

Pedaços de um céu que não é nosso: “esperando o mundo acabar” diante do paradoxo da formação cidadã

Renan Moura de Freitas¹
Flávio Henrique Albert Brayner²

Resumo

Ao desacomodar governamentalidades que contornam as vidas (im)possíveis e concedidas por técnicas de assujeitamento de adolescentes, emerge a necessidade de problematizar como projetos de cidadania operam por dispositivos formativos no âmbito das medidas socioeducativas de internação. Nossa intenção foi contribuir para desacomodar a associação entre a aposta messiânica na formação para a cidadania em espaços de privação de liberdade, utilizando-se de contribuições das abordagens arqueogenealógicas para instaurar uma busca pela não conformidade da educação pelo castigo. O resultado dessa discussão interpelou os nossos não tão recentes republicanismos engessadores de pedagogias da austeridade, agora descentralizadas pela sofisticação dos discursos em instituições distópicas.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas. Formação Cidadã. Republicanismo.

Um cansaço de medidas socioeducativas

Não ter utilizado o termo “medidas socioeducativas” no título desse artigo foi uma estratégia enunciativa intencional. Trocamos por “esperando o mundo acabar” – que soa como um grito, um “ronco surdo das batalhas” (FOUCAULT, 1987, p. 254), escrito por um adolescente em cumprimento de medida de internação, numa carta enviada a um jovem pesquisador, explicando ter retirado o trecho de um livro –, e é uma tentativa de provocar, justamente, um efeito inverso aos instrumentos de silenciamento desse mundo, inclusive nos espaços de pesquisa. Numa investigação, os *gritos* desestabilizam certos fluxos de regulação discursiva, constituindo um saber que é essa “maldade contra as coisas”. Há algo de mais talhante nos discursos pelo fim do mundo do que numa frieza prescritiva de socioeducação.

Do ponto de vista de certa ordem do discurso pedagógico, as medidas socioeducativas são um desgaste. Primeiro por promover um cansaço caro, tanto às políticas públicas quanto aos profissionais da educação, ao se depararem com problemas que vão se perdurando através das décadas, de difícil acomodação: quando menos se espera, naquele momento onde tudo parecia estar esquecido, as pesquisas surgem novamente, trazendo antigos e

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. E-mail: renan.mouraf@ufpe.br

² Professor Titular aposentado do Departamento de Fundamentos Sóciofilosóficos da Educação – Centro de Educação – UFPE. E-mail: flaviobrayner@hotmail.com

novos problemas. Bem, quando dois pesquisadores resolvem conversar entre si sobre medidas socioeducativas, não é tão imperceptível que essas questões arrastadas pelo tempo não acabem surgindo. Quase impossível não ouvir coisas como “a ‘prisão’ não ajuda em nada”, “a ressocialização não dá certo” ou “deve ser muito difícil ser professor em um lugar desses”. Todas essas ideias são genuínas, mas, sem dúvida, desgastantes. Custa bastante caro à ordem do discurso pedagógico “apresentar” um caminho viável nisso tudo. E, talvez, nem deveria, pois, se pensarmos com as lentes de qualquer perspectiva do abolicionismo penal e com certa vontade de garantir direitos sociais, instituições de encarceramento de adolescentes não deveriam nem existir!

E isso nos leva ao segundo ponto: esse desgaste também corrói os modismos pedagógicos, uma vez que, por mais exitosa que possa ser uma “experiência pedagógica” – com suas técnicas, objetivos, métodos e mecanismos avaliativos refinados – nos espaços socioeducativos, sempre se ouvirá uma martelada final no pensamento: “é um espaço que sequestra a liberdade, aquilo de mais básico para o sujeito”. Se existe um eixo de falência e frustração de convicções provenientes de dada ordem do discurso pedagógico, este, sem dúvida, contempla os espaços de internação de adolescentes. Aqui, é preciso ter cuidado redobrado com mantras adultocêntricos do tipo “a educação precisa preparar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania”, já que essa “criação de consciência”, na acepção desses espaços, pode regulamentar todo um fluxo de austeridades, os quais desconsideram diferentes formas de vida dos adolescentes.

Falamos de espaços socioeducativos de internação, mas, talvez, deveríamos pensar mesmo os diferentes esforços engendrados por dispositivos de silenciamento para varrer esse assunto do mapa. Os centros de internação são *úteis* para acomodar nossa necessidade sutil – às vezes nem tanto – de vingança contra as populações periféricas, mas tentam ser *invisíveis* quando algumas poucas almas resolvem questionar suas estratégias de gerenciamento e poder no atendimento ao adolescente – escondendo-se por baixo de burocracias de acesso e de certas tecnologias do constrangimento para quem está “de fora”.

Pode-se falar, então, que a internação possui essa dimensão, uma “vontade” de *desespacialização*. Em seu sonho perfeito, ela desejaria se enfiar no chão e não dar chance a qualquer radar, sem, no entanto, deixar de manter

sua economia de poder (quantos juristas, técnicos, gestores, psicólogos, médicos, assistentes sociais, professores, etc. deixariam de ocupar postos de trabalho?). Elas existem e tentam não existir, ao mesmo tempo. O pouco de experiência que consegue escorrer entre os muros – quando não são notícias fabricadas pela própria instituição, quase sempre elencando os “aspectos positivos” que vêm sendo realizados na dinâmica interna do *desespaço* – comumente vira alvo de notícias depreciativas por parte de grandes veículos de comunicação³, sem o menor aprofundamento sobre, por exemplo, situações de fuga de internos, como se fosse completamente inaceitável que adolescentes tentem se livrar dessa máquina de moer gente.

Ironicamente, a educação nos centros de internação, os mesmos que possuem essa “vontade” de serem *desespacializados*, encoraja categorias conceituais aderentes à noção de uma formação para a cidadania – concepção comumente associada à garantia de direitos e participação nos espaços públicos – pelo intermédio de ações que, ao contrário, buscam retirar adolescentes da vida pública. Impulsionada por instrumentos de força normativa, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei nº 12.594, que regulamentou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012), a preocupação em formar o cidadão mobiliza práticas, relatórios, recursos, políticas públicas e dispositivos, além de criar critérios de avaliação do adolescente e mesmo seus próprios movimentos dentro dessas instituições.

Nesse sentido, intentando promover uma investigação que seja uma linha de fuga ao desgaste – nesse caso, escapando de reduções do tipo “verificação”: se as escolas dos espaços de internação funcionam ou não; se as leis são aplicadas; se a ressocialização é uma farsa, entre outras –, nos lançamos a uma desacomodação: de que maneira contribuir com a desnaturalização da ideia de “formação cidadã” como “saída possível” para a vida escolar durante a internação no sistema socioeducativo, visando olhar o adolescente com quem a lei entra em conflito para além de meros objetos de discurso de cidadania? Assim, essa pesquisa teve como objetivo contribuir com o rompimento da concepção de que as práticas punitivas para adolescentes com quem a lei entra

³ Os discursos midiáticos sobre os espaços socioeducativos costumam reacender sempre que acontecem fugas ou conflitos nas unidades. Além de reforçar o estereótipo do *sujeito perigoso*, os discursos proferidos em notícias se utilizam de recursos pejorativos, como “jovens infratores”, para caracterizar os adolescentes em situação de privação de liberdade. Ver: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/12/08/quatro-jovens-infratores-ficam-feridos-em-motim-com-tentativa-de-fuga-na-funase-do-cabo-de-santo-agostinho.ghtml>.

em conflito devam fazer parte de uma restauradora “formação cidadã”, tendo em vista o contexto de violação pelos quais esses jovens são submetidos em instituições austeras.

Não pretendemos “descortinar”, “mostrar a verdade do sistema socioeducativo” ou, como alguns chamam, “demonstrar a realidade”. Primeiro porque isso seria desconsiderar a efetividade dos processos de silenciamento existentes em torno desses espaços, uma vez que existiria uma pesquisa, ou melhor, um discurso científico forte o bastante para atravessar o “obstáculo” de toda essa disposição particular, íntima, controladora e inteligente de omissão e manipulação da vida, num contexto de absurda proteção e manutenção de uma rede de poder-segurança. E, segundo, a curiosidade ingênua de “descoberta dessa realidade”, como se houvesse uma essência que moldasse os comportamentos humanos, no interior de instituições secularmente assentadas por uma racionalidade biopolítica, talvez só possa ser suprida se lançarmos mão de compreender, subitamente, os interesses daqueles que estão fora dos muros (FOUCAULT, 1987).

Os “procedimentos metodológicos”: superando uma pesquisa falida

Como produzir uma pesquisa incluindo as cadências práticas do conceito de cidadania no interior de muros que autorregulam o uso de seu espaço público? Aliás, podemos mesmo chamar internatos de “espaços públicos”, ainda que existam dispositivos enunciativos de sua posição como lugar de formação cidadã? Talvez, um dos grandes desafios de realização dessa pesquisa foi, justamente, dançar a música das relações de forças que se coadunam nos espaços socioeducativos de internação, sambando com os arranjos discursivos produzidos pelo dispositivo da cidadania. Foi preciso incorporar um discurso da conformidade – ou mesmo realizar um movimento performativo conveniente para os gestores institucionais – para que certos laços importantes fossem criados, estes, muitas vezes, se mostraram como as únicas maneiras de conseguir os famigerados “dados” da pesquisa.

Se a ideia de uso do espaço público inclui participação e o direito de inferir e decidir na cidade, não parece ter sido esse o sentimento que permeia a instituição de internação pesquisada. Cada passo desenhado, ou melhor, previamente desenhado, já que nem mesmo foi possível a livre circulação na unidade, parece ser interpelado por alguns medos e por certa vigilância. E o mais

sagaz disso tudo é que essa “atmosfera” não se encontra exatamente ali, no aspecto físico, mas nos efeitos e discursos que constituem essa coisa estranha: realizar pesquisa sobre espaços de privação de liberdade. Cria-se uma áurea e certos jogos de preparação para algo que deveria ser *simples*. Aliás, mais de uma vez, durante o desenvolvimento desse estudo, foi possível ouvir a expressão “entrada de uma pessoa estranha na unidade”. A partir dessas vozes, sabíamos que não seria qualquer noção de cidadania e nem qualquer compreensão de “espaço público”, se é que podemos assim considerar.

Dessa forma, um outro problema metodológico surgiria: como não fazer essa pesquisa fracassar diante de fluxos de poder tão sofisticados, mesmo não faltando *vontade* de fazer dar “certo”? Começamos nossa estratégia de sobrevivência apostando na inocência: tentando entrar pela porta da frente, tudo documentado e oficializado, em dia e horário marcado, bem vestidos com qualquer coisa que não representasse uma ameaça. Toda essa arquitetura previamente definida para subjetivar a desistência, provocou um tremor no pensamento em direção, talvez, ao justo contrário disso tudo: “essa pesquisa deve mesmo fracassar, mas é justamente aí que se encontra sua beleza – por que uma pesquisa, aparentemente simples, fracassaria? Quais dispositivos são ativados para sua precisa falha?”. Agora, seria menos sobre “coletar dados” das unidades de internação e mais acerca da localização de estratégias e condições pelas quais são (im)possíveis a produção desses dados.

Sem dúvida, essa dimensão vira para uma outra forma de pensamento que questiona a própria ideia de existência da internação. Entre tantas que poderíamos citar, destaca-se o aparente vácuo existente entre a burocracia institucional e as diferentes formas de vida dos adolescentes, ou melhor, os fluxos de vida, de certa forma, ainda não captados pela racionalidade normativa dos centros socioeducativos, enquanto que, ao mesmo tempo, existem forças de enquadramento desses sujeitos a categorias universalizantes, como “internos”, “menores” e “infratores”. Essa “janela de vida”, no entanto, não se resume a um mero espaço-tempo de melhor captação das suas formas de viver – elas escorrem aos olhares de quaisquer perspectivas epistemológicas cristalizadas, descentralizando-se nas relações de poder inerentes a esses espaços – sendo necessário, inclusive, perguntar: os enquadramentos sob esses sujeitos consideram-nos, de fato, como vidas?

A capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com normas que a caracterizam como uma vida ou, melhor dizendo, como parte da vida (BUTLER, 2015, p. 15).

É problemático considerar, em espaços de privação de liberdade, que existem contornos normativos de acordo com um enquadramento possível de considerá-los – os adolescentes – como vidas. Pelo contrário, o dispositivo de categorização em “internos” já os isenta dessas normatizações necessárias para ser um *vivo* – não existem esse ou aquele sujeito, prevalecem as categorias sociológicas dos “menores” e “socioeducandos” –, ponto crucial às pedagogias de rebanho as quais lutam para descaracterizar suas identidades sob a égide dos famigerados “segredos de justiça”. No entanto, em relação à capacidade epistemológica de apreender uma vida, assim como afirma Butler (2015), tal qual os enquadramentos que atuam nas diferenciações e contornos de atuação nesta, irá depender das formas de resistências e dos jogos de normatizações dos corpos. Ou seja, se levamos em conta a “apreensão” realizada pelos internatos, é considerado uma vida quem teve “bom comportamento”, se foi um garoto obediente, limpo e tem “boa passagem” pela instituição – não por acaso, existem situações que acabam saindo das profundezas obscuras da não-vida de “ex-interno”, e passam a ser expostos, divulgados e consumidos por certo *empreendedorismo de si* que o “salvou”, graças ao trabalho realizado nos centros de internação.

Em relação a capacidade dessa pesquisa em perceber os enquadramentos que se fazem das vidas dos adolescentes nesses centros, é preciso ressaltar que não tentaremos, nem poderíamos, “mostrar a realidade”. Por dois motivos: primeiramente porque, como já assinalado anteriormente, os fluxos de condicionamento do poder e suas formas bem delineadas de fabricação da realidade interna, tornam impraticável o vislumbre de uma determinada “verdade” cotidiana – e isto não significa, porém, que esta pesquisa fugiu a todo custo do tom denunciativo dessas realidades; em segundo lugar, consideramos aquilo que Butler (2015, p. 14, grifo nosso) apontou como necessidade de se pensar uma “*nova ontologia corporal*, que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social”. Isto significa considerar que “o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente, bem como a exigências de

sociabilidade – incluindo a linguagem, o trabalho e o desejo –, que tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis”.

Essa ontologia, conseqüentemente, ressignifica a questão epistemológica sobre essas vidas, demandando uma nova condição enunciativa desta – uma outra ética do olhar sobre corpos, agora, atravessados pelas dinâmicas de poder. Em um espaço de angústias e sofrimento, como uma instituição de privação de liberdade, o que pensar sobre os corpos encarcerados? A instabilidade temperamental da repentina entrada numa internação, cria uma bagunça entre os referenciais de linguagem e pertencimento social do adolescente e as *novas* dinâmicas internas de uma rotina meticulosamente vigiada – ainda que apresente elementos repressivos já conhecidos por eles antes da entrada dos centros. O corpo, atravessado por esse stress de dois mundos, muitas vezes, sente a insegurança e os medos do poder institucional, tornando-se alvos fáceis para serem tolhidos como *objetos* e não mais como corpos. Existe, porém, resistências, lutas e reações. A compreensão de que os adolescentes meramente se conformam com a nova dinâmica é absolutamente imprecisa.

Certamente, nesse caldeirão ardiloso, nosso desejo inicial de realizar entrevistas com os adolescentes já tinha saído de cena, principalmente depois de saber que elas seriam feitas sempre “acompanhadas” por agentes da instituição – as respostas seriam como a *invenção da invenção* dos discursos, uma construção engenhosa para alisar carinhosamente o mesmo fluxo de poder que os considera como *objetos*. Sem negar, no entanto, que o discurso sempre é uma invenção atravessada pela dinâmica do poder – e a partir do receio de que a realização de entrevistas poderia desencadear outros processos de violências contra os sujeitos pesquisados –, tentamos encontrar uma saída plausível que escorregasse dos tentáculos da vigilância de uma internação: a busca pelos egressos.

Nesse sentido, além das problemáticas vivenciadas durante as visitas iniciais numa unidade de internação do sistema socioeducativo e suas condições de (im)possibilidade de “coleta de dados” de uma pesquisa, fizeram parte deste estudo dois professores e um adolescente, ambos egressos da unidade, a partir da produção de *cartas autobiográficas* sobre suas experiências na socioeducação. Diante da especificidade desses relatos sensíveis, produzidos num jogo complicado entre as dores vivenciadas e o ainda tardio convívio com as forças da “ética do sigilo” instauradas pelo poder institucional, suas

realizações foram em formatos livres, sem quaisquer orientações técnicas ou critérios previamente definidos. Essas produções, de igual maneira, não foram compreendidas de maneira destituída do quadro geral de um saber-poder jurídico-pedagógico, uma vez que este continuam captando, moldando e atuando no fluxo discursivo dos sujeitos.

Intentando possibilitar a irrupção do fenômeno da formação cidadã nos discursos da internação, a presente pesquisa se utilizou das perspectivas arqueogenealógicas na compreensão dos processos de interiorização do dispositivo da cidadania no jogo pedagógico-punitivo instaurado por instituições de privação de liberdade. A escolha por essa abordagem se deu pela contribuição dos estudos foucaultianos em problematizar os processos de subjetivação decorrentes das práticas discursivas amarradas às imposições disciplinares e disciplinantes mediadas por uma dada forma de instauração do saber e, no caso particular do nosso estudo, o saber elucidado por instrumentos normativos e reguladores do processo de escolarização de jovens com quem a lei entra em conflito. Esse saber, estabelece como uma verdade, inclusive respaldada pelo discurso das ciências, a cidadania como fim maior a ser alcançado pelos ideais republicanos, fundando, contudo, técnicas de contornos e limites de exercício desta. É sua flexibilidade no manuseio e a destreza na arte de configurar a ideia de cidadania, entendida aqui como um dispositivo, sua maior contribuição para fantasiar o poder, garantindo seu estatuto de verdade, ainda que ela camufle suas falhas e contradições austeras.

Nesse sentido, diante das condições pelas quais se mostraram os “dados”, optamos pela Análise do Discurso como recurso metodológico, compreendida como um movimento que busca deslocar os enunciados dentro de certas formações discursivas, projetando o jogo de forças que possibilitaram a sua emergência. O enunciado “irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2001, p. 202) e corresponde às relações de forças de interior de um campo discursivo. Portanto, ele possui um sentido que extrapola a mera semântica e escrita textual e está imbricado com outras redes enunciativas – estas consolidam certos discursos e ordens discursivas.

Para Foucault (1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 201), o discurso é um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. Portanto, nesta pesquisa, ao analisar o discurso sobre e pelo *cidadão*, projeta-se o sentido de inquietá-lo e distribuí-lo nas formações discursivas imersas no mundo da

privação de liberdade vivenciado por adolescentes e professores, especialmente em relação à “vontade cidadã” dos documentos normativos e aos paradoxos inerentes à ideia de “formação cidadã” no sistema socioeducativo, apontando suas contradições, divergências, regularidades, irregularidades, descontinuidades, austeridades e embates. A análise, pois, é um esforço claro de desacomodação de um vínculo estruturante entre formação cidadã e a vida dos sujeitos em privação de liberdade, realizando uma insurgência pelas “sombras” daquilo que se apresenta como uma “vontade de verdade” registrada no sentido do discurso.

Uma carta na manga: o oportunismo das medidas socioeducativas na invocação dos discursos sobre cidadania

Foi numa noite fria e nevoenta do inverno que o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa iniciou a leitura do *Poema Pedagógico*, de Anton Makarenko.⁴ Em busca de uma concepção pedagógica que o guiasse na empreitada de dirigir a escola Barão de Camargos, instituição da antiga Febem do estado de Minas Gerais, encontrou na literatura de Makarenko, com a empolgação de “um aluno na primeira aula de curso ardentemente desejado” (COSTA, 2001, p. 13), a resposta de suas angústias pedagógicas. Ao citar a obra, deparou-se com uma passagem que sintetizaria o ponto de partida de sua atuação na instituição: “Senti que não havia nenhuma ciência, nenhuma teoria que pudesse, de forma imediata, nos ajudar naquela hora. Eu deveria deduzir tudo do conjunto de acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos”.⁵

O pedagogo pareceu mesmo ter criado um profundo laço com a obra do ucraniano, a qual tem como tema central as experiências do próprio Makarenko como diretor da Colônia Gorki, voltada a realização da educação socialista de crianças e adolescentes abandonados e considerados delinquentes, durante o contexto Pós-Revolução Russa de 1917 (MAKARENKO, 1985). Esse achado, para Costa (2001, p. 13), “Era a descoberta existencial, profunda, daquilo que

⁴ A busca incansável de Antonio Carlos por alguma literatura que fosse minimamente convincente sobre a questão da “reeducação”, naquele “fevereiro de 1977” (COSTA, 2001, p. 32), foi relatada no livro *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*, publicado em 1990 – mesmo ano da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁵ Apesar de realizar uma citação direta, o autor não identificou a localização precisa na obra de Makarenko. No entanto, é possível que sua ideia central tenha sido retirada do seguinte trecho: “Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria alguma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos” (MAKARENKO, 1985, p. 24).

Gonzaguinha chamaria mais tarde, num samba muito conhecido, de ‘a beleza de ser um eterno aprendiz’”.

Ao iniciar seu trabalho na Febem, considera que tinha “um depósito de meninas nas mãos e Paulo Freire na Cabeça” (COSTA, 2001, p. 12) e, a partir de uma inspiração revolucionária baseado numa certa pedagogia soviética, pretendia encontrar caminhos alternativos dentre as práticas repressivas na instituição. Acontece que, talvez por conta da inocência discursiva que habita na “beleza de ser um eterno aprendiz”, Antonio Carlos parecia ter esquecido que ele mesmo não deixaria de ser uma figura de acomodação de arquiteturas de poder forjadas para correção e “cura social” das adolescentes que acompanhava. Não por acaso, embora fale em liberdade, em momento algum assumiu a pretensão de desestruturação da Febem, parecendo inclinar-se a uma perspectiva muito mais reformista – comum às tentativas de *modernização* das próprias irmãs Febem/Funabem durante os anos 80 (VOGEL, 2011) – do que abolicionista: “Não devemos esperar uma transformação profunda da sociedade para trabalharmos com o novo não é? O novo pode ser criado dentro do velho” (COSTA, 2001, p. 132).

Da crença em sua intuição e daquilo que “transcorria ante os seus olhos”, preferiu disfarçar o que viu sobre a pedagogia militar que marca profundamente a obra de Makarenko. Assim como Antonio, o escritor ucraniano usava seus instintos pedagógicos para construir técnicas eficazes de controle, unindo tudo isso a um viés quase que romântico de práticas autoritárias: “Não sei por que, talvez por algum instinto pedagógico do qual nem eu mesmo tinha conhecimento, eu me lancei na instrução militar” (MAKARENKO, 1985, p. 217). Os *escoteiros*⁶, ausentes no discurso pedagógico do brasileiro, surgem como um símbolo exemplar de fazer, agora, “coisas úteis” (Ibidem):

Em primeiro lugar, eu notei a influência positiva da postura militar correta. O aspecto do colonista modificou-se inteiramente: ele ficou mais esbelto e mais magro, conseguia manter-se de pé tranquila e livremente, sem apoios. Já o colonista novato começou a distinguir-se visivelmente do veterano. E o andar dos rapazes ficou mais firme e elástico, a sua cabeça mantinha-se mais apumada, e eles esqueceram o costume de andar com as mãos metidas nos bolsos (MAKARENKO, 1985, p. 218).

⁶ Também chamados de “pioneiros” na obra makarenkiana, passaram a conviver com a regra de responder “entendido!” para “toda e qualquer ordem” (MAKARENKO, 1985, p. 218).

Essa descrição minuciosa do “novo” corpo, agora bem erguido ante instruções militar-pedagógicas, exigia um amplo aparato de atividades com as quais os colonistas precisariam moer o tempo. Assim como qualquer internato, prisão ou instituições de retenção, seria preciso uma rigorosa rotina que ensinasse pela disciplina. “Eu sobrecarregava sem dó a colônia de novas e novas tarefas, e exigia de toda a sociedade colonista a antiga precisão e perfeição no trabalho” (Ibidem, p. 217).

Essa pedagogia do trabalho “sem dó” atravessou o tempo e encontrou em Costa (2001) uma grande inspiração para seu trabalho na escola da Febem. Apesar de fabricar um discurso humanitário da sua atuação na instituição, Antonio Carlos aposta numa pedagogia conformista que garante a manutenção e harmonização no interior da austeridade. Parece que assim como o autor da pedagogia soviética, tudo isso camuflava-se sob a utopia de montar um “coletivo” ou, numa apropriação “humanitária” do termo, uma “comunidade educativa”:

A implantação da Educação pelo Trabalho foi o ponto mais alto do processo de abertura de espaço para que as educandas se exercitassem na tarefa de assumir progressivamente a condição de sujeito na vida de nossa comunidade educativa (COSTA, 2001, p. 36).

A pedagogia do trabalho, esse jeito encontrado pelo diretor da escola como uma eficiente técnica de gastar tempo e corpo, sem que haja uma perturbação no interior de uma instituição austera, destacou nacionalmente o pedagogo. Não por acaso, a partir desta experiência, foi chamado para ser um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir daqui, começa uma outra história.

Para Raniere (2014), ao que tudo indica, foi Antonio Carlos que forjou o conceito de “medidas socioeducativas” – uma bricolagem entre as chamadas “medidas”, anteriormente presentes nas legislações para os chamados *menores* em “situação irregular”, proveniente do Código de Menores, com o conceito de “socioeducação”, termo este intimamente influenciado pela obra de Makarenko. Não por acaso, é possível encontrar referências ao termo na obra do autor⁷:

Nos primeiros dias eles nem mesmo nos ofendiam, simplesmente nos ignoravam. À tarde, saíam livremente da colônia e voltavam de manhã, sorrindo contidamente diante da minha compenetrada reprimenda sócio-educativa (MAKARENKO, 1985, p. 21).

⁷ A ideia de socioeducação na obra de Makarenko pode apresentar diferentes terminações, dependendo da tradução e edição realizada. Nas traduções em espanhol, é possível encontrar referência ao nome “educación socialista” (MAKARENKO, 2017), ao que nas traduções portuguesas é chamado de “socioeducação”.

A compenetrada reprimenda socioeducativa do pedagogo brasileiro, então, precisaria ser suficientemente capaz de mediar as novas perspectivas republicanas, principalmente após a Constituição de 1988, e sua punitiva “comunidade educativa” sublimada pelo discurso humanizador e romântico da educação em espaços de privação de liberdade. Em outras palavras, seria preciso um discurso muito bem fabricado em torno dos vários interesses em jogo no momento da redação do ECA, mas que, ao mesmo tempo, não deixasse de lado uma certa “luz no fim do túnel” para a repressiva Febem, a qual encontrou no texto do Estatuto alguns rearranjos bastante convenientes, como a garantia da permanência dos internatos em instituições educacionais. Por isso, mesmo após os dispositivos legais reconhecerem os adolescentes como sujeitos de direitos, boa parte das unidades socioeducativas funcionam nos antigos prédios das Febems.

De onde vem todo esse desejo pela Febem? Na cadência de uma pedagogia militar, essa crença de que a educação disciplinar é um meio para neutralizar os “males”, cria-se um terreno fértil para captar o corpo do sujeito como um potencial usuário das tecnologias regenerativas. Raniere (2014, p. 67) reflete que a genialidade de Antonio Carlos “está em fazer pelo aprisionamento juvenil algo muito próximo que Lutero fez pelo cristianismo: uma reforma a ponto de restabelecer a utopia, a esperança, a fé na correção do indivíduo”.

O modelo Febem/Funabem, essas irmãs siamesas, surgiu durante a ditadura militar brasileira com a expectativa de higienização e disciplina social daqueles *menores* considerados degenerados (VOGEL, 2011). Dessa categorização sociológica, se fortalecem, no período, as perspectivas assistencialistas e corretivas dos “desviantes” que precisariam passar por uma experiência luterana em centros de correção, tudo isso amparado pelo não tão superado Código de Menores de 1927, reformulado em 1979. Mas, claro, isso não valeria para todos:

O que o Código de Menores coloca como irregular não o é para todos na medida em que infratores, delinquentes e marginais são sinônimos. Pois é, delinquente, marginal, infrator é o *outro*, aquele que faz parte dos grupos de aprontos pela cidade. Foi para estes que o Estado e o direito pensaram as instituições de recolhimento para menores, porque eles são debilitados psicológica, biológica e socialmente, e estão em defasagem com os valores da cultura ocidental. Você não? Você sim? (PASSETTI, 1987, p. 34).

Parece que os delírios ressocializadores, tão desejados pelo poder de uma arte de governar as subjetividades marginalizadas por um saber cívico e moralizante, não alcançou as poetas de Antonio Carlos ou, em contrapartida, pode ter alcançado tanto que passou a apostar no cinismo conformativo da regeneração em instituições cujo objetivo central seria varrer das ruas os adolescentes tidos como desviantes aos sonhos de uma sociedade normativa e limpa. Para libertar o sujeito da mácula do comportamento desviante, seria preciso apelar às nossas instituições modernas – a escola e a prisão – na busca por uma medicina social sofisticada, que promovesse a regeneração da alma via discurso pedagógico-correcional, um interessante subterfúgio de uma moralidade cristã.

Mesmo com o fim do período ditatorial e a emergência da Constituição cidadã, o sonho pela regeneração continuou – e continua – a se sustentar com certa facilidade, já que a condução de discursos messiânicos adentra e se apropria rapidamente da “nova” racionalidade republicana. Na medida em que as legislações foram aprovadas após o período de redemocratização, a medicina social socioeducativa agiu sutilmente através dos dispositivos legais e ativou os mesmos discursos dos “ares” republicanos para mesclar sua necessidade de encarceramento às vestimentas dos “ventos democráticos”. A ideia de que instrumentos como o ECA marcaram a passagem da Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral, embora seja um mecanismo genuíno para arcar com a dívida social em relação aos direitos da criança e do adolescente, camuflou o fetiche interminável pela vingança ao corpo desviante – mas, dessa vez, não prevalece o discurso da educação cívica ou disciplinar, e sim o da “formação cidadã”:

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania (BRASIL, 2006, p. 47).

O aparente discurso otimista presente nas diretrizes do Sinase – documento balizador para o atendimento socioeducativo no país – aposta alto na formação cidadã para justificar a existência de instituições de retenção. O discurso joga, sem medo, com a ideia de que a “natureza sancionatória” é apenas uma “concepção básica” e isso pode facilmente ser deixado de lado por conta de um suposto poder pedagógico-cidadão – este sim, vai *ressuscitar* o

adolescente. O Sinase ainda associa o mantra da “formação cidadã” na internação à garantia dos direitos dos adolescentes, como se privar sua liberdade fosse algo conquistado por ele e generosamente *dado* pelo saber-poder jurídico: e aqui estão as circunstâncias necessárias ao oportunismo das medidas socioeducativas – a cidadania como discurso canalizador de instituições austeras e protetor de determinados sistemas de poder, como instituições jurídicas, delegacias, polícia, escolas, internatos, prisões e todas essas instâncias protagonistas de uma “nova” racionalidade liberal-republicana. *Adolescente com quem a lei entra em conflito? Nem pensar. Adolescente em conflito com a lei!*

Desejar cidadãos e a expansão da estabilidade do dispositivo da cidadania

Não é difícil imaginar que o discurso da formação cidadã tenha adentrado rapidamente nos espaços socioeducativos. Aliás, sua nova roupagem, talvez bastante particular por conta do saber institucional desses espaços, conseguiu permear no saber jurídico como um tentáculo fundamental para que ele seja normatizado. Dessa vez, como mecanismo de controle, o grito pela cidadania exigiu dessas instituições não tanto uma mudança sistemática devido aos “novos” ares republicanos, mas uma racionalidade bastante específica na condução da questão do adolescente – suficientemente sofisticada para que a punição fosse entendida como *formação*. Tinha-se, assim, as condições altamente convenientes para o alargamento daquilo que Corazza (2001, p. 83) chamou de “dispositivo de cidadania” – fundamental para a constituição das artes de governar as sociedades liberais.

Para Agamben (2005, p. 13), um dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Os efeitos desse dispositivo particular, o da cidadania, ativa uma forma bastante cautelosa de governo, com respeito às instituições e leis republicanas, isto é, um modo de capturar condutas que consegue ser respaldado por uma compreensão geral de justiça, ao mesmo tempo que assegura as continuidades dos artefatos de poder sobre corpos, agora, cidadãos. Tarefa difícil seria delimitar os fluxos de atuação dessa tecnologia de controle, às vezes não tão claras ou subjacentes ao discurso do saber correcional que permeia as medidas socioeducativas. Porém, é inegável

que essa forma específica de captura da vida adentrou até mesmo em pautas dos movimentos sociais e dos grupos ditos progressistas (KARAM, 1996) – criando uma consistência inquestionável habitada no discurso de “formação cidadã” em instituições de privação de liberdade.

No entanto, numa sociedade em que a maior parte da população é constantemente cerceada de seus direitos mais básicos, é preciso ter o cuidado para não simplesmente demonizar a ideia de formação cidadã como uma espécie de rótulo meramente criado pela ordem burguesa para garantir a manutenção do poder (BRAYNER, 2008). As concepções em torno de uma formação para a cidadania têm seus sentidos mobilizados pelos próprios processos políticos brasileiros. Com os movimentos sociais dos anos 70 e 80, unidos ao fortalecimento de novos agentes populares e suas lutas identitárias, como o feminismo, os movimentos negros e as resistências das populações sem-terra, a concepção de cidadania começa a ganhar os contornos de um manifesto por *visibilidade* (Ibidem, 2008). No entanto, com o advento formal da Constituição de 88, trazendo sua afirmativa em defesa dos direitos fundamentais do cidadão, um jogo complexo se firma entre diferentes setores da sociedade, principalmente no que concerne a uma razão utilitarista sobre resguardo desses direitos individuais.

[...] observamos o interesse que a palavra desperta nos meios políticos conservadores que farão dela um cavalo de batalha discursivo, no fundo, simplesmente retórico e essencialmente liberal: o Estado surge como garantia da defesa formal dos direitos do indivíduo, poder externo à sociedade e a ela oposto. No mesmo ato, o Estado reconhece sua «dívida social», no sentido de que, como estado patrimonial, expulsara dos benefícios modernos (educação, saúde, equipamentos urbanos, proteção trabalhista, etc.), a maior parte de sua população. Mas, isto significava assumir que competia ao Estado a iniciativa de saldar a dívida, oferecendo os meios que, na medida do possível, pudessem restituir aqueles direitos essenciais. Se isto representou de certa forma um avanço, não esqueçamos que a «cidadania» reapareceu, no discurso conservador, como doação ou como concessão regulada à sociedade daquilo que lhe foi injustamente suprimido (BRAYNER, 2008, p. 37-38).

Constituir o conjunto de sujeitos-cidadãos, oferecendo-lhes os meios de reparação dessa dívida social, possibilitando acesso à educação, saúde, assistência social, etc., não é, necessariamente, garantir a participação destes na própria construção e fiscalização dessas políticas públicas sociais. Por isso, essa “concessão” do Estado liberal, unida aos discursos conservadores, alicerça uma cidadania “entendida apenas como ênfase na tradição, na identidade, e na continuidade da nação e dependente da adesão a certa maneira de viver, de

pensar ou de crer” (BRAYNER, 2008, p. 38), isto é, limitada a certa tecnologia de poder que funciona na chave discursiva do “acesso garantido”, camuflando, no entanto, sua falta de permissão para estes sujeitos se tornarem *visíveis* nos espaços públicos, e neles possam ser capazes de “argumentar, de decidir, de propor, de inquirir, de julgar” (Ibidem, p. 16).

Nesse sentido, a compreensão da cidadania como mero caminho para “saldar” a dívida social é, de certa forma, uma tática da racionalidade liberal intrínseca ao dispositivo da cidadanidade. É justamente o desejo de controlar os discursos sobre essa “dívida social” do Estado em relação aos adolescentes “em conflito com a lei” – sob o viés de medidas socioeducativas em contraponto à punitiva Febem –, que faz emergir a instrumentalização de novas normativas curriculares como saída reparadora. Tudo em defesa de propor novos mecanismos de “melhoria” do atendimento socioeducativo, sem, contudo, desfazer a contradição que é fabricar cidadãos em espaços que cercam as condições de atuação, visibilidade e ação dos sujeitos, inclusive após sua saída da instituição – garantindo a necessidade extenuante das unidades de privações de liberdade funcionarem sem serem *vistas* no espaço público.

Capturada por certa compreensão assistencialista do dispositivo da cidadanidade, a crença ressocializadora deitou em diretrizes curriculares, como a *Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEs – PE)*, lançada em 2012 pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, vigorando por muitos anos como um “alinhamento curricular” para as escolas situadas nos centros de privação de liberdade. Devido às mudanças determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse movimento por uma unidade de conteúdos e aprendizagens dos centros de atendimento têm passado por um momento de transição.

Não obstante, a *Proposta* marcou por quase uma década as relações de forças desencadeadas pela oficialização de saberes e práticas educativas que, longe de se manterem “frias” no papel, representam lutas pela “verdade” e garantem a legitimidade de certas técnicas de saber-poder tradicionalmente instituídas pelos mecanismos normativos. Por isso, esse currículo oficial também representa um desejo, já que, “invariavelmente, quando perguntado, um currículo costuma responder que quer “um sujeito”, que lhe permita reconhecer-se nele. Por isso, qualquer currículo, seja ele qual for, tem “vontade de sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 15).

Longe de ser uma camisa de força, mas um meio de elaboramos o currículo real que possa contribuir com a formação escolar cidadã, da criança, do adolescente e do jovem que estão privados de liberdade, sob a responsabilidade do Estado e a Secretaria de Educação possa oferecer uma educação de qualidade almejando um futuro promissor para estes estudantes (PERNAMBUCO, 2012, p. 3).

Dentre os vários desejos da *Proposta*, talvez sua maior paixão gire em torno de conduzir certa técnica pedagógica capaz de acalmar os ânimos e lutar para manter uma aparência amistosa dos dispositivos de controle em funcionamento. Nesse currículo que astutamente interpela e “experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de falas de cada um” (CORAZZA, 2001, p. 14), seu discurso, pois, se vale dos vários rastros deixados pelas pessoas e coisas oficializadas que coabitam o mundo das medidas socioeducativas em Pernambuco. Esses indícios de coisas e gente não se constroem em coadunar um projeto de subjetivação que une “formação escolar cidadã”, jovens “privados de liberdade” e “futuro promissor”. Tudo caminha bem no enunciado curricular e, supostamente, já internalizou-se uma concepção de futuro possivelmente surgida a partir de certos cinismos: primeiramente porque ele (o discurso) não se pergunta o que significa “futuro promissor” – a julgar pela historicidade da formação cidadã correcional-republicana, é formidável considerar que um dos seus eixos seja fabricar *bons consumidores* –; e, segundo, não deixa de corresponder às necessidades adultocêntricas do currículo, que contornam, previamente, os discursos reguladores dos fluxos de temporalidades dos adolescentes.

Esses problemas refletem os anseios pela majoração da subsistência do projeto de subjetividade impressos nos currículos fabricados pelas instituições ditas republicanas. Antes de serem enquadrados como “cidadãos” pela *Proposta*, os adolescentes em situação de privação de liberdade tiveram que ser objetivados por uma técnica específica de governamentalidade, pois o surgimento da categoria “sujeitos de cidadania” não é natural, nem surgiu por acaso nas políticas curriculares. Ela é, antes de qualquer coisa, uma arte de governo, resultado de práticas normativas e forjada dentro de uma historicidade científica. Por isso, enquanto os discursos oficiais-curriculares de cidadania funcionarem meramente como rótulos de uma biopolítica epistêmica da conformação, as diretrizes continuarão como estratégias furtivas para a manutenção do teor moralizante das escolas dos espaços de internação – tornando os adolescentes meros objetos de discurso de cidadania do currículo,

ao tempo que impossibilita práticas que interpelem o espaço público para ser protagonizado por esses sujeitos.

Essas punhaladas estratégicas do dispositivo da cidadanidade, via discurso curricular, é um desses aliciamentos para garantir sua estabilidade. Angariar “golpes de estilo” (SILVA, 2004, p. 215), sem demonstrar os fracassos, evidencia suas vaidades enunciativas e desejos de aceitação ante os espaços de tradicional circulação. A *Proposta* não se inventou na ousadia da confrontação, nem causou vexame para o saber-poder de uma sociedade punitiva, ao contrário, pareceu requerer uma licença legitimadora, mesmo quando se lançou a fazer ações pedagógicas em um dos seus eixos, denominado “Proposta de Ação”: “No entanto, a sua concretização com eficiência, efetividade e eficácia requer continuidade, consistência e competências” (PERNAMBUCO, 2012). Ao tentar operacionalizar o discurso pela guinada mecânica de uma educação pela eficiência e competências – comuns às concepções tradicionalistas do currículo – o documento expõe seu fracasso, pelo menos no sentido deleuziano, em tentar proferir um *estilo* da multiplicidade, já que este

consiste, sobretudo, em torcer a língua para fazê-la ressoar com o múltiplo, para voltar-se para o lado do plano de consistência, do virtual, da multiplicidade intensiva, do corpo sem órgãos. E para, contrariamente, dar as costas aos estratos e a tudo aquilo que faz da língua palavra-de-ordem (SILVA, 2004, p. 218).

Ativado, o dispositivo da cidadanidade atua na *Proposta* sob as lentes de um modelo de educação que pretensiosamente tenta forjar unilateralmente os “cidadãos” segundo dada compreensão moral do comportamento dito desviante. Dessa forma, no lugar da soberania política dos sujeitos nos espaços públicos, tem-se a cidadania como dispositivo a favor de um adultocentrismo, onde os adolescentes são objetos de poder e recebem a responsabilidade da realização dos ideais utópicos dos adultos (BRAYNER, 2008).

Nesse jogo escorregadio, essa racionalidade curricular deve ser problematizada como uma *invenção*, interpelada por diversas temporalidades, forjada no interior das relações de forças de sujeitos e instituições em torno do sistema socioeducativo. Não por acaso, o *desejo* de rearranjar suas feridas punitivas pela aspiração de uma vontade de verdade e ordenamento, positivada por seu discurso, profere um golpe de *estilo* frustrado em seu desejo de camuflar a educação pelo castigo.

Uso do “espaço público” na vitrine cidadã: sentimentos e comoções do sistema

Se a formação para a cidadania pode pressupor o uso do espaço público e, expandindo para certa compreensão arendtiana, inclui-se nele a dimensão da *visibilidade* e da ação dos sujeitos (BRAYNER, 2008), não seria incorreto afirmar que internatos são sobras de distopias utilizadas para macular a cidadania de adolescentes com quem a lei entra em conflito, garantindo as condições necessárias para obstruir sua ação política sem a atuação das tecnologias do constrangimento e da vigilância na instituição – ao lado, claro, do desprezo público proporcionados pela sociedade do monitoramento. Mas alguns ainda poderiam afirmar que o sistema socioeducativo não pode ser considerado o espaço de exercício dessa cidadania da *visibilidade*, apenas a preparação do adolescente para exercê-la posteriormente – o que configuraria uma armadilha perigosa. A princípio porque, ao afirmar que é papel do sistema socioeducativo preparar os adolescentes para um “futuro” exercício cidadão, estaríamos desprezando suas relações tecidas consigo mesmo e com o outro durante suas histórias de vida, negando-lhes suas diferentes formas de existência e exercício da cidadania no presente.

Essa discussão levaria mesmo a questionar o que significa “futuro” num sistema calcado pela gestão da precariedade, onde habitam os cursos profissionalizantes de curta duração e as perspectivas neoliberais daqueles que fabricaram conceitos e arquiteturas determinantes na socioeducação. Como Brayner (2008, p. 43), então, deveríamos pensar a “cidadania como perda”, isto é, “a transformação dos cidadãos em simples consumidores que precisam ser constantemente *produzidos* através de uma máquina de convencimento e sedução que coloca a mercadoria no centro das políticas de administração dos desejos”. Assim, desejar cidadãos consumidores talvez seja a grande chave da ilusão da ressocialização: recuperar, reinserir e restaurar os jovens para o mercado.

Dessa forma, como, então, o “espaço público” do sistema socioeducativo de internação consegue interpelar os sujeitos para sua utilização e possibilitar a formação cidadã declarada? Durante essa pesquisa, a produção de cartas autobiográficas por dois professores e um adolescente, egressos da internação, nos apontou pistas possíveis para construir essa reflexão a partir de relatos

sensíveis. Inventar a possibilidade de fabricar cidadãos nos espaços socioeducativos requer rearranjos pouco convencionais:

Ao chegar, passei por uma série de procedimentos de segurança (identificação, revista da bolsa, fui orientado do que deveria levar para a sala de aula etc.) e caminhei até o fundo do prédio, acompanhado pelo gestor da escola regular, que me apresentou as instalações e àqueles que seriam meus colegas por um tempo (PROFESSOR I, 2023).

O uso do “espaço público”, condicionado aos mecanismos de segurança e vigilância da instituição, inclusive sobre a atividade docente, é uma tônica que exige a flexibilização do dispositivo da cidadania. Essa “formação para a cidadania”, entre os muros da privação de liberdade, parece excluir dela mesma certos elementos para que se mantenha intacta e inquestionável, naturalizando coações e monitoramento de pertences pessoais. A ameaça pela “quebra da ordem” é uma atmosfera que mobiliza a ação e a atuação eficiente da socioeducação, assim como serviu de tecnologia do medo no próprio processo de elaboração das cartas autobiográficas para esta pesquisa – sempre que necessário era preciso enfatizar aos professores que seus relatos iriam ser completamente sigilosos.

Durante as primeiras tentativas de entrada na instituição, algumas coisas nos deixavam apreensivos, por mais que muitos enfatizassem que seria “tudo tranquilo”. De fato, aparentemente é tudo bem tranquilo no sentido de que nada irá fatalmente acontecer com as visitas, no entanto, falamos de um medo muito mais sutil, inteligente e racionalizado pelo jogo da instituição. Nas memórias, antes da entrada no local, ficamos diante de uma pequena sala com diversos guardas, e suas simples presenças ali já ocasionaram as aflições causadas pela sensação de “não estar no lugar certo” ou, pelo menos, um lugar que não é feito para nós.

Essa angústia lembra a parábola do sujeito “diante da lei” do autor Franz Kafka, na qual o homem de campo, diante do porteiro, aguarda por anos para conseguir entrar nos espaços jurídicos, sem, contudo, ser impedido por ninguém. A porta estava aberta e tinha o porteiro: isso foi suficiente para que o homem do campo se sentisse acuado e atormentado pela atmosfera amedrontadora de andar pelos corredores vigiáveis do poder jurídico. O homem aguardou, então, até o fim de sua vida por uma *permissão* que nunca foi dada e, igualmente, não precisava. Essa acessibilidade mantida apenas na aparência é fundamental para a garantia da “ordem das coisas”, ainda que sob discursos democráticos – “nada

impede o camponês de entrar pela porta da lei, senão o fato de que esta porta já está sempre aberta e de que a lei não prescreve nada” (AGAMBEN, 2002, p. 57).

Os pesadelos e constrangimentos vivenciados durante a pesquisa podem demonstrar que uma das dimensões presentes na vida dos adolescentes do sistema socioeducativo é como o paradoxo do homem camponês kafkiano. Poderíamos mesmo refazer nossa pergunta inicial para “como o silêncio mobiliza os sujeitos durante a ‘formação cidadã’ no sistema socioeducativo?”. A repressão ecoada pelos silêncios parece ser uma tônica, inclusive, administrada pelo interior dessas instituições, não apenas uma tecnologia “abstrata” ou simbólica desses espaços.

Um amigo meu me disse que ele tentou sair e mudar, mais ninguém queria dar oportunidade pra ele. Ele disse ‘eu tentei estudar nas escolas mais nem uma escola aceitou’. Então por ser discriminado ele voltou pra vida errada por falta de oportunidades. Então eu queria poder lutar contra essa discriminação, pq ninguém é o que é pq quer mais pq é obgd a fazer certas coisas pra poder sobreviver. É triste ver as coisas de casa faltando e ã ter um emprego pra sustentar suas famílias (ADOLESCENTE, 2023).

Administrar o silêncio para garantir a aparência de uma instituição justa, mesmo quando existem casos e amigos de adolescentes que voltam à internação por falta de oportunidades, é como tentar absorver a cultura punitiva na cadência dos discursos jurídico-republicanos, comuns aos apaixonados pela ideia de neutralidade. Esse silêncio, muitas vezes, impõe-se pela tangente das vozes presentes – dizer algo também garante a manutenção do silêncio sobre outras coisas. Então, diga-se, como na *lei*: cabe a internação garantir o atendimento.

Manter um ciclo vicioso de encarceramento, idas e vindas pela *lei*, exige atingir um nível sofisticado do dispositivo da cidadania, já que, mesmo diante do fracasso da política de atendimento em garantir condições mínimas de subsistência, ela consegue justificar a reinserção do sujeito em suas práticas “formativas” – é justamente no fracasso que está o sucesso da prisão (FOUCAULT, 1987). Portanto, ao ser colocado *diante da lei* e da imposição de um ideal de cidadania, o adolescente kafkiano do sistema socioeducativo se torna objeto de poder do dispositivo da cidadania, já que

simplesmente “estar diante da lei” não garante o acesso à justiça, nem mesmo um tratamento igualitário. [...] Assim como o protagonista da parábola permanece diante dos muros da edificação, guardada pelo

porteiro da lei, o cidadão comum permanece paralisado diante de exigências que ele não compreende (DERRIDA, 2004, p 145).

Dessa forma, pode-se pensar a formação para a cidadania também como *neutralização*. A paralisação dos sujeitos diante de uma racionalidade jurídica do silêncio, incide para deslocamentos nas compreensões sobre os processos educativos, os quais tradicionalmente associam a ideia de formação cidadã como meio para o “desenvolvimento de uma consciência crítica”, como se houvesse algum tipo de consciência que precisasse ser “libertada” da ignorância. Este último entendimento pode ser uma pretensa arriscada, já que, além de partir de certa concepção maniqueísta da educação (quem sabe e quem não sabe), seu engendramento pode significar o pleno funcionamento dessas “paredes invisíveis” erguidas diante do sujeito – não faltará quem pense: “para que incluir sujeitos ignorantes nos espaços inteligíveis do saber jurídico?”. A chave de separação entre “consciência crítica” e “consciência ingênua”, típica das sociedades modernas ocidentais (BRAYNER, 2010), erguem mais fronteiras de paralisação e amedrontamento das ações humanas – portanto, a cidadania como *neutralização*.

As condições para possibilitar as utopias de formação cidadã no sistema socioeducativo também são atravessadas pelos afetos e sensibilidades dos professores. Não é por conta de uma apatia em torno desse modelo de fabricação de discursos de cidadania sobre o adolescente, que isso restringiria o envolvimento afetivo dos professores com as vidas no interior do sistema. Os relatos autobiográficos, pelo contrário, sinalizaram para uma forte preocupação com a relação delicada e carinhosa com os adolescentes, situada como um suspiro no interior da socioeducação, aquilo que escorre os jogos de poder, por vezes dolorosos, e tece certa rede de resistências na dinâmica interna.

[...] eu gosto de falar sobre afetos, daí como minha rotina é impactada por eles. Passar um pouco mais de 9 anos atuando em um espaço me fez reconhecer minha responsabilidade profissional e humana, em um lugar onde muitas vezes o olhar generoso é mais importante que a frequência escolar, o ouvido atencioso é mais útil do que a inserção em um curso de profissionalização, “ser humana” vale mais que qualquer diploma de mestrado ou doutorado (PROFESSOR II, 2023).

Nos espaços de internação, a lógica burocratizante canalizada pelas operações do saber jurídico, além da necessidade de *registro documental* e protocolização da rotina institucional, permite alicerçar os ramos da indiferença à vida, onde o foco passa a ser a produção de relatórios técnicos, preenchimento

de estatísticas, marcação de ponto, aferir e diferir as marcas populacionais do sistema, além da realização e execução dos famosos pré-fabricados Planos Individuais de Atendimento (PIA)⁸.

O olhar generoso e o ouvido atencioso, entre os muros, talvez seja esse rápido momento que é possível permitir um movimento de alteridade e relação com o outro, um atrito no meio das ruínas da formação punitiva. Ainda assim, o dispositivo da cidadanidade promove seus fluxos de captura por meio dos discursos que legitimam o espaço de privação de liberdade como lugar de “uso público” pelos “cidadãos”. Isso fica claro quando mesmo esses afetos são contornados pelos mecanismos de segurança da internação – *você pode se aproximar dos adolescentes, desde que isso não desarticule a “ordem das coisas”*. Esse contorno normativo ganha capacidade pelos próprios enunciados de pressuposições otimistas em torno do sistema socioeducativo, principalmente por instrumentos como o ECA e o Sinase, sob a égide da ressocialização ou da educação pelo castigo.

Isso não significa, ainda, que a relação entre educadores e socioeducandos sempre seja amistosa ou sem a diluição dos próprios encadeamentos refinados da punição dos tempos republicanos. Percebemos, durante o contato com outros professores que atuam na escola do sistema socioeducativo de internação, a existência de certa adesão dos docentes com perspectivas autoritárias de ensino e, posteriormente, soubemos, a partir de relatos, que existe uma seleção interna realizada pela Secretaria de Educação, a qual supostamente avaliaria o “rigor” do professor em sala de aula. Não por acaso, ao conversar com dois professores – diferentes daqueles que participaram da produção das cartas autobiográficas –, foi indicado que um deles tinha longa passagem pelo exército antes de trabalhar com medidas socioeducativas, e outro teria passado na seleção interna realizada pela secretaria por ter larga experiência com o sistema carcerário. Portanto, até que ponto essa relação afetiva suporta a situação-limite de um espaço de internação, sem que esses dispositivos disciplinadores sejam ativados com toda força?

Longe do sentimento otimista e do esforço pela construção de uma aparente neutralidade através dos discursos em defesa da formação para a

⁸ Para a normativa do SINASE, o PIA é um “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012). Para Craidy (2017, p. 88), constantemente esse documento tem sido muito mais uma resposta aos interesses do poder judiciário, em contraponto aos anseios dos adolescentes.

cidadania, como em dispositivos curriculares, as dores causadas pela necessidade de manter a continuidade de instituições austeras vão sendo descartadas em nome do nosso republicanismo regrado pela escolha confortável de um projeto de educação por meio da vingança. O sofrimento passa a ser, então, apenas um detalhe que rege as dinâmicas dos sujeitos que foram atravessados pela internação, uma clandestinidade protegida pelas várias “camadas” punitivas inseridas no coração do sistema socioeducativo.

Tive um amigo assassinado há um pouco mais de 6 meses, uma das pessoas mais especiais da minha vida. Uma das pessoas que o assassinou já foi um adolescente que eu acompanhei, hoje já jovem ou adulto, não sei bem, só sei que foi umas das piores sensações que já senti (PROFESSOR II, 2023).

Não é qualquer discurso sobre cidadania que consegue manter as bases da política de privação de liberdade. É necessária uma resignação apurada, suficientemente praticável, mesmo quando as situações-limite vão amargando as memórias da vida “pública” experimentada na internação. Será que é possível chorar nas vivências de situações-limite nos espaços de internação? Ou os sobreviventes precisam esperar até o momento que voltam para casa e desvestem as exigências profissionais impostas pelo repertório mecânico-instrumental da formação cidadã? Voltamos à estaca zero: a cidadania como perda.

Considerações Finais

Como sustentar uma sociedade cidadã quando sujeitos são vistos como objetos ainda não ressuscitados? Iluminar as mentes para gerir os projetos de subjetivação modernos não tem dado certo sem o cinismo do porteiro que fica diante do camponês para obstruir o acesso à lei. Sem o cinismo dos documentos legais e seus discursos harmônicos. Sem o cinismo do currículo como cânone sistemático de inferir a fábula de vidas conformadas.

A pretensão de se constituir como espaço de formação para cidadania encontra sua fragilidade quando associamos aos processos de subjetivação que são instaurados na internação. Existe, claramente, um abismo entre aquele sentido arendtiano da *visibilidade* e da *ação* no uso do espaço público e a “invisibilidade” da vida de professores e adolescentes no “espaço público” da internação, o que, em grotesca análise, situa o espaço socioeducativo de privação de liberdade como uma inversão da formação para a cidadania. Logo,

além de pensarmos cidadania como perda, também é possível pensar a cidadania como *inversão*, compondo uma relação paradoxal em que os adolescentes convivem com as tentativas de serem silenciados no interior de instituições austeras, ao tempo que estão em um espaço que não é postulado por eles. Ainda assim, prevalecem discursos e saberes que normatizam essas instituições como possibilitadoras de “formação cidadã” e “ressocialização”.

Os sobreviventes da nossa república são os *restos* de gente governados por uma ética da vingança protegida pelo discurso pedagógico-jurídico precariamente humanizador, mas potencialmente descentralizado via teorias do desenvolvimento humano captadas pelo redimensionamento constante da higienização social. Trata-se da produção da normalidade pela inserção dos sujeitos em depósitos de rejeitados, ao tempo que flexibiliza-se o pudor de punir por conta da legitimação crescente de concepções epistemológicas que insistem em propor soluções para nossa necessidade insaciável de educar pela disciplina. Aprimoram-se, assim, os mecanismos de segurança e monitoramento de si e dos outros, enquanto a opinião pública admira o poder de polícia e assiste anestesiada as políticas de extermínio. Aos adolescentes em escolas dos centros de correção, sobrarão o desencanto político do espaço público concedido aos detestáveis, quando não forem executados no interior do dispositivo da cidadania. Há luta, mas não enquanto durar fantasias reformistas e permanecermos inibidos pelo cansaço de medidas socioeducativas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Revista Outra Travessia*. Florianópolis, n. 5, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

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 da União*, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Secretaria dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

BRAYNER, Flávio. *Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Laber Editora, 2008.

BRAYNER, Flávio. Pela recuperação da ação: para além do platonismo na educação popular. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 159-170, 2010.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. São Paulo: Vozes, 2001.

COSTA, Antonio. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CRAIDY, Carmen. "Medidas socioeducativas e educação". In: CRAIDY, Carmen; SZUCHMAN, Karine (Orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

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

KARAM, Maria. A Esquerda Punitiva. *Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 79-92, 1996.

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/591>. Acesso em: 07 abr. 2023.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Tres Cantos: Ediciones Akal, 2017.

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

PERNAMBUCO. *Proposta Pedagógica – Centros de Atendimento Socioeducativos (CASEsPE)*. Recife: Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, 2012.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Tomaz. "A Golpes de Estilo". In: MOREIRA, Antonio; PACHECO, José; GARCIA, Regina (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.