

PELO DIREITO DE SONHAR: FORÇANDO FRONTEIRAS ENTRE A SOCIOEDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA DA INDIFERENÇA

FOR THE RIGHT TO DREAM: FORCING BORDERS BETWEEN SOCIO-EDUCATION AND PEDAGOGY OF INDIFFERENCE

Renan Moura de FREITAS¹

Resumo: as medidas socioeducativas se caracterizam como políticas de atendimento voltadas aos adolescentes com quem a lei entra em conflito. Durante a medida de internação, um jogo de técnicas pedagógicas entra em cena, ancoradas pelos próprios dispositivos jurídico-correcionais típicos dos espaços de privação de liberdade. No presente artigo, buscou-se discutir como uma *pedagogia da indiferença* foi forjada no interior de uma *cultura menorista* presente no atendimento ao adolescente, ao tempo que intentou-se erguer fronteiras em torno dessa concepção pedagógica e o sonho de uma socioeducação a partir de um outro lugar. Trata-se de um estudo teórico-epistemológico, com base em referenciais bibliográficos. Aspectos importantes foram delimitados para compreensão das técnicas pedagógicas adotadas no contexto socioeducativo, vinculados aos princípios da ressocialização e da concepção patológica do adolescente.

Palavras-chave: Socioeducação; Pedagogia da Indiferença; Cultura menorista.

Abstract: socio-educational measures are care policies aimed at teenagers in conflict with the law. During the internship measure, a set of pedagogical techniques, anchored in the same legal-corrective devices typical of spaces deprived of liberty, were applied. This article discusses how the Pedagogy of Indifference was established within a minority culture present in teenage care, considering the time when there was an attempt to build boundaries around this pedagogical conception and the dream of a socio-education from another place. The present study is theoretical-epistemological, based on bibliographical references. Important aspects were delimited for understanding the pedagogical techniques adopted in the socio-educational context, linked to the principles of resocialization and the pathological conception of teenagers.

Keywords: Socio-education; Pedagogy of indifference; Minority culture.

Introdução: procurando caminhos alegres

A menina Ayoluwa veio para anunciar a esperança. Foi assim que Conceição Evaristo nos ensinou a olhar seu tempo como um encontro entre sonhos e lutas por mundos menos injustos. O conto *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, escrito pela autora, retrata a realidade de uma comunidade que se viu diante da falta de “mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos” (EVARISTO, 2015, p. 111).

No entanto, mesmo quando o sol era “desensolarado e que mais se assemelhava a uma bola murcha”, o nascimento de Ayoluwa fecundou em todos a esperança por outros

¹ Mestre em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: renanmourafreitas@gmail.com.

tempos, outros sonhos e outras formas de inventar a sobrevivência. A partir de então, a vida descansou nos homens e mulheres da comunidade. A autora ainda nos faz uma ressalva: “não digo que esse mundo desconsertado já se consertou”, porém “enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando solução” (Ibidem, p. 114).

Sem a intenção de resgatar toda a profundidade e representatividade que a literatura de Conceição Evaristo pode ensinar, é possível aprender com ela sobre como mobilizar forças menos cruéis nos diferentes mundos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas – forças que esperançam, fazem tremer sistemas de verdade e colocam em xeque certas ordens sancionatória-pedagógicas –, amplificando as redes de resistências a uma certa *pedagogia da indiferença* presente nos espaços disciplinares.

No presente trabalho, com adaptações conceituais emergidas de pesquisa realizada com professores de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em Pernambuco¹, partiu-se da crença de que a experiência escolar pode desacomodar certos dispositivos disciplinares no interior do atendimento socioeducativo em meio fechado, sendo, pois, uma dessas forças por mundos menos cruéis.

No entanto, as fronteiras nesses espaços nem sempre são visíveis e essas forças de resistência ainda não se sobressaem por conta da difusão de práticas repressivas provenientes dos velhos modelos correccionais presentes na história das políticas para a infância e juventude no país, algo que acaba por naturalizar, durante as aulas, certos valores do que aqui chamamos de *pedagogia da indiferença*. É preciso, então, forçar essas fronteiras.

As Medidas Socioeducativas (MSE) se caracterizam como políticas públicas de atendimento e responsabilização aos adolescentes que cometem ato infracional. Prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa política divide seu atendimento em meio “aberto” e “fechado”. Segundo o documento, as medidas em meio aberto englobam a advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida. Já nas chamadas MSE em meio fechado, são aplicadas ao adolescente a privação de liberdade a partir dos regimes de semiliberdade ou internação.

No processo específico da internação, o adolescente é colocado entre os muros da instituição de privação de liberdade, denominada como “estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990), não podendo exceder o tempo de três anos. Nesse ínterim, passa a viver sob uma rotina arquitetada de tarefas diárias, burocracias, trocas de favores, conflitos e atividades pedagógicas – o que inclui a vida escolar. Ainda segundo o ECA, garantir o direito à educação ao adolescente é uma das obrigações legais que devem ser asseguradas pelo poder público nas instituições de internação. Por isso, geralmente é possível

encontrar escolas inseridas no interior dessas entidades, vinculadas às pastas da educação dos governos estaduais.

No Brasil, o conjunto de instituições e medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram ato infracional constituem o Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. O sistema se organiza de forma a atuar efetivamente sobre as vidas dos adolescentes, ativando a responsabilização de diferentes instâncias sociais na política de atendimento em torno dos seus objetivos centrais:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

Dessa forma, tanto o ECA quanto o Sinase estabelecem as normativas nacionais, municipais e estaduais que regulamentam o atendimento socioeducativo. O discurso da “desaprovação da conduta infracional” desses documentos é sempre respaldado segundo uma certa compreensão pedagógica do atendimento, isto é, o adolescente deve ser submetido a propostas educativas e profissionais, considerando o seu planejamento individual de atendimento (PIA), o qual deve ser realizado por equipe técnica da instituição de internação, com a participação efetiva do próprio adolescente e da família (BRASIL, 2012).

A *arte* em torno do discurso pedagógico retroalimenta a eficácia e legitimação dos dispositivos normativos do sistema socioeducativo. Aqui, instrumentos como o PIA e o acesso escolar nas unidades de internação, substanciam umas das tônicas específicas do que se espera de *educativo* na socioeducação. No entanto, esse *fazer* pedagógico não atua sozinho, muito menos é imune ao teor moralizante e coercitivo presentes nas diversas interfaces “educativas” vivenciadas pelos sujeitos. Se pudermos, por inúmeras razões, considerar as instituições de internação como prisões contemporâneas, é preciso perguntar como Foucault (2015, p. 207):

Pareceu-me que, para compreender bem essa instituição da prisão, seria preciso estudá-la sobre esse pano de fundo, ou seja, não tanto a partir das teorias penais ou das concepções do direito, tampouco a partir de uma sociologia histórica da delinquência, mas fazendo a seguinte pergunta: em que sistema de poder a prisão funciona?

A provocação do autor é ácida para compreender o sistema socioeducativo para além das normativas legais. Volpi (2005) já nos lembrava das contradições entre as relações de poder imersas no funcionamento desse sistema. Segundo ele, ainda que os discursos legais tenham enfatizado a finalidade pedagógica para a medida de internação, o atendimento é marcado fundamentalmente pela natureza coercitiva do processo, o qual visa inserir o adolescente dentro de um eficiente sistema de segurança e retenção.

Partimos, então, de um problema fundamental: por quais meios, no interior dessa cultura coercitiva em lidar com o adolescente em situação de privação de liberdade, é possível identificar os indícios de uma *pedagogia da indiferença* silenciosamente persistente no sistema socioeducativo? Para isso, nosso objetivo foi explorar rastros deixados por essa prática no interior de uma *cultura menorista* estabelecida, principalmente, pela noção de “códigos” presente nas políticas para a infância e juventude no país, ao tempo que buscamos suscitar alguns aspectos fronteiriços fundamentais para sonhar com uma socioeducação em outros espaços.

Cultura menorista: entre artes e fábulas

As ações político-administrativas em torno do atendimento ao adolescente com quem a lei entra em conflito possuem os entrelaçamentos de um passado vivo. Durante a história das políticas sociais de assistência à infância e juventude no país, não foram poupados os esforços doutrinários alinhados às perspectivas higienistas e coercitivas provenientes de uma arte de governar, principalmente, as populações julgadas como desviantes dos valores morais. Esse corpo que se comporta diferente daquilo que se espera numa sociedade normativa passou a encontrar, muito no agente do Estado, a imposição de uma “situação irregular”, ao mesmo tempo que se fabricava o estigma do *sujeito perigoso*.

É possível localizar certos jogos de forças responsáveis por verdadeiramente deliberar sobre as formas de vida da infância e juventude no interior das configurações sociais do início do século XX. Se tivermos como ponto de partida a esfera política e normativa, onde se atribui ao Código de Menores de 1927 como a primeira lei específica direcionada aos “menores de idade”, é possível identificar o discurso do “Estado protetor” para as crianças abandonadas ou consideradas como ameaça aos valores morais do período. Conforme nos lembra Miranda (2018), na prática, o referido Código funcionava como um dispositivo de governança para os filhos do abandono, principalmente para

crianças e adolescentes em frágil situação econômica, isto é, essa “proteção” se dava com o intuito de garantir a “segurança” pública e varrer das ruas os “perigosos”.

No entanto, esse marco normativo não inaugurou a ostensividade imposta à vida dos *menores*, muito menos significou uma concepção de criança restrita ao mundo jurídico-político – incluía-se, ainda, “diferentes pessoas que atuavam no campo da saúde, da assistência social e da educação” (MIRANDA, 2018, p. 164). Em tempos anteriores à suposta ruptura que traria o Código de Menores, o *menor* enquanto sujeito relegado e utilizado como produto de troca de favores e interesses (RIZZINI, 2011), se tornou uma categoria sociológica decorrente do cinismo das políticas para a infância. A precariedade e ineficiência em lidar com a questão das “crianças órfãs e expostas” seria tamanha a ponto de nem conseguirem vingar os ideais da “criança como futuro da nação” do final do século XIX.

Os adultos, então, precisariam improvisar as formas de violentar os *menores*. Ainda sob a vigência do Código Penal de 1890, o qual estipulava que os menores de 21 anos responsáveis por cometer algum delito não deveriam ser enviados às casas de detenção comuns, voltadas aos adultos, mas aos “estabelecimentos industriais especiais”, é possível destacar o esquecimento intencional e radiante do poder público em relação ao estabelecido na própria legislação. No contexto de São Paulo, conforme nos lembra Morelli (1999, p. 4):

[...] diante da inexistência dessas casas de correção, o "condenado" era enviado a cadeias comuns, permanecendo junto aos adultos, situação esta que seria minorada apenas no final da primeira década do século XX, com os Institutos Disciplinares.

Nesse sentido, é possível perceber que as austeridades das políticas para infância e juventude no país não são recentes. As instituições responsáveis por reter aquele que cometia algum delito ou transgredia a moralidade vigente e os “bons costumes”, foram arquitetadas e aperfeiçoadas ao nível das relações de forças e negligências estabelecidas pelos poderes públicos – ou simplesmente não foram construídas e esse público era lançado ao imprevisto nos centros de detenção comuns aos adultos, como nos mostra os estudos de Morelli em São Paulo.

Esse ideal de tratamento dado aos *menores* está longe de ser expresso por situações isoladas ou casos específicos. Pelo contrário, as legislações representam, de certa forma, um conjunto de concepções presentes em vários setores da sociedade brasileira. Mesmo anteriormente ao Código de Menores de 1927, Rizzini (2011) nos

lembra que a concepção de infância demonstrava possuir íntima relação com os ideais que moviam os campos da medicina, da justiça e da assistência social, ou seja, a violenta forma de conduzir as políticas não estavam desconectadas de uma compreensão social mais ampla de criminalização da pobreza.

Esses saberes fabricados por nossa sociedade disciplinar utilizaram mecanismos propriamente punitivos para exercer o controle sobre condutas daqueles que estariam em conflito com as normas sociais. Com a oficialização do Código de 1927, a utilização do modelo repressivo-correcional ganha a profundidade de uma legislação que mobilizou vários níveis de dominação das formas de vida e, precisamente, a configuração da assistência social, via instituições austeras, aos *menores*. O discurso presente nesse dispositivo legal ativou o estigma do *menor delinquente* como forma categórica para conduzir técnicas de governança aos sujeitos com quem a lei entrava em conflito. Estava posto, então, um fértil terreno para sobressair aquilo que Miranda (2018) nomeou de *cultura menorista*, uma forma de vida, por assim dizer, no seu sentido amplo, protegida pelos tentáculos do sistema de justiça e responsável por disseminar a repressão como tônica ideal para disciplinar crianças e adolescentes:

Considero que essa lei não ficou só no papel. Ela fez produzir no Brasil o que costumo chamar de cultura menorista, ou seja, um conjunto de ações baseadas nos princípios da vigilância e da punição de crianças e adolescentes que passavam a ser categorizados como menores, negando-lhes a condição de sujeito e tornando-os objetos do poder de adultos (MIRANDA, 2018, p. 163).

Durante o século XX, a *cultura menorista* fabricou instituições, profissionais e agentes públicos que atuavam no campo da assistência a crianças e adolescentes. Uma das suas maiores “conquistas” aconteceu durante o governo ditatorial, onde emergiram os modelos institucionais da Febem/Funabem. Responsáveis, respectivamente, por dirigir uma arte de governo nos níveis estaduais e nacional, essas “irmãs siamesas” amordaçaram os corpos *marginalizados* durante várias décadas, principalmente por conta do avanço dos centros urbanos durante a segunda metade do século (VOGEL, 2011).

O discurso proveniente da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, força propulsora das “irmãs”, trouxe fortemente para o cenário da assistência social a marca do indivíduo *degenerado* para caracterizar os sujeitos em situação de pobreza, abandono ou “delinquência”. É dessa perspectiva assistencialista e corretiva que se intensificam as categorias sociológicas do *menor delinquente* e *menor infrator*, o que seria fundamentado

pela própria compreensão da Funabem sobre qual seria a identidade desse “grupo marginalizado”:

Situação de pobreza; quebra de valores e de comportamento cultural; alto índice de natalidade; atividade marginalizada; alto índice de alcoolismo; alto índice de violência e criminalidade; alimentação deficiente; promiscuidade habitacional; e mendicância (FUNABEM, 1976, p. 14-16 apud. VOGEL, 2011, p. 292).

A redução do *menor* ao mundo das carências e ao comportamento desviante promoveu estratégias de retenção dos jovens que seriam considerados como embaraços para os ideais de cidadão e civilização durante os governos ditatoriais. Logo, instituições austeras tiveram o papel de garantir o “bem-estar” e privar a liberdade do adolescente, que passou a ver toda sua história de vida sendo julgada pela sua condição econômica e *infração penal* realizada, necessitando ser “colocado na linha”, pelo menos na perspectiva assistencial da sua *nova mãe* – “dona Febem” (RAMOS, 2004, p. 40 apud. MIRANDA, 2014, p. 31) – e, agora, daquele que ocuparia o lugar moral do *pai* – o juiz de menores.

Códigos, instituições, moralidade dos adultos... todos esses disciplinamentos são importantes para mensurar os contornos que instauraram – e instauram – medos e perseguições aos jovens que em algum momento estiveram nesses espaços. No entanto, não dão conta de explicar a vida desses adolescentes: suas experiências no mundo são mais que estarem ou não de acordo com um conjunto de instituições (Febem, escola e órgãos jurídicos). Por isso, é preciso atentar que a ideia de *menor* se configura, ainda, como um mecanismo de sequestro das outras referências de vida formadas pelo sujeito, que não a assistencial, forjada no interior de uma sociedade conservadora, caracterizando um rótulo punitivo e uma tentativa falha de reduzir o mundo do adolescente a uma categoria sociológica adultocêntrica.

Além disso, o *menor* não é qualquer adolescente que cometeu infração. Conforme diria o Código de Menores, aperfeiçoado em 1979, é aquele que vive em “situação irregular”, isto é: “crianças e jovens oriundos de famílias trabalhadoras de baixa renda, geralmente desorganizadas. O menor em situação irregular é aquele que vive na situação de marginalidade social” (PASSETTI, 1987. p. 31). Essa relatividade da força da lei, de acordo com o lugar social do adolescente, revela que a concepção de *menor* invoca a manutenção dos vários níveis de dominação presentes no interior de uma sociedade conservadora. Para citar dois deles: o intencional negligenciamento dos grupos populares e a criminalização das populações de baixa renda.

Se você é uma pessoa que tem família, com pai empregado, com acesso aos bens de consumo variados, frequenta regularmente a escola, tem trabalho e aprontou, sua infração não é bem uma infração. Ancorados em estudos psicológicos, sociológicos, psiquiatras e assistentes sociais, o que você cometeu poderá ser considerado “um ato de rebeldia inerente a um jovem”. [...] O responsável jurídico por suas ações será seu pai ou responsável que, para não macular sua honra, tudo fará para tirá-lo desta vida, ainda que às vezes você tenha que saborear uma noite numa delegacia (PASSETTI, 1987, p. 32).

Esta é a fábula do *menor delinquente*: como uma peça teatral protagonizada pelos desvalidados pela cultura normativa, onde a sociedade que os excluíram e criminalizaram por não conseguirem acesso aos bens, assiste acomodada na plateia, com a confiança de estarem no lugar certo – ainda que em algum momento das suas vidas tenham cometido algumas infrações. Ao final, ainda é possível ouvir os aplausos pela arte de governança apresentada.

Eles não estão por toda a parte: apenas nos espaços socialmente marginalizados. O Código forjou a concepção de *menor* de tal maneira que “infrator, delinquente e marginal são sinônimos” (PASSETTI, 1987, p. 32). Estavam resolvidos, pois, os caminhos que deveriam ser trilhados pela sociedade e pelo sistema de justiça para lidar com a *questão do menor* e garantir o ideal de segurança nacional durante os governos ditatoriais: transformar os adolescentes com quem a lei entra em conflito em internos das Febems. A Funabem parecia estar feliz com esses resultados, como glorificava um jornalista que fazia reportagens sobre a instituição:

Saudemos o 10º aniversário da Revolução, que tornou a FUNABEM possível. Saudemos um grande governo, o do presidente Médici, que chega ao termo de sua patriótica missão, e ofereçamos à nova administração do presidente Geisel, a segurança de que, também no campo do menor, a prática revolucionária é de continuidade, firmeza e amor à juventude (CARNEIRO, 1966 apud. VOGEL, 2011, p. 304).

Mas os “dias de glória” dessa política não foi uma festa sem qualquer resistência por parte da sociedade. A cultura de violência existente no interior dessas instituições de privação de liberdade foi uma tônica presente, principalmente, nas denúncias escritas nos jornais do período, os quais retratavam, inclusive, práticas de tortura contra os internos (MIRANDA, 2014). Foi preciso elaborar estratégias institucionais para suportar o desgaste em torno das práticas de repressão adotadas pelo modelo Febem/Funabem. O discurso de uma Febem para prevenção dos males que causam a “desordem social” na década de 1970, assim como as tentativas de se *modernizar* nos anos 80, são exemplos

dos rearranjos e contornos que seus dirigentes encontraram para garantir a manutenção dessas práticas autoritárias.

Pelo menos no âmbito normativo, a partir da promulgação da Constituição de 1988, e com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a categoria *menor delinquente* entra em desuso. Com o reconhecimento de crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos* – concepção proveniente da Doutrina da Proteção Integral que promoveu o rompimento com a Doutrina da Situação Irregular –, o ECA considera como ato infracional a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990), e garante como direito do adolescente privado de liberdade “ser tratado com respeito e dignidade” (Ibidem).

Na normativa do Estatuto, aplicam-se as chamadas medidas socioeducativas para os adolescentes com quem a lei entra em conflito, sendo divididas em “advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990). Segundo a legislação brasileira, portanto, os adolescentes não cometem *crimes* e não cumprem as *penas* descritas no dispositivo do Código Penal, tal qual os adultos, mas, respectivamente, ato infracional e medidas socioeducativas.

A *cultura menorista*, no entanto, certamente não se extinguiu com a chegada do ECA. Pelo contrário, atualmente se intensifica, principalmente entre setores mais conservadores da sociedade, a ideia de que os adolescentes em situação de privação de liberdade não são castigados como deveriam. Embora a legislação estabeleça que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos” (BRASIL, 1990), as instituições responsáveis por executar as medidas socioeducativas de privação de liberdade ainda são marcadas pela austeridade. Renovaram-se, sofisticaram as estratégias positivistas de ressocialização e elaboraram novos métodos punitivos:

O *ECA*, apesar de estar regulamentado e presente nas leis estaduais e municipais da maioria do território brasileiro, possui ainda uma estrutura bastante frágil. Além disso, não existe uma vontade coletiva de que os jovens, menores de 18 anos, possuam um tratamento diferenciado do adulto e adequado às suas características próprias. Apesar das várias iniciativas governamentais e não governamentais, continuamos encontrando adolescentes em conflito com a Lei em delegacias, em estabelecimentos nos antigos moldes das FEBEMs, ou piores. O que menos se encontra em relação a esses adolescentes é impunidade (MORELLI, 1999, p. 18).

Esse “novo” contexto trazido pelo Estatuto uniu-se a um outro dispositivo legal, o Sinase, para fundamentar o caráter pedagógico das medidas socioeducativas. É

importante ressaltar que essa ordem do discurso pedagógico presente nos dispositivos legais, no entanto, pode servir apenas como pretexto de reprodução da lógica do Código Penal já aplicado aos adultos (PASSETTI, 1995). Por isso, não se pode perder de vista a provocação de Miranda (2021, p. 381): “em que medida o Código de Menores e a Funabem deixou de existir?”.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que, se existem perspectivas pedagógicas perpassadas no atendimento socioeducativo de internação, uma delas é o que estamos chamando de *pedagogia da indiferença*, a qual deixa seus rastros evidentes na forma racionalizada e adultocêntrica do atendimento.

A indiferença como pedagogia dos entremuros

Violentar, via instituições de privação de liberdade, os adolescentes com quem a lei entra em conflito parece ser algo natural no tempo presente. Aliás, muito se espera que o Estado intensifique ainda mais a profundidade do corte nos corpos desses jovens, exemplo disso é o fetiche pela redução da maioria penal que de tempos em tempos assola as discussões públicas no campo político, nas redes sociais, universidades, etc. De repente, uma grande onda de especialistas surge, propondo todo tipo de retaliação que tenta solucionar os “problemas” advindo das classes populares, com seus ditos jovens infratores: criação de novos internatos; aumento do tempo de internação, maior severidade das penas, intensificação da atuação policial nas comunidades, flexibilização do porte de armas à população, entre outras.

O cenário da punição e massacre ao *outro* proposto por aqueles que nunca vão precisar cometer um crime – ou cometem, mas, obviamente, protegidos pela moralidade intrínseca ao sistema de justiça – está, enfim, aberto. Aqui, não vale a percepção de que os conflitos sociais e atos infracionais são gerados justamente por conta de uma sociedade profundamente desigual e alicerçada na negação de condições fundamentais, na qual, eles mesmos são parte do conjunto de atores responsáveis por garantir sua manutenção. O válido mesmo é cortar – quando não eliminar – esses jovens que tanto incomodam as “pessoas de bem” dentro dos seus carros, quando estão aguardando o sinal abrir depois de um belo dia de trabalho, ou nas filas dos *fast-foods*.

Nesse ínterim, raros são as vezes em que o adolescente é ouvido, ou mesmo considerado em sua subjetividade que lhe é singular, desde a primeira recepção na delegacia até sua saída das instituições responsáveis pelo programa de atendimento socioeducativo. Mas não basta apenas não ouvi-lo, é preciso fortalecer os mecanismos

que obstruem mesmo sua vontade de falar e participar, como a vigilância constante, a produção de situações vexatórias, humilhação diante da sua condição socioeconômica, a depreciação em relação a sua situação escolar e a instauração de um regime de constrangimento por ser um *interno* – um *menor* –, para que não se esqueça dessa condição se, porventura, restar forças para sonhar.

No presente trabalho, ensaiamos a tese de que essa *cultura menorista* fabricou no interior das práticas pedagógicas da socioeducação o que estamos denominando de uma *pedagogia da indiferença*, isto é, uma forma de forjar técnicas pedagógicas que visam “adaptar” o sujeito à vida. Sendo, desse modo, verdadeiramente indiferente a sua história de vida, às suas diferentes formas de experimentar este mundo, negando-lhe, ainda, sua condição social, quase sempre marcada pela negação dos direitos fundamentais em tempos muito anteriores à realização do ato infracional, tirando de vista a corresponsabilidade dos poderes públicos e demais setores da sociedade acerca das condições que desencadearam a realização da infração pelo adolescente.

A ideia central dessa pedagogia é a utilização do dispositivo educacional para favorecer as outras redes de poder, incluindo aquelas além do espaço escolar, nas suas demandas morais e institucionais, absolutamente preocupadas em exercer com tanta maestria suas funções, sem se preocupar com a maneira que isso vai atingir as vidas na ponta do processo. Essa pedagogia alimenta o discurso dos agentes do sistema de justiça: é quando um jurista argumenta que “meu trabalho é fazer valer a lei”, ou quando um promotor sinaliza que “só a internação e escola vai colocar o *menor* na linha”.

Não é raro, logo, que juízes se sintam como verdadeiros *professores* dos adolescentes quando o dispositivo da indiferença está ativado e vivo. Ainda que o contato, a princípio, aconteça durante as audiências nas Varas da Infância e Juventude, os momentos formais – e informais – desses encontros fornecem a configuração necessária para uma *lição de moral* ao adolescente, isto é, o teor das audiências não é composto só da ideia inabalável de que “será julgado diante da lei”. O momento da *lição* é uma tônica que pode ser percebida nos estudos etnográficos de Miraglia (2005, p. 95), realizados com juízes durante as audiências do sistema de justiça de São Paulo:

Retomando os casos apresentados, conseguimos entender por que os juízes se considerariam um pouco professores, ou orientadores. Em se tratando de lição, não há melhor caracterização. Não importa o caso que se apresente, a conduta é sempre a mesma. Somos levados a pensar que, para os juízes, a suspeita de estar em conflito com a lei por si só já estabelece uma identidade sob a qual são classificados todos os jovens que passam pelas VEIJ. Culpados ou não, reincidentes ou primários, os

jovens estão ali e só por isso merecem desconfiança, um susto e, acima de tudo, uma lição.

Conectada à imposição dos princípios morais dos agentes do poder judiciário, a *pedagogia da indiferença* é sobre ensinar os “bons costumes”, impor valores e garantir certa retroalimentação do discurso do fracasso social para manter instituições normativas em funcionamento. O importante é atuar nos corpos e marcar seu espaço de autonomia, detentor de uma suposta verdade, realizando a vaidade, ainda que hipotética, de *ser um professor* – não importando se, posteriormente, o adolescente for inocentado. Ativada, a *pedagogia da indiferença* é cínica para qualquer característica que exista ou que venha a existir do adolescente.

Ela começa mesmo antes da entrada do adolescente nas salas de aula da internação. Ao ser encaminhado pelo sistema de justiça às instituições de atendimento, chega o momento de construir o Plano Individual de Atendimento – um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades do adolescente (BRASIL, 2012). Segundo a lei que regulamenta o Sinase, o PIA deve ser elaborado com a participação efetiva do adolescente e sua família, garantindo, assim, a possibilidade de arranjar expectativas, propostas e ações que sejam simpáticas aos mundos do jovem. No entanto, por ser um documento-chave no *jogo moral* em torno do sujeito que se espera forjar, esse processo de elaboração nem sempre acontece dessa forma, com nebulosos trâfegos de informações às famílias. Dessa forma, antes mesmo de entrar na escola da unidade, as técnicas da *pedagogia da indiferença* já atuam sobre as vidas dos sujeitos, já que “o Plano Individual de Atendimento, com frequência, refere-se mais às exigências do juiz do que às necessidades e aspirações do adolescente que nem sempre é ouvido” (CRAIDY, 2017, p. 88).

O conceito de indiferença associado a uma prática pedagógica é uma apropriação do sentimento vivenciado em muitas das unidades de internação do sistema socioeducativo, onde aspectos como a judicialização da vida, a produção de relatórios técnicos e dados estatísticos, a constante vigilância por parte dos agentes de segurança e do sistema de justiça, constituem uma verdadeira rede de preocupações administrativas em detrimento das inúmeras questões, angústias, preocupações familiares, ameaças e violências pelas quais esses adolescentes estão vivenciando durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Esta é a *pedagogia da indiferença*. Além de estar atrelada a outras redes, extrapolando seus limites, seu conceito possui íntima relação com um modelo escolar que é proposto para o contexto da internação. E é exatamente aqui o ponto de partida que

alicerça esse *fazer* pedagógico: o adolescente em MSE encontra um projeto de escola pré-fabricado, praticamente com as mesmas interfaces da escola que não o incluiu anteriormente da sua condição de privação de liberdade. O cinismo da repetição de um projeto falho de escolarização, muitas vezes sob o discurso de que a escola “salva” e supostamente será a *redentora* do adolescente com quem a lei entra em conflito, é o cenário ideal para uma *pedagogia da indiferença* – onde a centralidade é cumprir a lei, tirar notas boas e estar apto para o mercado de trabalho.

Alicerçada pela *cultura menorista*, onde os adolescentes se tornam objetos de poder dos adultos, essa técnica pedagógica se sustenta através do imperativo de um princípio comumente reproduzido no sistema socioeducativo: a ressocialização. Existe uma crença generalizada de que o atendimento ao adolescente com quem a lei entra em conflito deva promover a ressocialização, uma espécie de fábula em torno de uma concepção industrial das subjetividades, bastando “armazenar os conhecimentos necessários” nos adolescentes que estão de passagem nessa *linha de produção*, tornando-os aptos a “voltarem” à sociedade.

Essa ideia de alinhar as condutas possui uma relação íntima com aquilo que Foucault (1979) chamou de *medicina social*, a qual, partindo de uma concepção patológica de constituição moral dos sujeitos “desviantes”, se caracteriza como uma tecnologia de normatização do corpo social a partir de um saber médico. Nesse entendimento, os adolescentes do sistema socioeducativo, esses *corpos doentes* por transgredirem as condutas normatizadas pelo saber biopolítico, precisam ser *curados* pelos mecanismos de adestramento social, via instituições sanitárias, como os internatos. É preciso, então, realizar essa limpeza moral nas identidades. É preciso ressocializar.

Nesse teatro projetado pelo princípio ressocializador, o desafio é dar “adeus às ilusões” (BATISTA, 2008, p. 195). A crença de que existe um sistema de justiça capaz de *curar* os conflitos sociais, agênciava o espetáculo positivista das ilusões “re”: reeducar, ressocializar, reintegrar. No entanto, conforme nos lembra Batista (Ibidem):

Pelo contrário, a clientela do sistema penal foi sempre a dos dessocializados, desintegrados, desclassificados. A prisão surge como um grande fracasso nos seus objetivos explícitos, mas sempre um sucesso para diferenciar, arrumar e controlar as ilegalidades. A justiça penal é construída para o controle diferencial das ilegalidades populares.

Acreditar na ilusão da ressocialização, enquanto *tratamento* que vai restaurar à sociedade o sujeito a quem, com frequência, foi excluído desta, é fundamental para fincar

a ordem do discurso pedagógico em torno da *pedagogia da indiferença*. O saber pedagógico projetado nesse jogo complicado é promovido por estruturas ancoradas numa racionalização médico-jurídica da vida do adolescente, sobressaindo práticas escolares que tenham como finalidade, direta ou indireta, a adaptação social.

Assim como a ressocialização, outro princípio que mobiliza o dispositivo da indiferença é a tal *formação cidadã* necessária ao adolescente. A ideia de uma prática educativa para promover os futuros cidadãos, tão comum em documentos normativos dos espaços de privação de liberdade, é oportuna para garantir o funcionamento austero dessas instituições, uma vez que, existindo uma cultura punitiva no seu interior, *formar* o cidadão pode significar violentar e reprimir, retomando a velha ideia de uma educação conquistada com sofrimento – “depois de uma boa surrar, ele vai aprender a ser gente”. Portanto, sob quais meios se pretende formar, a todo custo, um futuro cidadão? A “cidadania”, nesse contexto, é um véu de uma força muito maior, determinada para impor um modelo de sujeito que deve ser *isto* ou *aquilo*. Sair disto é a cidadania que não se espera.

Uma *pedagogia da indiferença* que deseja formatar os cidadãos do futuro, negando-lhe, por exemplo, a liberdade do adolescente de ser e estar no mundo ao seu modo, ou seja, negando-lhe sua própria forma de ser sujeito no tempo presente, sem dúvida atropela toda e qualquer condição de alteridade, fazendo valer a máxima que é necessário aprender as famigeradas habilidades e competências necessárias. Ativada, a *pedagogia da indiferença* nega a experiência do sujeito, suas diferentes formas de se manifestar nesse mundo, e o inevitável ato de (re)significação da própria atividade pedagógica, proporcionado pelo encontro de diferentes vidas numa sala de aula.

Certamente, no contexto das medidas socioeducativas de internação, onde prevalece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das razões por um *fazer* pedagógico pautado na indiferença seja em decorrência das perspectivas assistencialistas e compensatórias construídas em torno dos mundos do adolescente em situação de privação de liberdade, tanto por conta da *cultura menorista* ainda atrelada ao atendimento, quanto pelos ideais de suplência incansavelmente impostos ao contexto da EJA (ARROYO, 2007). Dessa forma, a lógica de uma educação compensatória no sistema socioeducativo fica evidente por ter como ponto de partida a “carência” do adolescente, a “disfunção” que aconteceu na sua trajetória, com a intenção de suprir seu “desnível escolar”. Essa tônica assistencialista é mobilizada pelos ideais normativos e correccionais impostos por uma noção de tempo escolar padronizado, tradicionalmente assegurado como correto.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA - trajetórias escolares truncadas, incompletas - precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2007, p. 21).

Pelo direito de sonhar, é preciso forçar fronteiras entre a socioeducação e a *pedagogia da indiferença*. Mas não dessa ideia onírica de que os sonhos não são reais, e sim como um encontro em que podemos almejar por escolhas e criar aberturas neste mundo. Neste encontro, é possível buscar “a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades” (KRENAK, 2020, p. 52).

Procuramos, pois, pelos sonhos que alarguem nossas possibilidades de escolher outros caminhos possíveis para o atendimento ao adolescente em medida de internação. Forçar fronteiras entre a *pedagogia da indiferença* e as medidas socioeducativas é disponibilizar uma abertura fundamental para a liberdade. A experiência pedagógica dos adolescentes deve ser, acima de tudo, uma experiência do sujeito, e não uma oportunidade de garantia de uma certa “ordem natural” e previsível de determinada gestão institucional do sistema socioeducativo.

Mais do que estabelecer fronteiras bem definidas com a indiferença, as escolas situadas nas instituições de atendimento devem, elas mesmas, possibilitar tremer os muros da internação e desenterrar – em tom de denúncia – os passados vivos silenciados pelas Febems, que hoje recebem outros nomes, outros dimensionamentos, mas que permanecem não tão camuflados por conta de uma certa insistência via discurso da formação dos *futuros cidadãos* e pelo delírio da ressocialização. Pela valorização das diferenças entre os adolescentes – e não sendo indiferente a tudo que acontece nas suas trajetórias de vida – é possível lançarmos mão de uma estratégia genuína de desestruturação da política de privação de liberdade?

Nesse movimento, o sonho é imaginar a socioeducação a partir de um outro lugar, que não a de instituições austeras. Enquanto o protagonismo juvenil for matéria morta para a política de atendimento, assim como para o sistema de justiça, o que se verá serão gestores lutando mais e mais para aumentar o número de instituições de retenção, ao invés de fecharem suas portas. Enquanto perdurar um olhar adultocêntrico e descontextualizado sobre o adolescente em situação de privação de liberdade, a própria sociedade continuará

alicerçando uma *pedagogia da indiferença* por meio de vários meios, como na reprodução do fetiche pela intensificação das atividades de perseguição policiais nos espaços populares e a punição – como ação *educativa* – aos jovens.

Desfazendo os muros: saindo em busca de outros mundos

O Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como o Sinase, são marcos normativos importantes para o reconhecimento dos adolescentes com quem a lei entra em conflito como *sujeitos de direitos*. No entanto, assim como nos lembra o historiador Ailton Morelli (1999), sua estrutura em relação às medidas socioeducativas é bastante frágil no sentido de possibilitar a própria garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes em instituições rearranjadas nos moldes das antigas Febems.

O que resta aos sujeitos atendidos em instituições austeras é olhar para o céu e tentar esquecer que precisam passar por um regime educativo que não os considera nas suas diferentes dimensões. Esquecer, também, os diversos estigmas que serão associados a suas identidades após a saída da instituição. No entanto, a quem interessa que esses jovens continuem sendo vistos como perigosos em potencial, a ponto de não conseguirem, sequer, subempregos? Novamente, a provocação de Foucault (2015) é importante para dimensionarmos que instituições de retenção servem mais às relações de forças e interesses daqueles que delas estão fora, do que propriamente promover a tal da ressocialização. Esta ideia, além de ser uma fábula positivista, nunca teve sucesso em sua finalidade desde o momento em que nasceu. Aliás, é justamente no fracasso em ter *sucesso* que reside a garantia das relações de poder externas às instituições de privação de liberdade (FOUCAULT, 1987).

Imaginar outros mundos e esperar é uma tarefa complicada quando o adolescente é condicionado a ficar retido, justamente numa fase de muitas transformações da sua vida. Por isso, há quem diga que essa imaginação não deixe de ser uma tarefa desiludida. As fronteiras não devem ser apenas com a *pedagogia da indiferença* – essa é apenas uma que deve ser feita para possibilitar uma socioeducação com encontros, de certa forma, mais alegres.

E não está nada resolvido mesmo quando o sistema socioeducativo começa a dar indícios dessa preocupação. Pelo contrário, a socioeducação precisa ser pensada de um lugar completamente diferente de instituições de privação de liberdade. Existe toda uma rede de poder alimentada pelo encarceramento dos jovens, sendo preciso uma atuação política forte de todos nós, para que, pelo menos, se comece a questionar as verdades tidas

como incontestáveis nesse jogo. Nas entrelinhas dos números e relatórios de adolescentes em medidas socioeducativas de internação, estão políticos, juristas, médicos (as), assistentes sociais, pedagogos (as), psicólogos (as), gestores (as), técnicos e outras centenas de profissionais empregados, mantendo seus padrões de vida, trazendo orgulho aos seus familiares... uma vida “respeitável” construída a partir de uma economia de poder pautada no adestramento do corpo que desacomoda certa arrumação da ordem moral. Quando nós deixaremos de nos preocupar tanto com nossa vaidade em executar com maestria nosso lugar técnico-normativo e construiremos uma socioeducação que protagonize, e não que se vingue?

Referências:

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Ed. 2ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BATISTA, Vera. Adeus às ilusões “re”. In: COIMBRA, Cecília; AYRES, Lygia; NASCIMENTO, Maria (orgs.). *Pivetes: encontro entre a psicologia e o judiciário*. Ed. 1ª. Curitiba: Juruá, 2008, p. 195-199.

BRASIL. Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. *Collecção de Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1927 – Volume II*, Rio de Janeiro, RJ, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 15 jun. 2022.

CRAIDY, Carmem. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, Carmen; SZUCHMAN, Karine (orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Ed. 2ª. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 85-101.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Ed. 1ª. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Sociedade Punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. Tradução Ivone C. Benedetti. Ed. 1ª. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Ed. 1ª. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Ed. 17ª. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Ed. 2ª. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIRAGLIA, Paula. Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 72, p. 79-98, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200005>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MIRANDA, Humberto. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018.

MIRANDA, Humberto. Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. Ed. 2ª. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 375-389.

MIRANDA, Humberto. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964–1985)*. 2014. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História – CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MORELLI, Ailton. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100007>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PASSETTI, Edson. *O que é menor*. Ed. 3ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PASSETTI, Edson (org.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. Ed. 1ª. São Paulo: Editora Imaginário, 1995.

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

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed. 3ª. São Paulo: Cortez, 2011, p. 287-321.

VOLPI, Mario. *O adolescente e o ato infracional*. Ed. 10ª. São Paulo: Cortez, 2020.

¹Trata-se da pesquisa de mestrado intitulada, *Entre Muros, só nos resta o céu: ensino de História, professores e adolescentes privados de liberdade*, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE.

Artigo recebido em 06/05/2022
Aceito para publicação em 08/09/2022