



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ
INTEGRAL PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

**JOÃO PESSOA
2022**

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ
INTEGRAL PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para realização do trabalho final e obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

JOÃO PESSOA
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

H774p Honorato, Rafael Ferreira de Souza.

A política de currículo do programa de educação
cidadã integral para o atendimento de adolescentes e
jovens em cumprimento de medidas socioeducativas /
Rafael Ferreira de Souza Honorato. - João Pessoa, 2022.
124 f. : il.

Orientação: Maria Zuleide da Costa Pereira.
Coorientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Política de currículo. 2. Socioeducação. 3.
Educação Integral. 4. Discurso. I. Pereira, Maria
Zuleide da Costa. II. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva.
III. Título.

UFPB/BC

CDU 37.043(043)

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO

**A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ
INTEGRAL PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM
CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, como exigência institucional para realização do trabalho final e obtenção do título de Doutor em Educação.

Dissertação aprovada em: 22/02/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira (PPGE/UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues (PPGE/UFPB)
Coorientadora



Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias (PPGE/UERJ)
Examinadora externa



Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves (PPGE/UFAC)
Examinador externo



Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE/UFPB)
Examinadora interna



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/UFPB)
Examinadora interna

À minha família biológica e
espiritual, pelo apoio e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Os filhos dos Orixás estão sempre agradecendo o dom da vida, os caminhos abertos, as conquistas. Sendo assim, agradeço primeiramente a Exu, pois ele é o caminho, Orixá da comunicação, mensageiro do meu Orixá. Depois a Xangô, Rei de Oyó, Orixá da Justiça, dono do meu Orí, dele emana a permissão para minhas conquistas, a força para enfrentar os desafios, a inteligência com a qual escrevi esta tese, sou filho do Rei.

Agradeço imensamente à Yalorixá Shirley Costa, de Oyá, e ao Babalorixá José Roberto da Silva, de Iemanjá, respectivamente, minha Avó e Pai de Santo, pelos conselhos, palavras de apoio e acolhimento espiritual nos momentos de desespero.

À Valdete Ferreira de Souza (Mãe), Josivandro de Souza Honorato (Pai) e Josicleiton de Souza Honorato (Irmão), por estarem sempre ao meu lado dando força e apoio, mesmo quando não compreendiam o processo pelo qual eu estava passando, obrigado pelo apoio incondicional.

A Rodolfo do Nascimento Pereira, companheiro de todas as horas, pelo braço forte que me sustentou em momento que precisei de um ombro para me apoiar.

Às Professoras Doutoras Maria Zuleide da Costa Pereira e Ana Cláudia da Silva Rodrigues, orientadoras deste trabalho, presentes que a academia me deu. Os laços que construímos transbordam as relações acadêmicas. Sinto-me como se tivesse ganhado uma mãe/avó na pessoa de Zuleide, já que estamos juntos há mais de 10 anos, e uma grande amiga em Ana Cláudia.

Aos professores titulares da banca Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias, Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues e Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão, pelas relevantes considerações, sugestões e contribuições para esta tese.

Agradeço também aos suplentes da banca examinadora, Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Profa. Dra. Fernanda Leal, Profa. Dra. Maria Nazaré Tavares Zenaide e Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, pessoas por quem nutro uma elevada estima e admiração, que se dispuseram a contribuir mesmo não estando como titulares.

Aos colegas de turma do doutorado e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, pelas discussões profícuas, pela amizade e momentos de descontração.

Aos entrevistados que aceitaram participar desta pesquisa concedendo entrevista e garantindo acesso a dados imprescindíveis para a análise.

Aos amigos que estão ou estiveram na Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC), em especial aos da Diretoria Técnica, dos quais

não vou citar nome para não correr o risco de esquecer ninguém, já que são muitos, meu muitíssimo obrigado pelas palavras de apoio, pela força e torcida nas horas difíceis.

Aos adolescentes e jovens das unidades que me concederam o privilégio de sua convivência e conversas expressando em suas palavras experiências, emoções, inquietações, medo e angústia, por estarem em um espaço de tanta complexidade.

Aos docentes e companheiros de profissão das escolas socioeducativas, que contribuem para a melhoria da educação pública, a qual nos esmeramos em ofertar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela concessão de bolsa do Programa de Demanda Social no período de 2018 a 2021.

Aos meus amigos, companheiros de luta, Nilton Santos, Ednaldo Santos e Andreina Gomes, pelo carinho, compreensão, incentivo e descontração regada a café, vinho e comida.

A todos os meus amigos e amigas da política de educação e socioeducação, pelas discussões, consensos e dissensos, que contribuem para a melhoria da educação pública oferecida aos adolescentes e jovens em privação de liberdade no estado da Paraíba.

A tantas outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu chegar até aqui.

RESUMO

Esta tese tem como objeto a política curricular do programa Janela para o Futuro, instituída pelo Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017. Objetivei analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Sistema Socioeducativo da Paraíba. Para tanto priorizei pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturais e pós-fundacionais, afastando-me de um modelo analítico de políticas de currículo centrado no controle do Estado, reconhecendo a complexidade do processo político, a partir do Ciclo Contínuo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, 2014) e da participação dos atores na produção da política através da Teoria da Atuação Política (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016). Ainda com o intuito de romper com as estruturas e formas que buscam limitar a tradução da política, fiz uso da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015) para pensar a política e o político do currículo, em uma perspectiva discursiva, precária e contingente, ou seja, sem um modelo único e predefinido de organizarmos do currículo, mas, percebendo-o como resultado da articulação de uma rede discursiva hegemônica, todavia, contingente. Como fontes empíricas internacionais utilizei a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, também chamada Regras de Beijing (ONU, 1985), Regras para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, mais conhecidas como Regras de Havana (ONU, 1990a) e os Princípios Orientadores da ONU para a prevenção da delinquência juvenil, denominadas Regras de Riad (ONU, 1990b). Entre as normativas nacionais fiz uso da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Sistema de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006a, 2012), Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016), chegando aos documentos estaduais que foram compostos pelo Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro (PARAÍBA, 2017a) e as Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – DECIS (PARAÍBA, 2017b) e as entrevistas realizadas com atores que atuaram na produção desta política. Concluo defendendo que o currículo do programa Janela para o Futuro, como construção discursiva, especificamente, a partir da ideia de hegemonia, está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido para a realidade dos jovens que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade, em que a Educação Integral tem se instituído como resposta de uma subjetivação político-curricular àquilo desconhecido que se busca deter, compreender, sanar. Como resposta possível às dinâmicas das unidades socioeducativas, esta depende do dinamismo interpretativo, que resulta numa interconexão, multiplicidade e hibridização, frutos da combinação das lógicas globais e locais, ou seja, forçando a ideia de uma homogeneização curricular que vem sendo tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo.

Palavras-chave: Política de currículo. Socioeducação. Educação Integral. Discurso.

ABSTRACT

This thesis has as its object the curricular policy of the Window for the Future program, instituted by Decree No. 37,505 of July 18, 2017. I objectto analyzing the curriculum policy of the Program of Integral Citizen Education for Young People in Compliance with Socio-Educational Measures in the Socio-Educational System of Paraíba. To this end, I prioritized post-structural and post-foundational theoretical-methodological assumptions, moving away from an analytical model of curriculum policies centered on state control, recognizing the complexity of the political process, from the Continuous Policy Cycle (BOWE; BALL, BALL, 2010 GOLD, 1992; BALL, 1994, 2014) and the participation of actors in the production of politics through the Theory of Political Action (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016). Also in order to break with the structures and forms that seek to limit the translation of politics, I made use of Laclau's Discourse Theory (2011, 2013), Laclau and Mouffe (2015), as well as Mouffe's theorizations (2005, 2011, 2015) to think about the politics and the politics of the curriculum, in a discursive, precarious and contingent perspective, that is, without a single and predefined model of organizing the curriculum, but perceiving it as a result of the articulation of a hegemonic discursive network, however, contingent. As international empirical sources I used the Universal Declaration of Human Rights (ONU, 1948), Convention on the Rights of the Child (ONU, 1989), Minimum Rules for the Administration of Justice of Minors, also called the Beijing Rules (ONU, 1985), Rules for the Protection of Young People Deprived of Liberty, better known as the Havana Rules (ONU, 1990a) and the UN Guiding Principles for the Prevention of Juvenile Delinquency, riyadh rules (ONU, 1990b). Among the national regulations I made use of the Constitution of the Federative Republic of Brazil (BRASIL, 1988), Statute of Children and Adolescents (BRASIL, 1990), Socio-educational Care System (BRASIL, 2006a, 2012), National Guidelines for school care of adolescents and young people in compliance with socio-educational measures (2016), reaching the state documents that were composed of the Program of Integral Citizen Education for the Care of Young People in Compliance with Socio-Educational Measures – Window to the Future (PARAÍBA, 2017a) and the Guidelines of Integral Citizen Schools Socio-Educational – DECIS (PARAÍBA, 2017b) and the interviews conducted with actors who acted in the production of this policy. I conclude by arguing that the curriculum of the Window for the Future program, as a discursive construction, specifically, from the idea of hegemony, is marked by the attempt to project a curriculum designed for the reality of young people who comply with socio-educational measures in deprivation of liberty, in which Integral Education has been instituted as a response of a political-curricular subjectivation to what is unknown to which it seeks to detain, understand, to resath. As a possible responseto the dynamics of socio-educational units, this depends on the interpretative dynamism, which result in an interconnection, multiplicityand hybridizationresulting from the combination of global and local logics, that is, forcing the idea of a curricular homogenization that has been tensionadbythe heterogeneity of the specificities of the socio-educational context.

Keywords: Curriculum policy. Socio-education. Integral Education. Speech.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto la política curricular del programa Ventana para el Futuro, instituido por el Decreto N° 37.505 del 18 de julio de 2017. Me opongo a analizar la política curricular del Programa de Educación Ciudadana Integral para Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas en el Sistema Socioeducativo de Paraíba. Para ello, prioricé los supuestos teórico-metodológicos post-estructurales y post-fundacionales, alejándome de un modelo analítico de políticas curriculares centradas en el control estatal, reconociendo la complejidad del proceso político, desde el Ciclo Continuo de Políticas (BOWE; PELOTA, PELOTA, 2010 ORO, 1992; BALL, 1994, 2014) y la participación de actores en la producción de política a través de la Teoría de la Acción Política (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016). También para romper con las estructuras y formas que buscan limitar la traducción de la política, utilicé la Teoría del Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau y Mouffe (2015), así como las teorizaciones de Mouffe (2005, 2011, 2015) para pensar sobre la política y la política del currículo, en una perspectiva discursiva, precaria y contingente, es decir, sin un modelo único y predefinido de organización del currículo, sino percibiéndolo como resultado de la articulación de una red discursiva hegemónica, sin embargo, contingente. Como fuentes empíricas internacionales utilicé la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), las Reglas Mínimas para la Administración de Justicia de menores, también llamadas Reglas de Beijing (ONU, 1985), las Reglas para la Protección de los Jóvenes Privados de Libertad, más conocidas como las Reglas de La Habana (ONU, 1990a) y los Principios Rectores de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil, Reglas de Riad (ONU, 1990b). Entre las regulaciones nacionales hice uso de la Constitución de la República Federativa de Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (BRASIL, 1990), Sistema de Atención Socioeducativa (BRASIL, 2006a, 2012), Lineamientos Nacionales para la atención escolar de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas (2016), llegando a los documentos estatales que fueron compuestos por el Programa de Educación Ciudadana Integral para la Atención de Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas – Ventana al Futuro (PARAÍBA, 2017a) y los Lineamientos de Escuelas Ciudadanas Integrales Socioeducativas – DECIS (PARAÍBA, 2017b) y las entrevistas realizadas a actores que actuaron en la producción de esta política. Concluyo argumentando que el currículo del programa Ventana por el Futuro, como construcción discursiva, específicamente, desde la idea de hegemonía, está marcado por el intento de proyectar un currículo diseñado para la realidad de los jóvenes que cumplen con las medidas socioeducativas en privación de libertad, en la que se ha instituido la Educación Integral como respuesta a una subjetivación político-curricular a lo desconocido a la que se busca detener, comprender, reafirmar. Como posible respuesta a la dinámica de las unidades socioeducativas, esto depende del dinamismo interpretativo, que resulta en una interconexión, multiplicidad e hibridación resultante de la combinación de lógicas globales y locales, es decir, forzando la idea de una homogeneización curricular que ha sido diezcionada por la heterogeneidad de las especificidades del contexto socioeducativo.

Palabras clave: Política curricular. Socioeducación. Educación integral. Discurso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração holística do Ciclo Contínuo de Políticas	30
Figura 2 – Competências, atribuições dos órgãos do SINASE	70
Figura 3 – Sistema de Garantia de Direitos	71

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CEEI - Comissão Executiva de Educação Integral
CEJAS - Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
CIMEPAR - Companhia Paraíba de Cimento Portland
CIP - Comitê Internacional das Prisões
CIPP - Comissão Internacional Penal e Penitenciária
CNJ - Conselho Nacional de Justiça
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAEs - Conferências Nacionais de Educação
COSIBRA - Companhia Sisal do Brasil
COTEMINAS - Companhia Tecidos Norte de Minas
CRAS - Centros de Referência da Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CSE - Centro Socioeducativo Edson Mota
DECIS - Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
DITEC - Diretoria Técnica
DPI - Doutrina da Proteção Integral
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECI - Escolas Cidadãs Integrais
ECIS - Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT - Escolas Cidadãs Integrais Técnicas
ECOSOC - Conselho Econômico e Social
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPA - Estudos, Planejamento e Atendimento
EUA - Estados Unidos da América
FUNDAC - Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”
GEPPC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares

IIN - Instituto Interamericano del Niño

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MSE - Medidas Socioeducativas

NIPAM - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PIA - Plano Individual de Atendimento

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAS - Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGs - Programas de Pós-Graduação

PV - Projeto de Vida

RDDI - Regime de Dedicação Docente Integral

SEDH - Secretaria de Desenvolvimento Humano

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEECT - Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia

SESI - Serviço Social da Indústria

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TD - Teoria do Discurso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

UNODC - Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MOTIVOS E CAMINHADA INVESTIGATIVA.....	14
2 REATIVANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: o currículo como discurso.....	27
2.1 Situando o Ciclo Contínuo de Políticas	30
2.2 Outra noção de discurso para o Ciclo Contínuo de Políticas	34
2.2.1 Deslocando o consenso pela noção de hegemonia e o antagonismo	37
2.3 A política e o político do currículo	43
3 PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CONTEXTO INTERNACIONAL...	46
3.1 Articulando as demandas da proteção universal da criança e do adolescente nos documentos internacionais.....	48
3.2 Articulando as demandas da justiça juvenil ao discurso do direito da criança e do adolescente.....	54
4 DISCURSOS SOBRE O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL	65
4.1 Articulações discursivas nas normativas nacionais.....	66
5 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PARAÍBA.....	77
5.1 Disputas e demandas em torno do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro	79
5.2 Disputas em torno das Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (DECIS)	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO: MOTIVOS E CAMINHADA INVESTIGATIVA

Ao iniciar o texto penso que seja interessante estabelecer as formas como estou implicado com o objeto. Para isso realizo uma retomada breve da minha formação profissional (Graduação e Pós-Graduação) e vivências na Educação Básica como docente, resgatando a construção da minha identidade como professor e pesquisador. Essas duas dimensões não foram constituídas em uma relação hierárquica, simétrica ou linear, mas sempre provocativa, ou seja, o profissional e o acadêmico são frutos de influências mútuas entre os dois espaços da atuação, a academia e a escola, constituindo-se uma relação complementar.

A minha primeira formação, Licenciatura Plena em Matemática, contribui com as escolhas que fiz posteriormente na academia, principalmente, a de cursar pedagogia. Como professor de matemática tive a primeira experiência em sala de aula com Jovens e Adultos trabalhadores da Alpargatas S.A., Companhia Tecidos Norte de Minas (COTEMINAS), Companhia Sisal do Brasil (COSIBRA) e da Companhia Paraíba de Cimento Portland (CIMEPAR), empresas situadas em João Pessoa e na região metropolitana. Na época era professor estagiário do Serviço Social da Indústria (SESI), no período de 2007 a 2011, ou seja, durante todo o curso.

Em 2011, último ano de estágio no SESI e ano da conclusão do curso de Licenciatura Plena em Matemática, ingressei, paralelamente, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, sendo designado a uma escola que ofertava exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à minha experiência com o público dessa modalidade. A escola a que me apresentei atendia com aplicação de exames no turno diurno e aulas presenciais à noite, atuei em ambos.

Enquanto lecionava na escola estadual, em 2012, fui aprovado para o curso de pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), busquei essa formação para tentar melhorar minha atuação como professor da EJA, uma vez que era uma das áreas de aprofundamento da pedagogia. A segunda graduação me proporcionou experiências, que, a meu ver, eram necessárias para desenvolver minha prática docente, momentos que não vivi no curso de matemática, a exemplo da pesquisa. Então, no terceiro período, no ano de 2013, tornei-me bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), renovando a bolsa por mais um ano, em 2014.

No primeiro projeto, intitulado “Os Sentidos do Currículo nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB”, desenvolvi o plano “Wordsmith como ferramenta de exploração de *corpora*”; o plano tinha como objetivo “analisar as contribuições da ferramenta

na organização dos dados para a análise utilizando a Teoria do Discurso – TD” (PEREIRA, 2017, p. 3), cujo resultado foi publicado como artigo científico na *Revista Espaço do Currículo*, no texto “Pesquisa em educação: o *wordsmith* como ferramenta de exploração de *corpora*” (HONORATO; PEREIRA; BARBOSA, 2014).

Durante a execução do projeto comecei os estudos preliminares sobre a Teoria do Discurso em reuniões com Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), do qual faço parte até hoje, que na época era liderado pela Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira. Após a conclusão do primeiro projeto, participei da elaboração do segundo projeto PIBIC, que foi intitulado “Currículo e avaliação: discursos contemporâneos”, no qual optei pelo plano 3, “Discursos sobre currículo e as concepções de avaliação nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) da cidade de João Pessoa/PB”, que tinha como objetivo “analisar quais os sentidos de currículo e como estes estão articulados com os sentidos de avaliação nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos na cidade de João Pessoa/PB” (HONORATO; PEREIRA, 2015, p. 3). Minha opção se justificava tanto pela minha atuação em um dos três centros estaduais que existiam em João Pessoa, como pela identificação que tenho com as práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, fruto da experiência com alunos trabalhadores das indústrias e do Centro de Educação de Jovens e Adultos em que eu lecionava.

A pesquisa PIBIC obteve um arcabouço grande de dados, o que facilitou a minha opção pelo tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido em 2016, que chamei de “Os discursos sobre a avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) da cidade de João Pessoa/PB”, cujo objetivo foi analisar “os sentidos de avaliação no currículo dos CEJAS de João Pessoa/PB” (HONORATO, 2016, p. 11), posteriormente publicado no periódico *Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas* (UFPel), com o título “Práticas discursivas sobre avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares para a EJA e nos CEJAs de João Pessoa/PB” (PEREIRA; HONORATO, 2017).

Antes da finalização do curso, ingressei no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) da UFPB, no período de 2014 a 2015. Foi um ano em que as questões de gênero e sexualidade estavam muito presentes nas discussões durante as aulas e a escola estava executando três projetos que abordavam essas temáticas. Nesse momento aparecia no cenário nacional o termo “Ideologia de Gênero” para ser utilizado de forma a questionar as abordagens de tais questões nos currículos, constantemente acionado nas

reuniões das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), que tentavam construir o Plano Nacional de Educação (2014–2024), que acabou culminando num verdadeiro pânico moral.

Então, entendi que o momento era fértil para investir nessa discussão, trazendo-a para a EJA, tanto que, em 2015, apresentei como TCC da especialização o artigo “Políticas curriculares e EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente”, objetivando “analisar como as relações de gênero estão expressas no currículo dos CEJAs da cidade de João Pessoa/PB e por alunos/as e docentes do 3º segmento da EJA”, que em 2018 também foi publicado na *Revista Espaço do Currículo* (HONORATO; COSTA; PEREIRA, 2018). Nessa oportunidade utilizei o Ciclo Contínuo de Políticas como ferramenta e lentes de análise, inspirado pela pesquisa de doutoramento de uma das integrantes do GEPPC (LIMA, 2017), além da disciplina optativa: Análise sobre políticas a partir do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball, oferecida pela Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, como iniciativa do GEPPC, no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), do qual tive a oportunidade de participar como aluno especial da linha de Políticas Educacionais. Ainda participei de outras disciplinas optativas na condição de aluno do programa, a saber: Currículo, Política e Contextos no Brasil, em 2018, os estudos de Stephan Ball: contribuições para a pesquisa em políticas educacionais (curriculares), em 2018, que fortaleceram a opção teórico-metodológica desta pesquisa.

Associada à experiência na especialização, a breve pesquisa que desenvolvi sobre a transversalização de gênero na EJA, tomando como lócus o CEJA em que atuei como professor de matemática, a emergência de um debate nacional sobre as questões de gênero e sexualidade, a centralidade que assumiu o termo “ideologia de gênero” nas discussões sobre políticas educacionais e curriculares, tive a oportunidade de ser aprovado para o mestrado no PPGE da UFPB, no ano de 2016. Toda essa conjuntura me fez querer aprofundar a pesquisa da especialização; então escrevi a dissertação “Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos: trajetória, influências e textos”, cujo objetivo foi “analisar os efeitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na inserção do gênero nas políticas educacionais do Brasil, mais especificamente, nas políticas curriculares para a EJA no estado da Paraíba” (HONORATO, 2018, p. 14).

O estudo da dissertação desenvolvido em uma escola que oferecia, exclusivamente, a EJA, com objeto polêmico para trabalhar com um público plural em questões de geração, credo, gênero, sexo, sexualidade, identidade, cultura etc., teve sua originalidade reconhecida nas publicações em periódicos e discussões em grupos de trabalhos importantes para as discussões de gênero e sexualidade, a exemplo do 13º Congresso Mundos de Mulheres/Seminário

Internacional Fazendo Gênero, em que apresentei o texto “Atuação das políticas curriculares na prática docente: qual o lugar do gênero?” (PEREIRA; HONORATO, 2017) e da *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, na qual publiquei o manuscrito “Gênero nas Políticas Educacionais do Estado da Paraíba: (des)continuidades” (HONORATO, PEREIRA, 2017c).

Ao término do mestrado em 2018, já aprovado na seleção do doutorado, fui convidado a deixar o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e as salas de aula para assumir a coordenação pedagógica de uma Escola Cidadã Integral que atendia a adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade nas unidades de internação da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC). Dentro do processo de negociação para a transferência aceitei o desafio ao saber que a modalidade que atendia a esses adolescentes e jovens era a Educação de Jovens e Adultos em tempo integral.

Assumi, então, a responsabilidade de

- I – auxiliar o gestor da unidade de ensino na execução do projeto político-pedagógico de acordo com o Plano de Ação;
- II – desenvolver o projeto pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- III – orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, assegurando a execução das suas respectivas agendas de estudo;
- IV – orientar os professores na elaboração e monitorar a execução dos guias de aprendizagem;
- V – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com o plano de ação;
- VI – auxiliar na produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da escola;
- VII – avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- VIII – coordenar o trabalho dos coordenadores de área;
- IX – auxiliar a gestão escolar no diálogo com a comunidade escolar, pais/responsáveis e alunos mediante necessidade e demanda existente;
- X – apoiar o Diretor da unidade de ensino nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;
- XI – organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva unidade de ensino, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licenças previstas em lei;
- XII – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- XIII – responder pela direção da escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Diretor e/ou Coordenador Administrativo-Financeiro (PARAÍBA, 2018b, 2019, p. 2).

Essas atribuições estão especificadas na Lei nº 11.100, que criou o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e institui o Regime de

Dedicação Docente Integral (RDDI) e deu outras providências e na Lei nº 11.311, que alterou a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que criou o Programa de Educação Integral.

Enquanto um dos atores da política, responsável por todas as atribuições que o Programa de Educação Integral pontua para a coordenação pedagógica, mais as que não pontua, por serem muito específicas da atuação na socioeducação, as vivências no Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), na construção discursiva e cotidiana do currículo, serviram de combustível para despertar a curiosidade sobre a trajetória e os discursos que deram origem à política para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Então, resolvi mudar o projeto da pesquisa de doutoramento, mantendo o objeto, a política curricular para a Educação de Jovens e Adultos, todavia, mudando os sujeitos, a política a qual pretendo analisar e o contexto em que a política se insere.

A certeza que era preciso investigar essa experiência se fortaleceu ainda mais quando, em janeiro de 2019, fui convidado para assumir a Coordenação do Eixo Educação da Diretoria Técnica (DITEC) da FUNDAC, saindo da política de educação para a assistência social, o que exigiu de mim compreender qual seria o local da educação e de seus profissionais dentro da assistência, bem como qual o compromisso da educação com o processo das medidas socioeducativas e como a Educação Integral assume esses compromissos, ou não, através de seu currículo. Logo, vi a dimensão multifacetada da política de socioeducação, compreendendo a educação como parte do processo que se coaduna com as demais políticas em torno de um objetivo único que é garantir a proteção integral e os direitos dos adolescentes, por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, Estado e dos Municípios para o pleno desenvolvimento do socioeducando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Então, é preciso dizer que o objeto aqui destacado tem a ver comigo enquanto sujeito que fez/faz parte da tessitura dos enredamentos em diferentes tempos-espacos da política investigada, considerando-a como resultado de relações complexas, múltiplas e plurais. Seja na condição de coordenador pedagógico ou coordenador do Eixo Educação da DITEC/FUNDAC, fiz/faço parte da política e do político do currículo onde ocorrem as disputas e negociações pela significação e produção de sentidos para o currículo através da atuação da política em que opero/operei discursos e processos produzidos pelos sujeitos da política do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro no estado da Paraíba.

A minha vivência, como militante da política, tornou-se uma oportunidade ímpar de dar visibilidade à construção do currículo da política investigada. Esse sentimento era algo que já

dividia com os professores desde a minha atuação como coordenador da escola. A sensação era que vivíamos experiências invisibilizadas, por vezes eu e os professores dialogávamos da importância das experiências/vivências, mas também das fragilidades e necessidades que a política apresentava. Então, a adesão dos meus colegas de trabalho foi algo fácil de conquistar devido à confiança e militância na defesa de uma educação de qualidade social para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa nas unidades da FUNDAC. O projeto foi algo que construí em diálogo com a equipe de professores, então a estratégia de elaborar uma apresentação foi no sentido de apresentar a versão final do projeto ao mesmo tempo em que esclarecia que não tinha a intenção de fazer juízo de valor sobre as escolhas, mas compartilhar as experiências vividas naquele espaço, a fim de contribuir com a reflexão das ausências que a política apresenta, sejam elas de formação, bens ou material.

A partir da Lei nº 12.592, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enquanto política maior que regulamenta a execução das medidas socioeducativas, comecei a ter uma visão da política que enquanto coordenador pedagógico eu não percebia ainda, e que podiam ser pistas para explicar algumas dificuldades que vivenciei junto com a equipe de professores na atuação da política curricular da Educação Integral para a Socioeducação.

Fazendo parte da FUNDAC, instituição gestora da Política Estadual de Socioeducação, que tem a função de mediar os princípios e diretrizes entre a esfera nacional e estadual, articularam-se projetos pedagógicos para o atendimento socioeducativo com espaços para a efetiva participação e funcionamento dos diferentes segmentos institucionais, que, através da DITEC, é

[...] constituída por profissionais das diferentes áreas do conhecimento, que assessoram o dirigente do Sistema Socioeducativo e que têm liderança pedagógica capaz de desenvolver um trabalho integrado e interdisciplinar nos diferentes eixos estratégicos ou áreas de atuação previstos no SINASE, de forma a superar a visão estanque e fragmentada do sistema e a ação individual especializada desconectada da unicidade do projeto pedagógico (BRASIL, 2006a, p. 41).

Esta tem por finalidade planejar, coordenar, monitorar e avaliar programas, projetos e ações em desenvolvimento, construindo diagnósticos, metas pedagógicas e gerenciais capazes de orientar metodologias e produzir avaliações, de forma a subsidiar as decisões dos dirigentes, promovendo as mudanças e adequações necessárias ao atendimento (BRASIL, 2006a). Entre esses profissionais, estou eu no Eixo-educação, com o compromisso de

- 1) consolidar parcerias com Órgãos executivos do Sistema de Ensino visando o

cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino;

2) redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia;

3) propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento;

4) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade;

5) estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades e/ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes;

6) desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo; e

7) permitir o acesso à educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros) de acordo com o Decreto nº 3.298/99. (BRASIL, 2006a, p. 59).

A trajetória que narrei até aqui mostrou como o currículo para a Educação de Jovens e Adultos se constituiu como objeto central em minhas investigações e os pressupostos teóricos da Teoria do Discurso e Ciclo de Políticas, que articulo neste estudo, foram utilizados para a investigação dos processos de avaliação da aprendizagem e das questões de gênero. Essa centralidade se deve ao diálogo que estabeleci entre as práticas docentes, com as pesquisas acadêmicas que desenvolvi com o objetivo de ajudar no desenvolvimento dos processos pedagógicos para a EJA, mas também para dar visibilidade às experiências que são desenvolvidas nessa modalidade que por muitas vezes ficam invisibilizadas.

Assim, construí uma especialização no campo da pesquisa científica, interessando-me por diferentes fenômenos da EJA. As experiências que tive como coordenador pedagógico e que hoje tenho como coordenador estadual da política, não se distanciam dos meus interesses, pelo contrário, é a oportunidade de compreender como a EJA vem sendo ressignificada através da Educação Integral, para atender às especificidades de adolescentes e jovens em privação de liberdade e da Política de Socioeducação. O que para mim é uma oportunidade ímpar, uma experiência única e original para o doutoramento, as práticas pedagógicas que outrora desenvolvi e a política curricular que passou a ser de minha competência, no momento em que aceitei assumir o cargo na FUNDAC.

Então, prossegui com a delimitação do objeto por meio de mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores: Educação na Socioeducação, Educação para Adolescentes e Jovens em Privação de Liberdade, Educação Integral para Adolescentes e Jovens em Privação

de Liberdade. Para a seleção dos trabalhos que seriam incluídos no estudo, busquei trabalhos publicados entre 2015 e 2020, disponíveis integralmente, que abordassem a política de currículo da Educação Integral em Sistemas Socioeducativos.

Apesar do grande número de estudos que investigam o cenário socioeducativo, cujos sujeitos são os diferentes profissionais que atuam nas unidades e/ou adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação ou restrição de liberdade, até mesmo que cumprem a medida em meio aberto, a partir dos critérios que estabeleci não encontrei teses ou dissertações que tenham realizado o mesmo esforço de investigar a política curricular que atende os adolescentes e jovens em unidades socioeducativas, principalmente quanto a programas e políticas de currículo (de tempo) integral, em espaços e tempos iguais ou similares aos do cumprimento de medidas socioeducativas da Paraíba.

A ausência de estudos similares em outros Programas de Pós-Graduação (PPGs) é um indício importante que fortalece a necessidade de divulgar e/ou produzir conhecimentos sobre a iniciativa inovadora do Governo do Estado da Paraíba, que instituiu uma política de Estado com um modelo curricular próprio e em tempo integral para a Socioeducação objetivando a garantia do direito à educação, gratuita, laica e de qualidade social em espaços que buscam a ressocialização de um público que tem como principal característica a vulnerabilidade social. Não posso esquecer o seu caráter inovador no próprio estado, que pela primeira vez na história da política de socioeducação tem tal iniciativa.

Destarte, acredito fortemente que o resultado deste estudo irá contribuir com a comunidade acadêmica, socioeducativa e escolar do estado da Paraíba e dos demais estados que estão (re)pensando as práticas curriculares em espaços socioeducativos de privação de liberdade para jovens e adolescentes. A experiência analisada aqui ainda pode servir como subsídio para a avaliação da política de currículo em tela, que tem como foco a Socioeducação. Também serve como forma de entender a complexidade da atuação da política de currículo no espaço socioeducativo.

A inovação da política em análise está intimamente ligada ao caráter pioneiro que ela assume no Brasil, constituindo-se como passo importante para os objetivos da Socioeducação na garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens que são atendidos nas unidades de socioeducação. Tem como marco o Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017, que criou o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro, para ofertar Educação Básica aos jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas, promovendo a formação de cidadãos autônomos, solidários competentes que possam construir/resgatar sua cidadania e atuar produtivamente na

sociedade e no mercado de trabalho (PARAÍBA, 2017, p. 12).

Após o decreto supracitado incluíram a Escola Cidadã Integral Socioeducativa na Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, que criou o Programa de Educação Integral, composto por ECI, ECITs e ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) e dá outras providências, que mais tarde se tornou a Lei nº 11.100, retificada pela Lei nº 11.311. E no Decreto nº 38.139, de 16 de março de 2018, que definiu as Escolas Cidadãs Integrais, as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Rede Estadual de Educação, com a nova denominação, porte e simbologia dos cargos do corpo diretivo.

O programa Janela para o Futuro faz parte do desdobramento da política de Educação Integral do estado da Paraíba, que teve início em 2015 com a assinatura do convênio de cooperação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e parceiros (WordFund e Instituto Sonho Grande), para a implantação das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Possui proposta pedagógica própria, bem como modelo curricular e de gestão administrativa específica para o público da Socioeducação. Também está articulado com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015–2024) e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O programa é uma política intersetorial que articula três instituições: a Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT), a FUNDAC e a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH).

Nesses termos o problema da pesquisa quer compreender: **quais as demandas, articulações e antagonismos se constituem na atuação da política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas?** Parto do pressuposto que devemos problematizar as políticas educacionais em seus vários níveis e arenas quando estão sendo colocadas em ação, interrogando seus efeitos nas práticas pedagógicas docentes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Destarte, o objetivo central é **analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Sistema Socioeducativo da Paraíba**. Para tanto, faz-se necessário trilharmos um caminho por objetivos específicos de (i) Identificar as diferentes demandas que se articularam no processo de produção do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, (ii) Explorar os discursos produzidos pelas

articulações das demandas que significam o Programa de Educação Cidadã Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas e (iii) Investigar as demandas que foram atendidas ou expulsas da cadeia articulatória ocasionadas pela cadeia de equivalência e diferença dos discursos produzidos no Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. Esses três objetivos específicos foram acionados em todos os capítulos, alguns mais profundamente, dependendo do objetivo de cada capítulo.

Para cumprir com o que me propus enquanto objetivo desta investigação, optei pelos pressupostos teórico-metodológicos pós-críticos do currículo, questionando fundamentos (*ground*) das noções de verdade, projeto, classe social, realidade e sujeito. Esses estudos têm sido utilizados no Brasil para se referir a estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Dessas perspectivas se sobressaem na tese as tendências pós-estrutural e pós-fundacional, a partir de epistemologia construcionista, o que significa que o currículo escapa do essencialismo, assumindo o saber estreitamente vinculado ao poder, “fazendo parte da constelação de ‘saber-poder’, o que significa que o saber no sentido das práticas discursivas é produzido no exercício das práticas de poder, a serviço do controle” (PETERS, 2000, p. 44). O que pressupõe que a política curricular investigada é um constructo discursivo, descentrado, dentro de um ciclo contínuo de produção do currículo, no qual não temos controle sobre o momento em que são construídos os princípios e as regras do jogo político, colocando em evidência a imprevisibilidade da interpretação de qualquer texto da política curricular do Programa Janela para o Futuro. O que quero dizer é que o “currículo como política de significação é também uma significação do currículo político” (LOPES, 2014, p. 59)

As tendências pós-estrutural e pós-fundacional, que assumiram uma centralidade nas análises, focam na ação dos sujeitos na compreensão das políticas, em que o poder é descentralizado, assumindo uma fluidez, sendo disputado por diferentes atores (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse sentido, o sujeito cartesiano é questionado, e, por consequência, a noção de estrutura enquanto tal. Todavia, não se exclui a condição de sujeito, mas o descentraliza, questionando “o seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura” (LOPES, 2013, p. 13). O sujeito existe “como resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau, habitada pela indecidibilidade, suplementa Derrida” (LOPES, 2013, p. 13).

A associação dessas duas tendências foi uma estratégia que utilizei para compreender a política de currículo da Escola Cidadã Socioeducativa como uma tentativa de sedimentar o que é inevitavelmente caótico, complexo, fluido e provisório. Diante disso, adotei a abordagem do

Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994, 2014) e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), por reconhecer que a circulação dos discursos implica na circulação de ideias, concepções e valores dos atores que traduzem as políticas em seus diferentes contextos e arenas para além ou aquém do imaginário discursivo de quem tentou estabelecer as regras políticas no campo político.

Para tal aciono as teorizações discursivas orientado pelos pressupostos da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015) sobre a política e o político, além de pesquisadores nacionais e internacionais que fazem uso dessas teorias nas pesquisas em currículo, aspectos que aprofundi no capítulo específico. Preliminarmente, isso implica dizer que entendo a política curricular do Programa Janela para o Futuro, eminentemente, como uma rede de sentidos que se articulam, nos diferentes contextos, através da lógica da equivalência estabelecendo conexões por meio de suas visões de mundo, sociedade, sujeito, conhecimento, educação, família e/ou etc., ao mesmo tempo em que estabelecem a relação de diferença com outros sentidos que não compartilham das mesmas visões, manifestando-se para além do campo linguístico.

Sem regras preestabelecidas estáveis, defendidas racionalmente, o currículo é significado através da política – política (*politics*) e o político (*political*) – nas diferentes arenas e contextos no Ciclo Contínuo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, 2014; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), não sendo possível estabelecer uma hierarquia entre os contextos e arenas, bem como impossibilitando uma processualidade no ciclo da política. Ou seja, a política curricular do Programa de Educação Integral para o Sistema Socioeducativo é significada de acordo com a hegemonia e as relações de poder nos diferentes contextos e arenas, o que faz com que as demandas priorizadas mudem nos diferentes contextos.

Nessa direção defendo a tese que a Política Curricular do Programa Janela para o Futuro é uma tentativa de estabelecer os limites para a atuação nos diferentes contextos socioeducativos, tentando deixar clara a proposta educativa, marcada pela tentativa de projeção de um currículo concebido para a realidade dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade. Todavia, enquanto discurso, sujeito às articulações hegemônicas inscritas discursivamente nas lógicas de equivalência e da diferença, que dão à política curricular um dinamismo interpretativo, apresentam um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplicidade e hibridização”, fruto da “combinação das lógicas globais locais” (BALL, 2001, p. 102), ou seja, forçando a ideia de uma homogeneização curricular que vem sendo tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo.

Para tanto, durante a investigação das políticas de currículo para adolescentes e jovens em privação de liberdade, busquei analisar as formas de apropriação dos discursos oficiais. Para isso, fiquei mais incisivamente em documentos oficiais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Regras Mínimas para o Tratamento do Recluso (1957), Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, também chamada Regras de Beijing (1950); Regras para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, mais conhecidas como Regras de Havana (1990a) e os Princípios Orientadores da ONU para a prevenção da delinquência juvenil, denominadas Regras de Riad (ONU, 1990b), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Sistema de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006a, 2012) e as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016). Essa escolha se deu por considerá-los como documentos de grande circulação e influência na produção de outras políticas, nos mais diferentes níveis, tais como o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro (BRASIL, 2017) e as Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – DECIS (BRASIL, 2017).

Ao considerar esses textos como momentos da política, espaços de lutas pela significação e representação do currículo, resolvi focar, inicialmente, na construção dos direitos de adolescentes e jovens à educação para compreender como se desdobrava a negociação entre os discursos do currículo para a educação dos adolescentes e jovens em privação de liberdade. Neste trabalho, destacou-se a perspectiva das questões como “qualidade” e “educação integral”, como meios de subsidiar o cumprimento da medida e a redução de reinserção dos adolescentes e jovens ao sistema socioeducativo de privação de liberdade. Diante da proeminência da tradução da política resolvi destacar a influência daqueles que participam da produção do currículo, portanto, foquei também nas entrevistas de sete sujeitos envolvidos na produção das políticas como estratégia importante. Ainda, por compreender os textos das entrevistas como momentos da política e, portanto, como tentativas de menção a um contexto ao qual é impossível retornar, opto pela utilização dos códigos G1, G2, G3 e G4 para me referir aos entrevistados, com vistas a manter em sigilo o nome dos participantes, mas também para evitar que a política seja pessoalizada. Todos os entrevistados atuaram na produção dos textos do decreto, que instituiu o Programa Janela Para o Futuro, e das Diretrizes.

Além dos motivos elencados acima, a preservação dos nomes dos sujeitos e de outras formas de os identificar é uma forma de atender às orientações da Resolução nº 510, de 07 de

abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, uma vez que a pesquisa teve parecer favorável emitido em 23 de agosto de 2019 pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB. Mas, também é preciso considerar que essa estratégia evita o risco de que seja atribuído aos entrevistados, de um segmento ou de outro que faz a tradução dos textos, responsabilidades pelos efeitos que a elaboração dos textos possa ter. A ideia é oportunizar a compreensão dos discursos da política e seus complexos e plurais enredamentos na tentativa de influenciar a definição da política para o currículo das escolas socioeducativas em meio às disputas, negociações em que ocorrem os hibridismos de diferentes sentidos de educação, educação integral e de currículo para adolescentes e jovens em privação de liberdade, que se imbricam na tentativa do consenso, momento sempre conflituoso (MOUFFE, 1999).

Para isso organizo a tese em quatro capítulos, de forma que no primeiro capítulo descrevo os pressupostos teórico-metodológicos sobre currículo que me ajudaram com a argumentação que parte da ideia de produção de políticas como algo não verticalizado. Para isso, faço uso da Teoria do Discurso e as aproximações que realizei com o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação para compreensão das políticas de currículo a partir de um enfoque discursivo.

No segundo e terceiro capítulo, apresento os discursos (articulações de demandas) na trajetória da política curricular por meio das redes de políticas e suas influências na produção dos textos da política de currículo para adolescentes e jovens em conflito com a lei, que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade no âmbito global e local, respectivamente.

No quarto capítulo, apresento o programa Janela para o Futuro e as DECIS buscando as demandas que foram atendidas ou expulsas da cadeia articulatória ocasionadas pela cadeia de equivalência e diferença dos discursos traçando possibilidades, limites e desafios que se apresentaram no processo de atuação da política curricular pelos atores.

Por fim, apresento minhas considerações em forma de síntese das reflexões realizadas nesta tese, situando-as nas teorizações que optei por acionar.

2 REATIVANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CURRÍCULO COMO DISCURSO

“Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”
(WITTGENSTEIN, 1994, p. 245).

A frase de Wittgenstein tenta expressar a indissociabilidade entre a linguagem e o mundo. Esse foi um pensamento que no decorrer do século XX, principalmente no apagar das luzes, ocupou o palco no Ocidente, questionando as bases do pensamento racionalista através da relação entre a filosofia e a linguagem, evidenciando a linguagem como elemento estruturador da realidade e de ação no mundo. Acreditavam que para explorar o real e a mente precisa da linguagem, não sendo essa última uma mera expressão do primeiro, pelo contrário, ela é o canal por onde temos acesso ao pensamento. Esse processo ficou denominado como “virada linguística”, no qual os filósofos centraram a atenção na linguagem, para compreender os mais variados fenômenos sociais. Nessa nova forma de entender a realidade repercutiu o discurso como categoria central nas análises dos mais variados fenômenos sociais.

A “virada linguística” tem como um dos seus principais idealizadores Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, filósofo austríaco, naturalizado britânico, cujo pensamento está pautado na falta de compreensão e observação dos jogos da linguagem. *Tractatus* marca essa “virada” ao escrever que a gramática da linguagem é a essência do mundo, sustentando a linguagem como canal pelo qual o pensamento “sai da mente”. Em outras palavras, os significados não estão na mente, restando a linguagem como meio intersubjetivo para sua encarnação. Essas teorizações só foram reconhecidas pela humanidade na década de 70, com as críticas aos trabalhos de tradição estruturalista de Ferdinand de Saussure, feitas por teóricos como Judith Butler, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Michel Foucault e Jacques Derrida, estabelecendo um campo de estudos conhecido como pós-estruturalista, expressão utilizada para expressar o abandono dos axiomas essencialistas (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Esse conjunto de teóricos teceu críticas à teoria clássica do conhecimento que era pautada no “mentalismo”, ou seja, no pressuposto que a representação das “coisas” é algo preestabelecido na mente do sujeito. Também desenvolveram pensamentos que se contrapunham à lógica formal como instrumento da razão, capaz de controlar as formas como pensamento e linguagem se relacionam, tendo como princípio que o discurso e a linguagem se referem à realidade (objeto), em outras palavras, o empírico, apresentando-se imediatamente ou sujeito (empirismo). Ou ainda como um constructo social e histórico, externo ao sujeito e a sua percepção da consciência e das palavras utilizadas para se referir a ele (marxismo).

O pós-estruturalismo foi inserido nos estudos do campo curricular na década de 90, mais

precisamente em 1993, como ressaltam os estudos realizados por Paraíso (2004), através de estudo apresentado por Silva (1993a) intitulado “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos”, cujo objetivo foi discutir as premissas do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, destacando as (des)continuidades em relação ao pensamento das teorias críticas. E Santos (1993): “Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico”, objetivando analisar a relação saber-poder com base nos estudos foucaultianos. Ainda no mesmo ano Silva (1993b) lançou o livro *Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos*, com oito capítulos que analisavam a contribuição dos pensamentos de Baudrillard, Derrida, Foucault, Lyotard, Rorty, para os estudos em educação.

Esta tese será mais um exercício epistemológico caracterizado pelo abandono das análises que se pautam por pressupostos materiais e econômicos, tais como as desigualdades sociais e a luta de classes, que passam a ser substituídas por novas abordagens que se referenciam pelos pressupostos linguísticos, simbólicos e culturais, tais como as diferenças identitárias, étnicas, raciais, de gênero, entre outras. Esse é um dos aspectos característicos das tendências pós-críticas que vem apresentando, depois da desconstrução de muitas das referências tradicionais, a linguagem como o único “pressuposto” que restou.

À medida que esse processo reducionista avança no campo da Filosofia e da Filosofia da Educação, efetivando-se por meio de várias tendências, e, particularmente, no campo da produção científica da Educação, configura-se a assimilação de uma “falácia epistemológica”. A falácia consiste, em última análise, na eliminação de tudo o que é ontológico, pela aceitação da pressuposição de que tudo no mundo é algo construído linguisticamente. Nesse contexto são reativados os discursos sobre a política por intermédio dos estudos lacanianos, heideggerianos e/ou derridarianos, como posto em *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (BUTLE; LACLAU; ZIZEK, 2004). Tais estudos provocam o deslocamento de um propósito de mudança social utopicamente fixado, em detrimento de demandas localizadas contextualmente, deslocando a economia como constructo da política, sendo essa última central na constituição do social.

Das várias correntes teóricas e epistemológicas que se articulam por terem o discurso como categoria central, contemplando as mais diversas formas para analisar os discursos, opto por uma mais recente, a TD, abordada nas obras *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (LACLAU; MOUFFE, 1985); *Emancipación y diferencia* (LACLAU, 1996); e *La Razón Populista* (LACLAU, 2005), todas traduzidas para o português, em 2015, 2011 e 2013, respectivamente. Ernesto Laclau (1935–2014) foi um filósofo argentino, pesquisador e professor da Universidade de Essex e Chantal Mouffe, atualmente é professora

de Teoria Política na Universidade de Westminster, no Reino Unido.

A TD vem impactando nas pesquisas e estudos sobre educação no âmbito internacional¹ e nacionalmente². Nacionalmente, mais especificamente no campo do currículo, faço o recorte para o estado da Paraíba, através do GEPPC da UFPB, quando, liderado pela Professora Doutora Maria Zuleide da Costa Pereira, desenvolveu uma série de estudos, a saber: Pereira (2009a, 2009b, 2010); Pereira, Albino e Maia (2012); Maia (2014); Macedo Neto (2014, 2015a, 2015b); Pereira, Soares, Souza, Honorato (2014); Pereira, Barbosa, Rocha, Honorato (2015); Honorato (2016); Honorato, Rodrigues e Albino (2019); Honorato, Pereira e Ramos (2020) e Pereira, Santos e Ramos (2019), significando o currículo numa perspectiva pós-estruturalista através da Teoria do Discurso que contempla o social a partir de contingências, precariedades, indeterminações e os paradoxos fundantes.

Tal perspectiva tem sido produtiva por ampliar e valorizar as dimensões do conflito e suas indeterminações por estarem situados na política, sendo essa última concebida fora das dimensões racionalistas, sem um centro que determine sua direção, sem sujeitos conscientes, com identidades orientadas por vias de estratégias teológicas. Isso significa fragmentar perspectivas prescritivas, com fundamentos fixos e formas definitivas, favorecendo uma ideia de currículo, que empodera os atores sociais em seus múltiplos contextos, a exemplo da escola.

Assim, estabeleci conexões entre a TD e o Ciclo Contínuo de Políticas como forma de suprimir os limites dos estudos de Ball apontados por Lopes e Macedo (2011), potencializando os processos de tradução da política de currículo do Programa Janela para o Futuro e, por consequência, do currículo. Nas subseções a seguir apresento as teorizações supracitadas e as contribuições delas para pensar como os discursos sobre o Programa Cidadão Integral – Janela para o Futuro se hegemoniza, quais as demandas que permitiram a escolha desse modelo curricular em detrimento de outros? Quais permitem que ele permaneça em um cenário de outras articulações político-partidárias que foram estabelecidas nos governos em âmbito nacional e estadual? Para isso situo uma nova concepção de discurso, apresento uma teorização de hegemonia e as negociações que produz, paralelamente, a um processo de lutas e (ins)estabilidades políticas, dimensões essas que são ausentes nos estudos de Ball.

2.1 Situando o Ciclo Contínuo de Políticas

¹ Giroux (1992, 1994), Fishman e McLaren (2005), McLaren e Farahmandpur (2001), McLaren e Jaramillo (2010), Alba (1999, 2003, 2004, 2011), Southwell (2008, 2013), Dussel (2019) e Burgos (2019).

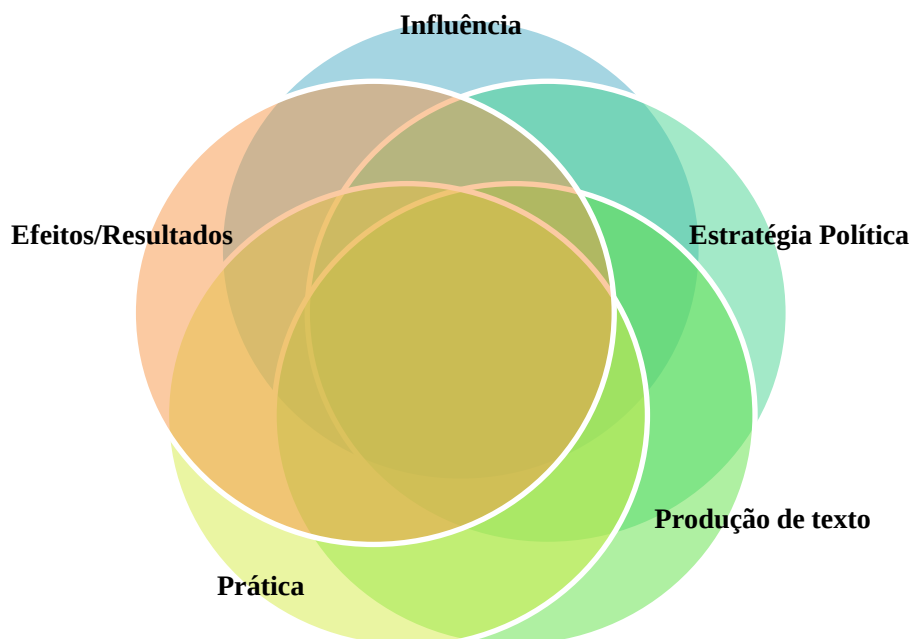
² Lopes (2006, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Lopes, Dias e Abreu (2011) e Macedo (2004, 2006a, 2006b, 2009).

Stephen John Ball – sociólogo britânico e professor de Sociologia da Educação Karl Mannheim no Instituto de Educação da *University College London*, anteriormente, conhecido como *University of London* – tem desenvolvido estudos que buscam deslocar o Estado do centro do debate, focando nos processos micropolíticos e na articulação das instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular, tensionando as perspectivas analíticas de viés marxista que tratam o Estado como principal arena das relações entre elaboração e os efeitos da política. Deu início a esses esforços em 1987, na obra *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*, inaugurando um conjunto de estudos sobre as reformas curriculares inglesas dos anos de 1990, destacando a influência do modelo de produção econômica do governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980 e os efeitos dessas políticas na organização da escola inglesa e de outros locais do mundo.

Então, idealizou um modelo analítico, com alguns colaboradores, no qual as políticas curriculares são tidas como textos e discursos, em que o primeiro se refere a representações e o segundo, às práticas. Ambas as dimensões escoam, nas redes discursivas situadas historicamente nas relações de poder, interesses disseminados de forma capilarizada. Assim, os textos e políticas têm seus sentidos modificados a partir de um movimento de recontextualização que acontece na medida em que escoam entre os contextos.

Visando questionar a centralidade do Estado e as complexas formas como acontecem os deslizamentos e escapes contextuais dos sentidos da política curricular, trouxe para a tese o modelo analítico que o autor inglês e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) apresentaram na obra *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*, que intitularam como Ciclo Contínuo de Políticas, composto por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1994, em *Education reform: a critical and post structural approach*, Ball somou aos três primeiros contextos outros dois, o de resultados/efeitos e o da estratégia política, incluindo-os no contexto da prática e da influência, respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009) (Figura 1). Porém, tentou explicar que os contextos são inter-relacionados e não possuem uma dimensão temporal ou espacial e não são lineares.

Figura 1 – Ilustração holística do Ciclo Contínuo de Políticas



Fonte: Organizada pelo autor, 2017.

No contexto de influência, Bowe, Ball e Gold (1992) defendem a ideia da estruturação dos discursos políticos; por isso, são disputados pelos diferentes atores que buscam influenciar a construção da função social, política, cultural, econômica da educação. Para os autores é por onde normalmente a gestão de política pública é iniciada, é nesse momento que a política determina o que é ser educado, quais os conhecimentos apropriados para a escola ensinar, quais os recursos para isso, entre outras características. Nesse contexto, legitimam-se conceitos e se criam os discursos de base para a política. Esses discursos são propícios a serem apoiados ou não, pois os antagonismos inerentes às políticas podem acarretar desafios de discursos mais amplos que estão exercendo influência na área pública; a mídia tem uma função central nessa arena. O coletivo de arenas públicas, a exemplo dos comitês, órgãos nacionais e grupos representativos, são outros lugares de articulação de influências.

O contexto de produção de texto é o que possui uma relação simbiótica com o de influência, mesmo que desconfortável. Isso se deve ao fato de que eles estão articulados com dimensões diferentes do discurso nas teorizações de Bowe, Ball e Gold (1992). Enquanto a influência está ligada à dimensão ideológica de interesses mais particulares, o próximo está ligado à política como texto e assume uma linguagem de bem comum. Assim, os textos políticos são representações da política e tomam várias formas, a saber: textos legais, oficiais, políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos. A mídia, movimentos sociais, a sociedade civil organizada, organizações representativas, entre

outros, têm uma função nuclear aqui, pois vídeos dos discursos e desempenho público de oficiais e políticos são um meio recente e popular de representação.

Na prática, o terceiro contexto, Bowe, Ball e Gold (1992) defendem que é onde a política passa pela interpretação e está passível de recriação, é o contexto ao qual a política se refere e para o qual ela foi criada. Em outras palavras, as políticas não são simplesmente “implementadas” nesse contexto, o que pode acarretar mudanças e/ou alterações consideráveis nos textos originais recriando a política. Em entrevista que concedeu a Avelar (2016), Ball destaca que é nessa arena que a política passa por um processo complexo que exige criatividade por parte dos profissionais da educação, que faz com que a política seja (re)criada em relação aos contextos e traduzida do texto para a ação em sala de aula ou em outros lugares. Esse processo de interpretação e tradução é menosprezado pelos legisladores e com frequência pelos pesquisadores. A atuação da política é tão e mais complexa do que se possa imaginar, pois acontece concomitantemente com outras políticas, com outras demandas, e, por vezes, envolve o trabalho com poucos recursos e infraestrutura precária.

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball disse que esse está imbricado ao contexto da prática, uma vez que os resultados são uma extensão da prática. O entrevistado explica que é necessário compreender as relações entre os efeitos de primeira ordem (prática) e de segunda (resultados), elucida que o interesse é analisar as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Quanto aos efeitos de primeira e segunda ordem, decorrem respectivamente da mudança comportamental dos atores da prática, enquanto os de segunda ordem estão relacionados aos efeitos da política no desempenho e formas de aprendizado. Em outras palavras, a primeira ordem está ligada à mudança nas práticas e/ou estruturas e os de segunda se referem aos impactos no acesso, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006).

O quinto contexto na ordem que segue a gênese do método, o da estratégia política, é algo que surge como uma necessidade do contexto de resultados/efeitos; tem por finalidade a indicação de ações políticas e sociais que tenham capacidade de resolver as desigualdades causadas ou reproduzidas pela política. Em outras palavras, esse contexto tem a iniciativa de colocar em evidência a violência política que está sendo exercida pelos discursos políticos, de tal forma que os possamos combater. Entretanto, isso não significa que a ideia seja tomar o poder para si, mas distribuir de forma equalizadora.

Assim, como Ball (1994), Bowe, Ball e Gold (1992), Ball, Maguire, Braun (2016) e Mainardes (2006), percebemos que o controle da representação da política é um elemento

complexo e problemático, o que exigiu o controle do tempo em que as políticas analisadas foram criadas e as suas metamorfoses ao longo do tempo.

À medida que o ciclo sugere uma ideia de movimento implícito ao processo da política, restringe a formulação inicial da política ao indicar o contexto de influência como o que ocorre à formulação inicial. Ainda privilegia como espaço de ressignificação o contexto da prática. Essas duas questões comprometem a ideia de circularidade que os autores ingleses tentam imprimir ao método.

Esse tem sido um problema que Ball e seus colaboradores têm tentado enfrentar através de uma ideia de aninhado. Essa concepção foi apresentada por Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), tentando diluir a ideia de uma hierarquia e de linearidade entre os contextos. Usou como exemplo o contexto da prática para dizer que dentro dele pode existir um contexto de influência e um de produção de textos. Mais recentemente, ao conceder entrevista a Avelar (2016), retomou esse esforço defendendo que a partir dessa perspectiva podemos focar nossas análises em um contexto, mas não há como os separar, mas como cada um dos contextos apresenta suas arenas, lugares e interesses de grupos sociais, podemos distingui-los.

Como sociólogo de formação Ball tem recorrido ao uso de abordagens das Ciências Sociais para produzir modelos analíticos inspirados na produção da área para a educação. Redes de políticas, ciclo de políticas, comunidades epistêmicas etc. (DIAS, 2009). Tais estudos tentam operacionalizar e potencializar análises que façam uso do Ciclo de Políticas, um deles foi o *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, no ano de 2012, em que inaugurou a ideia de redes como método, o rastreamento das influências que estiveram presentes com suas demandas no percurso da política, muito próximo ao que se propõe o contexto de influência e produção do texto, o método trata das novas formas de governança operacionalizando a mobilidade política e os canais por onde escoam as relações de poder, tentando centralizar as possibilidades de representação de demandas dos vários contextos e atores políticos através de instituições representativas, governos, comércios nacionais e internacionais, entre outros meios de defender interesses coletivos.

Ainda em 2012, juntamente com Maguire e Braun, Ball buscou ampliar a discussão no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary school*, fazendo uso da Teoria da Atuação (*theory of enactment*), tentando dar conta do processo de tradução. Nesse movimento teórico fez o esforço de subtrair o termo “implementação” em detrimento da “atuação”, para questionar a perspectiva de verticalização das políticas curriculares, bem como para criar um elemento que fortalecesse a ideia de aninhado, uma vez que a atuação perpassa todos os

contextos, arenas e lugares e está submersa no jogo de interesses que significam de forma diferente a política.

Uma das contribuições desse método é a possibilidade que nos deu de realizar um estudo através da abordagem multipolítica, o que significa que traçamos uma trajetória da política curricular de tempo integral para a socioeducação e nela fomos compreendendo a atuação com relação às políticas para a EJA. Preocupei-me, assim como Ball, Magueri e Braun (2016), em não isolar os efeitos da política investigada, das demais políticas que normatizam a modalidade da EJA, uma vez que a escola tem inúmeras políticas sendo atuadas, como por exemplo: gestão, avaliação, financiamento, entre outras. Mesmo que seu alcance e *status* sejam diferentes, elas se relacionam em certa medida, bem como podem se refutar e essas relações interferem no processo de tradução.

No próximo tópico especificamos como uma nova noção de discurso pode potencializar a utilização do ciclo de políticas afastando as questões que são marcas de uma ideia estruturalista.

2.2 Outra noção de discurso para o Ciclo Contínuo de Políticas

O modelo analítico definido por Ball e colaboradores está sob o alicerce da compreensão das políticas curriculares como texto e discurso, inspirados pelas teorizações do discurso de Foucault (1981, 1987), que insiste no duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e não discursivas, em que esse último autor, através da noção de discurso, questiona a linguística formal que entende o discurso como um emaranhado de signos, em que os significantes estão articulados a significados predeterminados. Os significados estão estabelecidos até certo ponto numa dimensão oculta, distorcidos e no seu centro estão as verdades que estavam lá para serem reveladas pela análise do discurso (FISCHER, 2001). Melhor dizendo, o teórico francês defende a análise do discurso como a oportunidade de elucidar a compreensão de enunciados que o discurso põe em prática, possibilitando a compreensão das relações históricas e das práticas concretas que eles produzem.

A meu ver, na compreensão da política curricular como textos e discursos, Ball e colaboradores acabam por fortalecer a ideia de uma certa estrutura dentro dos contextos que delineamos no tópico anterior. Também é preciso entender que ter como referência a linguagem acaba mantendo um certo tom de transferência em relação ao contexto. Em seus estudos, essa visão aparece constantemente atrelada à ideia de que as políticas curriculares são produzidas pelo discurso, nas relações neoliberais globalizadas, articulando através do discurso uma gama

de estratégias de poder que são responsáveis por hegemonizar os textos e discursos que definem suas finalidades.

Esses textos e discursos são exercícios de atores que se tornam autoridades que buscam reconhecimento através de publicações que estabelecem relações com as lutas dos espaços micropolíticos, o que acaba estabelecendo uma relação entre o discursivo e o não discursivo. Tal relação descola o discurso, sempre em movimento de transformação, no processo de recontextualização, a critério dos sujeitos e instituições que se reconhecem ou não nas demandas do discurso deslocado. Esse é o ponto chave das dificuldades de operar com as concepções discursivas que Ball adota a partir das teorizações de Foucault, numa perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionista: a ideia de que as práticas não discursivas definem as regras que constituem o discurso e que o atualizam. Isso faz com que o ciclo de políticas e as outras teorizações que ela utiliza estejam sempre tentando estabelecer, de forma precária, inter-relações entre polos que são apresentados como negativos entre si, discurso e texto, sujeito e ator, aquiescência e resistência.

Apesar dos estudos de Laclau e Ball entenderem o social como percebido a partir da lógica do discurso, para Laclau, o discurso une palavras e ações, as naturezas material e simbólica, o que quer dizer que o material não existe fora do processo de significação. Discurso é prática – daí a ideia de discurso como prática social – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, instituições são ações de significação. Ou seja, o que seria para Foucault dimensões constitutivas do discurso, para a TD tudo é discurso porque ele constitui a prática social.

A partir do referencial laclauniano, apresento algumas categorias fundamentais para entendimento do discurso como uma categoria que une palavras e ações de natureza material, de onde advém a ideia de prática discursiva. Como território primário da construção da objetividade enquanto tal, é um conjunto de elementos conectados por um conjunto de relações, é representativo de uma série de demandas particulares que se articulam. Nas palavras do autor ele esclarece: “não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações empenham um papel constitutivo” (LACLAU, 2013, p. 116).

Sob esse enfoque, o social é algo aberto às diferentes formas de significação, precedido a partir da lógica do discurso, sem um sentido finalístico ou preestabelecido, permeado por relações contingentes e precárias. Em último caso, o social será o resultado da disputa dos projetos antagônicos, em que um se hegemonizará, por sua capacidade de integrar demandas plurais e definirá a ação política. Assim, de forma metafórica penso no social como uma guerra

de trincheiras, em que diferentes projetos políticos lutam para articular o maior número de demandas possível, com o objetivo de se tornar hegemônico adquirindo maior poder para significar a ordem social.

A TD é sobre a impossibilidade de uma significação plena, é inerente à flutuação de sentidos, devido à precariedade dos contextos e da identificação dos sujeitos. Não é possível controlar tais fenômenos discursivos, pois eles não preexistem. Devido a esse enfoque, noções de sujeito, utopia, verdade, conhecimento, emancipação, totalidade e progresso têm sido desestabilizadas, deslocando o projeto moderno de escola e educação da perspectiva crítica. Noções de currículo comum e escola sem partido, como ideia essencial a todos, universal, são postas como um particular que se hegemoniza, sendo inseridas em uma disputa política.

Para exemplificar o que coloquei até aqui, vamos pensar na política curricular do Programa de Educação Integral da Socioeducação da Paraíba. Existiam no estado outras práticas significativas em torno do currículo, organizadas por um conjunto de relações sociais que as organizavam. A escolha por qual das significações melhor atendia às demandas dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa na privação de liberdade, foi um exercício de poder que partiu dos sujeitos atuantes em determinadas ordens sociais, pois essa escolha pressupõe a exclusão de outros sentidos.

Entretanto, como a TD pressupõe uma incapacidade em finalizar processos de significação de forma definitiva, essa escolha será sempre precária e contingente, uma vez que os excluídos podem ser acionados através de novas demandas, que vão exigir outras articulações discursivas entre sujeitos coletivos ou individuais, desafiando o sentido hegemônico vigente, estabelecendo uma relação de antagonismo.

Ao explicar o que estou assumindo como discurso, tenho repetidamente me referido à articulação. Para o entendimento do que vem a ser discurso é fundamental compreender as práticas articulatórias que o constituem. Laclau e Mouffe (2015) vão colocar que articulação é uma prática estabelecida entre elementos – significantes diferenciais que não estão articulados –, por meio de um ponto nodal, tornando-se momentos. Não obstante, os elementos não deixam de o ser, ao tempo em que, em certa medida, tornam-se elementos-momentos quando articulados através de uma prática articulatória, que tem como princípio articulador o ponto nodal, sendo o discurso resultado dessa articulação.

Podemos utilizar a situação política do Brasil, em seu momento autoritário, que não acolhe as demandas dos diferentes setores da sociedade, que apresenta fortes aspectos antidemocráticos e a resistência que tem sofrido dos diferentes grupos sociais, como um exemplo prático para auxiliar na compreensão. Constantemente, os veículos de comunicação

apresentam grupos de trabalhadores, estudantes, profissionais da educação, ambientalistas, economistas, cientistas políticos, profissionais da saúde demandando pautas particulares que continuamente não são atendidas, ou mesmo, não encontram espaço para o debate democrático. Nesse momento em que os grupos agem de forma isolada, uns dos outros, eles são vistos como elementos. Laclau (2013), na obra *A Razão Populista*, caracteriza-os como demandas democráticas ou isoladas.

Esses elementos (grupos sociais), que a *priori* não mantinham uma relação entre si, em algum momento se agruparam em torno de uma luta pela manutenção da democracia, através da equivalência. Isto é, a partir de uma demanda articuladora comum a todas as diferenças, um ponto nodal, nesse caso a democracia, os grupos passaram a ser momentos de uma articulação discursiva, que tem como corte antagônico o autoritarismo do atual governo. Laclau (2013) ao formular a ideia de populismo passou a compreender os momentos como demandas populares, por onde ocorrem as práticas articulatórias.

Porém, não podemos esquecer que os momentos são diferenças que se articulam. Essa relação que os elementos estabelecem não apaga as demandas particulares, permitindo que mantenham as suas demandas particulares ativas, mas para a conexão que os envolve as diferenças que os constituem são canceladas momentaneamente. Isso possibilita que grupos originalmente antagônicos façam parte de uma mesma cadeia articulatória, dada a possibilidade de uma demanda em comum. Esse movimento é bem presente nas coligações que partidos políticos estabelecem durante eleições, ou alianças em torno de um objetivo comum, como presenciamos no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Operar com a TD pressupõe a impossibilidade de um consenso defendido pela pós-política, fato que torna as articulações discursivas provisórias e precárias. No próximo tópico desloco a ideia de consenso através da hegemonia e antagonismos.

2.2.1 Deslocando o consenso pela noção de hegemonia e o antagonismo

Tenho apresentado o discurso como fluido, não permanente; por mais que haja uma consolidação de sentidos, esse é sempre provisório e precário. Visto que numa proposta discursiva continuamente estão acontecendo práticas de significação que para se constituírem desconstroem outras, os sentidos estabilizados têm, por vezes, seu significado ameaçado por outras formações discursivas, que lutam pela hegemonia no processo para estabelecer uma ordem social. Quer dizer que alguns discursos são contingencialmente hegemonizados, em detrimento de outros, temporariamente. Ao ponto que é necessário compreender o que significa

uma ordem hegemônica. Como esta é produzida?

Para uma mesma demanda podem existir múltiplos discursos, e algum poderá ser hegemônico; entretanto, isso não quer dizer que as outras construções discursivas deixarão de existir ou de disputar a significação de um determinado tema. É preciso entender a noção de hegemonia para compreender a formação discursiva, visto que todo discurso busca universalizar seus sentidos.

A TD ao situar a impossibilidade de completude e finalização do processo de significação social, dá à noção de hegemonia um raio de atuação constantemente limitado a determinada esfera, pelos discursos que continuam a disputar a universalização, fugindo da armadilha de uma totalidade social. Isso quer dizer que poderão existir outras hegemonias que não estabeleçam relações. Nos termos de Laclau e Mouffe (2015, p. 215), “a hegemonia emerge num campo atravessado por antagonismo e, portanto, supunha os fenômenos da equivalência e os de fronteira. Porém, inversamente, nem todo antagonismo supõe práticas hegemônicas”.

Em outras palavras, hegemonia é uma relação em que uma identidade em determinado contexto passa a representar precária e contingencialmente, a partir da equivalência, múltiplos elementos. São pré-requisitos para a articulação hegemônica, a presença das forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam. A ideia de uma falta constitutiva é o que possibilita a noção de hegemonia discursiva de Laclau e Mouffe (2015). Essa mesma ideia leva às identidades incompletas, devido às articulações incompletas entre sentidos, relações entre identidades, ou pela negação entre elas a partir do corte antagônico. Por este ângulo, as identidades vivem constantemente uma busca ineficaz à completude.

A hegemonia, frente à incompletude identitária e à noção de falta constitutiva, busca a sensação de uma falsa perfeição, finalização, concretude. Por outra forma, um significado particular, ao se hegemônizar, em determinado contexto e tempo, assume a tarefa de estabelecer uma plenitude ausente articulando em torno de si o maior número de significantes sociais, fixando sua significação em torno do ponto nodal. Como disse Laclau (2002, p. 45), “a necessidade e a ‘objetividade’ do social dependem do estabelecimento de uma hegemonia estável e os períodos de ‘crise orgânica’ são aqueles em que se debilitam as articulações hegemônicas básicas”.

Como tenho dito aqui, para que o discurso hegemônico assuma essa posição, é preciso uma elasticidade para que passe a representar, na condição de um discurso particular, algo maior e mais abrangente, assumindo uma significação universal. Para isso, Laclau (2011) postula que é preciso um significante vazio que incorpore em sua particularidade uma possibilidade de totalidade inalcançável. Significantes vazios nada mais são do que pontos dentro do sistema de

significação que constitutivamente são irrepresentáveis, ao mesmo tempo em que podem assumir múltiplos significados por estarem dentro do campo discursivo.

Percebo, como Laclau (2011), que a presença de significantes vazios é a condição para a hegemonia discursiva, por serem a possibilidade de flexibilização das diferenças, através da equivalência, subvertendo o processo de significação e flexibilizando a diferença e a particularidade. Então, a própria hegemonia se constitui como um lugar vazio, que está dentro de um processo de significação, permeado por relações de poder, presente no procedimento da significação marcado por disputas políticas, demandas e antagonismos.

Antagonismo é outra categoria-chave na lógica discursiva laclauiana, desempenhando um papel central na impossibilidade de concretude e pré-existência fora da lógica discursiva e da significação. A discussão do antagonismo é situada por Mouffe (2005) a partir de dois outros conceitos: o político e a política.

Dialogando com os estudos de Mouffe (1999, 2011, 2015), por entender que são reflexões pertinentes, que problematizam as situações políticas que estamos presenciando atualmente com a crise da hegemonia neoliberal, em que várias saídas se apresentam, uma das possibilidades são os governos mais autoritários, capazes de restringir a democracia, situação que temos vivenciado com a vitória do populismo de direita em diferentes países distribuídos pelo globo, dos quais listamos Hungria³, Polônia⁴, Áustria⁵, Itália⁶, Suíça⁷, Dinamarca⁸, Filipinas⁹, Turquia¹⁰, Noruega¹¹, Estados Unidos¹², passando o Brasil a fazer parte desse rol em 2019, com a vitória do então presidente Jair Messias Bolsonaro pelo Partido Social Liberal (PSL), atualmente filiado ao Partido Liberal (PL).

Partindo desse entendimento, Honorato e Rodrigues (2020) realizaram análises das influências que essas saídas têm exercido por meio da rede de política na produção das políticas educacionais e curriculares para a Educação Integral no mundo, com maior ênfase no contexto paraibano. Para isso, realizaram um mapeamento dos atores que estão compondo a rede, tensionando o escoamento de discursos, disputando a hegemonia na definição do melhor

³ União Cívica Húngara - Fidesz, partido nacional-conservador de direita húngaro, 2010.

⁴ Partido Conservador de Direita Lei e Justiça (PiS), do primeiro-ministro polonês Mateusz Morawiecki, 2015.

⁵ Partido Popular Austríaco - ÖVP, do chanceler federal Sebastian Kurz, 2017.

⁶ Partido italiano de extrema direita, do primeiro-ministro Giuseppe Conte, 2018.

⁷ Partido Popular Suíço (SVP), que garantiu duas vagas no Conselho Federal por ter o maior número de vagas no parlamento em 2015.

⁸ Partido Popular Dinamarquês (DF), legenda que se tornou a segunda maior força do Parlamento dinamarquês nas eleições de 2015, passando a fazer parte do governo.

⁹ Partido Demokratiko Pilipino-Lakas, que numa tradução livre seria, Partido Democrático Filipino, mais conhecido como PDP – Laban, de Rodrigo Duterte, eleito presidente das Filipinas em 2016.

¹⁰ Adalet ve Kalkınma Partisi ou Partido da Justiça e Desenvolvimento, do Presidente Recep Tayyip Erdogan, 2014.

¹¹ Fremskrittspartiet e Framstegspartiet (FrP) ou Partido do Progresso (FrP), 2017.

¹² Partido Republicano, do presidente Donald Trump, 2016.

modelo de educação, do que é ser educado, do conhecimento legítimo, do que é qualidade, das melhores formas de ensinar-aprender, do modelo de gestão, entre outras questões que circundam a organização dos sistemas educativos. A organização da política curricular para a socioeducação, que a Paraíba protagonizou, não escapa a essa teia discursiva de influência, na busca por uma saída da crise da hegemonia neoliberal, tanto que a iniciativa teve sua gênese em 2017, um ano após a criação da política de educação integral para a Rede Estadual de Ensino.

Assim, adoto as abordagens conceituais de Chantal Mouffe (1999) na obra, *El Retorno de Lo Político*, para fazer uma diferenciação conceitual e experimental de duas categorias diferentes, mas entrelaçadas: “a política” e “o político”. A primeira se constitui dos mecanismos pelos quais estabelecem uma ordem, com a perspectiva de organizar a existência humana atravessada por condições conflitantes produzidas pelo “político”; enquanto o segundo se refere à dimensão do antagonismo, constitutivo das relações humanas presentes na diversidade das relações sociais.

Nessas condições “o político” se constitui como um constructo das relações humanas, ou seja, é tão antigo quanto o gênero humano. Seu exercício remonta à reunião primal cara a cara entre homem e mulher, o primeiro e seu par. Nesse sentido, evoco os ensinamentos judaico-cristãos como forma de ilustrar, que “o político” surgiu no encontro entre o primeiro homem e seu par, Adão e Eva, que se conheceram como diferentes em suas individualidades, singularidades, realizando acordos sobre suas discordâncias, a exemplo da passagem bíblica da árvore do bem e do mal.

Logo, “o político” é sobre: a humanidade e a coexistência nas diferenças que a constituem; a necessidade de reguladores como Modéstia e Justiça. Na conjuntura atual também é sobre igualdade, solidariedade, equidade, relações simétricas; não é de poucos, mas de todos; é obrigação e dever de todos participarem e agirem politicamente; o político não é o palco, função ou profissão restrita à qualidade de alguns poucos a quem chamam de especialistas, ele se move e concretiza, prioritariamente, na *doxa*, não na *episteme*, na prática discursiva ou no discurso logocêntrico; o não exercício do político nos desumaniza, coisifica.

A outra dimensão, “a política”, consiste na reflexão e ação prática dos aspectos mais estruturais (formas de governo), mecanismos (institucionalidade) e procedimentos (formas através das quais damos legalidade e legitimidade aos dois anteriores); em outras palavras, diz respeito às práticas, discursos e instituições, que buscam domesticar os antagonismos, buscando uma ordem social para a coexistência das diferenças. Estes três aspectos não são estáticos, descontextualizados, anacrônicos ou mesmo individuais; pelo contrário, eles são

compartilhados, frutos de uma construção coletiva, historicamente situados. A política é uma expressão do político na medida em que tem a ver com o procedimento deste.

Enquanto o antagonismo diz respeito ao político, a hegemonia está intrinsecamente relacionada à política, por dar visibilidade às práticas das instituições sociais. O político, como possibilidade sempre presente do antagonismo, só é possível através da inexistência contingente, das articulações precárias e temporárias, de uma ordem social, por sua vez produzida por uma hegemonia política. Isso posto, coaduno com as ideias de Mouffe (2015) em, *Sobre o Político*, e compreendo a ordem social como um conjunto de práticas de articulação – ou práticas hegemônicas – que tentam estabelecer uma ordem social em um contexto contingente (político), por meio de um processo de exclusão, já que outras possibilidades são descartadas, mas podem a qualquer momento ser reativadas.

Nesta direção a busca por um consenso se torna um devir, uma vez que existem posicionamentos que são incapazes de chegar a um denominador comum, o que torna toda ordem hegemônica vulnerável a confrontos com práticas contra-hegemônicas, que têm por objetivo desarticular a ordem, em detrimento de outra forma de hegemonia. Posiciono-me, assim, contrário às teorizações de Habermas (1981a, 1981b, 1996), que apresenta a possibilidade de um consenso por meio de processos deliberativos e argumentos racionais. Compreendo, como Chantal Mouffe (2015), a necessidade da centralidade do conflito (antagonismos) no político, sendo os espaços democráticos o lócus da política como forma de manifestações e desentendimentos das hegemonias.

Assumo, como Mouffe (2015), que as práticas de articulações acionam processos de identificação que não são inteiramente determinados. O que quero dizer é que não há confrontos entre as oposições nós/eles anteriores ao processo de identificação, não sendo algo essencialista. Deste modo, entendo que o “ele” só é possível a partir de uma possibilidade do “nós”, como exterior constitutivo, do qual o “ele” se diferencia. Nessas circunstâncias é possível aceitar as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre nós/eles, a depender de como o “eles” é constituído.

Esse posicionamento demonstra que é um equívoco a ideia de que a política é um mero debate racional de ideias para chegar a um consenso. Contrário a esse posicionamento, Mouffe (2011, 2015) estrutura a crítica para defender que a ação política; para além de um debate racional, é orientada por afetos, paixões e sentidos de diversas naturezas, ou seja, está postulada em um ambiente bem mais afetivo do que de consenso racional, aí está a essência das disputas.

A dimensão afetiva que é inerente à política tem resultado em relações antagonistas, pautadas em rivalidades extremas, fazendo que o outro seja visto como inimigo e não

adversário. Isso faz com que oponentes deixem de reconhecer a legitimidade do outro, daquele que dele diverge, de existir na sociedade política. Situações como essa, como certos períodos históricos nos mostraram, acabam por se fundar em relações de antagonismo, de rivalidade extrema, em que o adversário passa a ser visto não mais como adversário, mas sim como inimigo. As relações políticas deixam de ser estabelecidas a partir de uma disputa entre direita e esquerda, e assumem uma posição de guerra entre o bem e o mal, certo e errado, Deus e o Diabo. Acabam por se tornar situações-limite, como nos regimes totalitários, deixam de reconhecer até mesmo a condição humana do outro, desejando sua eliminação.

Tais situações são efeitos de uma ideia, fadada ao fracasso, mas que tem ganhado força, do triunfo definitivo do modelo democrático liberal, encarnação da lei e razão universal, os democratas ocidentais ficaram completamente desorientados ante os múltiplos conflitos étnicos, religiosos e de identidade que, segundo suas teorias, deveriam ter sumido, frente ao consenso estabelecido pelo debate racional. Existem aqueles que, diante do surgimento desses novos antagonismos, evocam os efeitos perversos do totalitarismo e, em vez disso, veem um suposto retorno do arcaico. De fato, Mouffe (2011) destaca que muitos pensadores políticos acreditavam que, com a crise do marxismo e o abandono do paradigma da luta de classes, eles poderiam fazer sumir o antagonismo.

Reconhecendo a natureza conflituosa da política através da distinção acima, defendo as teorizações de Mouffe (2005, 2015) de uma política democrática radical, pela qual o nós/eles estabelece relações constitutivas compatíveis com o pluralismo. Se o político, assim entendido, pertence à nossa condição *ontológica*, devemos reconhecer a sua natureza permanente. No entanto, é possível "domar" o antagonismo de amigos/inimigos de forma que não destrua a associação política entre eles. Mas, isso só pode ser alcançado através da criação de um elo comum entre as partes em conflito para que eles sejam reconhecidos como adversários legítimos, como oponentes, e não como inimigos irreconciliáveis. Esta forma de relacionamento Mouffe (2005, 2011, 2015) chama de agonismo.

Nesse sentido, a noção de hegemonia passa a ser chave para entender a possibilidade de um pluralismo agonístico. Isto não é para eliminar antagonismos e os substituir por um consenso racional (onde os oponentes são reduzidos a meros "concorrentes") ou manter antagonismos sob a forma amigo/inimigo (em que cada uma percebe as exigências da outra como uma ameaça e ilegítimas), mas para transformar o antagonismo em agonismo, redirecionando-o a princípios democráticos aceitos pelos adversários. Opto, neste estudo, pelo dissenso agonístico, em que os adversários reconhecem a legitimidade do oponente, na luta pela hegemonia, conduzindo o conflito por meio das instituições.

Em síntese, o político faz referência ao conteúdo discursivo expresso nas práticas da vida cotidiana, sendo a expressão fenomenológica da política, sua condição processual. O político, portanto, será um campo de estudo da ação política voltada para a produção do conhecimento no que diz respeito à liberdade, legitimidade, ideias políticas, ações (práticas), discursos, identidades (imaginárias), pluralidade, subjetividade e alteridade, reflexividade, mesmidade. E a política, enquanto ciência política, concentrará seu campo de estudo nas objetificações macroestruturais (estruturas, mecanismos, procedimentos) que surgem do político; então, suas categorias centrais são: as formas de governo, legalidade, direitos, formas de organização e cidadania (inclusão-exclusão).

Portanto, ao lidar com as práticas e processos de socialização política estou refletindo no campo do político, de modo que a discreta diferenciação entre política e político, que realizei aqui, apresentará consequências nas análises e na produção da tese direcionando a aspectos do conhecimento, metodologias de investigação que privilegiei e teorias resultantes deles.

2.3 A política e o político do currículo

A partir dos movimentos discutidos até aqui quero investir em uma ideia de política de currículo que dialogue com os estudos pós-fundacionais de Lopes (2015) e Lopes, Oliveira, A. e Oliveira, G. (2018), na medida em que são dispersões da diferença, negando a possibilidade de qualquer fundamento, características, tendências pós-modernas. Juntamente com essas autoras inserir uma compreensão de currículo sem fundamentos e pró-estruturalista. Isso, por decidir dialogar com a TD em que não há um centro capaz de deter a significação e atribuição de sentidos, o que impede um fechamento final. Movimento que ensaiei em parcerias com outras pesquisadoras (HONORATO; RODRIGUES; ALBINO, 2019; HONORATO; RODRIGUES, 2020), que empreendem esforços para pensar o currículo dentro da lógica da diferença e da equivalência.

Tenho explorado as teorizações de Mouffe (2011, 2015), assim como Lopes (2015a, 2015b) e Lopes, Oliveira, A. e Oliveira, G. (2018) têm feito, em busca de ampliar a ação política através da ausência de predeterminação de horizontes e fundamentos, vendo na possibilidade de hiperpolitização do campo curricular, contrariar a possibilidade de uma antipolítica ou pós-política que eliminariam o antagonismo, a centralização das diferenças na produção do currículo, situando a luta democrática contra um *status quo* sem determinações de ordem econômica ou cultural.

Considero as políticas de currículo como discurso, constituído por uma polissemia de

significantes, resultante de uma disputa entre projetos antagônicos, que disputam para produzir o currículo, para controlar os sentidos que definirão as ações políticas-pedagógicas consideradas como válidas (HONORATO; RODRIGUES, 2020). Nesses termos, o currículo se estabelece numa luta entre projetos do social, que visam estabelecer limites às práticas curriculares, tentando articular ao seu entorno o maior número de demandas para agregar apoiadores e aliados. Ou seja, o currículo é representativo de uma série de demandas particulares.

A TD tem sido um terreno fértil para as teorias do currículo, possibilitando a dessedimentação de fundamentos discursivos em torno de questões curriculares que buscam contemplar as diferenças nos currículos, questionar o universalismo do currículo meramente acadêmico, mudança social, justiça social, distribuição igualitária do conhecimento, e mesmo assim, contemplar as diferenças.

Nesse sentido, ao investigar as políticas de currículo constantemente estou direcionando um olhar para além dos aparatos legais e os muros que estabilizam as ações. Tenho buscado os modos de interpretar e de conceber o currículo, as tradições, problemáticas e soluções, não limitando a dado contexto, que limita as significações. Atos de produzir textos acadêmicos, documentos curriculares, projetos político-pedagógicos, planejamentos, avaliações, constituem-se como momentos das políticas de significação articuladas por pontos nodais que estão assegurando a articulação discursiva.

Ao estabelecer a centralidade no político e crítica aos fundamentos fixos do social, assumi a existência de uma pluralidade de centros, que colocam no jogo da significação a emergência de outras identidades, que podem se tornar hegemônicas de forma precária e contingente, através do processo de articulação discursiva, formação do discurso e disputa pelo significado da realidade.

Nesse ponto de vista, pesquisas que utilizam essa perspectiva têm buscado compreender as condições discursivas em torno da constituição das identidades antagônicas, dos fenômenos sociais e dos significados dos fenômenos investigados. Destarte, do ponto de vista desta pesquisa, a Política Curricular é investigada no tocante à maneira como está constituída nos domínios discursivos e às implicações de tais redes discursivas na configuração de um projeto de Educação Integral para o Sistema Socioeducativo.

As minhas escolhas me distanciam de análises macro, que reduziriam o currículo a um fenômeno da economia e a uma perspectiva reificada de cultura. Para tal, caminho com as teorizações de Lopes (2006, 2014, 2015a, 2015b) e Lopes, Oliveira, A. e Oliveira, G. (2018), e trato a política de currículo como discurso. Ao fazê-lo reconheço que elas constituem “uma

produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006, p. 39). Em outras palavras, a política curricular se torna o artifício para significação do currículo, desdobrando-se nas dimensões da “política” (instituído) e do “político” (instituinte).

Ao situar as políticas como objeto de disputa antagônica das diferenças, é possível articular as políticas de currículo a um currículo político, sendo essas duas dimensões impossíveis de serem analisadas de forma desassociada, pois currículo político não é um outro da política, mas manifestação constante do processo de tradução que suplementa a política, num jogo sem regras fixas, prévias ou estáveis, racionalmente definidas pela política.

De tal modo, entendo que a política de currículo está além dos dispositivos governamentais ou atos legislativos, ainda que esses façam parte do processo de significação do que vem a ser conhecimento escolar, ciência, saber, mercado, entre outros. A política é o exercício de escolha inerente à condição do sujeito, escolha que é sempre contingente, e se dá em um conjunto de possibilidades imprevisíveis.

Tal posicionamento me leva ao entendimento de que as políticas de currículo são processos de articulação de grupos hegemônicos, articulados em redes discursivas, conectados entre o global e o local, produzindo significados numa disputa pela ordem social. Entretanto, esses significados estão em constante processo de significação, que para Maia (2014, p. 89) nada mais é do que “a dinâmica de assimilação, transformação, recriação, que existe no âmbito do global/local”, fortalecendo o argumento de que o currículo não é uma mera prescrição imposta pelo Estado, mesmo que seja essa a pretensão de quem elabora as políticas de currículo.

Nesse sentido, busquei diferentes discursos e sujeitos presentes no processo da construção curricular, uma vez que o currículo não tem uma origem preestabelecida, mas é constituído no momento da articulação discursiva, que dá visibilidade às relações de poder contingentes, frutos dos efeitos de deslocamento que hierarquizam significados, o que lhes atribui maior ou menor significado, excluindo possibilidades outras de significação.

3 PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Normas internacionais, bem como planos e programas de direitos humanos expressos aqui, demonstram os diferentes discursos em relação à natureza da educação ofertada a adolescentes e jovens privados de liberdade. Também expressam visões distintas sobre o grupo ao qual se destina a educação, que inicialmente vão aparecer como objeto de proteção até alcançarem o espaço democrático como sujeitos de direito. É nessa disputa pela significação que os “direitos fundamentais” de adolescentes e jovens se tornam um ponto nodal, ou seja, um significante que, emerge da prática discursiva articulatória, capaz de reunir uma gama de diferentes significados, deixando de possuir um significado claro para todos os elementos, por não ter mais um conteúdo particular. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015), um significante vazio, que segundo Mendonça (2008, 2007), não ocorre aleatoriamente:

[...] para que um discurso se torne um ponto nodal, é preciso, como já mencionamos, que este amplie seus conteúdos, incorpore elementos de outros discursos e necessariamente tenha de ceder alguns de seus sentidos iniciais para que estes não entrem em choque com sentidos produzidos por outras identidades por ele articuladas (MENDONÇA, 2007, p. 252).

No século XX a ampliação da noção de Direitos Humanos foi apontada como uma das principais conquistas; isso se deu através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, tensionando entre a comunidade internacional a produção de outros significados para políticas postas anteriormente, a exemplo, a política de proteção para crianças e adolescentes e, mais à frente, o direito à educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade. Esse movimento se deu pelo fato de que o discurso hegemônico potencializou a ampliação e o reconhecimento dos direitos garantidos a cada ser humano.

No século XX, a ONU protagonizou oito normativas sobre o atendimento aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. Optei por dividir esse conjunto normativo em três grupos em que o primeiro é composto pelas normativas que tratam da proteção universal da criança e do adolescente, o segundo conta com a normativa que discute a reclusão de adultos, mas traz nuances para o atendimento aos adolescentes e jovens e o terceiro e último com as normativas ligadas à justiça juvenil. Assim, os grupos ficaram organizados com as seguintes normativas:

1º Grupo: Proteção Universal da Criança e do Adolescente

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); e a
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

2º Grupo: Atendimento à Reclusão

- Regras Mínimas para o Tratamento do Recluso (ONU, 1955)

3º Grupo: Justiça Juvenil

- Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, também chamada Regras de Beijing (ONU, 1950);
- Regras para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, mais conhecidas como Regras de Havana (ONU, 1990a), e os
- Princípios Orientadores da ONU para a prevenção da delinquência juvenil, denominadas Regras de Riad (ONU, 1990b).

Destarte, neste capítulo apresento os discursos que foram construídos em determinados tempos históricos que expressam não apenas a formulação de políticas de currículo para o ambiente socioeducativo, mas os próprios antagonismos sobre suas (im)possibilidades concretas de realização. O trabalho empírico realizado aqui considera compreender as demandas acionadas na prática articulatória que desenhou as oportunidades educativas e a própria educação para o ambiente socioeducativo. Isso como forma de compreendermos a influência, como parte da “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (BALL, 1994, p. 26), na promulgação (produção de textos) das legislações nacionais que orientaram o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade.

Ao privilegiar o contexto de influência neste capítulo, concordo com Macedo (2016), que ao contrário de Mainardes e Gandin (2013), acreditam que a prioridade não reflete uma apropriação parcial, mas organizo os capítulos e as análises de forma a preencher a lacuna que existe no próprio modelo do ciclo de políticas, ao não teorizar adequadamente a passagem de um a outro. Então, torna-se importante a ideia de Redes Políticas, definidas por Ball (2014, p. 29) como “comunidades políticas”, que compartilham problemas sociais em busca de soluções. Para Macedo (2016, p. 10) isso ocorre de formas “descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções”. O uso da teoria de redes políticas faz parte dos trabalhos do autor que visaram reavaliar o método dos ciclos de políticas; isso ocorreu através da trilogia – “*Global Education Inc*” (BALL, 2012), “*How schools do policy*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e “*Foucault, Education and Power*” (BALL, 2013). Segundo Sellar e Lingard (2013), nessas obras o autor redefine as concepções do ciclo de políticas.

Nesses termos, o que faço neste capítulo é recuperar os múltiplos fluxos entre os diferentes agentes políticos no momento da decisão (BALL, 2012; BALL; JUNEMANN, 2012). Nesses fluxos dos diferentes agentes são constituídos os sujeitos políticos, de forma precária e contingencial, através das articulações das diversas demandas, como na teoria do discurso (LACLAU, 2013). É certo que construo evidências para compreender que a Liga das Nações, a ONU e os seus Organismos Internacionais serviram como espaço de fortalecimento de discursos que orientaram a criação do sistema de justiça juvenil no globo; no caso do Brasil, foram responsáveis por três normativas promulgadas no século XX: Código de Menores, de 1927; Código de Menores, de 1979; e Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

3.1 Articulando as demandas da proteção universal da criança e do adolescente nos documentos internacionais

Para analisar as demandas que foram articuladas na produção das políticas internacionais de proteção universal a crianças e adolescentes, neste tópico opto por começar por destacar o papel fundamental exercido pela Liga das Nações, criada em abril de 1919. Tratava-se de uma organização internacional destinada à preservação da paz, mediação, arbitramento e resolução de conflitos internacionais. Sua criação era uma pauta, especialmente, do presidente dos Estados Unidos da América (EUA), Woodrow Wilson. Todavia, por questões inerentes ao Congresso norte-americano, que se recusou a ratificar o Tratado de Versalhes, o EUA ficou impedido de se tornar membro do novo organismo. Vale destacar ainda que o ano de fundação da organização coincidiu com a Conferência de Paz de Paris, à qual o pacto fundador foi subscrito em todos os tratados de paz subsequentes.

Ainda em 1919, resultante da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, a urgente necessidade de ajuda humanitária e acolhimento aos “órfãos da guerra” fez surgir na Inglaterra a primeira associação para a tutela dos interesses das crianças e adolescentes – pessoas menores de idade - por iniciativa privada de Eglantyne Jebb. A *Save the Children Association* era voltada à proteção destes órfãos e em 1920 se tornou a *International Save the Children Association*, considerada vanguarda na luta dos direitos da Criança e do Adolescente, que na época atuou na elaboração da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, também conhecida como Declaração de Genebra ou Carta da Liga de 1924 (JENSEN, 2018).

A Declaração de Genebra, elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora do fundo *Save the Children*, foi encampada pela Liga das Nações Unidas; em abril de 1946, o organismo se autodissolveu, transferindo as responsabilidades que ainda mantinha para a recém-criada

Organização das Nações Unidas, a ONU. A Declaração enuncia que todas as pessoas devem às crianças: (i) meios para seu desenvolvimento; (ii) ajuda especial em momentos de necessidade; (iii) prioridade no socorro e assistência; (iv) liberdade econômica e proteção contra exploração; e (v) uma educação que instale consciência e dever social.

Essas cinco diretrizes inspiram a consciência de apoio incondicional às crianças. A essas devem ser providenciados os meios necessários para seu desenvolvimento normal (material e espiritualmente). Isto é, devem ser as primeiras a receber alívio em tempos de aflição, protegendo-a contra toda forma de exploração e a educando para construção de uma consciência de que seus talentos devem ser dedicados ao serviço dos outros homens.

A Declaração de Genebra é considerada o primeiro documento de caráter amplo e genérico com relação às crianças, uma vez que anterior a ela existia apenas a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1919, que protegia um pequeno grupo de pessoas, crianças em condição de trabalho infantil. Dentre as seis convenções aprovadas pela OIT, duas se referiam ao trabalho infantil e ao problema referente à utilização de crianças em trabalhos, cuja jornada diária se equiparava à jornada de trabalho dos adultos. O resultado das duas convenções foi a delimitação da idade mínima para o trabalho e a proibição de trabalho noturno para menores de 18 anos de idade, enquanto a Declaração de Genebra abrangia todas as crianças. E, apesar de ainda não considerar as crianças como sujeitos de direito, trouxe em seu texto importantes itens de proteção, dentre os quais se destaca: (i) toda criança deve receber os meios necessários para seu desenvolvimento normal; (ii) devem ser as primeiras a receber socorro em tempo de dificuldade; (iii) ter a possibilidade de ganhar o seu sustento e ser protegida de toda forma de exploração e (iv) deve ser educada de modo a ver que seu talento também pode ajudar outras pessoas.

A partir desse marco, que ocorreu em 1924, era possível se notar o nascimento de uma preocupação internacional em criar e assegurar a proteção das crianças, o que fez com que a Declaração de Genebra fosse adotada pelos países signatários. Três anos depois, durante o IV Congresso Pan-Americano da Criança, em 1927, dez países do continente americano: Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Venezuela subscreveram a ata de fundação do Instituto Interamericano del Niño (IIN), hoje vinculado à Organização dos Estados Americanos e com sua atuação estendida à adolescência, que se destina à promoção do bem-estar da infância e da maternidade na região.

Após esse momento começa a ser inserido no discurso as demandas das mulheres e crianças traficadas, levando a Convenção de Genebra de 1933 a discutir sobre a proteção e combate ao tráfico de crianças e mulheres. A discussão culminou na IX Conferência

Internacional Americana de Bogotá, em 1948, que emitiu uma Declaração dos Direitos e Deveres do Homem, obrigando a todos auxiliar, alimentar, educar e amparar os filhos menores idade.

Com o fortalecimento do discurso sobre políticas para assegurar a proteção para os menores, a Declaração de Genebra foi aprovada pela segunda vez na Liga das Nações, em 1934. Entretanto, vale destacar que só a partir de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, os países passaram a se deter mais incisivamente na situação das crianças após a extinção da Liga das Nações, que culminou com o surgimento da ONU e do *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF). Mas, anterior a 1950, em 1946, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomendou a adoção da Declaração de Genebra.

Ainda nessa direção, após dois anos da criação da UNICEF, em 1948, a Assembleia Geral da ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A declaração representou o reconhecimento do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, estabelecendo-se como um avanço nos direitos e liberdades individuais do ser humano. Apesar de não ser um instrumento específico sobre os direitos da criança e do adolescente, prevê em seu artigo 25, ponto 2, que a maternidade e a infância terão direito a cuidados e assistência especiais. Ainda defende que todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social e no artigo 26, ponto 1, diz que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. Como a supracitada declaração anuncia os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os seres humanos, as crianças e adolescentes também estão incluídos. Esse direito é reconhecido praticamente em todas as Constituições.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 246).

O avanço dos direitos, inclusive os das crianças e adolescentes, é um pressuposto social concedido à educação. Todavia, dentro do paradigma em que a criança é entendida como objeto de proteção e não como sujeito de direito, o cumprimento da DUDH se tornou não obrigatório para os estados-membros. Isto é, a criança não tinha amparo de lei em caso de alguma violação de seus direitos básicos. Tal questão levou a ONU a aprovar, em 1959, por unanimidade, a

Declaração dos Direitos da Criança, que preconizava, por meio de 10 (dez) princípios, os direitos básicos de toda criança, entre eles: liberdade, alimentação, educação e convívio social. A educação apareceu como um direito composto de três princípios:

Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

- a. A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil à sociedade.
- b. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.
- c. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Percebe-se que o próprio conceito de criança é uma das demandas que estão sendo articuladas ao discurso da proteção universal. Defendo, assim como Dias e Lopes (2009), que não há identidades políticas que antecedam o processo articulatório. Deste modo, o conceito de criança está sendo disputado por projetos antagônicos. Entre esses projetos estão a criança como: uma miniatura de adultos, como objeto de proteção e um terceiro como sujeito de direito. Deste modo, desenhadas as demandas no jogo político, definem-se os grupos políticos que a circundam, produzindo sentidos sobre criança nas demandas apresentadas

Todavia, a nova declaração se tornou um documento interpretativo e complementar à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Posterior a essa declaração, foi instituída uma série de iniciativas que visavam fortalecer a centralidade da criança e do adolescente nas políticas públicas com vistas à garantia do direito. Em 1966, com os Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os Estados Membros das Nações Unidas prometem manter direitos iguais – **incluindo educação e proteção** – para todas as crianças.

Em 1968, com a convocação para a Conferência Internacional sobre Direitos Humanos para avaliar o progresso feito pelos países nos 20 anos desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos uma agenda para trabalhos futuros foi elaborada e os compromissos nacionais de defesa dos direitos humanos reforçados, bem como os referentes às crianças e adolescentes. Tivemos em 1973, a Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho,

que definiu 18 anos como a idade mínima para realizar trabalhos que possam ser perigosos para a saúde, a segurança ou a moral de uma pessoa.

Frente à mobilização mundial das mulheres, em 1974, a preocupação com a vulnerabilidade de mulheres e crianças em emergências e conflito fez com que a Assembleia Geral cobrasse dos estados-membros a observância da Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados. A Declaração proibia ataques contra mulheres civis e crianças ou seu aprisionamento e defende a inviolabilidade dos direitos de mulheres e crianças durante conflitos armados.

Já em 1978, a Comissão de Direitos Humanos da ONU elaborou uma proposta para a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi analisada por um grupo de trabalho dos Estados-membros, agências e organizações intergovernamentais e não governamentais. No entanto, a intenção era de que o documento tramitasse com celeridade para que pudesse ser adotado em 1979 – declarado pela Assembleia Geral das Nações Unidas como o ano Internacional da Criança – que seria o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança (1959). Porém, quando a proposta de Convenção foi apresentada a outros países pelo Secretário Geral da ONU com o objetivo de obter sugestões e observações, muitos asseveraram que o texto era em grande parte omissivo, eis que não se referia a uma série de direitos das crianças, mas se aproximava em muito da Declaração dos Direitos da Criança de 1959.

Em 1983 diversas ONGs se organizam para elaborar uma Convenção sobre os Direitos da Criança, possuindo o estatuto de consulta, junto à ONU. Após longos 10 anos de intenso trabalho e modificações, em um momento de grande otimismo global no contexto do final da guerra fria, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, entrando em vigor no dia 02 de setembro de 1990. A Convenção foi amplamente aclamada como conquista histórica dos direitos humanos, reconhecendo os papéis das crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais.

O documento garante e estabelece padrões mínimos para proteger os direitos das crianças em todas as capacidades. O UNICEF, que ajudou a redigir a Convenção, é mencionado no documento como uma fonte de conhecimento e maestria, exatamente 30 anos depois da promulgação da Declaração dos Direitos da Criança. Apesar de ter a sua assinatura e ratificação aberta em 26 de janeiro de 1990, na cidade de Nova Iorque, foi implantada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países, com exceção dos Estados Unidos.

Sobre a educação para crianças e adolescentes o documento preconiza no artigo 28 que os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições (ONU, 1989). Para isso devem tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira, se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças e adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

A convenção foi inovadora em vários aspectos, com especial destaque ao caráter de coercibilidade de suas normas. Em outras palavras, enquanto o texto da Convenção de 1959 não obrigava o Estado-membro (ou país que assinou o tratado) a cumprir o texto dele decorrente, os países que assinaram esta Convenção passaram a ser obrigados a se adequar às novas regras relativas aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em que pese à coercibilidade, foi um dos tratados que mais ratificações teve.

Para além desse importantíssimo dispositivo que é a coercibilidade, merecem destaque as seguintes conquistas:

1. a criança é definida como todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo se a maioridade seja atingida mais cedo pelos outros países, que podem ajustar a idade da criança conforme seus costumes;
2. Há 42 artigos que seguem a mesma linha de pensamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos e vão cuidar de Direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos;
3. Há a inclusão de Direitos Humanitários;
4. Estipulou-se a “Ponte Permanente entre Convenções”, ou seja, nem todos os direitos consagrados em documentos de sistema homogêneo (direitos afetos a todos os homens) foram repetidos no texto desta Convenção, mas há a ponte, há a possibilidade do diálogo entre esta Convenção e outros documentos. Assim, é possível trazer para as crianças e os adolescentes direitos previstos em outros textos de lei do sistema homogêneo e que não estão previstos especificamente no texto desta Convenção;

5. A inserção do Superior Interesse da Criança (art. 3.º), considerado um postulado normativo máximo em relação à infância e juventude e que rege todas as decisões relativas à infância (jurídicas, administrativas, legislativas etc.).

Apesar da possibilidade que o princípio de “Ponte Permanente entre Convenções” apresentou, a Declaração dos Direitos da Criança precisou ser acrescida de outras questões que foram emergindo nos cenários internacionais, como foi o caso da criminalidade juvenil que começou a emergir na década de 80, com a adoção de textos específicos que vamos analisar na seção seguinte, tais como: as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, também conhecidas como “Regras de Beijing”, de 1985; as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, também conhecidas como “Diretrizes de Riad”, de 1990b; e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, também de 1990a.

3.2 Articulando as demandas da justiça juvenil ao discurso do direito da criança e do adolescente

Antes de começar a discutir o menor e a privação de liberdade é crucial entender que apresentei até aqui uma série de demandas que se articularam discursivamente formando uma cadeia de equivalência capaz de hegemonizar o discurso dos direitos fundamentais infantojuvenis. Tais demandas giraram em torno da criança e dos adolescentes abordando problemas sociais tais como: trabalho infantil, proteção integral, tráfico de crianças, o conceito de criança, entre outras questões que estão subscritas aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, prescritas nos documentos apresentados na seção anterior.

Para a TD (LACLAU, 2013) ao desencadear as demandas inerentes à criança e ao adolescente, foi possível desenvolver uma cadeia de equivalência entre elas, estabelecendo uma fronteira política interna e o surgimento de uma cadeia equivalencial de demandas insatisfeitas. Laclau (2013, 2006) denomina esse fenômeno como demandas populares, que, embora sejam distintas e plurais, o que as une é o seu antagonismo a um discurso comum estabelecendo uma luta política de demandas insatisfeitas. No caso da política da criança e do adolescente, a luta política é pela garantia dos direitos fundamentais, cujo meu foco é no direito à educação dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, um recorte dos demais direitos fundamentais e um dos mais recentes a ser discutido.

Assumo a perspectiva de que a justiça juvenil, em um dado momento, passou a representar a cadeia de equivalência que se estabeleceu em torno da garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Laclau (2006) diz que a cadeia de articulação

discursiva pode crescer ao ponto de que seja necessária uma representação simbólica. Tal representação é estabelecida através de uma demanda que irá representar a totalidade da cadeia de equivalência, instituindo uma relação hegemônica que, nos termos de Laclau (2013) e Laclau e Mouffe (2015), é uma particularidade que assume certa função universal.

A partir da década de 80, quando a questão da criminalidade juvenil protagonizou o cenário das discussões sobre a criança e o adolescente, fortaleceu-se a discussão que o aumento nos índices se deu por via da negação dos demais direitos fundamentais, o que fortalece a necessidade de garantir o acesso aos direitos elencado nos documentos internacionais. Nesse momento era preciso fortalecer a política da criança e do adolescente para reduzir índices, ao mesmo tempo que era preciso garantir que durante a privação de liberdade os direitos fundamentais, entre eles a educação, fossem garantidos.

O que aconteceu é que o significante justiça juvenil foi uma demanda que se esvaziou de seus significados específicos, transformando-se em um significante vazio, ou seja, perdeu a referência direta a um determinado significado (nome). Por sua vez, como significante vazio, passou a representar uma totalidade de elementos essencialmente heterogêneos entre si. Isso seria o mesmo que dizer que a função de representação universal depende da capacidade que a demanda tem de desapossar de conteúdos precisos e concretos (LACLAU, 2006). Esse esvaziamento torna possível o conjunto equivalencial, pois se torna um significante que não tem um significado preciso.

Tendo em vista a constituição de um projeto hegemônico de discursos, formulado através da articulação de demandas plurais, que buscam discursivamente fazer valer os seus sentidos no debate sobre os direitos fundamentais para crianças e adolescentes, nesta seção, irei me debruçar sobre as normativas internacionais que influenciam na organização de políticas educacionais para adolescentes e jovens em privação de liberdade.

A questão da privação de liberdade para menores de idade não é algo novo, possui marcos históricos e epistemológicos no século XVIII com a perspectiva do tratamento penal indiferenciado, ou seja, menores tinham pequenas distinções em relação ao atendimento dos adultos, a diferença era que as penas equivaliam a um terço das dos adultos; outra questão é que os meninos de 7 anos eram exceções, nesse caso não eram atendidos pelo sistema. Essa perspectiva findou no início do século XIX com a ascensão do movimento dos reformadores nos EUA, aos quais Platt (1997) chama de Salvadores da Infância, que inaugurou a perspectiva tutelar com o primeiro tribunal de menores. Essa, por sua vez, chegou até o final do século XIX, mais precisamente meados da década de 80, inaugurando a perspectiva atual, a penal juvenil.

Ainda na perspectiva do tribunal de menores, a ONU realizou o Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento de Delinquentes foi realizado em 1955, em Genebra, Suíça. Participaram do evento 512 pessoas, sendo: 46 representantes e delegados governamentais; representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização Mundial da Saúde (OMS); 45 delegados de Organizações Não Governamentais (ONGs); e, 150 membros individuais (personalidades, especialistas em prisões, criminalidade e problemas juvenis). Sobre o processo educacional, as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos se delimitam a afirmar que os Estados-membros devem tomar “medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito [...]” (ONU, 1955, p. 34), com maior ênfase à educação de analfabetos e jovens, que ocorrerá de forma obrigatória. Também devem atentar que a educação dos reclusos “[...] deve estar integrada no sistema educacional do país [...]” (ONU, 1955, p. 35).

O Congresso deu continuidade aos trabalhos realizados pelo Comitê Internacional das Prisões (CIP), posteriormente conhecido como Comissão Internacional Penal e Penitenciária (CIPP), cuja última reunião aconteceu em 1950, em Haia, onde anunciou sua extinção por orientação da ONU devido ao envolvimento de alguns de seus membros na II Guerra Mundial ao lado do eixo alemão. O envolvimento se deu através da defesa e disseminação de teorias de raízes raciais e biológicas quanto à origem do crime, bem como das soluções para contenção e controle da criminalidade. Após a dissolução da Liga das Nações, a ONU não aceitou a filiação da CIPP, criando o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC).

O Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) se tornou responsável pelas pautas da CIPP, relacionadas às prisões. No entanto, não protagonizou uma mudança nos paradigmas, conceitos e/ou decisões que já haviam sido tomadas com relação à “infância infratora”, como era tratada nas legislações da época. Deu como encaminhamento a abordagem do tema justiça juvenil para os eventos, muito ligado à questão do tribunal de menores, comprovando que nesse momento houve apenas uma no nome do Organismo. Segundo relatório do Congresso de 1955, as discussões eram organizadas em três eixos: a) trabalho nas prisões; b) recrutamento e treinamento dos funcionários das prisões; e c) prevenção da delinquência juvenil.

Discutir sobre delinquência juvenil se constituiu como um ponto central do jogo político a partir da TD. Pois, segundo relatório, após três dias de discussões, foi possível concluir que as grandes diferenças existentes nas culturas, nas legislações e filosofias dos vários países, impossibilitaram a formulação de uma definição única que atendesse, universalmente, ao termo

”delinquência juvenil” (ASC, 1955). Para hegemonização/homogeneização é necessário que entrem em jogo duas abordagens: a lógica da equivalência e da diferença, em que através da equivalência as articulações vão tratar de realizar os fechamentos e suturas, enquanto a lógica da diferença vai exteriorizar todos os discursos antagônicos aos que estão sendo articulados. Contudo, reafirmo a impossibilidade de fechamentos definitivos. Quero dizer que a equivalência atuaria no estancamento, e a lógica da diferença na quebra de cadeias de equivalência, através da produção de diferenças radicais, isto é, estabelecendo limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 2011, p. 71).

Desse modo, a impossibilidade de instituir um sentido universal para delinquência juvenil reativou os sedimentos antagônicos que desafixaram sentidos, revelando a contingência e precariedade das identidades políticas, que estão sempre ameaçadas por algo que lhe é externo. Ou seja, o político se constitui, justamente, no duplo movimento de articulação discursiva (equivalência e diferença). Já a política, enquanto categoria ontológica, pressupõe a subversão e deslocamento do social (LACLAU, 1990). Mediante as impossibilidades ficou estabelecido que delinquentes são aqueles que violaram as leis do país e aqueles em vias de as violar por sua condição socioeconômica.

As discussões e os trabalhos do Congresso são aplicados não apenas aos jovens que cometeram um ato considerado como uma infração à lei penal, em virtude da legislação nos termos das leis de seu país, mas também sobre aqueles que, em razão da sua condição social, arriscam cometer tal ato ou que precisam de assistência e proteção (ASC, 1955, p. 24).

Frente a esse conceito, os estudos que analisaram como essas questões eram abordadas nos diferentes países chegaram ao entendimento de que medidas de proteção e prevenção à delinquência juvenil precisavam ser desenvolvidas pela comunidade, na família, escola, serviços sociais e nas instituições (ASC, 1955). Esse posicionamento serviu como terreno para a regulamentação da institucionalização de crianças e adolescentes. A falta de uma distinção jurídica do que era criança em condição de rua, em dificuldade econômica, em conflito com a lei, naquele contexto definidas como infratoras e delinquentes juvenis, contribuiu para a institucionalização, principalmente, de filhos e filhas da classe trabalhadora.

O referido evento promulgou as Regras Mínimas para o Tratamento do Recluso, que foram aprovadas pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU, por meio da Resolução nº 663C (XXIV), de 31 de julho de 1957, e pela Resolução nº 2076, (LXII), de 13

de maio de 1957. Na condição de norma operativa e política, as regras mínimas foram recomendadas aos governos para organização dos seus sistemas penitenciários e correcionais.

A referida normativa foi recomendada aos governos para aplicação nos estabelecimentos penitenciários e correcionais. O atendimento dos menores que cometem delitos sempre foi objeto de atenção dos especialistas que discutem o sistema penal e prisional de adultos. Mas, a Regra nº 5 destaca que as orientações não têm como objetivo regular a administração de instituições correcionais para jovens, como reformatórios ou escolas de reeducação. Todavia, entendem que a primeira parte das Regras Mínimas pode ser aplicada, igualmente, a tais instituições, reafirmando que os jovens delinquentes não devem ser condenados à prisão de adultos (ONU, 1955).

O Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento de Delinquentes ficou sendo realizado a cada cinco anos pela ONU, acontecendo em Londres (1960), Estocolmo (1965), Kyoto (1970), Genebra (1975) e Caracas (1980). O Congresso de 1980, em Caracas, trouxe a prevenção do crime e a qualidade de vida como forma de reconhecer a criminalidade como resultado das circunstâncias sociais, culturais, políticas e econômicas dos países. Estiveram presentes 102 governos e 38 ONGs, totalizando 920 participantes. O evento se tornou o marco por ser a ruptura da perspectiva em que se instituía normativas sobre os direitos dos presos adultos, em que apareciam menções a delitos cometidos por jovens.

Caracas se tornou o marco para a criação de padrões mínimos específicos para a justiça juvenil, aprovando a Resolução nº 4 durante o sexto Congresso, em que recomendava as Regras Mínimas que deveriam refletir os princípios básicos, sendo eles: (i) a proteção jurídica aos menores, que se encontram em dificuldades com a justiça; (ii) a internação como último recurso, não sendo adequado manter os menores presos junto com adultos; (iii) a institucionalização, como medida a ser aplicada, quando o ato for de grave ameaça à pessoa e quando houver reincidência de delitos graves; ou, ainda, quando for necessária para a sua própria proteção; e, (iv) a proteção da segurança pública, como forma de oferecer ao jovem a oportunidade de se controlar. Como se pode observar, a proteção foi, novamente, a justificativa para a privação de liberdade.

Isso resultou no informe nº 153 enviado ao ECOSOC pelo *Comité de Prevención del delito y lucha contra la delincuencia*, em 25 de maio de 1984, em que aprovava as recomendações formuladas na Declaração de Caracas. Assim, o ECOSOC emitiu a Resolução nº 1984/153, enviando o projeto das Regras ao Sétimo Congresso, através da Reunião Inter-regional de Peritos sobre os Jovens, a Criminalidade e a Justiça, realizada em Beijing (Pequim), no Japão, no período de 14 a 18 de maio de 1984. Em 1985, a Assembleia Geral da ONU

aprovou pela Resolução nº 40/44, de 29 de novembro de 1985, o que se tornou o primeiro documento a tratar, especificamente, da situação dos adolescentes privados de liberdade. Por fim, as Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, conhecidas por Regras de Beijing, foram aprovadas no Sétimo Congresso das Nações Unidas, realizado em Milão, na Itália, com o objetivo de defender os direitos do menor, visando ao seu desenvolvimento saudável e bem-estar.

As Regras de Beijing estão organizadas em seis partes: Princípios Gerais; Investigação e Procedimento; Julgamento e decisão; Tratamento em Meio Aberto; Tratamento em Instituição; e Investigação, Planificação, Formulação de Políticas e Avaliação. Totalizam 30 regras, em que cada regra tem seus comentários que explicam ou acrescentam algo. As questões inerentes à educação aparecem na 1ª parte (Princípios Gerais), na 1ª regra (Orientações Fundamentais), no comentário 1.2 em que diz: os Estados-membros devem se esforçar para criar políticas que possibilitem às crianças e adolescentes “[...] uma vida significativa na comunidade, fomentando, durante o período de idade em que ele é mais vulnerável a um comportamento desviado, um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência” (ONU, 1950, [s.p.]).

Após, volta a aparecer na 5ª parte (Tratamento em Instituição), na 26ª regra (Objetivos do tratamento institucional), no comentário 26.1, em que defende a capacitação e o tratamento dos jovens colocados em instituições com o “objetivo de assegurar seu cuidado, proteção, educação e formação profissional para lhes permitir que desempenhem um papel construtivo e produtivo na sociedade” (ONU, 1950, [s.p.]). Na mesma parte e regra, no comentário 26.6 é recomendado que seja “estimulada a cooperação interministerial e interdepartamental para proporcionar adequada formação educacional ou, se for o caso, profissional ao jovem institucionalizado, para garantir que, ao sair, não esteja em desvantagem no plano da educação” (ONU, 1950, [s.p.]).

Vale ressaltar que as Regras de Beijing não excluíram a aplicação das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, por também determinarem princípios básicos relativos aos jovens delinquentes colocados em instituição, tais como: determinações sobre locais de detenção, arquitetura, roupa de cama, vestuário, queixas e pedidos dos detidos, contato com o mundo exterior, alimentação, serviços médicos, serviços religiosos, separação segundo as idades, pessoal, trabalho, disciplina, meios de coação aplicáveis a delinquentes perigosos, entre outras.

dos outros Instrumentos e Regras reconhecidos pela comunidade internacional e relativos ao tratamento e à protecção (sic!) dos jovens (ONU, 1950, p. 6).

Não foi necessário realizar alterações nas Regras para o Tratamento de Reclusos, uma vez que as Regras Mínimas para Administração da Justiça de Menores tratam das características específicas que os estabelecimentos para jovens delinquentes devem ter, ao mesmo tempo em que estende aos menores de idade as mesmas garantias processuais asseguradas aos maiores de idade, na medida em que organiza uma estrutura para o Sistema Nacional de Justiça Juvenil, assim como um modelo em que os Estados possam dar respostas justas e humanas aos jovens que infringiram a lei. Para tal, o documento chama a atenção para a necessidade de profissionalização/formação da justiça da infância e da juventude. Também, aponta para outros recursos e procedimentos extrajudiciais como medidas educativas alternativas à privação de liberdade, ou seja, a decisão pela privação de liberdade de um menor é uma excepcionalidade, devendo primar pelo menor período possível, devendo ser determinada por uma autoridade judicial.

As Regras de Beijing consolidam a ruptura com o conceito do jovem infrator, inaugurando as possibilidades para que sejam entendidos como sujeito de direitos, atribuindo-lhes o direito de participar e de ser ouvido em processos e etapas judiciais que lhe fizerem referência. Como as demais regras, essas também são recomendações que não lhe dão um carácter obrigatório. Mas, devido à sua importância, alguns dos seus princípios foram incluídos na Convenção sobre os Direitos da Criança, como forma de garantir sua execução, por se tratar de um tratado internacional de cunho obrigatório para todos os Estados-membros.

Durante o sétimo Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, levantou-se uma preocupação com a vulnerabilidade dos jovens privados de liberdade a condições de maus-tratos, à vitimização e à violação de direitos. Por conseguinte, sugeriu-se a organização de regras mínimas por parte das Nações Unidas que garantissem a protecção dos jovens durante a privação de liberdade, o que fortaleceria ainda mais os Sistemas de Justiça Juvenil dos Sistemas Prisionais para Adultos. Também, com vistas a prevenir a delinquência, foi solicitada a elaboração de programas e políticas de assistência nas comunidades.

Assim, em 1986, o ECOSOC, através da Resolução nº 1986/10, especificamente na seção denominada “Justiça de Menores e Prevenção da Delinquência Juvenil”, pediu que durante o Oitavo Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, tais critérios fossem examinados como possibilidade para a prevenção da delinquência juvenil, para posterior adoção. No fim da década de 80, durante a 15ª sessão

plenária, emitiu a Resolução nº 1989/66, em que adotou as Regras de Beijing e decidiu que no Oitavo Congresso, realizado em 1990a, em Havana (Cuba), fosse apresentado o relatório atualizado sobre os progressos na aplicação das Regras de Beijing. O relatório apresentou os progressos até 20 de abril de 1990.

Então, no Oitavo Congresso, a preocupação com a garantia dos direitos dos jovens durante a privação de liberdade resultou na adoção das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, conhecidas como Regras de Havana, pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução nº 45/113, de 14 de dezembro de 1990. O documento apresenta um total de 87 Regras divididas em quatro partes: (i) perspectivas fundamentais; (ii) efeitos e aplicações das regras; (iii) jovens detidos ou em prisão preventiva; e (iv) administração dos centros de detenção de jovens.

Com o objetivo de estabelecer um conjunto de regras mínimas aceitáveis pelas Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade sob qualquer forma, compatíveis com os direitos humanos e liberdades, combatendo os efeitos nocivos de qualquer tipo de detenção e promovendo a integração na sociedade, as Regras de Havana, assim como as Regras de Beijing e a Convenção Internacional, preconizam que os adolescentes só podem ser submetidos à medida de privação de liberdade em último recurso, ainda assim no menor período de tempo possível. Ainda estabelece regras para que adolescentes privados de liberdade tenham proteção especial e o respeito à dignidade inerente a ele, garantindo os direitos e bem-estar físico e mental durante a privação de liberdade. Essa postura trata de demarcar o espaço da privação de liberdade para menores de idade, distinguindo-o do direito penal tradicional.

Destarte, a privação de liberdade para menores de idade em conflito com a lei não tem caráter retributivo de pena, mas, traz no seu cerne a reinserção do indivíduo ao convívio social. Para tanto, a supracitada declaração traz uma organização inicial da gestão do atendimento para adolescentes e jovens em privação de liberdade, a educação assume um papel central no documento; na parte que trata dos jovens detidos ou em prisão preventiva, o item b da regra 18 traz que “sempre que possível, os menores devem dispor de oportunidades de efetuar um trabalho remunerado, e de continuar a sua **educação** e formação profissional, mas não lhes deve ser exigido que o façam. O trabalho, os estudos ou a formação profissional não devem causar a continuação da detenção” (ONU, 1990a, p. 6, grifo nosso).

Todavia, a parte da administração dos centros de detenção de jovens é a que mais as questões de educação aparecem, inclusive tendo uma seção própria para a sua organização. A regra 27 institui que

Logo que possível, após a sua admissão, cada menor deve ser entrevistado e deve ser elaborado um relatório psicológico e social que identifique quaisquer fatores relevantes quanto ao tipo de tratamento e programa de educação e de formação requeridos pelo menor. Este relatório, juntamente com o relatório elaborado pelo médico que examinou o jovem depois de sua admissão, deve ser enviado ao diretor, para fins de determinação da colocação mais apropriada do menor dentro do estabelecimento e do tipo de tratamento e programa de formação requeridos. Quando é requerido um tratamento de reeducação especial, e a duração de permanência no estabelecimento o permite, o pessoal especializado do estabelecimento deve preparar, por escrito, um plano de tratamento individualizado, especificando os objetivos do tratamento, a sua duração e os meios, etapas e prazos com que os objetivos deverão ser prosseguidos (ONU, 1990a, p. 9).

Com o intuito de garantir o acesso ao direito à educação, as Regras de Havana orientam a construção de um diagnóstico inicial que irá subsidiar a organização do cotidiano do adolescente ou jovem no cumprimento da medida de privação de liberdade, dentre as questões que devem ser investigadas está a situação escolar dos jovens. Para os casos em que a não é pela privação de liberdade, o documento constrói uma seção específica que chama de Educação, Formação Profissional e Trabalho, em que as regras 38, 39, 40 e 41 tratam das questões da educação.

38. Qualquer menor em idade de escolaridade obrigatória tem direito à educação adequada às suas necessidades e capacidades, com vista à preparação da sua reinserção na sociedade. Tal educação deve ser dada, sempre que possível, fora do estabelecimento de detenção em escolas da comunidade e, em qualquer caso, deve ser ministrada por professores qualificados, no quadro de programas integrados no sistema educativo do país, de modo a que os menores possam prosseguir, sem dificuldade, os estudos após a sua libertação. A administração do estabelecimento deve conceder uma especial atenção à educação dos menores de origem estrangeira ou com especiais necessidades culturais ou étnicas. Os menores que são analfabetos ou que têm dificuldades cognitivas ou de aprendizagem devem ter direito a uma educação especial.

39. Os menores acima da idade de escolaridade obrigatória que desejem continuar a sua educação devem ser autorizados e encorajados a fazê-lo e devem ser feitos todos os esforços para lhes possibilitar o acesso aos programas educacionais apropriados.

40. Os diplomas ou certificados de educação concedidos aos jovens durante a detenção não devem indicar que o jovem esteve detido.

41. Cada estabelecimento de detenção deve proporcionar o acesso a uma biblioteca que deve estar adequadamente equipada com livros, tanto instrutivos como recreativos e com publicações periódicas adequadas aos menores, devendo estes ser encorajados e ter possibilidades de fazerem uso completo dos serviços da biblioteca (ONU, 1990a, p. 11–12).

Ainda sobre educação a 79 fala que ao regressar para a comunidade “todos os jovens devem se beneficiar de medidas destinadas a os auxiliar no seu regresso à sociedade, à vida familiar, à **educação** ou emprego, depois da libertação. Com este fim devem ser concebidos procedimentos, que incluem a libertação antecipada e a realização de estágios” (ONU, 1990a, p. 19, grifo nosso). A adoção das Regras de Havana considerou a Resolução nº 21, que preconizava o desenvolvimento de Regras para proteger os menores privados de liberdade.

No mesmo ano em que foram adotadas as Regras de Havana, adotou-se as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, fruto das demandas do Sétimo Congresso e por reconhecer que a proteção dos direitos da criança e do adolescente em conflito com a lei não se resume à administração do sistema criminal juvenil. A construção desse documento levou em consideração a Resolução nº 16, que propunha uma redução no número de reclusos, por meio da busca de soluções alternativas à prisão e à reinserção social dos delinquentes. As Diretrizes de Riad concentram esforços para prevenção da delinquência juvenil; para isso articula todas as camadas da sociedade para a adoção de medidas que impeçam a criminalização e penalização de jovens cujo comportamento não cause grandes danos a si e a outros.

A ideia é ampliar a atuação para além dos jovens que já cometeram o ato infracional, atingindo aqueles que estejam em condição de abandono, maus-tratos, uso indevido de drogas, entre outras condições sociais que os possam levar ao mundo do crime. Logo, as Diretrizes são para construção de uma política de integração social da infância e da juventude, a fim combater a marginalização, a vitimização e a estigmatização do menor. Para tal, as Diretrizes de Riad preconizam dedicação e atenção especial nas esferas internacional, nacional e regional, para a formulação e implantação de políticas que instituem a prevenção, favorecendo a socialização e integração das crianças e adolescentes através da família, da educação, de serviços e programas comunitários de participação ativa, entre outros esforços que possam ser necessários de acordo com cada realidade.

Reconhecendo que é necessário estabelecer critérios e estratégias nacionais, regionais e inter-regionais para prevenir a delinquência juvenil, as diretrizes relembram, na sua introdução, que toda criança goza de direitos humanos fundamentais, particularmente o acesso à educação gratuita e que esta é um dos processos de socialização a que os governos têm a obrigação de facilitar o acesso. Assim, todos os jovens devem ter acesso ao ensino público, como define a diretriz 19. Dando continuidade a diretriz 20 determina que

Os sistemas de educação, além de suas possibilidades de formação acadêmica e profissional, deverão dar atenção especial ao seguinte:

- a) ensinar os valores fundamentais e fomentar o respeito à identidade própria e às características culturais da criança, aos valores sociais do país em que mora a criança, às civilizações diferentes da sua e aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) fomentar e desenvolver, o mais possível, a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física dos jovens;
- c) conseguir a participação ativa dos jovens no processo educativo, no lugar de serem meros objetos passivos de tal processo;
- d) desenvolver atividades que fomentem um sentimento de identidade e integração à escola e à comunidade, como também a compreensão mútua e a harmonia;
- e) incentivar os jovens a compreender e a respeitar opiniões e pontos de vista diversos, como também as diferenças culturais e de outra índole;

- f) oferecer informação e orientação sobre a formação profissional, as oportunidades de trabalho e as possibilidades de uma profissão;
- g) evitar medidas disciplinares severas, particularmente os castigos corporais (ONU, 1990b, p. [s.p.], grifo nosso).

Ainda são instituídas como diretrizes para os sistemas de educação o trabalho “em cooperação com os pais, com as organizações comunitárias e com os organismos que se ocupam das atividades dos jovens” (ONU, 1990b, [s.p.]), bem como “cuidar e atender, de maneira especial, dos jovens que estejam em situação de risco social” (ONU, 1990b, [s.p.]). Para isso devem organizar programas de prevenção e materiais didáticos, assim como planos de estudos, critérios e instrumentos especializados.

Portanto, os discursos que foram construídos nos documentos apresentados aqui expressam um conjunto de demandas que foram se articulando e desarticulando discursivamente e que influenciaram e influenciam a formulação de políticas de currículo para a privação de liberdade de adolescentes e jovens no ambiente socioeducativo. Ao mesmo tempo foi possível apresentar antagonismos que traçam os limites e (im)possibilidades concretas de realização, visto que os documentos são recomendações de caráter não obrigatório e que algumas demandas acabaram sendo incluídas na Convenção sobre os Direitos da Criança.

A escolha das demandas que somaram a Convenção é fruto das lógicas da diferença e equivalência acionadas na prática articulatória, criando oportunidades educativas e a própria educação para o ambiente socioeducativo. Tais discursos influenciam na produção de textos nas políticas dos Estados-nações, que são membros da ONU, construídas com o objetivo de normatizar e orientar o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade. É sobre essas políticas nacionais e as influências que elas sofreram que vamos falar no próximo capítulo.

4 DISCURSOS SOBRE O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

No capítulo atual, dou continuidade às análises sobre a rede de políticas, focando na produção dos textos da política nacional, a qual me possibilitou ir além de dicotomias, tais como: esquerda e direita, público e privado, assim como fronteiras nacionais (MACEDO, 2016). Mesmo que eu tenha organizado os capítulos de forma a contemplar essa instância separadamente, esse foi apenas o esforço de fazer compreender melhor as relações e influências que escorreram pelas redes, sem contar que as normativas internacionais datam de um período anterior à organização da política da criança e do adolescente no Brasil. Assim, foi possível demonstrar no capítulo anterior várias intersecções entre inúmeros discursos, dentre os quais atento para os elementos compreendidos nas análises das normativas internacionais instituídas pela ONU e suas influências no processo de organização das políticas para o atendimento de adolescentes e jovens em conflito com a lei no Brasil. Tais normativas tiveram como função orientar a organização do Sistema de Justiça Juvenil, para que, por sua vez, (i) protegesse os direitos fundamentais dos adolescentes e jovens, atendendo às suas necessidades, (ii) respondesse às necessidades da sociedade e (iii) aplicasse as Regras anunciadas na normativa.

Exemplifico, aqui, como as redes que apareceram no capítulo anterior influenciaram a manutenção (ou a hegemonia) de um discurso em defesa da centralização curricular nas políticas para a criança e adolescente no Brasil. Esse recurso me permitiu ler a hegemonia como uma “teia de relações que não apenas transcendem este ou aquele projeto de governo, mas que os produzem como efeitos de poder” (MACEDO, 2016, p. 11).

Pela impossibilidade de um conceito universal para os termos “menor” e “delito”, que são componentes da noção de Delinquência Juvenil “[...] os limites de idade dependem de cada sistema jurídico” (ONU, 1950, p. 3), o que faz com que “[...] a noção de menor se aplique a jovens de idades muito diferentes, que vão dos 7 aos 18 anos ou mais. Esta disparidade é inevitável, dada a diversidade dos sistemas jurídicos nacionais e não diminui em nada o impacto destas Regras Mínimas” (ONU, 1950, p. 3).

Nessa direção o sistema jurídico brasileiro, enquanto signatário da Convenção dos Direitos da Criança, que se tornou lei em 1990, passou a ver o público infantojuvenil como sujeitos de direito, garantindo a proteção integral e a prevalência dos seus interesses sobre qualquer outro. Pode-se dizer que a Constituição de 1988 já nasceu tendo em seu cerne a Doutrina da Proteção Integral (DPI). Como apresentei até aqui, a ONU foi capaz de instituir uma rede discursiva de influência por meio dos diversos tratados e convenções. Destaco as

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da infância e da Juventude (Regras de Beijing), as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad), as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de jovens Privados de Liberdade (as Regras de Havana), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, como as mais importantes para o objeto investigado, pois articuladas formam e fortalecem a Doutrina da Proteção Integral.

Este capítulo é dedicado à análise dos documentos nacionais, particularmente em relação às recomendações para a Educação de adolescentes e jovens privados de liberdade, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Sistema de Atendimento Socioeducativo (2006a, 2012), Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016), Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013).

4.1 Articulações discursivas nas normativas nacionais

A legislação brasileira foi a primeira na América Latina a incorporar as regras de proteção e garantia dos direitos de adolescentes em conflito com a lei, bem como os referentes à proteção da criança vítima de abandono ou outras violências. Tais regras estão expressas nos artigos 5 e 6 da Constituição, que estabelece os direitos individuais e sociais, aplicáveis a qualquer pessoa. Também aparecem no artigo 227, que estabelece os direitos específicos individuais e coletivos das crianças, adolescentes e jovens. E ainda no artigo 228, que além de estabelecer a imputabilidade penal para os menores de 18 anos (maior idade penal), estabeleceu a necessidade de disciplinar o tratamento jurídico diferenciado aos adolescentes em conflito com a lei, prever que eles “serão sujeitos às normas da legislação especial”. Ainda fizeram parte desse conjunto de normativas nacionais o Decreto legislativo nº 28/1990; Decreto nº 99.710/1990, que aprovaram e promulgaram a Convenção da Assembleia Geral da ONU sobre o Direito da Criança e do Adolescente e a Lei nº 8.069/1990.

Para o cumprimento de cada direito o artigo 227 da Constituição pressupõe uma estreita relação a um dever, ao afirmar que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, [s.p.], grifo nosso).

Em outros termos, isso quer dizer que a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes é dever da família, sociedade e Estado, devendo cuidar, proteger e dar assistência. Outrossim, a expressão “absoluta prioridade” é empregada, ao se referir aos direitos, como forma de atender às declarações protetivas internacionais. O direito à educação é tratado ainda nos artigos 205 a 214, situados na Seção I do Capítulo III, intitulado “Da educação, da cultura e do desporto”, ocasião em que a define como sendo um direito de todos.

As influências internacionais e da própria Constituição, foram responsáveis por trazer para o ECA a perspectiva da proteção integral. Promulgado no mesmo ano em que o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 1 o estatuto expõe que “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL 1990, [s.p.]). Por isso abre um conjunto de possibilidades de proteção aos direitos fundamentais nele previstos, como forma de evitar que sejam ameaçados ou violados pelo Estado, pela sociedade ou pela própria família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) regulou a Doutrina de Proteção Integral recepcionada pela Constituição, substituindo o paradigma da situação irregular, que tinha caráter discriminatório e repressivo por apresentar na sua matriz uma confusão entre o que vinha a ser infância carente e infância delinquente. Essa mudança no discurso hegemônico causou uma reorganização na rede de articulação discursiva capaz de influenciar mudanças quanto ao ato infracional promovendo um novo paradigma para as políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil. Assim, o ECA foi organizado em duas partes (geral e especial), com 267 artigos no total. É uma legislação extensa que trata dos direitos e da estruturação das políticas públicas de assistência e proteção de crianças e adolescentes.

Enquanto a primeira parte vai tratar dos direitos fundamentais, que são: Direito à Vida e à Saúde; Direito à Liberdade, Respeito e Dignidade; Direito à Convivência Familiar e Comunitária; Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho. Para a garantia dos direitos supracitados é necessário a atuação da família, sociedade e Estado. Na segunda estão as políticas de atendimento e de aplicação das Medidas Socioeducativas (MSE), em que trata de estabelecer os procedimentos administrativos e judiciais para aplicação de sanções. Para isso estabelece um conjunto de garantias e regras para a atuação da Justiça da Infância e Juventude. Isso mostra que o ECA está organizado para atender em cada parte aos artigos 227 e 228 da Constituição, respectivamente.

A educação, anteriormente reconhecida como um direito social na Constituição, aparece na primeira parte do ECA como um direito fundamental de ordem coletiva de crianças e adolescentes, atribuindo ao Estado e à Família o dever de o promover e incentivar, em colaboração com a sociedade, como ordena a Constituição. Tal afirmação reconhece que o ensino como obrigatório e de oferta gratuita é um direito público e subjetivo. Ao fazê-lo, as normativas nacionais reconhecem os acordos internacionais que colocaram a educação como direito humano, social e fundamental.

Ao abordar a Doutrina da Proteção Integral, o artigo 3º do ECA afirma que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, [s.p.]).

Ao colocar que a criança e adolescente têm acesso a todos os direitos fundamentais, como forma de garantir a proteção integral, a educação assume um caráter essencial para a promoção da cidadania e da dignidade humana. O Direito à Educação, como parte da proteção integral constitui um eixo central para o desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente. Entendo que, por definição, educação é um pré-requisito para o exercício da cidadania, melhorando a qualidade de vida. Por isso, o ECA trata em seu artigo 53 do direito à educação e sua aproximação com os demais marcos legais, bem como as violações mais frequentes a este direito.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II-direito de ser respeitado por seus educadores;
III-direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV-direito de organização e participação em entidades estudantis;
V-acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, [s.p.]).

O ECA se refere à Educação Formal como um direito, um processo político, portanto, intencional, que ocorre na Escola com finalidade de atingir o desenvolvimento da criança e do

adolescente, auxiliando-o a exercer sua cidadania e lhe dando qualificação para o mercado de trabalho.

A segunda parte do ECA trata de regulamentar o artigo 228 da Constituição, faz isso utilizando o termo “ato infracional”, que, segundo o artigo 103, trata-se de condutas descritas como crimes ou contravenções penais. Isso estabelece um caráter extrapenal, pois no Brasil os menores de 18 anos não podem ser imputados penalmente. Em outras palavras, as medidas socioeducativas possuem caráter pedagógico e não punitivo. Para tal, o ECA desenha o atendimento a adolescentes em conflito com a lei, vislumbrando esses como sujeitos de direitos e merecedores de proteção integral.

O ECA estabeleceu os conceitos de criança e adolescente, optando pelo critério da idade. Em seu artigo 2 considera como “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, [s.p.]), sendo as crianças e adolescentes penalmente inimputáveis, como preconiza o artigo 104. No artigo 105 há a determinação de que às crianças autoras de atos infracionais não serão aplicadas medidas socioeducativas, mas medidas protetivas previstas no artigo 101, estão entre as opções: encaminhamento aos pais, aconselhamento, matrícula em escola, tratamento médico ou psicológico, colocação em família substituta, entre outros; as medidas protetivas não são propriamente sanções. Já aos adolescentes serão aplicadas medidas socioeducativas elencadas no artigo 112, a saber: advertência, obrigação de reparo de dano, prestação de serviço à comunidade, semiliberdade (restrição de liberdade), internação em estabelecimento educacional (privação de liberdade) ou qualquer medida protetiva aplicada às crianças.

Sobre a internação em estabelecimento educacional o artigo 122 do ECA determina que sejam aplicadas somente em casos de atos infracionais cometidos com violência ou grave ameaça, reincidência de infrações graves e descumprimento de outras medidas socioeducativas. Isto significa dizer que as medidas de internação constituem a última alternativa, a prioridade é a aplicação de medidas menos severas. Contudo, os casos em que for aplicada a privação de liberdade, os parágrafos 2 e 3 do artigo 121 determinam que o tempo máximo de duração da medida é de três anos sendo reavaliada a cada seis meses pelo juiz, que levará em consideração a avaliação do Plano Individual de Atendimento (PIA). É necessário frisar que a MSE é aplicada ao adolescente considerando a idade deste no dia em que ocorre a prática do ato infracional. A legislação ainda estabelece que por ter duração máxima de até três anos, essa poderá se prolongar para além da adolescência, até os anos iniciais da juventude, ultrapassando os dezoito anos. Nesse último caso o artigo 121, parágrafo 5, estabelece a liberação compulsória aos 21 anos de idade.

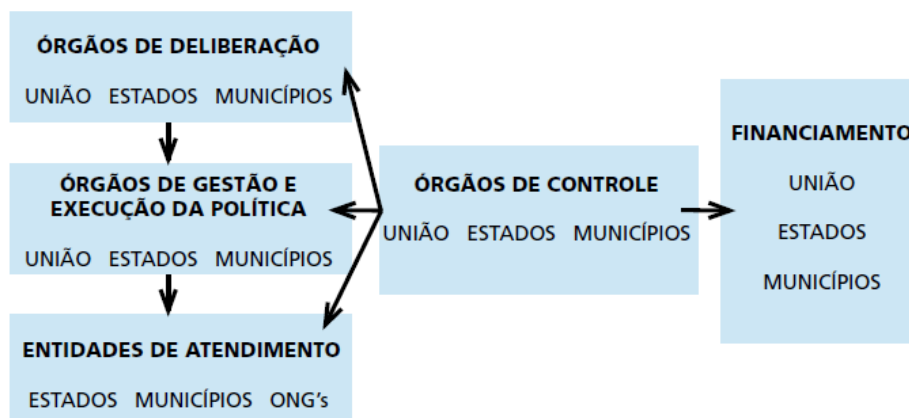
Considero pertinente esclarecer que a internação pode ocorrer antes da sentença, como forma de garantir a segurança do adolescente ou da ordem pública; nesses casos são denominadas de internação provisória, cujo tempo máximo é de 45 (quarenta e cinco) dias, devendo o adolescente ser liberado imediatamente caso não haja sentença até esse prazo.

Para garantir os direitos e o desenvolvimento dos adolescentes, foram estabelecidos três princípios para orientar a aplicação da medida de internação, são eles: brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Em que o primeiro diz respeito à necessidade de readaptação do adolescente; o segundo defende que a referida medida deve ser a última a ser aplicada pelo juiz; e o terceiro e último do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, abraçando a perspectiva adotada pelo ECA, em que as medidas socioeducativas devem ser educativas e de caráter pedagógico, resultando no amadurecimento pessoal e afetivo dos adolescentes que se encontram em desenvolvimento de suas personalidades.

As sanções estabelecidas pelo ECA foram regulamentadas pelo SINASE, criado inicialmente pela Resolução nº 119/2006b do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que aprovou o sistema, que posteriormente foi instituído através da Lei nº 12.594/2012. O SINASE assegura ao adolescente ou jovem em privação de liberdade o acesso aos direitos com oportunidades para superação de sua condição de exclusão através da Educação Básica e de práticas pedagógicas. Em seu artigo 2º o SINASE apresenta três objetivos: a responsabilização do adolescente, a sua integração social e a desaprovação da conduta infracional.

A resolução CONANDA nº 119/2006b diz que o SINASE é um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2006a, [s.p.]). A lei SINASE amplia essa visão retificando que se trata de um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei” (BRASIL, 2012, [s.p.])

Figura 2 – Competências, atribuições dos órgãos do SINASE



Fonte: BRASIL, 2006a, p. 35.

A figura 1 é um organograma do SINASE que explica as atribuições da União, Estados e Municípios no sistema. À União compete o gerenciamento e a organização de políticas de financiamento, em colaboração com os demais entes. Os artigos 1 e 3 da aludida lei proíbe a União de desenvolver programas próprios de atendimento, cabendo aos estados a execução das medidas de meio fechado (restrição e privação de liberdade), enquanto aos municípios cabe as medidas de meio aberto, tais como: advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, além do regime de liberdade assistida. As medidas em meio aberto são acompanhadas pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), constituídos por equipes multiprofissionais (psicólogos, assistentes sociais e pedagogo, pelo menos). Interessa-me as unidades de internação de adolescentes, uma vez que foi nesses espaços que realizamos a parte empírica desta pesquisa.

No SINASE apareceram os direitos consoantes com as principais recomendações internacionais e nacionais referentes ao direito dos adolescentes e jovens atendidos pelo sistema, entre eles: saúde, educação, assistência social, exercício do trabalho e de atividades intelectuais, estabelecendo que o Estado deve oferecer condições materiais à execução desses direitos durante o cumprimento das medidas socioeducativas em privação de liberdade. Assim, desenha-se o Sistema de Garantia de Direitos, elucidando algumas das interfaces com diferentes sistemas e políticas, com vistas a compartilhar a responsabilidade na garantia dos direitos, com mostra a figura 3.

Figura 3 – Sistema de Garantia de Direitos



Fonte: BRASIL, 2006a, p. 23.

Essa é uma política que está em constante comunicação com outras, interferindo ao mesmo tempo que sofre interferências dos demais subsistemas, tais como: Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública. Tal configuração fez com que os parâmetros da ação socioeducativa fossem organizados em 8 eixos estratégicos: (i) suporte institucional e pedagógico; (ii) diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; (iii) cultura, esporte e lazer; (iv) saúde; (v) educação; (vi) profissionalização/trabalho/previdência; (vii) abordagem familiar e comunitária e (viii) segurança.

Em observância ao que preconizam os princípios adotados pela Constituição e o ECA, a Lei nº 12.594/12, ao regulamentar a execução das medidas socioeducativas, buscou garantir a inserção de adolescentes e jovens em cumprimento de MSE na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (BRASIL, 2012). Ainda com relação à questão da escolarização, o SINASE (BRASIL, 2006a, p. 59) determina que esta é uma obrigação comum a todas às entidades e programas de privação e restrição de liberdade; a garantia do acesso à educação deve ser articulada através de parcerias com órgãos do Executivo, da criação de estrutura e organização escolar.

Em comum observância das normativas nacionais que fui analisando até aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, reforça em seu artigo 1 que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ainda sobre o tema a Constituição no artigo 205 disciplinou a educação como um direito de todos, inclusive dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, resultando na afirmação do artigo 2 da LDBEN que enaltece o “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, [s.p.]), definindo como finalidade o “pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, [s.p.]). Em outras palavras, todos os agentes, sejam eles públicos ou privados, têm responsabilidade sobre a educação dos vulneráveis e dos menos favorecidos.

De tal modo, a educação para o público infantojuvenil em conflito com a lei deve observar as determinações da LDBEN no que tange à organização da educação escolar, suas incumbências e as possibilidades de gestão, currículo, avaliação, financiamento, níveis, modalidades, autonomia, ensino, entre outros temas de igual importância. Deste modo, no que concerne à escolarização da população infantojuvenil privada de liberdade, deve-se considerar o que está expresso na Seção V do Capítulo II da LDBEN, que obriga os sistemas a garantir cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos; e determina que o acesso e a permanência destes na escola devem ser viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

Sob o enfoque de ofertar oportunidades educacionais apropriadas ao perfil dos adolescentes e jovens privados de liberdade, é necessário considerar que o Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação realizado pelo Conselho Nacional de Justiça em 2012 apresenta um histórico preocupante de fracasso e evasão escolar. A pesquisa apresenta uma média brasileira de 8% de analfabetos, enquanto na região Nordeste esse índice é de 20%. É constatado também que a evasão acontece na idade média de 14 anos, mas no Nordeste acontece um pouco mais cedo, 13,7 anos. Essa evasão ocorre principalmente no Ensino Fundamental, chegando a um índice de 86%, principalmente na 6ª e 7ª ano. Sobre a frequência escolar, 72% declararam frequentar a escola diariamente, mas no Nordeste o percentual é acima dos 50% para casos que não frequentam a escola diariamente. Os resultados ainda apontaram que 57% não frequentavam a escola antes da internação (CNJ, 2012). Uma possibilidade que a LDBEN apresenta para o perfil em tela está expressa na Seção Especial relacionada à Educação de Jovens e Adultos, em que o artigo 37 expressa como finalidade da EJA a inclusão de indivíduos que não tiveram acesso ou oportunidades de concluir os estudos em idade apropriada no sistema educativo.

Todavia, a discussão sobre as especificidades dos processos educativos para adolescentes e jovens na privação de liberdade se deu na oportunidade em que a discussão sobre o fracasso escolar foi retomada e registrada no Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação, mais especialmente da Câmara de Educação Básica. O parecer aprovou as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas

socioeducativas (Resolução CNE/CEB nº 3/2016). A resolução define, em seu artigo 4, os princípios para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo eles:

- a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento de toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero.

Em seu artigo 9, as diretrizes definem, ainda, que adolescentes e jovens em cumprimento de medida em privação de liberdade devem ter acesso a espaços de escolarização com recursos materiais e humanos que possibilitem práticas pedagógicas e administrativas capazes de garantir a qualidade social do processo educacional. Ao poder público cabe investir em práticas pedagógicas inovadoras destinadas aos socioeducandos, que favoreçam o acesso, permanência e promoção à educação, além de apoio psicossocial (CNJ, 2012). Então, as diretrizes acabam por orientar, no artigo 14, que a escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ofertar Educação (em Tempo) Integral, Educação Profissional e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também preconiza que a escolarização deve proporcionar o acompanhamento pedagógico específico sigiloso, a promoção e condições de acesso e permanência ao Ensino Superior e a participação de adolescentes, jovens e suas famílias nos processos de gestão democrática da escola.

A inserção dos adolescentes e jovens em privação de liberdade na modalidade da Educação Integral é o objeto da política que estou analisando. A resolução do CNE/CEB apresenta essa iniciativa como uma incursão na busca pela Educação Profissional de

adolescentes e jovens do sistema socioeducativo. O SINASE possui estreitas relações com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no que concerne a:

- Meta 2 – Ensino Fundamental: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE,
- Meta 3 – Ensino Médio: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%,
- Meta 6 – Educação integral: Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica,
- Meta 9 – Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional,
- Meta 10 – EJA integrada à Educação Profissional: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional,
- Meta 11 – Educação Profissional: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público,
- Meta 19 – Gestão democrática: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nessa mesma direção o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – PNAS (BRASIL, 2013) defende a ampliação do atendimento integral para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Ainda conforme este Plano, cabe ao Ministério da Educação e Secretaria de Direitos Humanos o alcance dessa meta. Entretanto, é necessário um alinhamento entre as políticas nacionais e estaduais para a socioeducação, sem perder de vista a necessidade de contextualizar os programas de acordo com as especificidades dos sistemas socioeducativos de cada estado; essas particularidades devem possibilitar a superação das exclusões, e, por esse motivo, os currículos precisam refletir as necessidades dos adolescentes e jovens. Vamos abordar as características das políticas estaduais na próxima seção.

5 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PARAÍBA

A organização das políticas curriculares da Educação Integral na Rede Estadual de Ensino da Paraíba foi tema de duas publicações que fiz durante o período do doutoramento: uma delas tratava especificamente sobre atendimento dos adolescentes e jovens das unidades de internação da FUNDAC. Os textos, publicados em periódico e capítulo de livro, foram recortes desta pesquisa, cujos resultados e discussões são frutos de análises iniciais sobre os dados construídos. Um dos entendimentos foi que o processo de mobilidade da política para as unidades da FUNDAC foi possível devido à lógica da equivalência, que uniu diversos grupos em um dado discurso, de tal modo que a mobilidade buscou resolver a insatisfação em comum desse grupo (povo). Todavia, a política passou por um processo de hibridismo e (re)contextualizações em meio às relações de poder/saber presentes no constante processo de significação, que é capaz de gerar outros currículos (HONORATO; RODRIGUES; ALBINO, 2019).

Como a política de Educação Integral para as demais escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba teve início em 2016, e foi dessa experiência que se construiu a proposta para as unidades de internação da FUNDAC, percebi a necessidade de compreender a organização da política de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, as demandas que se articularam na rede discursiva que deu origem a essa política de currículo e os discursos que surgiram no processo de significação. Assim, realizei o mapeamento da rede discursiva, o debate político, as agendas e ações priorizadas (HONORATO; RODRIGUES, 2020). Uma das conclusões é que a qualidade é uma demanda que impulsionou o projeto nos dois contextos (fora e dentro da privação de liberdade). Nos termos de Laclau (2013), Macedo (2014) e Honorato, Rodrigues e Albino (2019), qualidade foi um ponto nodal entre as demandas discursivas capaz de desencadear articulações entre elementos/momentos (que são posições diferentes num determinado discurso através das articulações que formam as redes, ou o discurso hegemônico possibilitando uma sustentação, precária e antagônica). Assim, ocorreu a hegemonização do discurso da necessidade de uma política curricular de educação integral para o sistema socioeducativo.

Como pontuei no capítulo anterior, a busca por uma educação com qualidade social para atender aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa nas unidades de internação é algo que está registrado no Parecer nº 8/2015 do Conselho Nacional de Educação, que ao fazer uso do relatório “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de

internação”, elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2012, constatou que as unidades não possuem espaços físicos ou mesmo programas específicos condizentes com a concretização dos direitos fundamentais, chegando à conclusão que existe um déficit na qualidade das medidas socioeducativas e na aplicação de programas voltados à educação desses jovens.

Para além do que apontam os estudos iniciais de Honorato, Rodrigues e Albino (2019), nos capítulos anteriores desta tese apresento uma série de outras demandas que se articularam para produzir políticas de educação para menores em conflito com a lei em âmbito (inter)nacional. Tais demandas fazem parte da rede discursiva que se articulou através da cadeia equivalencial que hegemonizou o discurso da Doutrina de Proteção Integral no Brasil e na Paraíba, garantindo a proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, entre eles o direito fundamental à educação com qualidade social, apontada pelos autores supracitados como um dos pontos nodais que sustentaram o discurso que gerou o Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Isto posto, este capítulo dá continuidade aos objetivos específicos deste estudo buscando as demandas que se articularam através da cadeia equivalencial ou que foram expulsas da rede durante a produção da política investigada na Paraíba, explorando os discursos produzidos pela rede de articulação. Para tal, os documentos oficiais priorizados aqui assinalam parte dos movimentos e decisões políticas no campo discursivo produzido em relação à construção da política de currículo para a educação de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade. Nesse momento importa a ideia de Atuação Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que envolve o processo de interpretação/tradução imerso em um conjunto de fatores institucionais que envolve diferentes atores. Pois, interpretação/tradução aglutina dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais, que produzem ações e atividades políticas.

Faço esse movimento respeitando o que anunciei no capítulo 2, apoiando-me nas teorizações laclaunianas para superar as polarizações, denunciadas por Lopes (2016), entre regulação e mudança, discurso e texto, sujeito e ator, aquiescência e resistência, colonização e contextualização, interpretação e tradução. Assim, considero que a realidade é discursiva, ou seja, os textos se constituem como representações de poder que buscam limitar o fluxo de significação nos jogos de linguagem. Logo, posso dizer que as políticas são interpretadas/traduzidas nos contextos assumindo sentidos imprevistos, pois não existe um ponto de partida/origem/centro de onde emanam os sentidos, só há representação e

interpretação/tradução. Pois, não há referências externas ao discurso capazes de garantir a estabilidade da linguagem, fazendo-a transmitir a mensagem de forma transparente e clara, dito de outra forma, não tem como impedir a atribuição de outros significados, além dos pensados durante a produção dos documentos.

Ao encarar a impossibilidade de acesso pleno ao significado das políticas analisadas nos capítulos anteriores, o que demarca seu caráter precário e contingente, entendo que tais normativas estão dentro de um processo de negociação de sentidos. Resta a compreensão de que as políticas de currículo para a educação dos adolescentes e jovens em privação de liberdade estão em constante interpretação/tradução. Esse é um jogo cujas regras não são conhecidas, que busca dar resposta a um diagnóstico de “ausência de qualidade” na educação e “negligência de direitos fundamentais” dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, através da produção de uma política de currículo em tempo integral. De tal modo, a produção discursiva de políticas é inerentemente complexa, plural, multifacetada, imersa nos antagonismos, mediada e interpretada/traduzida contextualmente.

Apesar da impossibilidade de acesso pleno aos significados e do contínuo processo de interpretação/tradução, realizo o esforço de analisar as interpretações/traduições produzidas em momentos da política. Para isso, neste capítulo, faço uso de documentos históricos como elementos discursivos que marcam as decisões tomadas, os quais julgo serem marcadores da política de currículo em discussão, capazes de justificar os enredamentos. Então, foco nos documentos que são fruto da produção de sentidos na cadeia de equivalência da política curricular em tela, sendo eles: Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro (PARAÍBA, 2017), DECIS (PARAÍBA, 2017b) e as entrevistas realizadas com atores que atuaram na produção desta política.

5.1 Disputas e demandas em torno do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro

As entrevistas utilizadas neste estudo se configuram como narrativas para reconstrução histórica das decisões tomadas. Através delas é possível elencar os envolvimento e as justificativas para organização da política de currículo em tela. Isso torna possível focar nos elementos/momentos que foram articulados na rede discursiva para produzir sentidos através da cadeia de equivalência dando origem a textualizações da política, tais como: Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas

Socioeducativas – Janela para o Futuro (PARAÍBA, 2017a) e as Diretrizes Curriculares das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (PARAÍBA, 2017b). Para tal, organizo as análises relacionadas à política de currículo da Paraíba para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em privação de liberdade através dos textos do programa e das diretrizes supracitadas, relacionando-os com as decisões que penso estarem articuladas quando o discurso da política foi hegemonizado.

É preciso entender que os textos oficiais sobre a política se constituem como fontes de grande importância para os estudos da política de currículo para adolescentes e jovens em privação de liberdade, mas defendo que para além disso representam decisões tomadas em relação à política de privação de liberdade infantojuvenil. Seguindo a lógica da diferença e equivalência (LACLAU, 2006, 2013), essas decisões foram tomadas em resposta a discursos que defendiam a redução da maioria penal, a continuidade de um modelo de escola regular, o não cumprimento da Doutrina de Proteção Integral, a continuidade de um projeto de encarceramento de adolescentes e jovens em conflito com a lei, entre outros. A mudança causada pela nova articulação, que foi capaz de hegemonizar outro discurso, momentaneamente e precariamente, gerou novos compromissos e questionamentos. Esses, por sua vez, passam a ser assumidos na cadeia de equivalência, consolidando as políticas mesmo que de forma precária, inconclusiva, inacabada, momentânea, mas no esforço de constituir o sujeito da política.

Por isso, defendo que o discurso de Educação Integral para adolescentes e jovens em privação de liberdade foi uma decisão política em resposta à precarização do atendimento escolar, que tinha como compromisso trazer a qualidade que é destacada como ausente. Isso quer dizer que entre as demandas diferenciais, algumas foram expulsas e outras priorizadas no processo de articulação (DIAS, 2009; ABREU, 2010). Desta forma penso que os textos são momentos da política de currículo para adolescentes e jovens em privação de liberdade em dados contextos. A Educação Integral também se constitui nesse contexto como significante vazio sustentando a extensa cadeia equivalencial do discurso através dos pontos nodais que são articulados com a política de currículo para esse público específico. Essa ampla cadeia equivalencial, por sua vez, gerou um significante amplo limitado pelos significantes flutuantes que apesar de produzirem sentidos diretos, por serem disputados por diferentes cadeias (subjetivações) envolvidas na política, não tem sua significação estancada (LACLAU, 2005). Nesta investigação as cadeias são tidas como subjetivações dos diferentes discursos que compõem as cadeias e estão disputando no processo de significação da política através da

interpretação/tradução contínua, que lhes dão condição de acesso e operacionalização da política.

Nessa direção foco nas equivalências e diferenças (LACLAU; MOUFFE, 2015), cujas negociações construíram as tentativas de estabilizar o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro (PARAÍBA, 2017a) através das negociações equivalenciais, por compreender que nesse meandro se construíram as respostas e questionamentos para as diferenças articuladas na política. É pertinente esclarecer que a política em tela se desenvolveu em disputas travadas para além dos textos normativos supracitados. É preciso considerar os espaços-tempos em que ocorreu a produção de sentidos e que foram responsáveis por desenhar as arenas onde ocorreu a negociação com a perspectiva de mudança, que suscitou uma reforma com o intuito de alcançar a qualidade e inovação. Ainda argumento que a fixação provisória que compreendeu o governo de Ricardo Coutinho, estendendo-se ao mandato de João Azevedo, não causou mudanças nos textos da política.

Em direção ao pensamento de Laclau (1990), bem como o de Lopes (2018), as articulações em direção a uma mudança na política curricular das escolas socioeducativas produziram discursos, estabilizando identidades e subjetividades. Segundo relatou G1 na entrevista, essas mudanças foram provocadas, inicialmente, pela FUNDAC. Pois, na condição de órgão gestor do Sistema Socioeducativo para medidas socioeducativas em privação de liberdade no estado da Paraíba, tem a função social de observar e respeitar os direitos e garantias dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2006a). Então, em 2016, iniciou-se uma série de diálogos junto à Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT), gestão das escolas socioeducativas e os profissionais das unidades buscando soluções para a realidade que o entrevistado G1 descreveu como precária. Ao se referir à escola ele detalhou que:

[...] não tinha professores com dedicação exclusiva. Os professores eram vinculados à escola socioeducativa, mas davam aula em outras escolas. As vezes os professores saíam de uma unidade para outra, para dar aula e não apareciam lá, a quantidade de aulas era muito baixa, faltava material escolar, faltavam professores, muitos professores de muitas disciplinas faltando. Então era, era essa a situação que a gente via.

Os problemas elencados pelo entrevistado são para Laclau e Mouffe (2015) pontos de articulação que podem se constituir como significantes vazios, constituindo assim uma rede equivalencial e um povo (LACLAU, 2013), coisas que até esse tempo histórico pareciam não

ter se constituído ainda. O mesmo entrevistado ainda disse que, em visita a todas as sete unidades de internação da FUNDAC, a questão da escolaridade dos socioeducandos era algo preocupante. Essa descrição realizada por ele ocorreu em um momento em que só aqui em João Pessoa existiam quinhentos e dez adolescentes internos, o que tornava a execução dos programas de atendimento (Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura, Lazer etc.) ainda mais difícil considerando a superlotação das unidades que tornavam os espaços físicos, que já eram precários, insuficientes. Apesar da amplitude dos problemas apontados pelos entrevistados nos demais serviços ofertados em meio à internação, nessa investigação opto por me deter especificamente nas questões da educação como parte do sistema de garantia de direitos que estão subscritos na proteção integral dos direitos dos adolescentes e jovens em privação de liberdade.

Mediante a situação relatada a FUNDAC articulou reuniões com a SEECT com o objetivo de pensar um currículo que atendesse às especificidades das unidades de internação da FUNDAC; em termos laclaunianos se tentava construir um discurso capaz de disparar uma prática articulatória, na busca por hegemonização, respaldada na necessidade de contextualização da política de educação para o meio socioeducativo, através da hegemonização (LACLAU; MOUFFE, 2015), o que para Lopes (2018) seria a possibilidade de controlar os fluxos de significação, mesmo que parcialmente e precariamente. Nessas ocasiões de reunião, os entrevistados relataram ainda que o secretário de educação sugeriu alguns projetos que já estavam em funcionamento na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, foram eles: Projeto Alumbrar, Abrindo Portas, Refazendo Caminhos, Liga pela Paz, entre outros, que não vieram à mente do entrevistado. O entrevistado G1 apontou que tais sugestões foram dialogadas com as direções das unidades, mas não se chegou a um denominador comum sobre qual seria a melhor experiência para implantar na socioeducação. Ao invés disso, a discussão com as direções das unidades adentrou na inadequação do modelo pedagógico que estava em execução nas unidades, questionando se os projetos sugeridos seriam adequados para a realidade da socioeducação ou se encontrariam as mesmas dificuldades existentes em fazer a proposta pedagógica da escola coexistir com as demais políticas que são atuadas no dia a dia das unidades.

Segundo G1 as sugestões dadas pela SEECT, que podem ser consideradas como decisões políticas não obrigatórias em um universo de possibilidades (LOPES, 2018), assim como a proposta pedagógica que vinha sendo atuada nas unidades, foram tidas como descontextualizadas, pois não compreendiam o funcionamento da unidade como um todo; para além da escola os adolescentes e jovens precisam ter atendimento com a equipe técnica de saúde

(Médico, Odontólogo, Enfermagem), de assistência social, de psicologia, além de terem que participar do banho de sol (prática esportiva), cursos de profissionalização, audiências externas, entre outras atividades que surgem em meio às necessidades de cada interno. G1 disse que essas demandas foram apresentadas na segunda reunião entre a FUNDAC e SEECT; ambas as instituições chegaram ao entendimento que a educação precisava ser o mastro principal na gestão do atendimento das unidades de internação da FUNDAC, estando articuladas a ela as outras políticas que constituem a doutrina de proteção integral: assistência social, justiça, saúde, profissionalização, esporte, cultura, lazer, entre outras. Ocorre que os elementos de um discurso não existem antes dele (LOPES, 2018), o que justifica a busca por um projeto existente para atender às necessidades dos socioeducandos uma vez que tais projetos são expressões do discurso hegemônico, faltando aqui opções para o novo discurso que surgia e buscava se hegemonizar.

Nessa oportunidade, pela primeira vez, foi sugerido o Projeto das Escolas Cidadãs Integrais, que segundo Honorato e Rodrigues (2020, p. 15) teve seu planejamento iniciado em 2015, chegando a se efetivar na rede estadual de ensino no ano de 2016 com o objetivo de melhorar a educação no âmbito da gestão, da estrutura, da organização pedagógica e curricular, das rotinas, dos índices, do acesso, da permanência, da promoção. Todavia, G1 declarou que se findou o ano de 2016 com os diálogos dentro das unidades, mas não se chegou a um entendimento de qual seria o melhor projeto para ser implantado, qual gerência ficaria responsável por esse projeto.

Ao iniciar o ano de 2017 duas reuniões foram realizadas, segundo informações de G1, chegando a se montar um grupo de trabalho entre a SEECT e a FUNDAC para pensar uma proposta específica. O entrevistado G1 relata que o grupo se desarticulou devido à saída de alguns membros do governo por questões políticas, as quais não especificou. Então, o que se tinha até o primeiro semestre de 2017 é que o modelo que estava não poderia continuar devido a todas as suas fragilidades aqui apresentadas. Nesse interstício de tempo, foi veiculado nos jornais, mais especificamente em fevereiro, a primeira grande rebelião no Centro Socioeducativo “Edson Mota”, situado no bairro de Mangabeira VII, em João Pessoa. O entrevistado G3 chegou a dizer que a rebelião tomou projeção nacional. Nessa primeira rebelião os danos foram estruturais, foram destruídos: auditório, secretaria da escola, sala dos professores e alguns quartos onde os adolescentes dormem. O entrevistado G1 ressalta que as discussões com a SEECT foram suspensas, pois foi priorizada a correção dos danos na estrutura da unidade, para que as atividades pudessem seguir o fluxo, que já não era o mais adequado, mas não poderia deixar de existir.

G2 destacou que quando as reuniões foram retomadas, precisou-se enfrentar os problemas com a dissolução do grupo de trabalho que tinha sido estabelecido. Até que, no mês de junho, ocorreu a segunda rebelião, dessa vez na unidade conhecida como Complexo Lar do Garoto, situada na zona rural de Lagoa Seca, região metropolitana de Campina Grande. Dessa vez as perdas foram bem maiores, culminando na morte de sete internos. Os entrevistados G1 e G2, apontam que a situação estava complexa, e as rebeliões foram um gatilho para impulsionar a mudança do modelo escolar. Então, o governador solicitou que G2 visitasse todas as unidades e emitisse um relatório das atuais condições, de forma a tentar elucidar o que estava levando a essas situações extremas por parte dos internos.

Ao compreender que “a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188), entendo que uma série de pontos nodais estava se constituindo, fixando uma necessidade de mudança que cada vez mais ganhou força, principalmente, quando houve a iniciativa de criar um diagnóstico das condições do sistema socioeducativo administrado pela FUNDAC. G2 relatou que ao visitar as unidades ouviu, principalmente, os diretores. Foi possível perceber a precariedade estrutural e dos recursos humanos e materiais. Também se deparou com a fragilidade da proposta pedagógica, através da ausência ou redução brusca das atividades escolares; de profissionalização; de esporte, cultura e lazer. Uma das conclusões do entrevistado foi que “pra que não viesse a ocorrer outro massacre, era preciso mudar, fazer grandes mudanças, pois as demais unidades não estavam diferentes do Lar do Garoto”. Para os entrevistados, essa conclusão gerou a necessidade de uma reunião de governo que envolveu o Gabinete do Governador, a SEDH e a FUNDAC. Pois, segundo o entrevistado G3, era preciso uma “[...] imediata mudança das coisas, porque não podia haver planejamento, aquilo ali era (rasteio) de pólvora”.

Segundo G3, as discussões foram centralizadas no gabinete do governador; então, começaram a ser feitas algumas mudanças na equipe da DITEC, diretoria da FUNDAC responsável por monitorar, avaliar e assessorar a gestão do atendimento das diversas políticas que funcionam nas unidades socioeducativas de internação. G2 e G3 relataram que a esse grupo foi solicitado um segundo relatório, dessa vez mais minucioso, que ouvisse os adolescentes e jovens das unidades. Então, foi feita uma série de escutas com os socioeducandos, a fim de construir um diagnóstico a partir da visão deles. Na oportunidade o que escutavam era que faltava “uma sociabilidade, de tá fora do quarto, de conversar entre eles”, também faltava a oportunidade de “estudar pra ter um futuro melhor”, várias falas foram nesse sentido. Ainda relataram a falta de acesso às famílias. No relato de G2 ele disse que “essas duas coisas me

marcaram, porque era uma coisa que eles me falavam muito, muito, muito, ainda tinham as ausências de roupas e comida, o tratamento dos agentes foi outro ponto que os adolescentes e jovens reclamavam muito”.

Laclau e Mouffe (2015) nos dão possibilidades para pensar que todos os discursos são passíveis de serem subvertidos, uma vez que as relações entre os elementos de um discurso são produzidas em termos relacionais e contextualizados. Como na interpretação de Lopes (2018), entendo que os fatos que foram se somando à situação se constituíram como deslocamentos pela emergência de elementos que não podiam ser integrados à rede discursiva da Doutrina de Proteção Integral. Esses elementos surgiram também nas escutas que G2 realizou, ele complementa dizendo que

a questão da escola e da família era algo recorrente nas falas, inclusive muitos dos socioeducandos choravam, diziam que eram tratados como bicho, ‘tratam a gente como bicho, a gente não tem direito a escola, na rua a gente tem, mas a gente nunca foi. E agora, aqui dentro, a gente repensa muita coisa e uma das coisas é isso, a gente não tem acesso’.

Outros elementos divergentes à rede articulatória da proteção integral foram elencados por G2, quando disse ouvir dos internos que existia a falta de professores, o pouco tempo de aula, cerca 30 minutos por dia. Estes fatos ampliaram a preocupação com a situação, pois o entrevistado G3 lembra que durante a apresentação dessas informações, os presentes chegaram a fazer um paralelo com o momento que o Brasil enfrentava no sistema penitenciário com uma série de rebeliões nos presídios, citando como exemplo os massacres da Penitenciária Estadual de Alcaçuz, no Rio Grande do Norte e do Complexo Penitenciário Anísio Jobim (Compaj), em Manaus, ambos em 2017. Apesar de o relatório de G2 apontar outras questões, tais como: a necessidade de manutenção e reforma da estrutura das unidades, construção de novas unidades com condições para atender ao número de adolescentes e jovens internos garantindo o acesso aos serviços ofertados em sua integralidade, entre eles a educação, a necessidade de um currículo que articulasse o ensino, a profissionalização e o esporte, cultura e lazer tomou maior relevância. Para os membros da SEDH e FUNDAC, a ausência de tais direitos fundamentais estava gerando uma ociosidade, as condições eram de um presídio de menores.

Então, como sugerido nos relatórios que G2 entregou, além das mudanças nos profissionais da DITEC da FUNDAC, o gabinete do governador convocou uma reunião com SEECT, SEDH e FUNDAC. Por conseguinte, foi colocado para a SEECT a situação da escola na socioeducação em que G2, para sensibilizar os gestores, utilizou os filhos deles como exemplo, dizendo:

se jogassem seu filho no quarto e trancasse por vinte e duas horas, e na hora do banho de sol ele não saísse, porque a quantidade dos que não iam era imensa, pois eles não queriam ir por serem xingados. Muitos também não vão à escola, pois o professor fica escrevendo no quadro e eles não entendem, já que não sabem ler, nem escrever. Eles não se reconhecem, não existe a relação aluno e professor, então imagine.

Coadunando com o pensamento de Mendonça (2007), em que enfatiza as características da teoria do discurso, ao afirmar que todo espaço social é discursivo e que um discurso é uma prática social formada de significações, defendo que o cenário que foi relatado nas unidades está dentro de um discurso de negação de direitos que há muito tempo se reproduz na política brasileira. Mas, frente a essas informações, G4 disse que a SEECT colocou que desconhecia a situação da escola, apesar das reuniões que teve com a FUNDAC, onde já se colocava a necessidade de mudança no modelo da escola. Ainda, foi dito por G2, que foram acrescentados ao relatório fatos, como: professores que há mais de três meses não apareciam na escola, a falta de livros didáticos, a ausência de biblioteca e a falta de material específico para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que é ofertada aos meninos e meninas das unidades. Segundo o entrevistado G2 chegou a ser utilizada a expressão “é tudo de bolo”. Como resultado desse encontro, foi estipulado o prazo de quarenta e oito horas, pelo governador, para a FUNDAC, SEECT e SEDH apresentarem uma proposta para a educação dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa da privação de liberdade. G3 relatou que para sair da tensão constante, a sugestão dada pela secretaria de educação foi a implantação do ensino integral. Os entrevistados expressam que o governo estadual queria oferecer o que tinha de melhor, então G4 enfatizou que naquele momento o “melhor que a gente pode fazer é levar a proposta de formação integral para os estudantes”.

Diante da necessidade de reformulação do sistema socioeducativo da Paraíba e observando os resultados obtidos no primeiro ano de funcionamento das escolas cidadãs integrais, o Governo do Estado, num trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento Humano, criou uma série de medidas que visam à educação como centro do plano de ressocialização. Para tal reformulação, faz-se necessária a adaptação do modelo das escolas cidadãs integrais às necessidades e particularidades existentes nas Unidades Socioeducativas do Estado. Além do modelo pedagógico diferenciado que busca a formação do jovem como cidadão, além da inclusão de cursos profissionalizantes, objetivando a reinserção desses jovens na sociedade e sua futura integração ao mercado de trabalho (PARAÍBA, 2017a, p. 11).

Em acordo com o que Laclau e Mouffe (2015) defendem, apontando que o discurso é uma prática significativa que constitui e organiza relações sociais, podemos dizer que a partir

desse ponto o discurso que é preciso mudar as práticas pedagógicas começa a ganhar força. Em outros termos, pensando junto com Lopes (2018), através de significantes vazios, causados pela lógica da equivalência, iniciou-se um fechamento na articulação discursiva e na constituição de um povo. Então, os presentes questionaram se as secretarias teriam carta branca para construir a proposta que tinha sido solicitada; a questão de recursos logo apareceu, todavia G1, G2, G3 e G4 disseram que “vai ter recursos, recurso não é problema”. Segundo G1, G2, G3 e G4 ainda ouviram que:

não estou dando carta branca, eu estou dando um livro com as folhas em branco para que vocês possam construir uma nova história para a socioeducação da Paraíba. Comecem a construir, vocês têm quarenta e oito horas para trazerem uma proposta para corrigir o que vocês acham de mais grave lá, que minimamente, funcione. Uma proposta que possa trazer tudo isso que vocês disseram aqui: dignidade, respeito, que possa fazer o papel de ressocialização.

Para Laclau (2011), significantes vazios expressam a necessidade de nomear um fenômeno, que por sua vez, limita a lógica da diferença, produzindo uma estabilidade na significação, possibilitando acordos sociais, causando uma totalidade ilusória, ou a universalização da demanda. Mediante isso, os recursos, tratados no artigo 8 do decreto, que instituiu o programa Janela para o Futuro, apontam que com a necessidade de garantir o cumprimento dos objetivos do Programa de Educação Cidadã Integral, a SEECT utilizará recursos, por meio de dotação orçamentária oriunda do Tesouro Estadual e/ou Programas Federais, sem prejuízo de captação de recursos de outras fontes, ou seja, utiliza as mesmas fontes que as demais escolas da rede. Quanto a essas questões o decreto ainda permite, em seu artigo 9, que a SEECT formalize acordos de cooperação técnica com instituições públicas ou privadas, bem como descentralize recursos para órgãos estaduais da administração direta e indireta, em especial para oferta de cursos de educação profissional e/ou formação de professores.

Honorato e Rodrigues (2020) acrescentam um elemento no processo de organização da Educação Integral na Paraíba, que é importante ser resgatado aqui como forma de compreendermos os motivos que levaram a estender o Programa de Educação Integral para as unidades da FUNDAC. Segundo os autores e o Acordo de Cooperação Técnica nº 353, celebrado entre o Governo do Estado da Paraíba e o Institutos Sonho Grande e de Corresponsabilidade pela Educação, a implantação inicialmente deveria começar em quatro escolas novas, que deveriam ser acompanhadas e treinadas. Contrariando essa orientação o estado da Paraíba implantou em quatro escolas novas (que seriam as monitoradas pelo Instituto

de Corresponsabilidade pela Educação - ICE) e em outras quatro escolas escolhidas entre as que já existiam na rede (que seriam monitoradas pela Comissão Executiva de Educação Integral – CEEI).

Ainda segundo os supracitados autores, as oito escolas foram escolhidas em decorrência dos baixos índices nas avaliações externas e por estarem localizadas em regiões com elevado índice de violência. Honorato e Rodrigues (2020) enfatizam que o segundo critério foi questionado pelo ICE, mas a expectativa do governo do estado era que essas escolas ajudassem a reduzir os índices de violência. O pensamento que as escolas seriam eficazes em evitar a adesão dos adolescentes e jovens ao mundo do crime ganhou força através de informações apresentadas pela SEECT em alguns eventos demonstrando a redução da violência em regiões que possuíam escolas cidadãs integrais. O entrevistado G3 defendeu que essa é uma razão óbvia,

ao invés de deixar o cara à disposição da criminalidade, por não ter o que fazer, por não acreditar em nada, por não ter caminho, dou alguma expectativa de vida futura. É evidente que essa pessoa vai ter outros interesses além daquele outro que tá lá. Não vou nem entrar no mérito do conteúdo tal, nem domino concretamente, mais do CIEPEs da década de oitenta, tivessem sido implantados no Brasil progressivamente, jamais o Brasil teria chegado a sessenta e cinco (mil) homicídios por ano.

Apesar de querer escolher o modelo da educação integral para o sistema socioeducativo, tomando como balizador os resultados que vinham alcançando nas demais escolas da rede estadual de ensino, é preciso dizer que a implantação do modelo socioeducativo foi um processo orientado pela CEEI, não tendo participação do ICE ou seus parceiros, de forma direta. Assim, um dos motivos que fortaleceu a proposta foi elencado por G3, tratava-se da relação entre educação de qualidade e violência, ao completar que “onde você tem uma educação melhor a violência é menor”. Voltando às conversações sobre a construção de uma proposta, G2 e G4 foram para a secretaria de educação; na oportunidade G2 destacou que o objetivo era a implantação da educação integral, mas uma proposta diferenciada, não podia ser meramente uma bricolagem, pois iria incorrer no mesmo erro, uma política descontextualizada, facilmente refutada pelos atores, pois não atenderia às expectativas e às necessidades dos contextos. Então, tinham que pensar numa proposta que desse condições de manter os adolescentes e jovens o dia inteiro fora dos quartos, que desse condições de os internos saírem do sistema sabendo ler e escrever, que referenciasse os socioeducandos egressos para escolas próximas às suas residências, com capacitação profissional. Todavia, essa não foi uma decisão consensual, pelo

menos de início, como Lopes (2018) alertou, as negociações ocorrem sempre em fluxos conflituosos, mediados pelas relações de poder.

Por isso, para uma perspectiva discursiva, o desenho curricular

É um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas. É também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável (LOPES, 1999), e estabelece princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma repartição frequentemente desigual. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços por múltiplos sujeitos no corpo social da educação (LOPES 2004, p. 193).

Dias (2014), Macedo (2014) e outros estudiosos do campo do currículo, que vêm desenvolvendo suas pesquisas dentro do mesmo arcabouço teórico, defendem a mesma ideia. Essas questões do campo do currículo são perceptíveis quando G2 e G4 destacam que não era um modelo simples, principalmente para construir no prazo de quarenta e oito horas. O sistema exigia um modelo diferenciado de educação, sem esquecer da necessidade de estar vinculada à profissionalização, pois, como destacou G2, “muitos quando saem voltam pro seu meio familiar, muitos já são pais de famílias, pais e mães de famílias, eles precisam ter as condições financeiras para manter uma esposa, um filho”. A discussão da profissionalização se constituiu como mais um problema a enfrentar, pois entrava muitas vezes em conflito com as questões de segurança. O entrevistado G4 conseguiu colocar isso quando diz que “o que a gente tem de melhor que pode fazer na parte diversificada é a questão de hortas, a questão de bandas, a gente tinha a robótica, aí teve uma longa discussão na robótica, pois as peças são pequeninas, são cortantes, robótica não ficou, acho que por essa questão de segurança”.

Os entrevistados G2 e G4 contam que secretários estaduais de educação de todo o Brasil foram consultados em busca de alguma experiência similar que pudesse servir como inspiração, pois era preciso pensar os componentes curriculares, os métodos, as abordagens, e tudo mais que tem em um currículo. A consulta aos demais estados não foi satisfatória, as secretarias não possuíam nenhuma proposta diferenciada, o atendimento para adolescentes e jovens em privação de liberdade era o mesmo para os que não estavam inseridos na política de socioeducação. Então, buscou-se uma ex-ministra da Educação, que era amiga do secretário de educação da Paraíba, a qual sugeriu uma experiência de Tóquio. Ao fazer o contato viram que o trabalho era com crianças em vulnerabilidade, o que, segundo G2, os levou a não se aprofundar na metodologia. Devido ao pouco tempo, voltaram-se ao modelo de escola cidadã integral por ser uma experiência do estado. A investigação do contexto de produção do texto

(BOWE, BALL; GOLD, 1992) é importante, justamente, para compreender os antagonismos, quais vozes são privilegiadas, ganham destaque, estabelecem sentidos (LOPES, 2018; DIAS, 2014).

Nas relações antagônicas, ganhou força a ideia de que se precisava aproximar o modelo das escolas cidadãs integrais à realidade das unidades socioeducativas. “O modelo que existia, para a socioeducação, da forma como estava, não ia funcionar. Já ia ser um modelo fadado ao fracasso, não ia funcionar e a gente tentou repensar o modelo”, destacou G2. Iniciou-se uma busca por pessoas da secretaria de educação que pudessem ajudar a adaptar o currículo para, minimamente, atender às especificidades das unidades. Então, somou-se ao grupo a Secretária Executiva de Assuntos Pedagógicos, uma Técnica em Assuntos Pedagógicos, o Coordenador da Comissão Executiva de Educação Integral, uma arquiteta, uma estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que entendia da política de socioeducação e de educação, inclusive passou a coordenar o Eixo Educação da DITEC/FUNDAC. Como a preocupação era com a identidade que essa política ia tomar, então, somou-se ao grupo dois professores que já atuavam na escola dentro das unidades, que tinham demonstrado interesse no modelo durante as escutas que foram feitas para a construção do diagnóstico das unidades.

Essa pluralidade de pessoas que formaram a equipe de elaboração representa prioridades, demandas, desejos, compromissos diferentes, o que Lopes (2018) destacaria como conflitos responsáveis pelas representações do que vem a ser currículo, bem como as identidades e subjetividades representadas nele. Os textos híbridos formados precisam ser analisados, então, para que seja possível identificar que finalidades sociais estão cumprindo em determinado momento histórico e em determinado contexto social, político e econômico (LOPES, 2004, p. 196). Foi formado o grupo, em menos de doze horas, com quatro profissionais trabalhando diretamente na proposta, entre eles professores da própria escola. Ao questionar por que apenas dois professores compuseram o grupo de trabalho, o entrevistado G2 relatou que, ao apresentar a proposta aos professores, “eles foram contra, apenas esses dois se dispuseram a construir e falaram que era o sonho de consumo deles, porque aquele sistema de educação regular não funcionaria ali dentro, jamais iria funcionar e atingir o objetivo”.

Quando o grupo de trabalho terminou um primeiro esboço, após vinte e quatro horas de trabalho, antes de apresentar ao governador, foi marcada uma reunião entre SEECT, SEDH e FUNDAC para uma análise inicial. G1 e G2 relatam que na ocasião se instalou um forte embate com o coordenador da CEEI, porque ele queria manter o modelo pedagógico e matriz curricular das escolas cidadãs integrais propedêuticas, aplicando-a nas unidades sem nenhuma alteração. Apesar de estarem dentro de uma relação equivalencial, existem as diferenças entre

os grupos que se reuniram. Para Laclau e Mouffe (2015), esses antagonismos são fruto do social que quanto menos é capaz de conciliar as diferenças, mais os pontos de antagonismos criam.

Na investigação das políticas de currículo, cabe entender os processos materiais e discursivos que favorecem tais consensos e finalidades, bem como as zonas de escape que são favorecidas. Do ponto de vista material, há investimentos em certas linhas e não em outras, discursivamente há a legitimação de certos discursos e não outros, muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais. Assim como é necessário considerar como as dimensões discursiva e material também se associam (LOPES, 2005, p. 60).

Desta maneira, entendendo que o discurso se constitui em oposição a outro discurso, negando toda substância antagonizada a partir da produção de sentidos opostos (LACLAU, 2002), o entrevistado G2 colocou que se formaram dois blocos, um que defendia a mudança e outro que acreditava que o currículo da forma que estava tinha condições de ser aplicado nas unidades. O grupo que era favorável à mudança era composto pelos professores da escola e membros da SEDH e FUNDAC, enquanto no outro estavam os gestores da SEECT, principalmente os ligados à CEEI, que fazem a gestão da política de educação integral da Paraíba. Mais uma vez começaram a dialogar sobre o perfil dos adolescentes e jovens, bem como as especificidades da política de socioeducação, dizendo: “a maioria dos adolescentes está fora das salas de aula há muito tempo, alguns sequer nunca foram à escola”. Todavia, fora os professores, os demais membros do grupo, que eram favoráveis à mudança não faziam parte da secretaria de educação e eram encarados como desconhecedores da política de educação integral.

Sobre o fato de serem desconhecedores da política G2 chegou a relatar que “eu fui muito claro, eu não entendo da parte pedagógica, mas a equipe que estava lá entendia. Eles estudaram o modelo pedagógico, a questão curricular, analisaram a matriz, pegaram o SINASE”. Como o “[...] antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade” (LACLAU, 2011, p. 88), naquele momento, G2 enfatizou que era voto vencido “[...] eu era fora da área da educação, mas eu ficava ali para fazer com que eles entendessem a importância de fato de terem um modelo diferenciado, um modelo que fosse intersetorial, um modelo que atendesse à necessidade daqueles adolescentes”. Todavia, todo discurso é mais do que aquilo que ele abarca, é, também, aquilo que ele exclui (LACLAU, 2014); então apesar de defenderem projetos diferentes, ambas as propostas fazem parte do mesmo discurso. E apesar dos embates nesse primeiro momento, na reunião com o governador, o secretário de educação e o coordenador da CEEI apresentaram a proposta da forma como eles defendiam, sem alterações

na proposta pedagógica, desprezando as ponderações que tinham sido feitas pela FUNDAC, SEDH e escola. Então, G2 relatou que após a apresentação o governador perguntou a opinião dos presentes e segundo G2 a SEDH e FUNDAC continuaram a defender seu ponto de vista dizendo que: “não vai funcionar, esse formato com esse modelo, com o mesmo modelo pedagógico, vai já fracassado”.

Penso que

Uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos, constituídos como vontades coletivas, se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política, os grupos em torno dessas demandas são definidos. Não há, portanto, identidades políticas estabelecidas previamente ao processo articulatório (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

Ao pensar assim é preciso aceitar que no processo de identificação das demandas, temos que reconhecer o caráter contingente e precário, que tornou possível as cadeias articulatórias que foram estabelecidas em torno dos problemas apontados pelos grupos sociais (instituições e sujeito elencados no texto). De forma equivalencial os grupos foram se unindo em torno da demanda, constituindo aos poucos uma nova identidade política, o que se precisava era compreender que não era possível fazer apenas a aplicação da política sem problematizar o contexto que estava recebendo, algo de cima para baixo, era incorrer no erro anterior. Segundo G1 e G2, a comissão que pensou a proposta (professores da escola, FUNDAC e SEDH) defendia que fazer essa bricolagem seria igual à implantação do ensino regular. Se o ensino regular não funcionou, quem garantiria que o integral funcionaria? A defesa era que o modelo para as unidades da FUNDAC tinha que começar a partir do contexto, tinha que começar a partir das vivências e não trazer algo que já foi construído para outro público e achar que todos vestem o mesmo número. Isso possibilitou que as diretrizes (2017) que foram construídas reconhecem que nem todos os princípios e conceitos das ECIS são possíveis de serem executados nas unidades socioeducativas, o que gerou a necessidade de adaptação do modelo pedagógico, a fim de adequar à realidade da socioeducação.

Tenho defendido desde o segundo capítulo desta tese que:

Quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico. Mas é importante destacar que, na constituição de um projeto hegemônico, não se apagam as diferenças entre os grupos e suas demandas, daí não se tratar da formação de uma igualdade. São mantidas suas particularidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais

amplo, em outras cadeias de equivalências, capazes de atender a demandas diversas (LACLAU, 2006). Tais demandas se aglutinam, constituindo uma prática articulatória e, portanto, um discurso comum, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis da significação (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

Em busca de que seus significantes sejam privilegiados no fechamento da cadeia de equivalência, ou seja, querendo determinar os pontos nodais, uma vez permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, vindo a se tornar momentos da prática articulatória, o bloco que defendia um modelo específico para as unidades entendia que era preciso considerar:

- Que os alunos do primeiro ano do ensino médio na socioeducação muitas vezes não sabem ler e escrever, o que não era diferente nos demais anos;
- Que por muitas vezes é preciso alfabetizar um menino com quatorze, quinze anos, começando do zero, aprender a escrever o nome, que eles não sabem;
- A intersecção com outras políticas públicas: Justiça, saúde, assistência social, esporte, cultura, educação, lazer;
- As relações interpessoais que existem entre eles, as facções e as impossibilidades de convivência;
- A política de socioeducação como terreno em que a política de educação será germinada, criando elementos conectivos entre elas, para que não se tornem dois momentos isolados.

Frente às demandas, discordâncias e questionamentos, a decisão do governo foi de dar mais vinte e quatro horas para que a proposta fosse refeita incluindo tudo que foi discutido no momento. Em termos laclaunianos, esse seria mais um esforço de construir um ponto nodal, mas para isso era preciso que existissem significantes vazios que possibilitassem equivalência entre diferentes elementos do um discurso. O entrevistado G3 disse que se sabia que não ia “ter como colocar todos os elementos”, mas era preciso começar por algo, para instaurar um processo de mudança nos cotidianos das unidades da FUNDAC que pudesse ajudar a reduzir aquele sentimento de instabilidade. Destarte, reuniu-se o grupo de trabalho, dessa vez com o coordenador da CEEI presente, para discutir os elementos pertinentes à educação e à socioeducação. Os denominadores comuns a que se chegaram foi que a modalidade deveria continuar como Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à grande distorção idade-série dos internos. Depois, era preciso adaptar o modelo pedagógico e a matriz curricular para a modalidade da EJA e para a Socioeducação. Quanto à matriz curricular, uma vez que a Base Comum já estava posta, restava a escolha dos componentes da parte diversificada, que deveria

garantir as questões de profissionalização, esporte, cultura, lazer, leitura e escrita, projeto de vida e eletivas.

Como

A equivalência é, assim, o que subverte a diferença e, ao mesmo tempo, o que permite a articulação. Por isso, toda identidade é construída em um processo de articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão. Essa identidade diferencial, excluída da cadeia de significação, é, portanto, um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia: condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação. Mas para que a equivalência se constitua como tal, há necessidade de significantes vazios organizados em uma totalidade discursiva que possam ser preenchidos, precária e contingencialmente, pelos diferentes elementos do processo articulatório (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

O resultado que G2 relatou foi que o governador aprovou a proposta, mas

foi muito claro conosco e disse: “o processo não está findado, ele está em processo de construção, então vocês têm a tarefa de revisão semestral”. A cada seis meses nós teríamos que fazer uma avaliação de impacto e do que está dando certo ou não, para reorganizar. E anualmente precisávamos fazer a revisão do modelo pedagógico, da matriz curricular e dos instrumentos utilizados, se assim fosse necessário. Então, essa foi a determinação do governador.

Então, foi publicado o Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017, criou o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro, com objetivo de “[...] ofertar Educação Básica aos jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas, promovendo a formação de cidadãos autônomos, solidários, competentes que possam construir/resgatar sua cidadania e atuar produtivamente na sociedade e no mercado de trabalho” (PARAÍBA, 2017, p. 12). Ao entender esse programa como uma prática discursiva, aceitamos a impossibilidade de que ele dê conta de todos os problemas que foram elencados pelas entrevistas. Principalmente, porque eles são frutos de inúmeras questões sociais. Assim, como Laclau e Mouffe (2015), que entenderam que nenhuma lógica hegemônica é capaz de dar conta de uma totalidade do social, pois o processo hegemônico necessita de uma relação de antagonismo, esse projeto também acaba por assumir a mesma condição.

Ocorreu que

Os significantes que apoiam a mudança curricular, mesmo que defendam ideias diferentes sobre como fazer a alteração do currículo, unem-se no propósito de buscar um novo modo de formar os professores e assim formam

um significante vazio, ou uma identidade hegemônica (LACLAU, 2005, p. 95), na qual a demanda por alteração curricular “encarna uma totalidade inalcançável”. Embora possa parecer que esse significante vazio seja capaz de superar as tensões do processo político, ao agregar tantas demandas com sentidos diversos em torno de uma proposta de alteração curricular, ele incorpora a diferença e a equivalência em si e, desse modo, essa representação, sempre precária, pode vir a ser substituída (DIAS; LOPES, 2009, p. 86).

Ao entender, como Lopes (2018), que a política de currículo é produto de lutas pela oportunidade de produzir textos curriculares que tentam controlar a interpretação/tradução, também representa as possibilidades de contestar as leituras e interpretações hegemônicas. Trato de destacar que o Programa Janela para o Futuro está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE), em articulação com a FUNDAC e a SEDH, buscando limitar as instituições que iriam produzir sentidos. Também diz que deve ter proposta pedagógica, base curricular e gestão administrativa própria, que atenda às necessidades dos estudantes. O programa ainda deve estar em consonância com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015–2024) e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016.

Considerando o questionamento as marcas binárias e verticalizadas da recontextualização, bem como o questionamento à celebração dos hibridismos como superação das opressões pós-coloniais, entendo ser possível a associação desses conceitos, marcando a articulação entre cultura e política na negociação incessante que produz as políticas de currículo. Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes (LOPES, 2008, p. 61).

As palavras da autora supracitada constituem uma forma de se fazer entender que as políticas são precárias, contingentes e fluidas, os acordos firmados na rede equivalencial, através de pontos nodais e significantes vazios, são constantemente desafiados pelas diferentes, o que acarreta mudanças nas demandas universalizadas no discurso. Movimentos como esse justificam situações como a da questão das responsabilidades, que foi um ponto destacado por G2, que disse que “naquele momento não ficou decidido o papel de cada secretaria, porque gerou uma discussão interna, cada um queria comandar tudo e ao mesmo tempo”, G1 e G3

corroboram com a mesma visão. Os três entrevistados ainda colocam que no primeiro modelo, aquele que foi discutido e rechaçado pela SEECT tinha as definições do papel de cada secretaria e no segundo que foi reorganizado e apresentado ao governador foi suprimida essa parte. A SEDH tentou colocar a discussão em pauta, mas a praça com que o processo se deu não permitiu e o governador não quis discutir naquele momento. A secretária da SEDH chegou a insistir na importância de cada instituição saber seu papel na execução daquela política, mas não foi algo que a urgência permitiu discutir, pois para o governo era uma proposta inicial que teria outras oportunidades para esse diálogo e amadurecimento da política.

No seu artigo 1, ao defender que o programa está na responsabilidade da SEECT, em articulação com FUNDAC e SEDH, o decreto acaba por fragilizar a contextualização da política, uma vez que em oposição ao que determina o SINASE, retira do eixo Educação da FUNDAC a responsabilidade de organizar a educação que é ofertada aos adolescentes e jovens internos em parceria com as instituições de governo. Essa decisão faz com que as escolas socioeducativas continuem seguindo as diretrizes das demais escolas, sem que essas atendam à realidade da privação de liberdade. A política se distancia ainda mais da FUNDAC e SEDH, quando no seu artigo 2 e 5 a Secretaria de Estado de Educação fica responsável pela definição da proposta curricular, Projeto Pedagógico, destacando que ambas devem estar em articulação com as Diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, ficando como aspecto de contextualização o alinhamento com o projeto institucional da unidade em que se insere, contendo diagnóstico.

O artigo 2 ainda aponta que a escolarização dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deverá garantir a oferta de educação em tempo integral em todas as etapas e modalidades; oferta de Educação Profissional, nas formas integrada, concomitante ou subsequente e/ou cursos de qualificação profissional; acompanhamento pedagógico e psicopedagógico; atendimento educacional especializado (AEE) aos jovens com deficiência e participação da família nos processos de gestão democrática das unidades escolares (PARAÍBA, 2017a).

O decreto ainda instituiu através do artigo 6 que a equipe de gestão pedagógico-administrativa das unidades socioeducativas é composta por gestor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar, além do corpo docente. Complementa no art. 7, que o Gestor Escolar, os Professores, o Coordenador Pedagógico e o Secretário Escolar terão carga horária de quarenta horas semanais, sob o RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar nas disciplinas técnicas profissionalizantes, não

podendo aqueles que estiverem sob o regime RDDI ter qualquer outra atividade profissional, nos turnos manhã e tarde, em outra unidade de ensino.

Essa carga horária está organizada da seguinte forma: vinte e oito horas em sala de aula, e doze horas dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA), realizadas obrigatoriamente no ambiente escolar, estando disponíveis para, caso seja necessário, substituir outros professores dentro da sua área de conhecimento. O que não foi dito no decreto, mas relatado pelos entrevistados, foi o fato de que cada unidade passou a ter uma equipe de professores própria, com dedicação exclusiva. Logo, esse foi um avanço que não está garantido enquanto política, dependendo exclusivamente do momento político. Nesse caso, a escola socioeducativa de João Pessoa possui quatro anexos, que correspondem a quatro unidades e cada um desses anexos/unidades tem uma equipe com média de 25 professores. Considerando o fluxo de internação, o artigo 11 permite que caso haja necessidade de ajustar a demanda de professores à realidade da escola/anexo/unidade, a SEECT poderá selecionar professores, mediante critérios objetivos e impessoais, entre os professores do quadro do magistério estadual, ou fora dele, de acordo com a demanda necessária.

Uma possibilidade para a organização das escolas socioeducativas é posta no artigo 10 do decreto, possibilitando que as unidades de educação socioeducativa tenham sua própria UTB, deixando de funcionar como anexos de Escolas Cidadãs Integrais da Rede Estadual, o que possibilitaria a construção de Projetos Político-Pedagógicos próprios e articulados ao Sistema de Atendimento de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.

As decisões que foram registradas através do decreto do governador foram fruto de todas as demandas e disputas que fui apresentando através das narrativas dos entrevistados, mas representam também a sensação de que

se nós tivéssemos mais tempo para a proposta de Educação Integral Socioeducativa, nós teríamos colocado outros elementos, lembro que o SINASE estava na mesa, tudo nós consultávamos, tentamos buscar as matrizes do SINASE para as matrizes da escola, queríamos que matrizes curriculares da proposta estivessem na lei (ENTREVISTADO G2, 2020).

A política foi uma mudança, mas concordo com o entrevistado G2 ao afirmar que sobretudo foi uma decisão política. É preciso reconhecer que foi realizada uma busca nacional e internacional de iniciativas similares que desse elementos para a construção de uma proposta paraibana. Todavia, não houve algo assim, ao decidir que o estado devia ter uma política para tal questão; nesse momento se constituiu um marco na decisão política do estado da Paraíba. A

decisão foi capaz de reunir representantes de três secretarias do estado, da escola socioeducativa, da universidade, da sociedade civil. G2 aponta ainda que o Eixo Educação “foi muito importante, pois contou com uma professora que estava fazendo doutorado na área de educação investigando oferta desse serviço na política de socioeducação”; complementa dizendo que a coordenadora do Eixo tinha “uma visão social, que veio dos movimentos sociais”, para a execução, então, ela foi fundamental, “eu acho que sem ela a gente não teria conseguido implantar”.

Tudo isso me faz pensar que as textualizações curriculares se constituem a partir da reunião de diferentes demandas, presentes em infinitas identificações, contextualizadas em seus espaços-tempos, possibilitando o fluxo de sentidos. Por esse motivo presenciamos na história do Programa Janela para o Futuro uma série de conflitos, que buscavam significar a política a partir de suas singularidades e a relação que tinham com a política de educação e socioeducação. Ainda arrisco dizer que a disputa de vários discursos pelo processo hegemônico ou pela permanência nele, é algo que nos impossibilita de prever as próximas decisões ou mesmo efeitos que essa política terá. Isso é algo que aparece quando os entrevistados apontam que a secretaria de educação divergia dos demais membros da comissão que elaborou a proposta, cada um defendendo seu ponto de vista. Tal discordância gerou diferentes propostas, da educação, da comissão, o que foi aprovado e mesmo assim, no dia a dia, com a inserção de outras demandas outra proposta acaba entrando na disputa. Assim, na próxima seção, apresentam-se as disputas presentes na elaboração das DECIS (PARAÍBA, 2017b).

5.2 Disputas em torno das Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (DECIS)

Na seção anterior utilizamos as entrevistas para analisar as demandas que foram sendo atendidas ou excluídas durante o processo de produção do Programa de Educação Cidadã Integral para Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. Ainda exploramos os discursos que foram produzidos pelas articulações de demandas. Nesta seção, apesar de ter iniciado as análises da organização da política de currículo do Programa Janela para o Futuro em outro manuscrito (HONORATO; RODRIGUES; ALBINO, 2019), trago essas discussões iniciais para o trabalho investigativo, a fim de cumprir com o objetivo deste capítulo, aprofundando tais questões na organização das DECIS (PARAÍBA, 2017b).

O documento contém os princípios e fundamentos norteadores do atendimento escolar socioeducativo no estado da Paraíba, que ocorre dentro das unidades privativas de liberdade pertencentes à FUNDAC. Também traça os eixos estratégicos necessários ao cumprimento de

sua função social, esclarecendo quais os objetivos da organização a serem atingidos e os instrumentos pedagógicos a serem utilizados. Assim, as DECIS que resultaram do processo de negociação têm como objetivo

desenvolver com qualidade o atendimento integral aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas e restritivas de liberdade no Estado da Paraíba, na perspectiva da construção do seu projeto de vida, em consonância com os preceitos estabelecidos nas normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, Constituição Federal de 1988, ECA e SINASE (PARAÍBA, 2017b, p. 9).

Tal objetivo se articula com as diretrizes das Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, adotadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 14 de dezembro de 1990; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que define as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O texto das DECIS apresenta como contexto de sua elaboração uma conjuntura de negação do direito fundamental à educação por falta de uma política específica para as demandas do público infantojuvenil em privação de liberdade, com altos índices de analfabetismo, falta de estrutura adequada para a realização das atividades escolares, com altos índices de distorção idade-série, sem relação de pertencimento ao ambiente escolar, entre outras demandas, que justificaram a necessidade de parâmetros curriculares, como alinhamento às políticas (inter)nacionais ou em resposta às demandas locais. Sendo assim, as DECIS defendem que as

Ações socioeducativas devem possibilitar aos envolvidos um espaço pedagógico que favoreça, em tempo integral, a criação de oportunidades para a superação das condições que os levaram a cometer o ato infracional. Para que sejam de fato desenvolvidas conforme os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), faz-se necessário um esforço conjunto com diversas políticas públicas. Logo, fomentar a participação permanente de outros órgãos governamentais se constitui como uma das tarefas fundamentais

de um projeto social e pedagógico que vise a educação para a cidadania (PARAÍBA, 2017b, p. 5).

Em proposição/resposta a tais questões, a SEECT, juntamente com a SEDH e a FUNDAC construíram as diretrizes, elegendo como compromisso institucional a garantia do cumprimento da política de atendimento específico para adolescentes e jovens em conflito com a lei, em que definem que o processo se dará através da promoção e do desenvolvimento pessoal e social do interno a partir da valorização de suas potencialidades e habilidades. Ainda postula que o

funcionamento das Unidades Socioeducativas se baseia no modelo pedagógico das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), tendo por finalidade buscar o alinhamento e organização de todo o trabalho das Unidades, desde as ações pedagógicas e administrativas até as curriculares. Apesar das especificidades e particularidades de cada Unidade, o objetivo é que todas as escolas trabalhem de maneira uniforme e alinhada (PARAÍBA, 2017b, p. 4).

Está expresso ainda nas diretrizes (PARAÍBA, 2017b, p. 5) que “para maior eficácia na execução das metas traçadas, faz-se necessária a efetiva participação e compromisso da comunidade socioeducativa, de forma a garantir a proteção integral dos socioeducandos”. Para isso parte do entendimento que a execução da proposta pedagógica deve ser pautada numa prática que garanta aos adolescentes e jovens seus direitos de pessoa humana, traçando as referenciais básicas e os eixos estratégicos que a política deve observar, sendo eles: Educação; Profissionalização; Cultura, Esporte e Lazer; Assistência à Espiritualidade; Atendimento à Saúde, Atendimento às Famílias e Segurança.

O eixo estratégico educação possui uma série de elementos que o constituem, sendo o primeiro a Educação Integral. Nesse espaço das DECIS aparecem os motivos pelos quais escolheram essa modalidade, explicitando que “as Escolas Cidadãs Integrais trazem em seu modelo inovações e propostas que buscam a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes, indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos que possam contribuir com o mundo atual e suas necessidades” (PARAÍBA, 2017b, p. 11). Ainda é exposto que tal modelo apresenta uma formação de excelência, respaldada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e profissionalização da educação, através de métodos didáticos e administrativos próprios, porém adaptados à realidade socioeducativa de privação de liberdade. Então, elegeram como componentes integradores o Projeto de Vida (PV), Protagonismo Juvenil, Disciplinas Eletivas e o PBVEST. E como ações de integração e acompanhamento do estudante o

acolhimento, a tutoria, o contrato de convivência e as salas temáticas. Todos esses são instrumentos pedagógicos do modelo pedagógico das ECIS.

Tais elementos colocaram em circulação sentidos que foram utilizados na construção da matriz curricular para a modalidade da EJA em tempo integral. Segundo apontam as DECIS, os componentes curriculares foram pensados de acordo com as necessidades específicas de cada Unidade de Medida Socioeducativa. Entretanto, observadas as diretrizes operacionais para as escolas da rede estadual de ensino, a matriz apresentada na DECIS nunca foi publicada ou seguida em sua integralidade. A ideia inicial era que houvesse diferença na carga horária e nos componentes em virtude das características, públicos, idade e tempos de internação. Ainda era preciso considerar que há dificuldade de relacionamento entre os diversos grupos formados pelos socioeducandos. Mesmo que a pretensão fosse minimizar os conflitos internos entre eles a partir de novos conceitos de relação interpessoal a serem ensinados, isso era algo que iria ocorrer progressivamente.

G2 ressaltou que a discussão sobre a parte diversificada não foi de fácil entendimento, afirma que “a disputa não foi fácil” para escolher

o que teria ou não nessa outra, na parte diversificada, que era a parte que nós queríamos muito investir, por entender que aqueles adolescentes e jovens não tiveram oportunidades: não teve sala de aula, comida, roupa, casa, trabalho. É um adolescente ou jovem que teve muitas ausências em sua vida. Então, era preciso dar condições para que ele pudesse enfrentar uma vida, para que ele pudesse sair com uma profissão, com um novo projeto de vida.

As (PARAÍBA, 2017b) apresentam que com o Projeto de Vida, que é um dos principais eixos da Escola Cidadã, objetivava-se problematizar as múltiplas dimensões da identidade dos adolescentes e jovens ainda em formação. Para as ECIS, PV seria a oportunidade de extrapolar a perspectiva do projeto de carreira, voltado somente para o lado profissional. Pretendia-se ir além, investir no “ser e o querer ser”, ajudando o adolescente e o jovem a planejar o caminho que precisa construir e seguir na ressignificação do ato infracional, motivando a progressão ou extinção da medida.

O entrevistado G2 disse que o Projeto de Vida (PV) foi um componente que não gerou um debate prolongado, afinal todas as partes concordavam que ele deveria constar, o ponto de discussão era “que ele tinha que ser casado com o Plano Individual de Atendimento (PIA)”. A resolução CNE nº 3/2016 já apresenta inúmeras passagens que tratam do PIA, a mais expressiva está no capítulo II que trata da cooperação, colaboração e intersetorialidade, nos incisos VI, VII e X que tratam de estabelecer que todas as práticas pedagógicas e professores devem estar

envolvidos na elaboração e fortalecimento do PIA. Para o bloco da SEDH, FUNDAC e professores da escola PV e PIA tinham o mesmo objetivo, a realização de um diagnóstico pedagógico, estipulando um plano de objetivos e metas a serem cumpridos. Pois o PIA é “um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no socioeducativo” (BRASIL, 2006a, p. 48).

A gente discutiu muito isso, a disciplina de PV estava desde o início. Ela tinha que ser casada com o PIA, pra socioeducação ela tinha que, no momento da reorganização, da construção da matéria, ser casado com o PIA, não podia ser separada, ela tinha que ser unificada com o PIA. Porque o PIA nada mais é do que a construção do Projeto de Vida na mente do adolescente, o que é que ele vai ser quando de fato ele quiser ascender. Então, tinha muito essa discussão de vai e não vai, ainda tinha o modelo de PV para a socioeducação, no momento se bateu o martelo e o governador disse: não eu quero que tenha uma integração, mas que esse da educação não saia, essa foi a fala dele e a gente acreditava que no dia a dia ia ocorrer naturalmente essa integração, um grande equívoco, a gente gostaria que ficasse na matriz colocado essa unificação entre PIA e Projeto de Vida (ENTREVISTADA G2, 2020).

O PIA para a política de socioeducação é uma ferramenta imprescindível para o acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente, jovem e familiares durante o cumprimento da medida. A elaboração desse documento tem início na acolhida do adolescente ou jovem e o requisito básico é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao interno e à família que compreendam as áreas: jurídica, saúde, psicológica, social e pedagógica. Tal diagnóstico deve focar nos interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Como uma espécie de prontuário psicossociopedagógico, o documento deve registrar os avanços e retrocessos, pactuando novas metas. A impressão do entrevistado G2 quanto ao não funcionamento da articulação entre PV e PIA, fica expressa nas próprias DECIS que apresentam uma ideia de PV sem dizer como está articulado ao PIA, diz apenas que o

Projeto de Vida tende a se realizar na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta suas potencialidades individuais, descobre seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será sua capacidade de elaborar seu projeto. A segunda é o conhecimento da realidade. Quanto mais o jovem conhece a realidade em que está inserido, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão suas possibilidades de elaborar e de implementar seu projeto.

Diferente do caso do PV, a profissionalização foi marcada por uma discussão profunda, era algo de que não se podia abrir mão, até pelo que está preconizado no ECA, SINASE e na Resolução nº 3/2016; por outro lado, estava constantemente encontrando obstáculos com as questões de segurança. G4 relatou que foram enviados “uns kits de instalações elétricas feitos junto com a Universidade Federal da Paraíba”. Para G4 o curso de elétrica foi o que era possível para garantir educação, mas essa questão juntamente com a questão da arte e da robótica foram uma grande polêmica.

tinha umas limitações aí sabe, porque a parte diversificada o que a gente tem de melhor que pode fazer é a questão de hortas, a questão de bandas que a gente tem muito isso aí, a gente tinha a robótica, aí teve uma longa discussão na robótica né, que as peças são pequeninas, que as peças são cortantes, aí robótica não ficou, acho que por essa questão de segurança, dessa longa discussão de segurança que era um coisa dessas aí, muita coisa que o jovem adora que a gente tem, mas que não houve muito consenso, acho que mais por causa das pecinhas, os cortantes e tal, mais aqui e ali a gente ouvia “mais tecnologia, o caba vai usar tecnologia pra isso e pra aquilo”, mas não foi o fator definidor isso aí não.

Existia o interesse muito grande na questão profissional, até por ser um dos eixos estratégicos da escola socioeducativa, mas também por ser fortemente defendida pelo ECA, SINASE e resolução CNE nº 3/2016. Todavia, existia uma resistência muito forte à inclusão de alguns cursos devido aos instrumentos que eram utilizados, como mostra o entrevistado G4. Antes da escola socioeducativa a FUNDAC estava oferecendo os cursos que ocorriam de forma terceirizada. G4 relembra que “o SENAI quando dava certo, fazia todo o esforço ainda de organizar, então tinha estruturas um pouco paradas, como a padaria, a oficina de material de limpeza. Então, a saída foi retomar esses projetos e a gente botou uns *kits* desses de instalações elétricas e isso aí”

Para o entrevistado G2, o resultado não foi o que se esperava nessa questão da profissionalização

Eu vejo que também não conseguimos vencer a parte profissional como nós gostaríamos, porque o modelo que o coordenador da CEEI defendia era o mesmo do meio aberto, os mesmos cursos, ele era muito firme nisso. Como ele estava coordenando para o governador e o secretário ficou como se ele tivesse a propriedade de conhecer mais da política, mas ele não conhecia os socioeducandos. Eu colocava que a gente ia ter problemas mais na frente, porque quando os adolescentes e jovens saíssem eles iam acessar as escolas integrais fora. O coordenador da CEEI dizia que não iam, porque a maioria não tem escola integral na região deles. Então, eu apelava para o fato de que eles não iam ter uma profissão, e que acabariam voltando para o mesmo meio e vamos ter um número de reincidência maior.

Sobre a questão da escolha de quais cursos serão ofertados aos socioeducandos, primando pela questão da participação dos adolescentes e jovens nas tomadas de decisões, o SINASE (BRASIL, 2006a, p. 64) defende que “a escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho”. A participação dos socioeducandos nessa escolha é um elemento de fortalecimento do protagonismo, mas que foi desconsiderado nesse momento. Isto posto, fortalece a ideia de que o processo político é mais complexo que a mera ideia de conspiração, ela foge de qualquer coerência. Na política a disputa ocorre em nome de algo, que é produto de uma particularidade julgada como fundamental: nesse momento, expõem-se as diferenças que são articuladas através dos compromissos que disputam para se tornar agenda política, pelas quais se torna canal para as demandas tramadas na política.

Os embates entre as demandas se acirraram na matriz curricular, porque o bloco da SEDH, FUNDAC e escola queriam mudar as disciplinas que existiam na matriz curricular das ECIS da rede e ampliar a carga horária das atividades que consideravam mais importantes para o público da socioeducação, como por exemplo, projeto de vida, oficina de artes, esporte, profissionalização, oficina de leitura e produção textual, práticas restaurativas, disciplinas eletivas e oficina de música.

lembro que no primeiro processo era meia hora para profissionalização, depois era uma hora e aí a gente ficou nessa discussão e a gente batia o pé, batia o pé. Tinha que ter maior tempo para profissionalização, tinha que ter algo que possa explorar as potencialidades dos adolescentes e jovens. Nas unidades eles têm um tempo muito ocioso, eles são muito criativos. Então, é importante que a gente possa estender o horário da disciplina de artes, que eu considero essencial pra eles, a parte de educação física, porque é muito importante pra eles, imagina aí você tá num quarto que cabe dois, quatro ou cinco meninos. Então, você não consegue ter a mesma mobilidade isso interfere na própria postura e na saúde mental (ENTREVISTADO G2, 2020).

O que se esperava, mas os membros da secretaria de educação não compreendiam, era que as disciplinas da parte diversificada ajudariam com questões importantes para a política de socioeducação, mudando práticas que precisavam deixar de existir nesse espaço. Uma dessas práticas é o que chamam de banho de sol, muito específico do sistema penitenciário; o entrevistado G2 coloca que “o banho de sol é tirar o adolescente ou jovem do quarto e colocar ele num lugar que tenha sol e eles ficam andando, correndo, jogando bola, enfim, fazendo alguma coisa”. Questionava-se por quais motivos não fazer uma atividade orientada a partir da matriz curricular, em que todo mundo tivesse acesso à aula todos os dias, trabalhando as

potencialidades mentais e corporais através de exercícios. Lembrando que o esporte, cultura e lazer fazem parte dos eixos estratégicos do SINASE e das , essa foi uma grande discussão, relatou G2.

Outro dos componentes que foram incluídos na parte diversificada e não contou com o apoio da secretaria de educação foi a oficina de leitura. Esse componente foi sugerido pelos professores que participaram da comissão que elaborou as diretrizes. O componente era um espaço para trabalhar a leitura e a escrita de forma mais lúdica, contribuindo com o processo de alfabetização. O entrevistado G2 aponta que

as oficinas de leitura e produção textual foi na verdade uma sugestão dos professores da escola, porque era uma forma de alfabetizar lúdica, sem ter aquela questão da educação bancária sabe, assim: sala, professor. A coordenadora do eixo educação quando chegou lá ajudou muito nesse processo, porque ela tinha uma outra visão. Então, um dos professores sugeriu colocar as oficinas com carga horária maior, pois elas iriam trazer um novo mundo para aqueles adolescentes e jovens. Lembro que entre as possibilidades os professores também estavam defendendo o trabalho com música, musicalização, as bandas, construir bandas, deram várias sugestões naquele momento. Defendiam a inserção de atividades prazerosas, gostosas que os socioeducandos quisessem estar, queriam que eles se sentissem à vontade para sair dos quartos, para estar em sala de aula, na escola. Logo, essas disciplinas seriam muito importantes para eles, para a transformação individual deles da própria desconstrução naquele modelo de escola que os adolescentes e jovens carregavam.

Um último ponto que o entrevistado G2 levantou foi a questão do componente chamado de práticas restaurativas. Segundo relatou, o componente

foi totalmente banido quando nós colocamos a proposta, isso foi uma proposta nossa porque a gente está nessa discussão, com a UFPB que trabalha com essa metodologia junto com o Ministério Público Federal e com o Tribunal de Justiça. Estávamos tentando avançar junto com um professor lá que ele é magnífico nessa área, então trouxemos a discussão para a matriz e eles foram assim, eu digo eles, porque o corpo técnico de educação foi totalmente contra porque não faz parte da proposta pedagógica das ECIs, nem do campo específico da educação.

Ao longo dos momentos da política investigada o texto do programa, das diretrizes e das entrevistas apresenta o significante educação integral como meio para a qualidade social, que irá possibilitar a redução da reincidência, redução do tempo de medida, mudança no projeto de vida dos socioeducandos. Acredito que o texto das DECIS e as entrevistas, assim como o texto do decreto são tentativas de retornar ao contexto em que a política foi constituída como resposta ao que precisava ser resolvido na ocasião. Logo, defendo que o que faço é adensar

argumentos que acredito terem maior precisão e importância na manutenção do discurso do currículo da educação integral, como meio para garantia da proteção integral, através da intersetorialidade, que pode ser desenvolvida através da política de educação, garantindo a política de educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade, características diferenciadas das demais.

Assim como Lopes (2005), essa condição produz deslizamentos de sentidos nos discursos da política que favoreceu a leitura diferenciada e diversificada entre todos que se envolveram na produção da política em tela. O caráter híbrido da proposta possibilitou a incorporação de novos sentidos e significados. Todavia, a possibilidade de deslizamento de sentidos não significa a ausência de hierarquias nos sentidos a serem lidos. Por isso comumente a secretaria de educação tem uma prioridade no estabelecimento de sentidos, mas continua incapaz de controlar as possibilidades de atribuição de novos sentidos que podem disputar o processo de formatação da política. A recontextualização por hibridismos é um processo em que algumas vozes são legitimadas em detrimento de outras, com o objetivo de formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades. Mas, a política continua gerando ambivalências que produzem negociações com vistas à legitimação, na medida em que geram possibilidade de escapar dessa dinâmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese analisei a política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medida Socioeducativa em privação de liberdade. Fui estimulado a investigar tal objeto, aprofundando reflexões sobre o tema, pela minha trajetória profissional na política de educação e socioeducação, bem como minha vida acadêmica em que as questões de educação, especialmente do currículo assumiram sempre uma centralidade. Também tenho que dizer que me senti incomodado com a falta de estudos sobre os processos educativos ofertados a adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa na privação de liberdade; incomodou-me mais ainda me deparar com estudos realizados por profissionais de outras áreas do conhecimento, a exemplo, Serviço Social e Psicologia. Com isso não quero desmerecer as investigações realizadas, mas fortalecer a necessidade de um olhar da área da educação para tais processos, principalmente, tratando-se de uma política pioneira, em que temos articuladas a Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral e a Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade.

Destarte, vou dialogar sobre os conhecimentos construídos através dos resultados das análises dos dados empíricos, como forma de retomar os objetivos que propus facilitar. Nessas condições, dou sequência a reflexões sobre os objetivos da pesquisa que explicitarei na introdução do trabalho, elencando os conhecimentos construídos e os aspectos do processo investigativo na construção de reflexões pertinentes sobre o tema. Vale lembrar que além do objetivo geral que retomei no primeiro parágrafo deste capítulo, foram objetivos específicos do estudo (i) identificar as diferentes demandas que se articularam no processo de produção do Programa Janela para o Futuro, (ii) explorar os discursos produzidos pelas articulações dessas demandas e (iii) investigar as demandas que foram atendidas ou expulsas da cadeia articulatória ocasionados pela cadeia de equivalência e diferença. Mais uma vez, retomo a impossibilidade de trabalhar com esses objetivos separados por capítulo, posto que dediquei cada capítulo a um momento e arena da política, sendo necessário acioná-los em cada um dos capítulos, em intensidades diferentes, a depender dos contextos, sujeitos, demandas que vão sendo articuladas.

Esta tese também se configurou como uma reflexão do meu saber-fazer, no qual não tive a pretensão de me colocar como especialista externo ao objeto analisado; muito pelo contrário, muitos dos problemas, indagações, frustrações, estratégias, efeitos, discursos, discordâncias são desafios que enfrento diariamente. Como sujeito da política em tela, ela se constituiu como objeto de preocupação de minhas análises, buscando compreender os

antagonismos, limites, exclusões, discursos, equivalências, interesses, relações de poder, entre outros aspectos que fazem parte da criação de políticas por discursos hegemônicos.

Fiz uso dos aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, através da teoria do discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2011, 2015), associadas às teorias de Bowe; Ball; Gold (1992); Ball (1994, 2014) e Ball; Maguire, Braun (2016). Para aproximar as teorias supracitadas ao campo dos estudos de currículo utilizei os estudos de Lopes (2011, 2012a, 2012b); Macedo (2006, 2012); Lopes e Macedo (2011); Lopes, Dias e Abreu (2011); Dias (2009); Pereira (2009a, 2009b, 2010); Pereira, Albino e Maia (2012); Maia (2014) e Macedo Neto (2015a, 2015b); Pereira, Soares, Souza e Honorato (2014); Pereira, Barbosa, Rocha e Honorato (2015); Honorato (2016); Honorato, Rodrigues e Albino (2019); Honorato, Pereira e Ramos (2020) e Pereira, Santos e Ramos (2019), que incorporam ao currículo a preocupação discursiva nos termos pós-estruturais e pós-fundacionais. Posso afirmar que as discussões desses autores me levaram ao entendimento preliminar de que a política de currículo do Programa Janela para o Futuro foi uma tentativa de estabelecer os limites para a atuação através de uma espécie de clareza sobre a Educação Integral como solução para o cotidiano das unidades de internação da FUNDAC, que segundo os entrevistados, sofria com a falta de atividades pedagógicas.

A ausência de atividades gerava um encarceramento, que foge das prerrogativas da política socioeducativa descrita na legislação nacional e internacional. Esse significante serviu como um aglutinador dos diferentes grupos responsáveis pelo funcionamento da política socioeducativa, constituindo um povo através de uma equivalência. Todavia, os significantes vazios são constituídos de forma precária e são incapazes de apagar as diferenças. Ao mesmo tempo que a conjuntura reforçou a necessidade de mudança no projeto educativo e curricular oferecido nas unidades de internação, causou tensionamentos sobre quais seriam as melhores escolhas para atender à realidade dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade.

Nesses termos, foram reforçadas as ideias de que a política de currículo para atender aos adolescentes e jovens em privação de liberdade é resultado de lutas discursivas, que têm em seu cerne os antagonismos e a exclusão (LACLAU, 2011), sendo o antagonismo a um outro, a ameaça que questiona a identidade do que é ou que venha a ser, constituindo-se um significante capaz de reunir temores às ameaças de permanência, promoção, continuidade de um “eu”, a identidade dos socioeducandos. Tais ameaças são produzidas pelo povo que pensou a política para os socioeducandos por meio de interpretações, leituras e traduções.

Tendo em vista que o currículo resulta de disputas pela sua significação, entendi que não foi diferente com a política curricular do Programa Janela para o Futuro. Por isso, problematizei neste estudo de tese as dinâmicas articulatórias discursivas na trajetória da política de educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade em diferentes momentos da política analisada (ver os capítulos 3 e 4). Nestes capítulos, investi na abordagem do ciclo de políticas buscando a análise da política em sua trajetória e complexidade. Então, posso dizer que ambos os capítulos focam nas influências e textos da política de proteção e privação de liberdade para crianças e adolescentes, respectivamente. As análises foram agrupadas de acordo com os contextos, sendo o capítulo 3 o esforço de perceber como se estruturaram tais discussões, internacionalmente, e o capítulo 4, o momento de compreender como essas políticas internacionais, das quais o Brasil foi signatário, acabaram por influenciar a organização da política no país.

Nos capítulos supracitados utilizei os contextos do Ciclo de Política a partir do entendimento que eles são aninhados (AVELAR, 2016). Entretanto, assim como mencionei no capítulo 2, fiz uso desses conceitos através de uma perspectiva discursiva, em que busquei caracterizar o processo político de forma não linear, em que a atuação da política em tela acontece de forma que as dimensões textuais e materiais não são opostas ou dissociadas, mas articuladas e indissociáveis (LOPES, 2016, 2018). Através da contestação político-discursiva, em que o discurso incorpora as práticas não discursivas, entendo que a todo momento estive tratando de uma prática inerente à política na constituição do político (LOPES, 2005, 2011, 2015), todavia em diferentes arenas e espaços/tempos em que a política circulou. Nesse sentido, a Teoria da Atuação trouxe o entendimento de que, ao transitar de uma arena para a outra, a política escapou da possibilidade de uma mera implantação, sendo atuada de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Tais conceitos contribuíram com as teorizações laclaunianas ao possibilitar um olhar a partir da posição dos agentes responsáveis por organizar/estruturar/idealizar a política de currículo investigada.

A política para proteção e privação de liberdades para crianças e adolescentes desde as discussões iniciais, que foram protagonizadas em espaços internacionais, mostraram que estiveram sempre articuladas às condições materiais, de recursos variados. Mas, também foram definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Tanto que organizações não governamentais assumiram a dianteira de ações de proteção durante o pós-guerra, até que organismos internacionais passaram a assumir a pauta articulados com essas organizações. Também é preciso considerar a importância de movimentos sociais, principalmente de mulheres, que se constituíram como marco, por estarem envolvidas

diretamente com as demandas das crianças e adolescentes, dos quais eram ou poderiam ser mães. Então, minhas análises tentaram apresentar as condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas.

O estudo sobre a trajetória foi necessário para compreender que alguns tensionamentos são históricos, atravessam séculos de discussão e mesmo assim são presentes na atualidade, mesmo com os avanços na política da criança e do adolescente. Uma questão que posso citar como exemplo é a defesa de que é necessária uma política específica para os adolescentes e jovens que cometem ato infracional. Esse é um dos pontos que gera um consenso conflituoso, como diria Mouffe, pois existe uma série de documentos internacionais e nacionais que estudamos no capítulo 3 e 4, que regulamentam tais questões. Todavia, a política de socioeducação tem enfrentado sérios problemas para se constituir por falta de financiamento para a manutenção, reforma e construção dos sistemas estaduais de socioeducação para atender às diretrizes do SINASE (2006a, 2012). Para além das questões de estrutura está a questão de recursos humanos, que não possui formação adequada e específica, bem como os recursos materiais que por vezes são escassos, questões que apareceram fortemente em todos os capítulos, mas, com maior ênfase no capítulo 5 em que analisamos a construção da política de currículo da Educação Integral para as unidades de internação da FUNDAC.

É possível perceber que existem outros projetos que disputam com o que está instituído nacionalmente. Podemos citar a proposta de redução da maioridade penal no Brasil de 18 para 16 anos para os casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte, que voltou ao cenário político em 27 de junho de 2019, após a discussão realizada na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ). Essa pauta começou a ser discutida desde 1993 e está em trâmite no Congresso desde então, três anos após a promulgação do ECA, como uma proposta de emenda constitucional, atualmente registrada como PEC 115/2015. Tal proposta escapa da Doutrina de Proteção Integral, que entende que o ato infracional é resultado de um histórico longo de negação de direitos, cabendo ao Estado a correção de tal histórico através da proteção integral desses direitos negados.

Outro exemplo que posso resgatar, dessa vez pensando no estado da Paraíba e nos envolvidos na construção da política de currículo analisada, foi a defesa da SEECT de que o modelo das Escolas Cidadãs Integrais não precisava de nenhuma alteração para o Sistema Socioeducativo, enquanto do outro lado a SEDH e professores de uma das escolas socioeducativas defendiam uma proposta própria. No fim, ambos os grupos tiveram que entrar em um acordo e aceitar que não seria o projeto das ECI na sua integralidade, mas também não seria um projeto específico e pensado a partir da realidade das unidades de socioeducação. Esses

são registros da construção conflituosa que colocou em questão a necessidade de focar nas várias facetas que a política apresentou desde sua gênese, destacando as instituições e os sujeitos envolvidos. Realizei esse mesmo movimento para a análise da política de currículo do estado da Paraíba, olhando para esses sujeitos e espaços por meio da perspectiva laclauniana, como um povo constituído através da cadeia de equivalência, sempre precária e contingente.

As motivações que deram origem à hegemonização do discurso que traz o currículo da Educação Integral como resultado para os problemas do Sistema Socioeducativo foram sustentadas por interpretações de tradições de experiências com escolas da rede estadual de ensino que estavam em contextos distintos do socioeducativo, experiências vividas por estudantes de contextos plurais, com diferentes visões de mundo, de escola e currículo. Os elementos que constituem a proposta do programa analisado são produções contextuais que apesar de (re)organizadas não deixam de ser outras coisas diferentes de que se falava inicialmente.

Em certa medida procurei destacar elementos para pensar a construção de um povo como algo precário, incapaz de apagar as diferenças, isso é algo que foi possível desenhar nos (des)acordos entre as instituições e sujeitos que se envolveram na produção da política, em que cada um apresentou pontos de vistas distintos sobre qual seria o melhor projeto de currículo, escola, sujeitos, avaliação, financiamento, proposta pedagógica, entre outras questões que registramos no capítulo anterior. Foi possível perceber que o grupo que se constituiu em um povo, por meio da ideia equivalencial que era necessário mudar o currículo da Educação Básica ofertada aos socioeducandos, não necessariamente concordavam em todas as questões e chegavam a defender projetos diferentes. Assim, posso dizer que esse povo foi constituído na decisão frente ao outro, ao que é interpretado como ameaça, negação de si. Todavia, aproximavam-se pela ideia da necessidade de mudança, enquanto existiam outros discursos que defendiam que esses adolescentes e jovens não mereciam sequer ter essas “regalias”, outros que achavam que do jeito que estava era suficiente, entre outros que não foram objetos de análise.

Em meio à disputa dos projetos educativos e curriculares para a socioeducação existe a textualidade, que nada mais é do que interpretação/tradução e a possibilidade de escape. Sendo radical quanto ao enfoque desta pesquisa eu poderia afirmar que a política de currículo do Programa Janela para o Futuro não teve uma origem em si, tratou-se de interpretação das interpretações, que por consequência está sujeita ao fracasso, assim como qualquer outra política, inclusive a que existia antes. Em outros termos ainda poderia afirmar que uma política está ligeiramente ligada à possibilidade do fracasso por ter seus significantes ligados ao contexto a que ela se refere, assim são sempre deslocadas. Isso, porque é impossível recriar as

condições e circunstâncias que estavam na mente de quem idealizou. Assim, sempre existirão possibilidades outras e plurais de sentidos. Entretanto, essas questões potencializam as possibilidades de escape, resistência, diferença e mudança (LOPES, 2016).

Ao situar o currículo como textualização, como nas teorizações de Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2016), aceitei que são necessárias articulações de sentidos de discursos, como já sinalizava Pereira (2009a, 2009b, 2010), Pereira, Albino e Maia (2012), Honorato, Rodrigues e Albino (2019), Honorato, Pereira e Ramos (2020) e Pereira, Santos e Ramos (2019). Desta forma, o currículo está constantemente em construção, sujeito à interpretação/tradução, livre de certezas, construído a partir de verdades contextuais. Assim sendo, quando a Lei nº 11.100 foi promulgada o Programa Janela para o Futuro, que foi instituído por decreto do governo, perdeu sentido frente às orientações da lei que orientava o modelo pedagógico das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, sendo essas últimas para atender às unidades de internação da FUNDAC.

Assim, foi possível entender que o Programa Janela Para o Futuro perdeu força, e, conseqüentemente, foi fadado ao fracasso, um ano após a sua inauguração. Em outras palavras, houve um deslocamento de sentidos que descentrou o significante que havia ganhado força em meio às situações de violência nas unidades de internação em 2017. Ao fazer esse movimento outras prioridades foram se estabelecendo, o que significa que os centros são provisórios e mudam de acordo com as decisões tomadas na contingência. Isso só é possível, porque a produção curricular é provisória, precária e contingente, dependendo do contexto no qual está inserida e das relações de poder a que está submetida. Essas relações é que determinam, contingencialmente, qual o discurso irá ganhar mais relevância e será hegemonizado.

O movimento que agregou as escolas socioeducativas à lei do Programa de Educação Integral do Estado da Paraíba ocorreu após uma mudança de governo. Com a mudança das lideranças no governo, abriram-se as possibilidades para novas articulações discursivas, momento propício para se mudar as regras do jogo e aplicar aquilo que a SEECT defendia como proposta curricular para a educação de adolescentes e jovens em privação de liberdade. Todavia, ao operar a TD em que as noções de linguagem, tradução e interpretação são indissociáveis, não é possível que a origem de uma política tenha seu centro no governo, nos textos da política, nas orientações internacionais e/ou nacionais. Isto significa que há atos de poder em todos os contextos tentando produzir centros de significação para fechar, provisoriamente e precariamente, as articulações discursivas. Mesmo que o centro não esteja alicerçado no governo, textos ou orientações, essas possuem influência na significação, pois tentam limitar o processo de significação.

Ao dizer isso é preciso aceitar que ambos os projetos curriculares não são necessariamente o que podemos encontrar nas unidades socioeducativas, uma vez que o currículo está em constante construção, dependendo da interpretação/tradução e das verdades do contexto de cada unidade. Pois, as unidades são contextos complexos, em que atua uma pluralidade de profissionais que estão imbricados na produção da política contextualmente, atuando de diferentes maneiras na organização educacional e curricular, produzindo sentidos, disputando discursos pedagógicos sobre educação, socioeducação, privação de liberdade, direitos, professor, aluno, escola, currículo, qualidade, entre outros tão importantes para as práticas pedagógicas nos espaços socioeducativos de privação de liberdade.

Sob essas condições, quero contribuir com Pereira (2009a, 2009b, 2010), Pereira, Albino e Maia (2012), Honorato, Rodrigues e Albino (2019), Honorato, Pereira e Ramos (2020) e Pereira, Santos e Ramos (2019), estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, defendendo que na perspectiva discursiva o currículo é uma rede equivalencial, que enquanto rede de articulação discursiva é precária e contingente. Enquanto isso, que as Políticas de Currículo são discursos que visam disputar a significação do currículo desarticulando e rearticulando a rede de equivalência através de outros significantes vazios.

Por tais formas de visualizar os dados, a Teoria do Discurso foi um dos aspectos relevantes no tratamento dos dados empíricos da pesquisa, um empreendimento que, pelo menos nos PPGEs do país, é escasso, concentrando-se principalmente na região Sudeste do país. No caso da produção acadêmica do PPGE da Universidade Federal da Paraíba, esta tese vai somar com os estudos de Barbosa (2015), Macedo Neto (2015a, 2015b) e Maia (2014), todos orientados pela Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira. Essa teoria tem sido fortemente utilizada no campo da sociologia; já no campo do currículo os pesquisadores têm se concentrado no Nordeste (RN, PB, PE e BA), Centro-Oeste (MT) e Sudeste (RJ). Assim, neste trabalho fiz uso para além do posicionamento teórico e epistemológico, como um referencial que proveu conceitos e categorias de análise e interpretação dos objetos estudados.

Porém, não posso encerrar a seção sem antes dizer que um dos elementos mais desafiadores da pesquisa foi a utilização da Teoria do Discurso como perspectiva epistemológica para analisar uma política de currículo que vem sendo desenvolvida em espaços de privação de liberdade para adolescentes e jovens. Ainda mais se tratando de um projeto pioneiro que traz a Educação de Jovens e Adultos ofertada na modalidade de Educação Integral, que se tornou política de estado, através de lei, sem que houvesse outro estudo similar que fizesse o mesmo esforço através das mesmas ferramentas que resolvi utilizar. Então, apesar de

não ter sido meu objetivo esgotar a discussão, assumo responsabilidade pelas lacunas que possam ter ficado nas análises do discurso.

Mas, esclareço que na perspectiva da teoria do discurso, assim como todo sujeito é cindido, o conhecimento também nunca é pleno, estando sempre repleto de lacunas, as faltas. Deste modo, a falta é a condição para a ação, assim como esta tese será condição para novos estudos que se contraponham ou deem continuidade investigando aqueles objetos que não foram os meus. Isto é uma forma de preencher as falhas da estrutura, que é sempre precária, através de decisões contingentes. Assim, vão simultaneamente, constituindo-se.

Sobretudo, ainda reafirmo que este estudo tem caráter parcial na argumentação teórico-epistemológica, na qual não procurei fazer da Teoria de Discurso um molde fechado em que todas as minhas argumentações tivessem que buscar respaldo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de. **A Comunidade Disciplinar de Química na Produção de Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ASC. **Premier Congrès des Nations Unies en matière de prévention du crime et de traitement des délinquants**. Genève, 22 Août–3 septembre 1955.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Educação global**. S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. **Foucault, Power, and Education**. Abingdon: Routledge, 2013.
- BALL, Stephen J. **Global education Inc**. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London; New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 257–274, 1997.
- BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. London; New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Bridon Janete. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992. 188 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Subsídios à elaboração das Diretrizes Nacionais para efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo**. Brasília: MEC/MDSCF/SDHPR, out. 2014.

BRASIL. **Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente**. Documento aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 19 de abril de 2011. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 13 de maio de 2016, define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Conanda. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília – DF: CONANDA, 2006a.

BRASIL. **Resolução nº 119**, de 11 de dezembro de 2006b. Aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 160**, aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Brasília: CONANDA, 2013. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1556.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. **Contingência, hegemonia, universalidad**: diálogos contemporâneos en la izquierda. Buenos Aires: FCE, 2004.

CNJ. **Relatório de pesquisa nacional das medidas socioeducativas**. Brasília: CNJ, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Organização curricular: um campo de antagonismos. *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2014. v. 1, p. 277–296.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 79–99, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], n. 114, p. 197–223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1987, v. 1. Título original: *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**: Reason and the Rationalization of Society. Cambridge: Polity Press, 1981a. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**: Reason and the Rationalization of Society. Cambridge: Polity Press, 1981b. v. 2.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos**: trajetória, influências e textos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, João Pessoa, 2018.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Os discursos sobre a avaliação no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2016.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; COSTA, Tarcísio Duarte da; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Políticas curriculares e EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v3n11.33465>. Acesso em: 16 jan. 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Práticas discursivas sobre avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares para a EJA e nos CEJAs de João Pessoa/PB. **Cadernos de Educação** (*on-line*), n. 56, v. 1, p. 46–69, 2017a.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Atuação das políticas curriculares na prática docente: qual o lugar do gênero? *In*: CONGRESSO MUNDOS DE MULHERES (MM)/SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 13. 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Transformações, conexões, deslocamentos. Florianópolis: UFSC, 2017b. v. 1. p. 1–12.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Discursos sobre currículo e as concepções de avaliação nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) da cidade de João Pessoa/PB. 2015. **Relatório Final** (Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

HONORATO, R. F. S.; PEREIRA, M. Z. C. Gênero nas Políticas Educacionais do Estado da Paraíba: (des)continuidades. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 8, p. 263–283, 2017c.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. Pesquisa em educação: o wordsmith como ferramenta de exploração de corpora. **Revista Espaço do Currículo** (*on-line*), v. 7, n. 2, p. 356–375, 2014.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. Influências, governança, redes de políticas e a organização da Educação Integral em Pernambuco. *In*: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Democracia, educação e políticas curriculares nas pesquisas com currículos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, v. 1, p. 181–207.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. **Teias**, v. 20, p. 334–350, 2019.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1–32, 2020.

JENSEN, Simone Cristina. Os Documentos Internacionais Sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes. **Jornal de Relações Internacionais**, Curitiba, mar. 2018. Disponível em: <https://jornalri.com.br/art.s/os-documentos-internacionais-sobre-os-direitos-das-criancas-edos-adolescentes>. Acesso em: 15 maio 2020.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel. 1996.

LACLAU, Ernesto. La construcción de una nueva izquierda. Entrevista con Laclau. *In*: LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1990. p. 187–206.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Los Fundamentos Retóricos de la Sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015. (Coleção Contrassensos).

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LIMA, Vagna Brito de. **Professor diretor de turma, uma política educacional pioneira implantada no estado do Ceará** – uma análise comparativa Brasil/Portugal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43–62.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas, impresso), v. 42, p. 700–715, 2012a.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (org.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. v. 1, p. 15–29.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Education Policy Analysis Archives, v. 24, p. 1–19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33–52, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50–64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / Faperj, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, UnB, v. 21, p. 445–466, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b. v. 1, p. 117–147.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, n. 26, p. 109–118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1, p. 133–167.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIIIE, n. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista (org.); ABREU, Rozana Gomes de (org.). **Discursos nas Políticas de currículo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora/Faperj, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45–67, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530–1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. v. 1, p. 249–283.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285–296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 716–737, 2012.

MACEDO NETO, Manoel Pereira e. **O ensino de história e diversidade socioculturais: formação docente, currículo e práticas educativas na perspectiva multicultural.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015a.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. **Práticas discursivas e processos de hegemonização: o currículo-ensino de história na crise de percepção da contemporaneidade.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015b.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. **Educação para a cidadania no ensino médio: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 175–192.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MENDONÇA, Dianel de. A impossibilidade de emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Dianel de; RODRIGES, Léo (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 25–33.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 3, p. 249–258, maio/ago. 2007.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

MOUFFE, Chantal. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. o particular no currículo e no ensino de História: um diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH

– PB: Poder, Memória e Resistência: 50 anos do Golpe de 1964. XVI, 2014. **Anais [...]**. Campina Grande: UEPB, 2014. v. 1, p. 710–722.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11–23, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003. Acesso em: 20 set. 2021.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 fev. 2009.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 18 fev. 2019.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil** – Diretrizes de Riad. RIAD, 1º de março de 1988. Disponível em: www.onu.gov.br. Acesso em: 18 fev. 2019.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade**, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de dezembro de 1990a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegNacUniProtMenPrivLib.html>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ONU – Assembleia Geral das Nações Unidas. **Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude** – Regras de Beijing - Resolução 40/33. Beijing: ONU, 29 de novembro de 1985.

ONU – **Regras mínimas para o tratamento dos reclusos**. Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes. Genebra: ONU, 1955.

ONU – **Resolução 45/113**, de 14 de dezembro de 1990. Regras das Nações Unidas para a proteção de jovens com restrição de liberdade – Regras de Havana. Havana: Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução, 1990a.

ONU – **Resolução 45/112**, de 14 de dezembro de 1990. Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1990c.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para 2018**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015-2024)**. João Pessoa: Secretaria de Estado e Desenvolvimento Humano (SEDH), 2015.

PARAÍBA. **Projeto político pedagógico**. João Pessoa: [s.n.], 2018a.

PARAÍBA. Decreto nº 37.505, de 18 de julho de 2017. Cria o Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro. **Diário Oficial**, n. 16.415, Paraíba, 19 jul. 2017a.

PARAÍBA. **Diretrizes Curriculares das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas**. João Pessoa: SEECT, 2017b.

PARAÍBA. **Lei nº 11.314**, de 11 de abril de 2019. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial**, n. 16.596, Paraíba, p. 1, 12 de abril de 2018b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53–61, jan./fev. 2004.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, p. 169–184, 2009a.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas – SP: FE/UNICAMP, 2009b. p. 114–123.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Os Sentidos do Currículo nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB**. Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. UFPB, João Pessoa, 2017.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidades de pensá-las como hegemonia contingencial? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa *et al.* **Diferença nas políticas de currículo**. 1. ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 09–379.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Os discursos sobre currículo e as concepções de avaliação nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) da cidade de João Pessoa/PB. **Relatório do PIBIC (2014–2015)**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves; MAIA, Angélica. Currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturalistas. In:

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Teoria e o Campo do Currículo**. 1. ed. São Paulo: FE/UNICAMP, 2012. v. 1, p. 31–42.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves; MAIA, Angélica. **Sentidos de avaliação no currículo dos CEJAS da cidade de João Pessoa/PB**. Trabalho apresentado no VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos. João Pessoa: AEPPPC, 2015. v. 1, p. 807–813.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; BARBOSA, Samara Wanderley Xavier; ROCHA, Nathália Fernandes Egito; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Currículo e Avaliação: discursos contemporâneos**. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Miriam Espíndula dos; RAMOS, Letícia. Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares no contexto da Educação Básica no Brasil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, 2019. v. 24, p. 322–341.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATT, Antony M. **Los “salvadores del niño”**: la invención de la delincuencia. 3. ed. México: Siglo veintiuno, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, L. Peixoto; MENDONÇA, Daniel. **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: Pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 5, p. 710–725, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos**. Trabalho apresentado na 16ª Reunião anual da Anped. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1993a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução: Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.