, e ações executadas em âmbito estadual ou municipal deverão passar pela anuência do Órgão Gestor Estadual da ENS (Núcleo Gestor), e serão encaminhados para aprovação do Núcleo Gestor Nacional, conforme item 4.1 (Estrutura Organizacional).
- A formalização de atividades de formação deverá obedecer a instrumentos de controle e de pactuação com a aprovação prévia dos Núcleos Gestores Estaduais e Distrital.
- A estratégia de acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos, deverá ser efetivada pelos Núcleos Gestores Estaduais e repassada ao Comitê Gestor da ENS.
- Organização de um calendário nacional da Escola Nacional de Socioeducação relativo às atividades nos Estados e Distrito Federal.
- Definição de Parâmetros Técnicos de Referência valorizando as Categorias Profissionais do Atendimento Socioeducativo.
- Orientação à criação de incentivos formais à participação dos profissionais do sistema socioeducativo nos cursos de formação, como pontuação no plano de cargos e salários, espaços motivadores, divulgação e outros.

### **5.1 Estrutura organizacional**

#### **5.1.1 Direção Geral**

A Gerência da Escola Nacional de Socioeducação ficará a cargo de um Comitê Gestor Nacional formado por seis membros, sendo:

- Difusão de informações, publicações e campanhas
- Biblioteca Virtual
- Tecnologia da Informação

#### **5.1.4 Gestão em Pesquisa**

A produção do conhecimento relativa ao tema deve proporcionar a atualização constante dos paradigmas que norteiam a formação e a fundamentação científica dos estudos, métodos e práticas da ENS.

- Programa de Gestão da Informação e do Conhecimento
- Programa de Pesquisa e Intercâmbio acadêmico
- Programa de Memória do SINASE

### **6. PARÂMETROS METODOLÓGICOS**

A Escola Nacional de Socioeducação propõe a definição prévia de uma metodologia que abarque diferentes correntes da pedagogia, mas com foco na formação de um profissional que seja sujeito consciente da socioeducação.

- 6.1 A formação dos profissionais da socioeducação fundamenta-se na reflexão teórica e metodológica sobre a prática socioeducativa com ênfase na abordagem pedagógica articulada às diversas áreas do conhecimento, em especial, no construto histórico do sistema de garantia de direitos, respeitando a diversidade e as especificidades do (a) adolescente e da juventude envolvidos (as) na autoria de atos infracionais, conforme previsto no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- 6.2 Valorizar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as competências, atitudes, habilidades técnicas e humanísticas, dos profissionais em formação, tais como: capacidades de comunicação, de cuidar, de escutar, de autoconhecimento, de ver o ser humano em seu contexto histórico na sua potencialidade e dimensão ética, política e econômica, respeitando a diversidade religiosa, de orientação sexual e cultural.
- 6.3 As práticas curriculares são compreendidas como uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, concretizando a integração entre a formação teórica e a prática socioeducativa, constituindo uma unidade pedagógica entre a teoria e a prática.
- 6.4 A formação dos profissionais do sistema socioeducativo deverá ser problematizada no contexto da prática socioeducativa, estabelecendo situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar e agir de forma que a ação-reflexão-ação seja contínua e interdisciplinar na comunidade socioeducativa, favorecendo uma pedagogia interativa e cooperativa entre os profissionais da socioeducação e entre estes e os formadores.
- 6.5 A formação deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito transformar-se enquanto transforma seu contexto, tornando-se sujeito da

aprendizagem orientada pelo: professor, instrutor, ministrante, educador, formador que é sujeito do processo de construção da proposta pedagógica da formação. Assumir que o profissional da socioeducação seja sujeito da sua formação requer uma atitude pedagógica que supere algumas dificuldades e problemas: a aceitação do diferente; a contradição básica entre instituição e sujeito livre; a aceitação de compartilhamento de poder; a possibilidade de lidar com o conflito como algo inerente às relações humanas e diversidade de fundamentação teórica desde que não contrarie os princípios da doutrina da proteção integral.

- 6.6 A formação dos socioeducadores deverá ser subdividida em blocos de acordo com o grau de complexidade e aprofundamento nos estudos dos conteúdos de forma que todos estejam sempre em permanente formação.
- 6.7 Valorização da realização de pesquisas, outras formas de produção de conhecimento sobre os fundamentos e a prática socioeducativa, a difusão dos resultados e o retorno para o próprio sistema socioeducativo. As investigações sobre as demandas do cotidiano da prática socioeducativa deverão ser uma base da ação formadora.
- 6.8 Incentivar a produção de conhecimento pelos próprios profissionais da socioeducação, no decorrer dos cursos de formação, através da realização de trabalhos orientados de registro e sistematização de informações coletadas na própria atividade socioeducativa.
- 6.9 Valorização de procedimentos, tais como: problematização sobre a realidade do (da) adolescente e a prática socioeducativa; utilização de estudo de caso para reflexões teóricas; dinâmicas de grupo; dinâmicas com utilização de materiais pedagógicos diversos; aulas interativas e expositivas; conferências, mesas, seminários, semanas pedagógicas, workshops; atividades complementares; atividades no próprio espaço da ação socioeducativa; palestras, colóquios e afins; atividades em grupo e rede colaborativa em ambientes virtuais.
- 6.10 Planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de intervenção, orientando os profissionais da socioeducação a desenvolver atividades socioeducativas dirigidas nas instituições de origem e visitas técnicas, estágios e ambientações nas instituições socioeducativas.
- 6.11 Utilização de cadernos e textos de formação (digitais ou impressos), contendo artigos científicos, reportagens atualizadas sobre o assunto, leis, problematizações, entre outros materiais didáticos na realização dos cursos.
- 6.12 Utilização da replicação de cursos principais (Núcleo Básico) nas cidades e instituições de origem dos (das) profissionais da socioeducação, fortalecendo o protagonismo do socioeducador e ampliando consideravelmente o número de formandos.

## **7. PARÂMETROS CURRICULARES**

### **7.1 Núcleo Básico**

#### **1º Eixo**

##### **Adolescência e juventude: questões contemporâneas**

- a) Adolescência, teorias do desenvolvimento e diversidade de arranjos familiares
- b) Adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude
- c) Garantia de direitos e políticas públicas para adolescência e juventude enfocando questões de gênero, orientação sexual, etnia, diversidade religiosa, espiritualidade, bem como, as deficiências

#### **2º Eixo**

##### **Políticas Públicas e marco legal da Socioeducação no Brasil**

- a) Legislações protetivas e SINASE
- b) Intersetorialidade e execução da medida socioeducativa
- c) Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos

#### **3º Eixo**

##### **Metodologia do atendimento socioeducativo**

- a) A função pedagógica da socioeducação
- b) Adolescência e ato infracional na perspectiva do sujeito em desenvolvimento
- c) Ação pedagógica e responsabilização na metodologia da socioeducação

#### **4º Eixo**

##### **Orientações pedagógicas do SINASE**

- a) Socioeducação: Planos de Atendimento, Projeto Político Pedagógico, equipe multiprofissional e regimentos
- b) Construção compartilhada do PIA, estudos de caso e protagonismo
- c) Planos de atendimento e avaliação do processo pedagógico

#### **5º Eixo**

##### **Parâmetros de Gestão do Atendimento Socioeducativo**

- a) Atendimento socioeducativo e intersetorialidade
- b) Administração pública e responsabilização no atendimento socioeducativo
- c) Gestão e formação de pessoas no atendimento socioeducativo

## **6º Eixo**

### **Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo**

- a) O papel da segurança no atendimento socioeducativo
- b) Violência institucional e mediação de conflitos
- c) Socioeducação, segurança e direitos humanos

### **7.2 Núcleo Específico**

O contexto e a realidade do sistema socioeducativo em cada localidade, produz demandas de conteúdos focados em questão específica da proposta do núcleo básico ou até num conteúdo novo. Este núcleo é formado por cursos de extensão que necessitam ser estudados caso a caso, gerando infinitos temas como possibilidade de estudo. Cursos teóricos ou Disciplinas Teóricas para fundamentação com abordagens filosóficas, históricas psicológicas, jurídicas, pedagógicas, sociológicas ou mais focados na prática socioeducativa.

Seguem alguns exemplos, mas muitos outros podem ser operacionalizados:

- Práticas Restaurativas (círculos de paz, comunicação não violenta, justiça restaurativa, diálogos, mediação de conflito)
- Educação em Direitos Humanos
- Gestão do Sistema Socioeducativo
- Educação em Saúde
- Educação escolar
- Prevenção e políticas de DST/Aids
- Diversidade Sexual e gênero
- Direção Defensiva e preventiva
- Ferramentas do SINASE ( PIA, PPP, assembléia, equipe multiprofissional, estudo de caso, regimento e outros)

### **7.3 Núcleo de Especialização**

Os cursos de especialização podem ter como referência os estudos do Núcleo Básico anteriormente apresentado, porém, tendo em vista o seu caráter mais formal no sistema de educação e as orientações do MEC, obedecem a características específicas, tendo liberdade de produção de uma proposta curricular focada em outras questões.

O curso deverá ter uma carga horária mínima de 360 horas incluindo as disciplinas cursadas e a produção da monografia ou publicação como exigência para sua conclusão. Os cursos poderão oferecer certificados de extensão, com carga horária menor, para os alunos que não conseguirem completar a formação, mas tiverem participado de um ou mais módulos.

O curso de especialização poderá focar mais a prática socioeducativa, com os procedimentos do atendimento ao adolescente, gestão da socioeducação e praticas institucionais da socioeducação. Ou poderá focar mais os fundamentos teóricos, como no caso de cursos ligados a departamentos de universidades como pedagogia, psicologia, ciências sociais, filosofia e outros, quando o curso de especialização foca mais na área de conhecimento afim.

## **ANEXOS 3**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO PARÁ – FASEPA.  
CENTRO DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTE MASCULINO - CIAM  
CONJ.: ARIRI BOLONHA AV CENTRAL S/Nº - SIDERAL-BELÉM  
Fone: 3248 5735/81007301 – [seca.ciam@yahoo.com.br](mailto:seca.ciam@yahoo.com.br)

Ofício nº. **XXXX**/2015 – CIAM

Belém, 29 de Julho de 2015.

Ao  
Juizado da Infância e da Juventude  
**Comarca da CAPITAL.**

Estamos encaminhando a V.Exa. o Relatório de Medida Cautelar referente ao adolescente **XXXX XXXXXXXXXXXXXXXX**, para conhecimento e apreciação de V. Ex<sup>a</sup>.

Respeitosamente,

---

**XXXX XXXXXXXXXXXXXXXX**  
Gestor(a) do CIAM/Sideral



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO PARÁ – FASEPA.  
CENTRO DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTE MASCULINO - CIAM  
CONJ.: ARIRI BOLONHA AV CENTRAL S/Nº - SIDERAL-BELÉM  
Fone: 3248 5735/81007301 – [seca.ciam@yahoo.com.br](mailto:seca.ciam@yahoo.com.br)

## RELATÓRIO DE MEDIDA CAUTELAR

### 1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**

Nascimento: **XXXX XXXX**

Idade: 16 anos.

Filiação: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**

**XXXX XXXXXXXXXXXXX**

Endereço: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**

Bairro: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**

Município: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**

### 2. SITUAÇÃO PROCESSUAL:

**XXXX XXXXXXXXXXXXX** encontra-se em cumprimento de medida cautelar desde 10/07/2015. Está custodiado provisoriamente devido à acusação de ato infracional previsto no Art. 157, §3º, cumulado com Art. 14, incisos II do CPB.

Não constam em nossos registros outras entradas do adolescente no CIAM, assim como o adolescente afirma que este é o 1º processo por qual responde.

### 3. CONTEXTO SOCIAL:

Os pais, **XXXX XXXXXXXXXXXXX** e **XXXX XXXXXXXXXXXXX**, estão separados há 14 anos. Da relação tiveram 02 filhos: **XXXX XXXXXXXXXXXXX**, 18 anos, e **XXXX XXXXXXXXXXXXX**, 16 anos, ambos na responsabilidade do

genitor desde quando a genitora saiu de casa por razões desconhecidas pelo adolescente.

**XXXX XXXXXXXXXXXXX**antes da atual relação com **XXXX XXXXXXXXXXXXX**comquem tá há mais de 05 anos e gerou dois filhos (Thiago, 05 e Railane, 05), teve uma filho (Yasmin, 10), de uma relação frustrada. Tainá, 19, filha legítima de **XXXX XXXXXXXXXXXXX**e adotiva de **XXXX XXXXXXXXXXXXX**ficou na responsabilidade da genitora.

O lar se encontra recombinação e composto de 04 pessoas: pai, avó paterna, irmã e adolescente. Entretanto, apenas o responsável se encontra envolvido com atividade geradora de renda. **XXXX XXXXXXXXXXXXX** é mestre de obras, técnico em edificações, ganha R\$4.000. Para complementar a renda a **XXXX XXXXXXXXXXXXX**, avó paterna, recebe em torno de R\$135, 00 de bolsa família usados para a manutenção do lar. A renda per capita diária está no patamar de R\$35, 00, condição econômica da classe média baixa, o que afasta os fatores de risco e, por conseguinte, não justifica ocorrência de eventos infracionais relacionados a danos patrimoniais. O próprio adolescente admite não ter necessidade de praticar roubo, uma vez que seu pai lhe dar quinzenalmente R\$100, 00 de mesada.

O contexto econômico favorável viabiliza bem-estar digno e boas condições de habitabilidade. Próprio e de alvenaria, o imóvel possui sete compartimentos: quatro quartos, duas salas e uma cozinha, além do banheiro. Há instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias adequadas e regulares. Está localizado numa área a espera do saneamento básico completo e considerada de risco pelo sistema de segurança pública.

Está regularmente matriculado na rede oficial de ensino. Estuda o 8ª ano do turno da tarde da E. E.E.F.M “Outeiro”, localizada na rua da Escola Bosque. Embora careça de formação profissional, apresenta 05 meses de experiência de almoxarife no escritório onde o pai trabalha. No mais, expressa desejo em realizar curso de computação.

Em menos de um ano iniciou a drogadição, faz uso de maconha eventualmente nas vezes que tem dinheiro. Não sente desejo compulsivo pela erva,

faz o consumo mais por “esporte”. Nega o envolvimento com outras drogas. Relata que se afastará da drogadição por ter “aceitado Jesus”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS:

**XXXX XXXXXXXXXXXXX**, 16 anos no decorrer do atendimento psicológico mostrou aparência geral adequada, sem alteração na atividade psicomotora. Demonstrou empatia a técnica, colaborando com a intervenção. Humor e afeto estavam congruentes, apresentando-se de maneira ansiosa, preocupada e arrependida. Falava sem a insistência de gírias. Não apresentava perturbações em sua sensopercepção, ou seja, ausência de alucinações ou ilusões.

O adolescente não apresentou prejuízos no processo e no conteúdo de seu pensamento, ou seja, seu pensamento apresentava-se lógico e coerente e com ausência de distúrbios. Orientado no tempo e espaço. Memória preservada. A atenção e concentração estavam dispersas.

Na ocasião não demonstrou agressividade, nem tão pouco baixa tolerância à frustração.

Sua autoestima encontra-se dentro de um padrão de normalidade.

É filho de pais separados e após o fato o adolescente ficou sobre a responsabilidade de seu genitor. Todavia, continuou sendo assistido por sua mãe e ocasionalmente passa dias em sua casa. Contudo, sua maior referência familiar e afetiva é seu pai, que vem o acompanhando durante o cumprimento de Medida Cautelar. Não apontou animosidades em sua comunidade.

Há um ano passou a fumar maconha influenciado por seu grupo de pares. Todavia, não se considera viciado. Usa quando aparece e afirma jamais ter gastado dinheiro para consumir drogas. Admite também consumo de álcool de modo eventual.

Sobre o ato infracional vigente **XXXX XXXXXXXXXXXXX** assume sua autoria. Apresentou justificativas fúteis para tal comprometimento, como querer dinheiro para ir para Mosqueiro “curtir” com seus amigos. Todavia, consegue analisar com criticidade seu repertório comportamental e as consequências que tais ações tiveram pra si e para outrem. Aponta como estímulo primordial o seu envolvimento neste único ato a influência de seu grupo de pares e a necessidade de

autoafirmação. A priori demonstrou motivação positiva para mudança comportamental.

Na unidade de internação provisória até o momento seus comportamentos encontram-se em consonância com as normas de convivência do centro eximindo-se em participações de tumulto, agressões e tentativas de fuga. Demonstrou arrependimento por tal envolvimento. Sentiu o “encargo” do que é está privado de liberdade, pois ocasionalmente insistia para ser atendido pois se sentia deprimido pelo fato de estar apreendido.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

**XXXX XXXXXXXXXXXXX**provém de família monoparental e composta de 04 pessoas das quais apenas o genitor está envolvido com atividade geradora de renda. O mesmo é técnico em edificações e pelo ofício ganha algo em torno de R\$4.000. Avó paterna recebe apenas bolsa família no valor aproximado de R\$135,00. Os adolescentes do lar somente dependem do auxílio dos responsáveis.

Na internação provisória o adolescente apresenta conduta compatível com as normas de convivência da Unidade. É solícito e satisfatório às intervenções da equipe do Centro. Participa satisfatoriamente das atividades pedagógicas, esportivas, religiosas e culturais. Não há relatos que desabone sua conduta.

Encontra-se regularmente matriculado na rede oficial de ensino. Estuda o 8ª ano da tarde da E. E.E.F.M “Outeiro”. Não apresenta formação profissional, mas reúne 05 meses de experiência como almoxarife. No mais, para a inserção no mercado de trabalho e exercício da cidadania apresenta apenas a certidão de nascimento.

Iniciou o consumo de drogas 01 ano atrás com a maconha de modo eventual, mas relata que deixará de praticar a drogadição por ter se entregado ao evangelho. Relata não ter ser envolvido com outras drogas.

É primário no atendimento inicial do sistema de responsabilização juvenil, ou seja, na Data, Vara da Infância e Ciam, em razão do presente ato infracional do qual admite a autoria, mas nega a versão completa do que está posto nos autos, uma vez que discorda ter tentado 02 vezes atirar na vítima e de tê-la agredido.

Encontra-se profundamente arrependido por não ter precisão de fazer o que fez e de estar privado de liberdade causando sofrimento aos familiares. “Pensei que ia ter desprezo do meu pai, que ele nem viesse me visitar...”, declara.

Belém, 27 de Julho de 2015.

**XXXXXXXXXXXXXXXXXX**  
*Psicóloga*

**XXXXXXXXXXXXXXXXXX**  
*Assistente Social*