



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

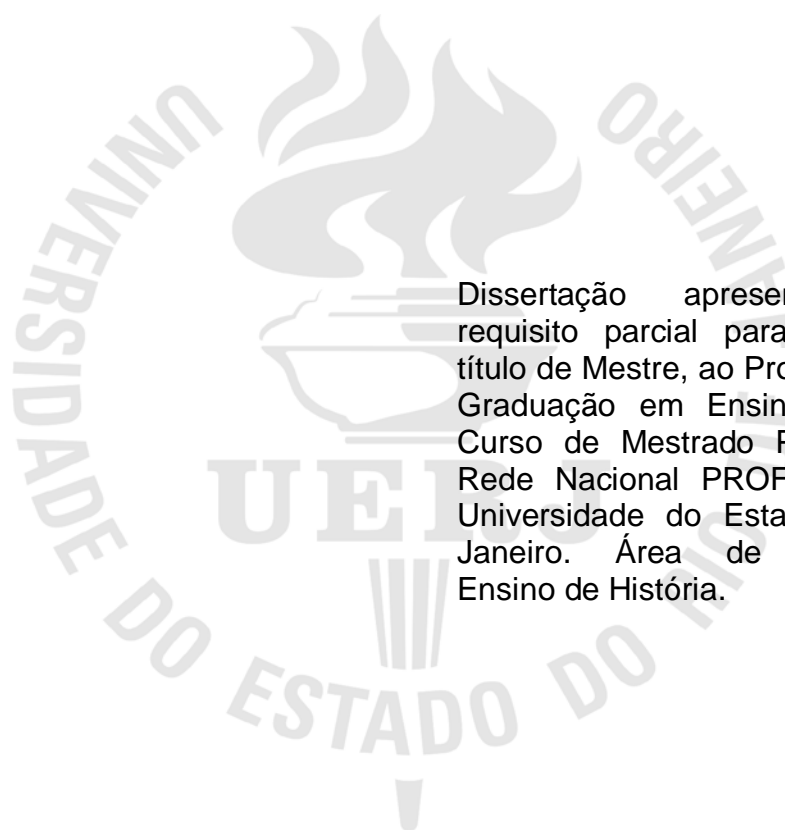
Elisa Defelippe Durso Martins Silveira

"Bebel", "sujeito-homem", "menor", tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação

São Gonçalo
2020

Elisa Defelippe Durso Martins Silveira

"Bebel", "sujeito-homem", "menor" e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Luís Reznik

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

D313 Defelippe, Elisa.
"Bebel", "sujeito-homem", "menor" e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação / Elisa Defelippe . – 2020.
202f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Luís Reznik.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Tempo – Teses. 3. Crianças e adolescentes – Medidas socioeducativas – Teses. I. Reznik, Luís. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elisa Defelippe Durso Martins Silveira

"Bebel", "sujeito-homem", "menor" e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 10 de setembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luís Reznik

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Ilmar Rohloff de Mattos

Pontifícia Universidade Católica - Rio

Prof. Dr. Elionaldo Julião

Instituto de Educação de Angra dos Reis

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus alunos, os de dentro e os de fora das grades, torcendo para que, um dia, as grades não os distingam.

In memoriam de Ricardo Freitas, colega, amigo e o primeiro revisor deste texto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial a minha mãe por entender a minha ausência, por ser um exemplo para mim de força, resignação e por nunca reclamar da vida. Agradeço por me ajudar sempre, até quando eu não sei que estou precisando. À sua fé tão grande e inabalável que transborda para mim e para os meus alunos, ao seu Deus, eu também agradeço.

Agradeço à Tassi, minha grande parceira dessa caminhada. Estivemos juntas em sala de aula. Parceira, patroa e estagiária, tudo ao mesmo tempo em medidas equilibradas. Adoecemos juntas, nos sentimos as piores professoras juntas, nos punimos e sofremos juntas. Mas juntas nos curamos, gargalhamos, comemoramos as “Lili cantando” dos meninos ou uma aula bem-sucedida. A parte mais fácil dessa doideira foi partilhar o trabalho com você, minha amiga. A nossa sintonia, mensurada as vezes em um um olhar ou horas de áudios acumulados após as aulas, foram fundamentais. Muitas vezes, ao usar o “nós” como pronome era de você que estava falando, já que foram as nossas reflexões que me ajudaram a elaborar esta dissertação.

Agradeço ao Gabriel, meu também companheiro de sala de aula. Agradeço pelas caronas que sempre foram mais que caronas (nossa ida à FFP, os mercados da Quarentena são exemplos disso), ao tempero da brincadeira para quebrar a tensão e os elogios discretos e pontuais. Elogio de quem está ao lado, construindo junto não traz vaidade, traz segurança. Obrigada por lembrar meu lado bom, eu tenho mania de esquecê-lo.

Aos dois, eu agradeço a sensibilidade em perceber a importância de tratarmos sobre o *tempo* nas aulas de reforço escolar.

Agradeço ao Emancipa por me apresentar à Educação Popular, pela coragem e por não me deixar perder a esperança na educação como instrumento de mudança da realidade. Agradeço pelo espaço de luta, pelos amigos conquistados, pelos tombos e pelos toques.

Agradeço à UERJ pela resistência, pelo corpo docente que combina competência acadêmica com doses necessárias de afeto. Aqui eu fiz as pazes com a academia. Ou ao menos, uma trégua.

Agradeço às professoras que foram fundamentais para o tema dessa pesquisa: Márcia Gonçalves, rainha, com contribuições teóricas infinita, Helena, pela generosidade e Sandra Maciel pela parceria. Obrigada por serem tão boas professoras para tantos professores.

Agradeço ao meu orientador Luis Reznik por ser tão presente mesmo sendo tão ocupado e por entender a minha vida tão atribulada. Ao invés de cobranças desproporcionais, sempre senti acolhimento e até alguma dose de admiração pelo meu trabalho. Obrigada por desestimular minhas paranoias e por me estimular a ser menos dura comigo mesma. Agradeço a paciência e por não me deixar esquecer que o processo de escrita é também para ser divertido. Rimos bastante. Obrigada a dar contornos necessários e ter a sensibilidade em aceitar me orientar diante de um tema tão diferente do que está acostumado.

Agradeço à minha turma de mestrado, colegas sempre presentes. A escrita pode parecer uma atividade solitária mas com essa turma, nunca foi assim. Agradeço especificamente aos sertanejos Lucas, Thiago, Susanna e Raphaela (emprestada, mas nossa) pela parceria essencial. Desbravar o sertão com vocês foi maravilhoso porque a melhor das viagens é a para dentro.

Agradeço aos meus amigos que leram meus textos, ouviram minhas reclamações, cobraram minha ausência, vieram ao meu encontro para facilitar minha vida e entenderam que meu tempo livre é pouco, mas eu tentei que fosse de qualidade. Agradeço a rede de apoio que sempre tive, aos que custearam minhas utopias (inclusive financeiramente) e que sempre estiveram dispostos a pensar um mundo melhor para vivermos nele.

Agradeço à Feiga, revisora, amiga e coautora desta dissertação. Você, mais do que ninguém, acompanhou meu sofrimento, não só porque escrever é sofrível, mas porque o tema que eu escrevo mexe muito com tudo. Sempre muito sensível, com você eu dividi minhas maiores preocupações, costuramos soluções e nos tornamos ainda mais amigas.

Agradeço à Thaís e Larissa porque sem elas eu não sou.

Por fim, agradeço aos meus alunos do Degase. Vocês mudaram a minha vida. Escrever sobre vocês, de certa forma, eternizou o nosso encontro. Que possamos, longe das grades, estar no mesmo lado da luta.

Sem-Pernas disse:

- A bondade não basta.

Completo:

- Só o ódio...

Pirulito não os via. Com uma paciência e uma bondade extremas ensinava às crianças buliçosas as lições de catecismo. Os dois Capitães da Areia saíram balançando a cabeça. Pedro Bala botou a mão no ombro do Sem-Pernas.

- Nem ódio, nem a bondade. Só a luta.

Jorge Amado. Capitães da Areia, 1937

RESUMO

DEFELIPPE, Elisa. "*Bebel*", "*sujeito-homem*", "*menor*" e tempo: juventude, liberdade e experiências de ensino de História na socioeducação. 2020. 202f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho é um relato autobiográfico sobre a experiência de dar aulas de História para adolescentes acusados de cometerem atos infracionais que, por estarem cumprindo medida socioeducativa de internação, encontram-se em situação de privação de liberdade. A vivência de aproximadamente três anos atuando como educadora voluntária em uma unidade de internação gerou curiosidades sobre como esses jovens lidam com o tempo. Tais inquietações ganharam rigor teórico e metodológico a ponto de se transformarem nesta dissertação. Para tal, foi importante entender o perfil dos alunos participantes dessa pesquisa: jovens, negros de baixa escolaridade e com alguma experiência delituosa. O fato de terem tido uma escolaridade irregular contribuiu para que eles não tenham sido, na idade adequada, estimulados a pensar, formalmente, sobre as relações que envolvem o passado-presente-futuro. Isso não significa, no entanto, que não tenham criado mecanismos próprios em lidar com o tempo, privados de liberdade ou não. A fim de refletir sobre como isso se deu, as minhas aulas de História passaram a ser um espaço para sistematizar e organizar uma discussão sobre o tempo. Esta pesquisa propôs e analisou cinco atividades pedagógicas que foram aplicadas em uma turma específica de jovens internados, entre os meses de março a julho de 2019. Tais oportunidades de aprendizagem foram pensadas com o objetivo de estimular os alunos a refletirem sobre o tempo, tema transversal de toda a pesquisa. Através das produções discentes, do dia-a-dia da internação, da categoria tempo e das possíveis relações com o ensino de História e a Teoria da História, o produto final, esta dissertação, foi produzido.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Ensino e aprendizagem em espaços não formais. Tempo. Socioeducação.

ABSTRACT

DEFELIPPE, Elisa. "Bebel", "sujeito-homem", "menor" and time: youth, liberty and experiences of teaching History in socioeducation. 2020. 202f Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present work is an autobiographical account of the experience of teaching History classes to adolescents accused of committing infractions and, due to that, they are fulfilling a socioeducational measure of internment in a situation of deprivation of liberty. The experience of approximately three years working as a volunteer educator in the General Socioeducational Actions Department (Degase) generated curiosities about how these young people deal with time. Such concerns gained theoretical and methodological rigor to the point of becoming this dissertation. For doing this, it was important to understand the profile of the students participating in this research: young, black, peripheral, with low education and with some criminal experience. They had an irregular education which contributed to the fact that they were not, at the appropriate age, formally encouraged to think about the relationships that involve the past-present-future. However, this does not mean that they have not created their own mechanisms for dealing with time, deprived of their freedom or not. In order to reflect on how this happened, my History classes became a space to systematize and organize a discussion about time. This research proposed and analyzed five pedagogical activities that were applied to a specific class in Degase, between the months of March to July 2019. Such learning opportunities were designed with the aim of encouraging students to reflect on time, a cross-cutting theme of all research. Through student productions, the day-to-day in Degase, the time category and the possible lessons from teaching History and Theory of History, the final product was done: this dissertation.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in the school space. Teaching and learning in non-formal spaces. Time. Socioeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Amigo dos Amigos
Alerj	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CENSE- CCA	Centro de Socioeducação Celso de Carvalho Amara
CF	Constituição Federal
CGAS	Coordenação Geral de Assuntos
CRIAM	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor
CV	Comando Vermelho
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DIESP	Diretoria Especial das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DPI	Doutrina de Proteção Integral
DPCA	Delegacia de Proteção a Criança e Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJLA	Escola João Luis Alves
ESE	Educandário Santo Expedito
FEBEM	Fundação Estadual de Bem Estar do Menor

FEEM	Fundação Estadual de Educação do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
Fundação Casa	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
HAF	homicídios por arma de fogo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Liberdade Assistida
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
MSE	Medidas Socioeducativas
PASE	Plano de Atendimento Socioeducativo
PACGC	Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PASE	Plano de Ação Socioeducativo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Cecel	Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNDCA	Socioeducativos - da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O JOVEM PRIVADO DE LIBERDADE E O REGIME DE INTERNAÇÃO	21
1.1	Para começo de conversa	21
1.2	Internação ou cadeia?.....	24
1.3	O Brasil e os órgãos executores de medidas socioeducativas	31
1.4	Um breve apanhado histórico: a redemocratização do Brasil e a criação do Degase	34
1.5	As unidades de internação do RJ e o local pesquisado propriamente dito	37
1.6	O adolescente internado não é um “menor infrator”	39
1.7	O adolescente internado em números oficiais: Brasil, estado do Rio de Janeiro e cidade do Rio de Janeiro	43
1.8	O adolescente internado e a categoria sujeito-homem	51
1.9	Quem são os alunos que participaram dessa pesquisa? Reflexões sobre os estudantes e os dados oficiais a partir de uma atividade	56
1.10	Por fim, um cuidado necessário	66
2	TEORIA DA HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E A JUVENTUDE ENCARCERADA	67
2.1	Introdução ao segundo capítulo	67
2.2	A dissertação como uma narrativa e o tempo	69
2.3	O ensino de História como objeto de pesquisa: o saber docente e o tempo	71
2.4	Como eu fui parar na “cadeia”?	76
2.5	O que é o Emancipa?	81
2.6	Como funcionavam as aulas no Degase: o início confuso e o giro	

acadêmico	83
2.7 Fragmentos do tempo na “cadeia”	89
2.7.1 “Preto tá na moda, né?”	89
2.7.2 “Ele já tinha 47 anos!”	93
2.7.3 “Caraca, tu é mais velha que a minha mãe!”	93
2.7.4 “Se tivesse papel, eu não rabiscava a minha pele”	96
2.7.5 Bebel, relíquia e passagem	99
2.8 Instituição total e tempo como conceito sociológico	100
2.9 “Melhor tá aqui do que tá morto”: tempo histórico, espaço de experiência e horizonte de expectativa	107
3 “POR QUE QUANDO NÓIS MENOS ESPERA ESTAMOS NESSE LUGAR”: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CATEGORIA TEMPO	117
3.1 A experiência docente se transformando em pesquisa: um pouco da metodologia	117
3.2 Um pouco (mais) de explicação sobre como as aulas funcionaram	120
3.3 Evento, rotina e educação problematizadora	124
3.4 Linha do tempo: periodização, tempo vivido, necropolítica e espaço biográfico	132
3.5 A aplicação da atividade: as linhas do tempo da turma 2019.1	145
3.6 As fases da vida, o tempo vivido e o ensino de História	162
3.7 Adolescente? <i>Bebel</i>, menor e sujeito-homem	167
3.8 A aplicação da atividade as fases da vida para a turma 2019.1	173
3.9 Um relato de experiência: o cotidiano da internação através dos olhos de um aluno	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	198

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em um espaço educativo não formal, uma unidade de internação para cumprimento de medida socioeducativa no bairro da Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro. Essa peculiaridade faz com que essa intervenção pedagógica seja uma proposta, no mínimo, inusitada, pois ela não aconteceu nas aulas de uma escolar regular, e sim nas aulas de um projeto de educação popular - reforço escolar e alfabetização – dadas por uma professora de História, em um ambiente de privação de liberdade.

Este trabalho é, portanto, fruto de uma experiência atravessada, de forma simultânea, por três esferas da minha vivência profissional: a *docência* – na área de História, na educação básica, seja como professora, seja como autora; a *militância* – em um movimento social de educação, a Rede Emancipa; e a *pesquisa* – como mestranda do ProfHistória. Sabemos que existe espaço para diálogos significativos entre essas esferas, mas que também há espaço para afastamentos de diversas ordens, fundamentalmente da ordem da narrativa.

Narrar a experiência docente que vivi – ou melhor, produzir reflexão crítica sobre esta experiência – é também um ato de comunhão. Este relato é uma reflexão gerada a partir de pensamentos e *insights* implicados em leituras e discussões acadêmicas, que no geral estão circunscritos ao âmbito privado e individual do ser professora, mas que aqui se transformaram em práticas pedagógicas públicas, e, portanto, coletivas. Raras são as oportunidades que permitem que nós, educadores, interrompamos a correria do dia a dia, da sala de aula propriamente dita, para ponderar sobre o próprio fazer. E, quando tal oportunidade se apresenta, a narrativa torna-se carregada de subjetividade. Esta dissertação é também um relato autobiográfico focado no meu amadurecimento enquanto educadora. A escolha desse olhar é muito importante, pois não se trata de um trabalho sobre a vida de alguns adolescentes privados de liberdade, ainda que fale sobre a vida deles, tampouco da experiência de cumprir medida socioeducativa de internação, ainda que fale sobre a experiência de cumprir medida socioeducativa, mas sim sobre a minha experiência de ser professora de História da educação básica que repensa

suas práticas a partir do contato com alunos tão especiais¹ e com as reflexões trazidas por esse programa de mestrado.

A privação de liberdade é uma condição delicada, e que, por isso, merece alguns esclarecimentos. Os alunos internados nas unidades socioeducativas possuem perfil distinto dos alunos aos quais eu estava acostumada a dar aulas nas salas de aula extramuros. A distinção reside, obviamente, na privação de liberdade, mas não só nisso. Os meninos do Degase são alunos que, em idade regular para frequentar a escola, não a frequentam. Entender essa dupla especificidade é uma premissa fundamental para esta pesquisa.

A pesquisa foi aplicada em 2019, em uma turma que, para fins analíticos, será chamada de *2019.1*. Porém, a reflexão para a elaboração da dissertação envolveu os desafios que vivenciei lá ao longo de quase três anos (2017-2020). Segundo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (1996, p. 45)

Mesmo já tendo alguns anos de experiência no magistério, apesar da minha bagagem, eu não dava conta de criar aulas satisfatórias. Por isso, comecei a pesquisar maneiras de melhorar as aulas, a partir de leituras especializadas ou de participações em cursos sobre o tema, de tal maneira que a minha curiosidade ingênua foi se transformando em curiosidade epistemológica. A intuição que Paulo Freire cita ganhou contornos epistemológicos bem definidos quando entrei para o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), um programa de pós-graduação voltado para professores, seis meses depois de começar a atuar no Degase regularmente.

O acesso a esse mestrado se deu apenas por uma prova; isto é, não era necessário um projeto de pesquisa pré-definido. A única exigência feita ao candidato é que ele deveria estar atuando profissionalmente em uma sala de aula. Além das

¹ Em alguns momentos desta dissertação os alunos envolvidos na pesquisa foram citados, porém, seus nomes foram modificados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

minhas turmas regulares, eu passei a viver o desafio de dar aulas em um ambiente de privação de liberdade, de fazer parte de um movimento social e, a partir daquele momento, de um programa de pós-graduação.

O dia a dia no Degase se materializou em questionamentos acadêmicos no primeiro ano do ProfHistória. Foi da realidade dura da privação de liberdade que emergiram certas tensões, e esse enfrentamento exigiu que eu buscasse alternativas teóricas para além daquelas que em outros momentos haviam se mostrado suficientes. Mergulhei, então, nos impasses da socioeducação, e relacioná-los com a teoria da História passou a ser um desafio constante para mim. Se, em alguns momentos, as aulas do mestrado me instigavam a repensar o ensino de História que eu já praticava, por outro, o que eu lia não me contemplava por completo. Também por isso eu me sentia desafiada a relacionar o que eu lia ao que eu vivia no Degase. Isso foi transformando a minha aula no meu objeto de pesquisa.

Se os professores do mestrado alimentaram a minha experiência enquanto educadora, os meninos do Degase alimentaram a minha vontade de pesquisar – os dois passaram a se retroalimentar. Hoje, educar e pesquisar são, para mim, inseparáveis.

Ao longo das aulas dadas no Degase, muito me impressionou a maneira como aqueles adolescentes lidam com o tempo. Por exemplo, alguns deles tem dificuldade em contar os meses do ano (ao tentarem entender o tempo que ainda precisa ser cumprido de medida socioeducativa); o fato de estarem ali por terem sido acusados de cometer um ato infracional antes dos 18 anos (ou seja, a idade conta para estarem ali e não na cadeia); a maneira quase banal como lidam com a morte (e a maneira como lidamos com a morte diz muito sobre a maneira como vivemos); a forma precoce com que lidam com desafios que eu julgava serem do mundo adulto (como dirigir, usar drogas e viver a paternidade); o fato de as gerações de suas famílias serem tão curtas (aos 15 anos já eram pais).

Essas situações ocorreram de maneira espontânea, nas aulas. Eles me contavam sobre sua vida e eu ia recolhendo esses pequenos “fragmentos de tempo”, que ganharam costura ao longo da escrita da dissertação. Elas ganharam força de pesquisa à medida que os professores do mestrado me apresentavam a autores da teoria da História. As minhas percepções foram ganhando embasamento a partir dessas leituras; assim, a universidade foi transformando não só a minha

ação docente, mas também a minha militância no movimento social. Hoje, militar e pesquisar são, para mim, inseparáveis.

Entre outros aprendizados, foi fundamental entender que o *tempo* é uma construção social (ELIAS, 1998), assim como que, é da tensão entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas” que é possível criar um “novo tempo histórico” (KOSELLECK, 2014). A leitura de diversos autores aprimorou a minha percepção sobre como aqueles meninos se relacionavam com o tempo, e me ajudou a transformar aquilo que era uma “curiosidade ingênua” em produção de *saber docente*.

As aulas dadas, portanto, não foram sobre o *tempo*. Porém, esse tema esteve presente em todo o processo, desde a minha curiosidade em aprofundar a questão até a bibliografia de referência e a execução das atividades apresentadas no último capítulo desta dissertação. O curso não foi montado para servir à pesquisa; diante de muitas outras atividades, as apresentadas nesta dissertação foram elaboradas e aplicadas para servir como estímulo para aprofundar noções relativas ao *tempo* e amenizar a lacuna da escolarização precária daqueles adolescentes.

As situações observadas por mim se tornaram o estofado que nutriram a principal premissa desta pesquisa: a necessidade de estimular os meus alunos a pensar a relação passado-presente-futuro nas minhas aulas – levando em conta o fato de que, na época adequada – isto é, durante o processo de escolarização –, eles não foram estimulados formalmente a isso (embora possam ter sido estimulados informalmente, pela família, pelos amigos, etc.).

Foi a partir do que vivemos em sala, do que era trazido pelos próprios educandos e da necessidade de diminuir essa lacuna do ensino de História, que elaborei todas as cinco atividades – ou melhor, *oportunidades de aprendizagem* – que serão analisadas ao longo desta dissertação.

Talvez por um vício de professora, prefiro recorrer a uma metáfora para explicar a maneira como esta obra foi estruturada. Em um famoso artigo, o professor Ilmar Mattos (2006) cunha a expressão “aula como texto”, a partir da qual, resumidamente, defende que, mesmo de forma oral, o professor, ao dar uma aula, produz um texto, e que, para tal, é preciso ter cuidados, tal qual teria com a sua versão escrita. Fazendo uso livre da sua ideia, eu diria que esta é uma “dissertação como aula”.

“Fazer história é contar uma história”. O enunciado de uma autoridade historiográfica referendava a observação só aparentemente simples, porque apropriada de um modo singular. Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História (MATTOS, 2006, p. 7)

Pense que sou uma professora se preparando para a primeira aula em uma nova escola. Para que a aula seja boa, é preciso começar pelo que há de mais elementar: a localização – não apenas espacial, mas também histórica – da escola e o perfil do corpo docente e discente. Esse é o primeiro capítulo, momento em que discorro sobre o lugar e as pessoas envolvidas nesse lugar. A questão é que o lugar não é uma escola regular, e sim uma unidade de internação para cumprir medidas socioeducativas. Os alunos também não são alunos regulares, pois dou aula em um curso de reforço escolar que não é vinculado à escola estadual presente na unidade. Além disso, tais alunos são jovens entre 12 e 21 anos acusados de cometerem atos infracionais. Por isso, uma apresentação que poderia ser simples a uma novata em uma nova escola se transformou em um longo capítulo, que pretende ajudar o leitor (que pode ser leigo) a se familiarizar com alguns pressupostos que são corriqueiros para quem lida com este campo de atuação, mas desconhecido para muitos. Nesse primeiro capítulo, foram debatidos alguns elementos que contribuem para fazer entender como são o ambiente e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa: os alunos, o Degase e o Emancipa.

Um esclarecimento que se faz necessário para situar o leitor sobre os limites e possibilidades desta dissertação: não foi realizada, por exemplo, uma pesquisa etnográfica com os alunos, nem foram distribuídos questionários qualitativos ou quantitativos. Foi eliminada a possibilidade de encontrar os alunos fora do ambiente de sala de aula, criar ferramentas para avaliar como eles entendem o *tempo* e conversar com outros atores envolvidos no processo. Mesmo que isso fosse viável, esse tipo de pesquisa mudaria a minha relação com os alunos enquanto professora. Colocar-me como uma pesquisadora, com prancheta e gravador em mãos, poria em xeque a singularidade de uma sala de aula. Até poderia ser escolhido outro grupo de adolescentes para desdobrar meus apontamentos, mas foi uma escolha epistemológica não o fazer, pois acredito contribuir mais para tornar tangível a prática do ensino de História em um espaço que é de pouco acesso, como é uma unidade de internação para medidas socioeducativas. Também não nos interessa destacar as trajetórias de vida dos que participavam das aulas. Alguns trabalhos

importantes, principalmente no campo da Antropologia, inclusive usados nesta dissertação, fazem isso. Ainda assim, é fundamental desenhar um perfil destes jovens; afinal, uma aula é preparada de acordo com o corpo discente que vai participar dela. Para tal, utilizamos como instrumento balizador algumas pesquisas disponíveis sobre juventude e violência no estado do Rio de Janeiro, que, grosso modo, coincidem com a realidade da sala de aula em questão.

Retomando a metáfora explicativa, depois que a professora em questão se familiariza com a escola e os alunos esperados, ela é apresentada às séries e ao “conteúdo” a lecionar. É o segundo capítulo, segmento em que foram debatidos alguns conceitos fundamentais da dissertação, mas que podem ser sintetizados em três grandes chaves: *narrativa autobiográfica*, *produção de saber docente* e *tempo*. Esta pesquisa é um relato autobiográfico sobre a experiência de uma professora em dar aulas de História no Degase, tendo como discussão transversal a categoria *tempo*, conceito que permeia e fundamenta toda a dissertação.

O segundo capítulo é, portanto, substancialmente mais teórico, visto que é o mais diretamente conectado com a Teoria da História. O fio condutor dessa discussão são as minhas memórias de situações ocorridas em sala de aula, de momentos em que os alunos, espontaneamente, apresentaram relatos que despertaram em mim uma curiosidade em buscar uma certa sofisticação de pensamento. Esses breves relatos, verdadeiros “fragmentos de tempo”, contribuíram para tornar mais palpáveis certas reflexões que corriam o risco de serem demasiadamente abstratas.

Por fim, depois de estar previamente preparada quanto ao lugar, à história do lugar, aos alunos e ao que ensinar, a professora está pronta para enfrentar aquilo para que mais se preparou: dar aulas. No terceiro capítulo, foi feita a análise de três oportunidades de aprendizagem que envolviam a categoria *tempo*, aplicadas nos meses de junho, julho e agosto de 2019, em uma única turma. Também foram analisados os desdobramentos ocorridos a partir dessas propostas de intervenção pedagógica.

Será tratado o *antes*, aquilo que me mobilizou a propor tais atividades – a escuta sensível dos encontros anteriores, a experiência acumulada por quase três anos de trabalho naquele espaço e os referenciais teóricos levantados para fundamentar as aulas. Será tratado, também, o *durante*, uma vez que, aplicadas, ultrapassando a barreira da teoria e mergulhando na prática de sala de aula, elas

ganharam outros contornos. Por fim, será tratado o *depois*, as conclusões, os possíveis fracassos e sucessos, acrescidos de outras discussões teóricas mobilizadas para enfrentá-los. Não se trata, portanto, de uma narração puramente descritiva das atividades propostas em sala. É uma reflexão a partir do olhar de uma professora de História, que, por isso mesmo, é também uma pesquisadora do campo do Ensino de História.

E, como dizem que toda professora fala muito de seus alunos, em todos os três capítulos há a análise de uma atividade produzida em sala, reflexo da discussão levantada antes, totalizando cinco atividades investigadas ao longo de toda a dissertação. Afinal, este é o produto da conclusão de um programa de mestrado de ensino de História, no qual teoria e prática, saber escolar e saber acadêmico andam lado a lado.

1 O JOVEM PRIVADO DE LIBERDADE E O REGIME DE INTERNAÇÃO

1.1 Para começo de conversa...

O primeiro capítulo desta dissertação pretende mergulhar o leitor em um ambiente educacional que pode ser distante de sua realidade: uma sala de aula dentro de uma unidade de medida socioeducativa. Para tal, ele foi dividido em dois grandes temas: 1) *o que significa cumprir medida socioeducativa em uma unidade de internação* e 2) *quem cumpre essas medidas, os alunos*.

Assim, na primeira parte do capítulo, será discutida a internação. Todas as unidades de internação do Rio de Janeiro são administradas por um órgão do Governo do Estado: o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), hoje ligado à Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), criado no contexto de redemocratização brasileira. Serão abordados, de maneira objetiva – e não com uma longa explanação sobre a trajetória do Degase, da política de assistência aos adolescentes ou da estrutura de funcionamento desta –, alguns aspectos da história desse órgão, pois dar historicidade a ele contribui para que o leitor compreenda os limites de atuar em um espaço de privação de liberdade.

Para o desenvolvimento da descrição do local em que a pesquisa ocorreu e da problematização do tema em questão, foi de grande valia a leitura do livro *A Política Socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro – transição de paradigma?* (LOPES, 2015), baseado na dissertação de mestrado de uma psicóloga do Degase. Também foram lidos *Perspectivas Interdisciplinares sobre Adolescência, Socioeducação e Direitos Humanos* (2017) e *Socioeducação: fundamentos e práticas* (2015), ambos com artigos de vários especialistas na área da socioeducação. Além desses livros, utilizamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990)² e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE – Lei nº 12.594/2012) – documentos legais básicos para se entender a execução de medidas socioeducativas –, além do Plano Político Institucional (PPI/2012) e do Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do

² A última atualização do ECA é de outubro de 2017, mas as citações nesta dissertação serão baseadas no ano de sua publicação, 1990.

Estado do Rio de Janeiro (PASE-RJ) – documentos internos do Degase, todos disponíveis virtualmente.

Também foi utilizado um documento elaborado pelo Juizado da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas³ que denuncia algumas das irregularidades cometidas nas unidades de internação, oriundas, principalmente, da superlotação. Assim como ele, outros foram produzidos e utilizados para embasar uma batalha judicial pela liberação de 400 adolescentes do cumprimento da medida de internação por ordem do ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF). No início de 2019, Fachin homologou a decisão que determina que as unidades de internação da Bahia, Ceará, Pernambuco e Rio de Janeiro não podem comportar mais do que 119% da sua capacidade de lotação. A consequência disso é a polêmica travada pela mídia (entre os meses de junho e agosto de 2019) diante da transferência dos adolescentes para unidades com mais vagas, ou, na ausência delas, da possibilidade de cumprimento de medidas disciplinares em regime domiciliar.

Durante o processo de pesquisa e escrita desta dissertação, esse assunto foi amplamente divulgado pela mídia, de forma tendenciosa e sensacionalista, o que por um lado, tornou o tema deste trabalho ainda mais próximo da sociedade civil; por outro lado, ele influenciou diretamente no dia a dia da unidade em que a pesquisa aconteceu, tornando o ambiente ainda mais instável e polêmico.

Na segunda parte deste primeiro capítulo, trataremos daqueles que estão internados. De maneira objetiva, os alunos são jovens que podem ter entre 12 e 21 anos (embora a maioria tenha mais de 15 anos), negros (mesmo que muitos não se reconheçam como tal), oriundos das camadas pobres da sociedade, moradores de favelas do Rio de Janeiro ou de algumas cidades próximas, “encarcerados” principalmente por atos infracionais análogos ao tráfico ou roubo e que se identificam como pertencentes a alguma facção criminosa (poucos são os que não

³ O documento em questão é uma sentença homologatória do acordo produzido pelo Juízo, ou seja, pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas. O acordo ratifica a criação de uma “Central de Vagas no Degase”, a fim de diminuir a superlotação. Ele decorreu de diversas iniciativas da defensoria para compelir o Estado a adotar providências quanto à situação dos jovens em cumprimento de medidas de internação no estado do Rio de Janeiro. A iniciativa desse documento é da Defensoria Pública do Rio de Janeiro e a parte ré é o Estado do Rio de Janeiro. Para ser homologado, é preciso a aprovação de um juiz e também do promotor. Em outras palavras, as informações presentes no documento foram produzidas pela Defensoria e utilizadas como argumento para pressionar judicialmente o Estado a resolver os problemas listados. Disponível em: <<http://www4.tjrj.jus.br/consultaProcessoWebV2/consultaMov.do?v=2&numProcesso=2014.711.009936-2&acessoIP=internet&tipoUsuario=>>>. Acesso em 29 mar. 2020.

se identificam). Estamos falando, portanto, de jovens que pertencem a uma parcela social marginalizada, mas também estamos falando de jovens engraçados, brincalhões, debochados, muitas vezes agressivos uns com os outros, que adoram pagode, *funk* e louvor (música de cunho religioso), que gostam de dançar o passinho e de jogar bola. Eles quase não são chamados pelo nome, todos têm um apelido (“vulgo”, como eles dizem). Entre tantas outras singularidades. Não podemos, portanto, fazer generalizações sobre todos eles, ainda que eles tenham muito em comum. De qualquer forma, eles não podem ser reduzidos a estereótipos que os classificam como “menores infratores” e “bandidos”, pois isso eles definitivamente não são. Mais adiante, desenvolveremos essa questão.

Além dos documentos oficiais (já citados) foram utilizadas duas pesquisas acadêmicas quantitativas ligadas ao departamento de educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – *O Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro* (2019) e *Trajetórias de Vida de Jovens em Situação de Privação de Liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro* (2018) –, e duas pesquisas etnográficas elaboradas por antropólogos – o livro *A República dos Meninos – juventude, tráfico e virtude* (2013), de Diogo Lyra, e a dissertação *Tirando a Cadeia Dimenor* (2009), de Natasha Neri –, livros de referência e artigos especializados, além de informações oriundas da minha experiência em campo, frequentando semanalmente, por mais de dois anos, uma unidade de internação. Todas as leituras irão embasar discussões relativas à *Doutrina de Proteção Integral*, ao *racismo estrutural*, ao *encarceramento em massa* e à *necropolítica*, assim como criticar o ainda recorrente uso do termo “menor infrator”. Esses tópicos se relacionam de maneira mais ou menos direta à questão do *tempo*, que será mais aprofundada nos próximos capítulos. Assim, ainda nesse capítulo inicial, as discussões sobre o *tempo* estarão presentes, posto que é o grande enredo desta dissertação: o trabalho sobre as noções de tempo histórico com alunos privados de liberdade.

1.2 Internação ou cadeia?

Estar internado em uma unidade de medidas socioeducativas não é a mesma coisa que estar preso. Ambos, porém, estão privados de liberdade. Os alunos que fizeram parte desta pesquisa se sentem presos e, me arrisco a dizer que existem muitas semelhanças entre essas duas situações. É preciso, no entanto, aprofundar algumas questões.

Os adolescentes, por não serem adultos, não cometem crimes, mas atos infracionais, que podem ser juridicamente entendidos como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”⁴ (ECA, artigo 103) praticada por pessoas com idades compreendidas entre 12 e 18 anos incompletos. Ainda segundo o Estatuto, as pessoas que não completaram 18 anos são penalmente inimputáveis (ECA, artigo 104). Assim, ao adolescente não incide a responsabilidade penal, o que não significa dizer que não exista responsabilização jurídica, pessoal e social.

Oliveira e Valente (2017) reforçam a diferença entre inimputabilidade e impunidade ao marcar o caráter socioeducativo da medida a ser cumprida:

[...] as normas da legislação especial, às quais as crianças e os adolescentes devem responder, preveem a responsabilização do autor de ato infracional; entretanto, esta deve ser compatível com o desenvolvimento dos mais jovens e ser alcançada, judicialmente, por meio de medidas socioeducativas. (2017, p. 43)

Ato infracional, porém, tem outras dimensões para além de sua definição estritamente jurídica. Segundo Vergilio, o termo compreende “a manifestação real – e que, por vezes, também pode ser simbólica – da delinquência juvenil e que, por sua vez, esta última representa uma das formas de violência, aquela que é perpetrada por jovens” (2019, p. 79). Um adolescente transgressor da lei está cometendo uma ação violenta, juridicamente classificada como *ato infracional*.

Os atos infracionais da juventude envolvida com a criminalidade representam uma manifestação social da violência. Tal juventude pratica violência, mas também pode sofrer com ela. São, portanto, ao mesmo tempo: vulneráveis, vítimas e agentes da violência.

⁴ Para conferir fluidez ao texto, as referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente serão indicadas diretamente pelo artigo em questão.

Esta vulnerabilidade é uma das causas da violência juvenil, sobretudo a praticada pelos jovens, e se traduz em um extenso rol de fatores de risco cuja conta é bem simples. Somam-se os riscos, aumenta-se a probabilidade do jovem se envolver com atitudes violentas. (VERGILIO, 2019, p. 93)

O adolescente acusado de cometer ato infracional pode ser apreendido em flagrante ou cumprindo um mandado de busca e apreensão após uma investigação. Aquele que é pego roubando, por exemplo, não cometeu o crime de roubo (previsto no artigo 157 do Código Penal). Ele cometeu ato infracional análogo ao roubo⁵. Isso não significa dizer que ele não será responsabilizado pelo seu ato, tendo em vista que “existe uma responsabilidade penal juvenil, como categoria jurídica, mas com um caráter pedagógico da resposta às medidas socioeducativas” (LOPES, 2015, p. 65).

Esclarecer, mesmo que de maneira superficial, a diferença entre crime e ato infracional⁶ pode parecer certo purismo, mas não é. Distinguir os dois juridicamente é fundamental para marcarmos anos de luta pela Doutrina de Proteção Integral (DPI) ao adolescente.

A nossa Constituição Federal (CF, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram criados a partir de um novo paradigma das políticas públicas de assistência em relação aos adolescentes e crianças do Brasil. Tal paradigma é marcado pela concepção de que esse público-alvo deve ser prioridade de atuação do governo, por possuir direitos e deveres específicos de sua faixa etária. Entendê-los como “pessoas em desenvolvimento” é fundamental para esta dissertação, já que é uma perspectiva que aponta não só para uma classificação jurídica, mas também para uma classificação etária, cuja função é responsabilizar seres humanos por praticarem atos violentos. Tal classificação etária é um recorte do *tempo vivido*, assim como do *tempo cronológico*.

Um jovem de 17 anos e um de 19 anos que cometeram o mesmo ato violento – por exemplo, um roubo – são encarados de formas distintas pela Justiça. Juridicamente, o Estado ainda encara (ou deveria encarar) o primeiro como um

⁵ No entanto, a vivência do cotidiano das unidades demonstra o contrário. Os próprios jovens se identificam como “155” (furto) ou “157” (roubo), fazendo referência aos artigos do Código Penal. Apesar de ser juridicamente incorreto, pois trata-se de adolescentes, em alguns momentos o termo *crime* pode ser incorporado a esta dissertação como sinônimo de ato *infracional*, já que os atores sociais envolvidos a utilizam, mas sempre grafado com aspas.

⁶ Os atos infracionais cometidos pelos adolescentes são: crimes contra o patrimônio (furto, roubo, extorsão, tentativa de estelionato, entre outros), crimes contra a pessoa (homicídio, lesão corporal), crimes contra a honra (calúnia, difamação e injúria), crimes contra a dignidade sexual (estupro) (BRASIL, 2019, p. 58).

adolescente que, por estar em desenvolvimento, cometeu ato infracional (análogo ao roubo). Já o segundo, por já ter passado dos 18 anos, responde juridicamente de outra forma, por um crime. Ter menos de 18 anos define os adolescentes e as crianças como cidadãos, mas cidadãos ainda em desenvolvimento. Segundo Lyra,

O ECA trouxe consigo uma ideia de descriminalização das condutas juvenis e tinha por objetivo substituir as práticas repressivas do Estado por uma política que levasse em conta a recuperação e não a mera segregação do jovem. Nesse sentido, entende a situação da Criança e do Adolescente como "pessoas em desenvolvimento", razão pela qual eles seriam submetidos a uma "Doutrina de Proteção Integral", em que os esforços do poder público estarão voltados para defesa de seus direitos, afigurados em um conjunto de medidas protetivas, referentes à saúde, educação, profissionalização, entre outros, e medidas socioeducativas, referentes à relação dos jovens na sociedade. (LYRA, 2013, p. 24)

Apesar dos inúmeros problemas do nosso sistema socioeducativo, é importante destacar que existem países em que a situação legal do adolescente é muito pior; por isso a luta por uma política garantista de direitos é permanentemente necessária. Em um interessante artigo, Mendez (2015) compara três modelos de responsabilização para pessoas que não completaram os 18 anos: o da Argentina, o da Costa Rica e o do Uruguai. Aqui, atenho-me ao modelo argentino, pois foi o que o autor detalhou melhor. Na Argentina, há uma diferença entre adolescentes com menos de 16 anos e aqueles cuja idade é entre 16 e 18 anos. Acima de 16 anos, os adolescentes são relativamente imputáveis, então o juiz decreta um tratamento tutelar, que pode variar de sessões de terapia à privação de liberdade. Segundo o autor, quanto mais pobre for o adolescente, maior seu risco de frequentar uma instituição próxima ao que aqui seria uma unidade socioeducativa. Esse dado não é tão diferente dos dados do Brasil; existem brechas para que o sistema judiciário defina medidas mais brandas do que a internação, principalmente quando se considera que a família pode atuar para mudar o comportamento do jovem. Adolescentes oriundos de classes abastadas tem muito mais chance de receber medidas socioeducativas mais brandas que a internação tanto aqui, quanto lá. Na Argentina, porém, se o juiz entender que o tratamento tutelar não deu resultado, isto é, que o comportamento do jovem acusado de cometer um delito não foi alterado, este poderá, depois de já ter passado dois anos privado de liberdade, ser

[...] julgado como um adulto, depois de completar 18 anos, pelos delitos cometidos quando menor de idade. Por isso, podemos escutar um juiz

argentino afirmar *que eu jamais condenei um menor de idade*. Ele tem que aguardar o dia do aniversário de 18 anos, e, nesse dia, ele poderá condenar o jovem como um adulto, inclusive até com reclusão perpétua. Isso é o que acontece com os maiores de 16 anos. (2017, p. 32)

O exemplo do caso latino-americano é usado aqui para demonstrar a importância da luta, iniciada no final dos anos 90, e ainda necessária, pelo fim da concepção menorista (pautada no Código de Menores) e pela implementação na prática da concepção garantista, a chamada Doutrina de Proteção Integral dos adolescentes. A Constituição e o ECA são importantes marcos jurídicos, pois implicam modificações nas bases legais da relação entre o Estado e os adolescentes, mesmo sabendo que a visão preconceituosa com relação aos “menores” não é algo completamente superado nos costumes⁷.

Suponhamos que, na cidade do Rio de Janeiro, um adolescente seja pego em flagrante, por policiais ou guardas municipais, cometendo ou sendo acusado de cometer algum ato infracional. Ele será encaminhado para a Delegacia de Proteção do Adolescente (DPCA)⁸, no Centro da cidade, e os juízes terão até 45 dias para tomar uma decisão sobre as consequências desse ato infracional, que podem ser de alguns tipos. De acordo com o ECA (artigo 112), é previsto que:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 2017, p. 58)

Durante esses 45 dias, o adolescente aguarda a resposta da Justiça em casa (caso seja liberado para tal por meio de um termo de responsabilidade assinado pelos responsáveis legais) ou em uma unidade destinada à internação provisória. Essas duas opções já marcam o encarceramento da juventude pobre: dificilmente um adolescente abastado é retido na “Provisória” já que os responsáveis legais terão mais recursos para intermediar a situação e provar que a internação não se faz necessária. As medidas aplicadas aos adolescentes devem levar em conta sua capacidade de cumpri-las, as circunstâncias da infração e a gravidade dela,

⁷ Para um debate mais aprofundado sobre os dilemas da concepção *menorista* e *garantista*, ver JULIÃO e OLIVEIRA (2017) e OLIVEIRA e VALENTE (2017).

⁸ No caso das cidades do Rio de Janeiro e Niterói, pois são as únicas que possuem delegacias especializadas. Em todos os outros municípios, como a Baixada Fluminense e o interior do estado, a situação do adolescente que comete ato infracional é resolvida pela autoridade distrital, mesmo que não especializada (LYRA, 2013, p. 41).

respeitando a condição de pessoa em desenvolvimento, conforme previsto pelo ECA. Neri reitera que:

Não existem penas proporcionais a atos infracionais na Justiça da Infância e da Juventude, como acontece com maiores de idade. Portanto, o tempo de internação não pode ser determinado a priori. Enquanto estiver internado, o adolescente será reavaliado a cada seis meses pelo juiz, em audiências de Reavaliação. Com base em relatórios psicossociais elaborados pela equipe técnica das unidades do Degase e de acordo com o comportamento do jovem na internação, o juiz opta, na Audiência de Reavaliação, pela continuação da internação ou progressão da medida. (NERI, 2009, p. 53)

Resumidamente, os meus alunos – os adolescentes envolvidos nesta dissertação – chegaram ao Degase após terem sido apreendidos pela Polícia Militar ou pela Guarda Municipal (em flagrante) ou terem passado por uma investigação da Polícia Civil (cumprindo mandado) que posteriormente foi encaminhada para a promotoria da Infância e da Juventude; por isso, eles estão envolvidos em um processo judicial, numa vara comum ou da Infância e da Juventude, cujo juiz sentenciou a mais grave medida dada a um adolescente: privação de liberdade a partir da internação. As internações não comportam prazos determinados, devem ser avaliadas a cada seis meses, embora não possam exceder três anos. Por isso, quem tem 18 anos tem sua desinternação compulsória aos 21 anos.

Mais uma vez, o *tempo* se mostra importante para esclarecer a realidade de quem é acusado de cometer atos infracionais. As marcações cronológicas básicas que vimos até agora são: a idade entre 12 e 18 anos incompletos, os 45 dias que o jovem pode cumprir na “Provisória” e, o prazo máximo de 6 meses, para ter seu processo revisto a fim de saber o destino da sua medida (extinção, atenuação ou aumento do tempo a ser cumprido).

Ressalto que a medida de internação deve ser aplicada apenas se o ato infracional for cometido mediante grave ameaça ou violência à vítima, reiteração no cometimento de outras infrações graves ou descumprimento reiterado e injustificado de alguma medida anterior (ECA, artigos 121 e 124). Ao ser executada a medida de internação, o adolescente em questão será encaminhado para alguma unidade de medida socioeducativa⁹, localizadas na Ilha do Governador, assunto que será tratado adiante.

⁹ Segundo o Levantamento Anual 2016, todo adolescente tem direito à convivência familiar e comunitária. O encaminhamento dos adolescentes para as unidades de internação dá-se, portanto, a partir do critério de moradia aliado a outros, como sexo e faixa etária (BRASIL, 2018, p. 20).

Ser internado significa estar privado de liberdade, longe da convivência dos familiares, do local em que se é criado. Lá, os adolescentes dormem em “comarcas” (camas de cimento com colchão) e ficam a maior parte do tempo em alojamentos apelidados por eles de “QGs”, onde fazem todas as suas refeições. Circular fora da sua comarca só é permitido para fazer cursos, frequentar a escola estadual dentro da unidade (quando existem vagas para tal) ou quando receber alguma assistência jurídica, médica ou psicológica. Quando isso acontece, os internos estão em fila, mãos para trás, cabeça baixa e, em alguns casos, algemados¹⁰.

Eles devem e podem receber visitas (ao menos) uma vez por semana, o que nem sempre acontece, pois existem inúmeras dificuldades da família em manter uma rotina de visitação: distância de casa, horário de trabalho, custos de deslocamento, entre outros. Cada unidade organiza as visitas a seu modo. No caso das unidades exclusivamente masculinas do Rio de Janeiro acontece nos finais de semana.

A medida de internação deverá ser cumprida em instituição específica para tal, representando de fato uma medida excepcional, pois se caracteriza como situação de segregação, em um espaço ambíguo com relação aos limites sociais e institucionais. O autor argumenta que, diante das medidas privativas de liberdade, ficam os adolescentes mais sujeitos à presença da violência social e institucional, na medida em que estarão em um ambiente que diferem quanto ao seu meio familiar e comunitário. Sendo que a própria institucionalização se torna um vetor de violência ao abarcar adolescentes muito distintos entre si, havendo instituições em que não há separação dos adolescentes segundo importantes critérios, tais como compleição física, idade ou maturidade, tipo de infração ou grau de violência. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2017, p. 172)

Cabe destacar que o ambiente da internação deve contribuir para que o adolescente supra as lacunas pedagógicas e sociais que colaboraram para que ele cometesse o ato infracional.

Lembrando que a natureza das medidas socioeducativas

[...] apresentam três dimensões: uma funcionária e restritiva de direitos, outra de responsabilização como apropriação ou compreensão sobre o ato praticado, seu significado pessoal e social, e a terceira, a garantia dos direitos sociais pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos. (GOMES; PEREIRA, 2017, p. 26)

¹⁰ A necessidade de algemar para o transporte é questionável. Por mais que exista a possibilidade de fuga, e o contingente de agentes seja inferior ao necessário, ainda assim é uma violação da dignidade humana. O uso de algemas já provoca um primeiro constrangimento entre educadores e educandos. Além disso, reitera a afirmação de não se tratar, exatamente, de uma simples internação, reforçando as palavras deles: “*estamos presos, estamos na cadeia*”.

O objetivo da internação, assim como de todas as medidas de socioeducação, não é, portanto, sancionatório e aflitivo, isto é, uma pena a ser paga em retribuição ao suposto mal cometido, ainda que a grande mídia e o senso comum pensem e espalhem que sim.

Segundo seu Plano Político Institucional, o Degase deve promover: “A formação plena do educando”, contribuindo para torná-lo uma pessoa autônoma, isto é, capaz de analisar situações e tomar decisões fundamentadas diante delas; “sua preparação para o exercício da cidadania”, contribuindo para que ele possa pôr em prática “o direito de ter direitos e o dever de ter deveres”, ajudando-o a tornar-se um ser solidário, um cidadão prestante; “E a sua qualificação para o trabalho” (2012, p. 372)

Existe um abismo entre o que a legislação recomenda e o que é posto em prática. Esse talvez seja um dos maiores dilemas de estudar a socioeducação e, ao mesmo tempo, trabalhar cotidianamente com ela: o que está escrito não é necessariamente cumprido. Entender essa inquietação é primordial, pois ela se mostra presente em muitos artigos e dissertações sobre o tema, principalmente os daqueles autores que, como eu, atuam diretamente com os adolescentes. Um exemplo desse abismo é a própria decisão judicial da execução da medida que prevê internação mesmo quando não há vagas, além das péssimas condições em que esses adolescentes se encontram nas unidades de internação superlotadas.

De acordo com documento produzido pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, a situação das unidades de internação da nossa cidade é “desumana, insustentável e vexatória” (p. 11), o que não contribui para diminuir o déficit pedagógico e histórico dos sujeitos ali internados; pelo contrário, contribui para aumentá-lo. De acordo com tal documento:

Não há itens de higiene para os adolescentes. Não há colchão para os adolescentes. Não há uniformes para os adolescentes. Não há casacos, no inverno, para os adolescentes. A alimentação servida é precária. Faltam vagas nas escolas para que todos os adolescentes sejam matriculados. Não há cursos profissionalizantes para todos frequentarem. As atividades esportivas são esporádicas. Não há uso de refeitórios – os adolescentes são alimentados nos alojamentos. Os adolescentes não têm atendimento médico que evite a proliferação de doenças. Há reduzido e precário atendimento por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, o que impede a reflexão sobre as condutas praticadas. O sentimento de injustiça, de abandono e de revolta é imenso. O trabalho dos agentes socioeducativos é desgastante para os mesmos. O ócio prolifera. (TJRJ, 2019, p. 11)

Esse documento descreve parte das violações dos Direitos Humanos vivenciadas pelos adolescentes que estão sob a tutela do Estado, em um regime de internação. É bastante atual e foi formulado em meio a constante disputa entre os três poderes da República: o Legislativo (que cria as leis de assistência aos adolescentes), o Executivo (que executa as medidas da socioeducação, administrando as unidades) e o Judiciário (que define o cumprimento das medidas).

Tal tensão entre os três poderes é difícil de ser entendida por aqueles que não trabalham com/estudam diretamente a socioeducação. Nos últimos tempos, entretanto, pela força que ganhou nos noticiários, esse assunto tem sido muito discutido, muitas vezes carregado de estereótipos e julgamentos. O Legislativo, por meio de leis, pode garantir direitos, adotar princípios, prever medidas abstratamente. Mas, se o Executivo não implementa as políticas públicas, muito do que está previsto no ECA não consegue surtir efeito na sociedade e se mantém letra morta. É preciso pressionar as autoridades competentes para que o Estado tome medidas cabíveis para efetivamente mudar as condições que influenciam o envolvimento de jovens em atos infracionais. Caso contrário, o braço do Estado que mais funcionará será sempre o do Judiciário, que encarcera, mas não resolve o problema.

As situações apresentadas até agora contribuem para entender porque, nas unidades, a maior parte dos envolvidos no processo – desde agentes até os próprios internos – se refere à internação, de maneira informal, como “cadeia”. Juridicamente não é correto utilizar esse termo para se referir ao local em que estão internados os adolescentes, nem “cumprir pena” e sim “unidades de internação para cumprimento de medidas socioeducativas”. Ao longo deste trabalho, entretanto, em algumas situações faço uso do termo “cadeia” para respeitar a maneira como os alunos se sentem: presos. Assim como tantos outros, é um termo nativo. Assumido o erro conceitual, do ponto de vista jurídico, para reafirmar um sentido social e político da lógica da punição que, infelizmente, é costumeira nessas instituições.

1.3 O Brasil e os órgãos executores de medidas socioeducativas

Faremos um pequeno panorama sobre a situação dos órgãos executores de medidas socioeducativas no Brasil, já que existem atualmente 484 unidades

delas, incluindo todas as modalidades definidas pelo ECA (artigo 112): *internação, internação provisória, semiliberdade, internação-sanção e atendimento inicial*. Grande parte dessas unidades localiza-se na região Sudeste, que possui 217 delas, o correspondente a quase metade (45%) de todas as unidades do país. Seguindo, temos a região Nordeste, com 102 (21%); a Região Sul, com 74 (15%); a Região Norte, com 50 (10%); e a Região Centro-Oeste, com 41 (8%)¹¹ (BRASIL, 2019, p. 64).

Os estados brasileiros possuem alguma autonomia no que tange o gerenciamento do *locus* institucional do sistema socioeducativo. Como veremos mais adiante, nem sempre foi assim. A partir da década de 1990, cada unidade da federação ganhou o direito de decidir em qual de suas pastas estaria localizada a socioeducação. Na maior parte delas, a responsabilidade da aplicação das medidas se localiza nas áreas da Justiça e Segurança Pública (13 Secretarias), seguidas pelas áreas de Assistência Social e Cidadania (6 Secretarias) (Brasil, 2018, p. 24).

Materializando esses dados com exemplos, podemos afirmar que a maioria dos órgãos gestores do sistema socioeducativo está vinculada à área de segurança pública. Isso pode ser percebido tanto pelo número de estados (13 de 27) quanto pelo número de jovens atendidos, já que São Paulo – o maior contingente populacional de adolescentes cumprindo medidas¹² – tem a fundação **Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente** (Fundação Casa)¹³, relacionada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

No Maranhão, o sistema socioeducativo está vinculado à secretaria de Direitos Humanos. O Distrito Federal dispõe de uma pasta própria. Esses estados representam um distanciamento da maior parte do país, assim como o Rio de Janeiro, que possui a peculiaridade de ser o único estado do Brasil em que as medidas de socioeducação são gerenciadas pela Seeduc, a partir do Degase.

É importante destacar que desde a sua criação, o Degase já esteve vinculado a outras secretarias estaduais, em áreas como a da Justiça, a da Assistência Social e a dos Direitos Humanos. Sua inclusão na pasta da educação é, para muitos, uma

¹¹ Tais valores foram aproximados, a fim de facilitar a leitura.

¹² Segundo os dados do Sinase, São Paulo possui 9021 adolescentes dentro do sistema socioeducativo. O segundo lugar é do Rio de Janeiro, com 1931, seguido por Minas Gerais, com 1839, e Rio Grande do Norte, com 1606. (BRASIL, 2019, p. 29)

¹³ Para maiores informações, ver: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>>. Acesso em 20 jun. 2019.

vitória do ponto de vista da valorização de um espaço pedagógico de cumprimento de medidas socioeducativas, e não de punições.

Esse histórico de mudanças, no entanto, revela aspectos complexos do Degase e foi chamado por Lopes de “nomadismo institucional” (LOPES, 2015, p. 150). Debruçar-se sob esse nomadismo institucional não é um mero apreço à burocratização das instituições. Tais mudanças refletem entraves, tensões e disputas cotidianas para os atores sociais envolvidos.

Muitos seriam os exemplos para ilustrar a importância de entender a qual *locus* institucional o Degase está vinculado, mas selecionamos apenas um, que, além de exemplificar o nosso ponto, é muito atual: a luta de alguns agentes socioeducativos para poder usar arma de fogo fora das unidades de internação¹⁴. Tal debate foi travado oficialmente na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), mas transbordou para a sociedade civil, inclusive por cobertura midiática¹⁵. Partindo do pressuposto de que a unidade de internação faz parte da gestão da educação do governo estadual, por que parte dos funcionários que lidam diretamente com os adolescentes pleiteia armas junto ao Legislativo? Não seria este um reflexo da vinculação das medidas da socioeducação com a área da Justiça? Diante da conturbada pauta sobre armamento vivida pelos brasileiros desde 2018, o último período eleitoral, esse assunto tem mobilizado discussões acaloradas nos jornais, colocando o Degase no foco de polêmicas. Esse exemplo visa apenas ilustrar meu ponto de vista, mas está longe de se esgotar.

Retornemos ao debate “órgão executor de medida x qual secretaria dever estar relacionado” tomando como marco cronológico o ano de 2008, momento em que o Degase é transferido, sem aumento de verba, para a Secretaria de Educação. No início de 2007, o Degase pertencia à Secretaria de Direitos Humanos e Assistência Social. “Depois de a primeira-dama estadual visitar duas unidades do sistema e surpreender-se com as condições encontradas, o governo estadual começou uma intervenção no Degase, que passou a ser vinculado à Secretaria de Estado da Casa Civil. No primeiro semestre de 2008, o órgão passou a ser da pasta

¹⁴ Esse projeto de lei é de autoria do Deputado Marcos Muller (PHS/RJ) e foi sancionado pelo governador Witzel após greve dos agentes socioeducativos. <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/24/witzel-sanciona-porte-de-arma-e-cela-especial-para-agentes-do-degase.ghtml>>. Acesso em 22 mar. 2020.

¹⁵ Muitas foram as reportagens sobre esse assunto, como, por exemplo: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/24/witzel-sanciona-porte-de-arma-e-cela-especial-para-agentes-do-degase.ghtml>>. Acesso em 22 jun. 2019.

da Educação”. (NERI, 2009, p. 48). A partir do ano seguinte, 2009, ele foi dirigido por Alexandre Azevedo de Jesus, tenente-coronel da Polícia Militar do Rio de Janeiro, até a atual mudança de governo a partir das eleições de 2018, quando foi substituído por André Monteiro que em pouco tempo foi exonerado do cargo. Hoje, o diretor-geral é Márcio de Almeida Rocha¹⁶, major da Polícia Militar e ex-coordenador do Leblon Presente.

Como se estivesse dando um zoom, e nos aproximando ainda mãos do local em que esta pesquisa foi realizada, conheceremos a origem do Degase.

1.4 Um breve apanhado histórico: a redemocratização do Brasil e a criação do Degase

No Brasil, as políticas públicas em relação à assistência às crianças e aos adolescentes são antigas e remontam aos tempos coloniais. No entanto, o marco escolhido aqui foi o fim da ditadura militar.

O Brasil dos anos 1980/1990 é marcado por um período de efervescência democrática na sociedade e de intenso debate sobre os rumos de sua organização política. Essa agitação cívica também é sentida nas discussões sobre a adolescência e sobre as formas de lidar com aqueles que são acusados de se envolverem em conflitos com a lei. Até então, o órgão responsável era a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), criado em dezembro de 1964¹⁷, no início da ditadura, com aspectos fortemente centralizadores.

O contexto de abertura política tensionou a luta de vários movimentos sociais¹⁸, contribuindo para o esvaziamento das funções da Funabem. Em 1988, foi promulgada a nossa atual Constituição e, posteriormente, foi instituído o ECA, a partir da lógica garantista da DPI. Esses dois aparatos jurídicos formaram, portanto, um novo marco legal, conceitual e ético para a assistência dos adolescentes no país. A partir dessa mudança, novas instituições foram criadas para o exercício da

¹⁶ Em 26 de junho de 2019 houve a troca da Direção Geral do Degase. <<http://www.Degase.rj.gov.br/noticia/Degase-troca-direcao-geral>>. Acesso em nov. 2019.

¹⁷ A Funabem foi criada pela Lei Federal nº 4.513, em 1º de dezembro de 1964, mas instalada um ano depois.

¹⁸ Movimentos como: Pastoral do Menor, República do Pequeno Vendedor, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento em Defesa do Menor, entre outros. (LOPES, 2015, p. 64).

socioeducação no Brasil. Foram extintos os organismos federais de execução de medidas e houve uma estadualização desse processo (LEMOS; BICALHO, 2017, p. 70-71).

Especificamente no estado do Rio de Janeiro, a execução das medidas era responsabilidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), vinculada à secretaria de Estado de Serviço Social. Mas, em 26 de janeiro de 1993, através do Decreto nº 18.493¹⁹, foi criado o Degase, responsável pela execução dessas medidas. Os órgãos federais permaneceram com as funções normativas, de coordenação e fiscalização, e os órgãos estaduais e municipais assumiram a execução e também a fiscalização dos programas de proteção à criança e ao adolescente.

O Degase foi fundado para substituir a Febem, a fim de atender aos preceitos fundamentados tanto na Constituição de 1988 quanto no ECA de 1990. Sua criação se relaciona com a descentralização político-administrativa das questões ligadas à infância e à adolescência, tratadas no âmbito federal até os anos 90. Como já foi dito, até hoje, os estados possuem autonomia para definir a qual órgão gestor a execução das medidas socioeducativas será atribuída.

O Degase herdou as instalações e a estrutura funcional da Funabem/Febem, assim como parte de seu quadro de funcionários. Por isso, por mais que tenha existido uma mudança estrutural a partir da Doutrina de Proteção Integral, na prática, a efetivação dessa mudança não aconteceu completamente (LEMOS; BICALHO, 2017, p. 71-73).

Essas informações são importantes, pois uma das unidades de internação que participou dessa pesquisa fazia parte da antiga Febem e, portanto, herdou diretamente essa tradição. Além dessa herança, as décadas posteriores à criação do Degase foram conturbadas para as políticas públicas do estado, gerando imensas irregularidades.

O processo de descentralização da execução de medidas marca um avanço democrático, porém, ele está longe de representar mudanças significativas para os que frequentam as instalações do Degase. Esse foi um período marcado por muitas rebeliões de adolescentes e greve de funcionários, notícias que até hoje fazem parte do cotidiano das unidades, ainda que em menor escala.

¹⁹ Para maiores informações, ver: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_18_493_26011993.htm>. Acesso em 21 jun. 2019.

Organizando cronologicamente, o Degase foi criado em 1993, a partir das discussões da DPI; no entanto, com a herança de espaços e funcionários cujas práticas pouco socioeducativas eram latentes. As décadas de 1990 e 2000 foram anos difíceis e de contínuas denúncias de violações de direitos humanos. O final dos anos 2000 marcaram a transferência do Degase para a Seeduc, o que trouxe diversas mudanças organizacionais e um compromisso oficial maior com a socioeducação e com a luta pelos direitos humanos. Instituiu-se, inclusive, um *slogan* mais moderno²⁰. Segundo Lopes,

Esse órgão busca uma nova imagem e cria um novo slogan para marcar uma nova era. Em 2007, o Degase passa a usar a denominação “Novo” Degase e modifica sua logomarca, substituindo-a por outra elaborada pelo cartunista Maurício de Souza. Cabe ressaltar que essa marca é um nome fantasia, criado pelo governo do estado, para salientar as mudanças ocorridas nessa gestão, portanto, não há nenhum ato oficial que a registre. (LOPES, 2015, p. 138)

Em 2012, foi criada a Lei Federal nº 12594/2012, que regulamenta a gestão do atendimento após o devido processo legal, com a aplicação das medidas socioeducativas. Cria-se o Sinase, outro paradigma legal na relação entre adolescente em conflito com a lei e o Estado. Esse documento prevê um suporte às mudanças do (Novo) Degase. Novos documentos internos foram institucionalizados (PPI e PASE), a partir de encontros com especialistas na área de educação. O problema, entretanto, seguia existindo: condutas autoritárias e violentas estorvando ideais da DPI.

Apesar dos avanços legais, o estatuto está longe de ser plenamente aplicado. Pode-se afirmar que a mentalidade educacional não penetrou nas instituições de execução de medidas, nem nas suas estruturas nem nas relações que oportunizam os adolescentes trabalhadores. Houve sem dúvida, avanço dos quais o mais significativo foi a implantação das medidas de meio aberto mas é mesmo estas ainda carecem de muitos casos de dimensão pedagógica na sua execução. Os trabalhos educativos se devem a atuações individuais ou de grupos engajados em educação, mas não chegam a alterar a realidade do sistema. (CRAIDY, 2015, p. 76)

A prática, portanto, não acompanha as mudanças da pena da lei.

²⁰ A questão das mudanças do *slogan* do Degase ao longo do tempo é interessante e merece uma análise mais detalhada, algo que, infelizmente, não cabe aqui. É bom destacar que, em 2019, houve mais uma mudança, e o atual símbolo que representa o órgão de execução de medidas socioeducativas mais parece com um escudo policial, uma relação bem direta com o endurecimento da postura de parte dos funcionários do Degase no que diz respeito ao aspecto punitivista da medida socioeducativa.

1.5 As unidades de internação do RJ e o local pesquisado propriamente dito

O estado do Rio de Janeiro possui 24 unidades de execução de medidas socioeducativas²¹, sendo 20 exclusivamente masculinas, 2 exclusivamente femininas e 2 mistas (BRASIL, 2019, p. 82). Apesar de ser o segundo estado com maior população de socioeducandos internados, 1931, é o quarto em quantidade de unidades.

Nessas unidades, diversas formas de atendimentos são oferecidas. Especificamente para a internação, há cinco unidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro²², na Ilha do Governador: o Centro de Socioeducação Dom Bosco, o Centro de Socioeducação Celso de Carvalho Amaral (CENSE-CCA), o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC) e a Escola João Luiz Alves (EJLA). Oficialmente, em 2018, o Educandário Santo Expedito (ESE), em Bangu, próximo ao Complexo Penitenciário Gericinó, foi fechado. Isso significa que os adolescentes de fora da cidade do Rio de Janeiro são internados nas unidades da cidade do Rio, o que afasta as famílias e produz misturas sociais pouco produtivas em termos pedagógicos.

Em setembro de 2017, comecei a dar aulas semanalmente em uma dessas unidades, a EJLA, conhecida internamente como “Mansão”. Acredito que se chame assim por ser uma construção antiga (1926) e de grandes dimensões. Nós da Rede Emancipa, trabalhávamos dentro dessa unidade, em espaços localizados no primeiro andar, exatamente embaixo de alguns alojamentos. Isso permitiu que fosse entendido melhor como a EJLA funcionava, incluindo a disposição espacial dos alojamentos. Enquanto caminhávamos para o local onde a aula aconteceria, alguns alunos, das janelas, nos identificavam e começavam a se comunicar e a fazer algazarra.

Lá, os alojamentos são divididos em dois grandes grupos (1 e 2), e cada grupo é dividido em quatro (A, B, C e D). Há o *Anexo*, uma construção contígua ao

²¹ As cidades do estado do Rio de Janeiro com uma única unidade socioeducativa são: Barra Mansa, Belford Roxo, Cabo Frio, Duque de Caxias, Macaé, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, São Gonçalo e Teresópolis. Com duas unidades socioeducativas, temos: Campo dos Goytacazes e Volta Redonda (BRASIL, 2019, p. 82).

²² A lista não completamente atualizada (2016) está disponível no *site* do Degase: <<http://infanciaejuventude.tjrj.jus.br/informacoes/docs/entidades-execucao-medidas-socioeducativas.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

grande prédio antigo da EJLA (segundo relato dos alunos, é o local onde os internos cumprem castigo). Por fim, existe o *Seguro*²³, local onde ficam aqueles que por diversos motivos devem ser afastados do restante do grupo. A presença, na aula, de um aluno do Seguro, no geral, causa algum tolhimento inicial, que tende a ser superado ao longo do curso. Uma fala comum dos alunos é: “*me chamo fulano, sou do 4A*”, por exemplo. Se o aluno for do Seguro, omite a informação ao se apresentar, e um clima constrangedor se instaura na sala, já que, provavelmente, os outros alunos já sabem dessa informação, mas nem todos os educadores presentes necessariamente entendem o que isso significa.

A partir de 2018, no entanto, a Rede Emancipa, começou a atuar em espaços destinados a cursos oferecidos pela Coordenação de Educação Cultura Esporte e Lazer (Cecel) do Degase, fora da EJLA. Eles são ainda muito próximos a ela, dois ambientes separados por uma longa escadaria. No entanto, desde então, não tivemos mais contato com os alunos fora da sala de aula, na privacidade da internação. Os alojamentos se tornaram uma realidade distante.

Na Cecel, os espaços destinados à aula são bem próximos do que se imagina ser uma sala de aula comum: eles têm quadro, carteiras, ar-condicionado. Há, portanto, relativo conforto, diferentemente das instalações da JLA, mais precárias. Relativo, pois existe mal cheiro, equipamentos quebrados, muitos insetos, entre outros incômodos. Ali podem ser oferecidos outros cursos em parcerias com a iniciativa privada, tais como de: *pizzaiolo*, mecânico, eletricista, barbeiro, jovem aprendiz, entre outros. As aulas aconteciam, portanto, na maior parte das vezes, em ambientes “análogos a uma sala de aula comum”, pois, em alguns momentos, excepcionalmente, fora preciso ocupar os espaços destinados a aulas com aparelhagens específicas, como equipamentos para o curso de cabelereiro.

Já no ano de 2019 – período em que esta pesquisa foi realizada –, as aulas aconteceram em contêineres cedidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Os alunos (consequentemente participantes da pesquisa), cumpriam medidas em duas unidades de internação masculinas próximas à Cecel: a “Mansão” e a unidade Dom Bosco, conhecido internamente como “Padre”, pois seu antigo

²³ *Seguro* é um alojamento separado, em que alguns cumprem a medida, até por segurança. Muitas vezes, ali, estão os considerados *vacilões*, que mudam de facção criminosa, assaltam a comunidade, delatam companheiros, são acusados de cometer estupro, entre outros. Existe em todas as unidades de cumprimento de medida socioeducativa do Rio de Janeiro.

nome era “Padre Severino”. Observando atentamente os apelidos dados as unidades, é possível perceber certa presença do passado no presente.

Apesar de a “Mansão” localizar-se no mesmo terreno da Cecel, isso não garante a pontualidade dos alunos. Os alunos do “Padre” estão geograficamente mais distantes, mas ainda assim estão próximos, basta que eles atravessem a rua. Para tal, eles são transportados algemados, em uma *van*. Muitas vezes, os alunos do “Padre” demoram a chegar ou faltam por problemas com o transporte. Além disso, é comum a aula ter dois começos: quando os alunos da “Mansão” chegam e, depois, quando os do “Padre” chegam (ou o contrário). Também é comum um dos grupos faltarem e a aula transcorrer apenas com a presença dos alunos da “Mansão”, porque os do “Padre” tiveram alguma intercorrência, por exemplo.

A riqueza dada aos detalhes na descrição do lugar em que a pesquisa aconteceu se justifica por este ser, comumente, de difícil acesso ao leitor. Espaços privados de liberdade costumam ser invisibilizados e, por isso, a delonga na caracterização do ambiente em que a pesquisa se deu. Como já é de conhecimento o espaço em que as aulas aconteciam, começarei a desenhar o perfil dos alunos que participaram do projeto.

1.6 O adolescente internado não é um “menor infrator”

Os alunos²⁴ que participaram das aulas (e, portanto, aqui analisadas) são adolescentes acusados de terem cometido atos infracionais, ou seja, atitudes análogas a crimes. Como já foi dito, menores de 18 anos de idade não são apenados pela Lei nº 7.210/1984²⁵ – não vão para a delegacia e depois para a penitenciária aguardar julgamento. Eles não são, pois, presos. No entanto, podem ser, sim, encaminhados para uma forma de encarceramento, a fim de cumprir medidas socioeducativas, neste caso a internação, que pode durar dias, meses ou até três anos (ECA, artigo 121).

²⁴ Utilizaremos a denominação *alunos* para nos referir aos jovens privados de liberdade aos quais foram apresentados os recursos pedagógicos que serão desenvolvidos neste trabalho. O termo *objeto de estudo* não nos parece adequado.

²⁵ Conhecida como Lei de Execução Penal, nela estão dispostos todos os regulamentos da vida do preso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em 12 nov. 2018.

Por ora, vamos nos ater ao sujeito internado. Fazendo uso da linguagem informal, podemos dizer que os alunos desta pesquisa são “menores de idade”. É muito comum, inclusive, o uso do termo “menor”, seja pela grande mídia, pelos agentes socioeducativos ou por eles mesmos. O fato dessa expressão ser usada corriqueiramente aumenta ainda mais a necessidade de debatê-la, principalmente por ser aplicada, mesmo que de maneira desinformada, a uma redução da expressão “menor infrator”.

É preciso desconstruir a ideia de que cumprir medida socioeducativa é o mesmo que ser criminoso, ou infrator, pois os delitos não resumem todas as formas possíveis de os jovens ali internados se relacionarem com o mundo. Sobre isso, é importante ressaltar que

Mesmo diante de uma pessoa sobre quem foi comprovada autoria de infração, não é ético impor uma identidade de infrator. **Ninguém é infrator em tempo integral**, havendo a necessidade de uma compreensão abrangente dos condicionantes e do contexto, e o reconhecimento de que, como em qualquer outra trajetória individual, há uma diferenciação de papéis e posicionamentos que se expressam de acordo com a intencionalidades pessoais diferenciadas e com os ambientes diversos em momentos distintos do curso da vida. (OLIVEIRA; VALENTE, 2017, p. 40, grifo nosso)

Os adolescentes são, portanto, muito mais do que “menores infratores”, terminologia que é criticada por especialistas, por ter um peso histórico²⁶, já que remete ao *Código de Menores*, um documento de 1979 fundamentado na doutrina de proteção ao menor em “situação irregular”. Nesse documento, aqueles que não eram considerados adultos eram classificadas em dois grupos: o dos *menores*, que abrangia os carentes, abandonados, delinquentes e objetos de intervenção do Estado, e o das *crianças*, aqueles de famílias abastadas. Segundo o documento, o “menor” era considerado um problema social, o que, segundo Julião e Oliveira, “contribuiu fortemente para a estigmatização da infância pobre no Brasil” (2017, p. 56).

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo Estado do Rio de Janeiro, um documento produzido pelo Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente, com o objetivo de “orientar o planejamento, a execução, e o

²⁶ A referência ao termo remonta ao início do século passado, ocasião em que foi criado o Juízo de Menores do Distrito Federal (1923). Segundo Neri, “é neste momento que o termo ‘menor’, baseado na figura jurídica recém-criada, se populariza, tornando-se uma categoria classificatória da infância pobre” (NERI, 2009, p. 39).

monitoramento das ações destinadas ao adolescente a quem se atribui a prática de ato infracional”, possui uma argumentação clara de como já é assegurada legalmente a crítica ao uso do termo “menor”, embora a cultura de utilização da palavra e, conseqüentemente, o reflexo da visão do adolescente como infrator ainda esteja enraizada na sociedade e nos atores envolvidos no sistema socioeducativo.

O documento justifica que prefere

[...] adotar, portanto, a terminologia **“a quem se atribui a prática de ato infracional”** por entender que esta dê conta da condição transitória na qual um adolescente se encontra no momento em que é acusado da prática de um ato infracional e/ou cumpre uma medida socioeducativa. Optamos pela referida expressão em detrimento das: “infrator”, haja vista que não podemos reduzir o adolescente ao suposto ato por ele cometido, “em conflito com a lei”, por **entender que no geral é a lei que se encontra em conflito com as necessidades e expressões dos adolescentes** aqui em destaque e “autor de ato infracional”, pois diante do processo de criminalização da pobreza impresso no modelo de sociedade vigente, nem sempre pode ser provado que no momento da apreensão, o adolescente autuado tenha de fato cometido um ato reconhecido penalmente como infracional. (2014, p. 7, grifo nosso)

Também preferimos a longa expressão “adolescente acusado de cometer atos infracionais”. O documento faz uma crítica categórica ao termo “menor infrator”, mostrando que o debate está posto dentro dos órgãos que lidam com as medidas socioeducativas. Dois outros pontos trazidos por essa fonte elucidam problemas provenientes do uso desse termo. O primeiro se refere ao fato de que nem todo adolescente internado efetivamente cometeu ato infracional, já que existe um processo histórico de “criminalização da pobreza” e ele pode estar sendo acusado, mas não necessariamente ser culpado. O segundo se refere ao fato de que, como já foi dito anteriormente, ninguém é infrator de maneira permanente. Cometer um ato infracional é algo que pode ser interrompido, pode deixar de ser feito. Utilizar esse termo contribui, assim, para a manutenção de um estigma. É preciso deixar de usá-lo, não só em documentos oficiais, legais ou acadêmicos, como dissertações, mas também no cotidiano da socioeducação.

Destaca-se ainda que os jovens acusados de cometer atos infracionais são, em sua maioria, pessoas marginalizadas, moradoras das favelas, que vivem dilemas próximos aos de muitos alunos de escolas públicas. Esses jovens muitas vezes flertam com a criminalidade, ou, por condições de ausência do Estado e acirrada falta de direitos básicos, como acesso a um sistema de saúde e educação de

qualidade, à moradia e à infância, lidam com a criminalidade de forma muito mais naturalizada do que o senso comum é capaz de entender. Sobre isso:

Devemos discutir amplamente a relação entre ato infracional e as desigualdades sociais. O pouco investimento em educação e saúde, a pouca disponibilidade de lazer e cultura, a falta de oportunidade de trabalho (com remuneração digna), que acaba fragilizando as famílias e a dificuldade de acesso a uma educação de qualidade que continua elitista contribuem para agravar a situação de vulnerabilidade, expondo os jovens muito cedo a situações de risco. Também é fundamental efetivarem-se políticas assistenciais e de renda mínima, a fim de se garantirem melhores condições de vida aos mais pobres, para que o ato ilícito não apareça como uma oportunidade de ganhos financeiros e de ações que refletem a revolta contra a situação social vivenciada. (MENDES; CÂMARA, 2019, p. 45-46)

É necessário refletir com cautela sobre o caldo social a que pertencem esses adolescentes. Se focarmos apenas no ato infracional (tal como muitas vezes fazem os juízes, o poder público e a grande mídia), a questão pode se resumir a aumentar o encarceramento. É preciso olhar também para a vulnerabilidade (social e política) refletidas na ausência de direitos desses jovens.

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que termina por impulsionar a criminalidade violenta. Enquanto isso, a sociedade, que segue marcada pelo temor e pela ânsia de vingança, parece clamar cada vez mais pela diminuição da idade de imputabilidade penal, pela truculência policial e pelo encarceramento em massa, que apenas dinamizam a criminalidade violenta, a um alto custo orçamentário, econômico e social. (JULIÃO, 2019, p. 60)

É preciso que haja outros pontos de vista, para que seja possível perceber outras formas de assisti-los que não passem pelo aumento do encarceramento, a partir, por exemplo, da construção de novas unidades²⁷. Entender as nuances dos processos que envolvem parte da juventude no cometimento de ações violentas que podem desencadear em atos infracionais é fundamental para afastar os jovens desse caminho perigoso e improdutivo para todos os envolvidos – a sociedade como um todo, mas principalmente eles.

²⁷ O governo de Wilson Witzel (2019-?) anunciou a construção de novas unidades de internação, algo que muito preocupa os envolvidos com a socioeducação e os direitos humanos. Para maiores informações, ver: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/06/26/governador-do-rj-anuncia-construcao-de-21-novas-unidades-do-degase.ghtml>>. Acesso em 22 set. 2019.

1.7 O adolescente internado em números oficiais: Brasil, estado do Rio de Janeiro e cidade do Rio de Janeiro

Pesquisar as informações oficiais da socioeducação é uma tarefa por certo complicada. A quantidade de jovens nas unidades de internação muda constantemente, às vezes em uma mesma semana; faltam dados por parte das secretarias responsáveis pelo recolhimento deles; falta estrutura; e falta interesse do poder público pelo tema. Isto posto, para esta pesquisa, serão recortadas como fonte de informação alguns importantes documentos: os dados recolhidos pelo *Levantamento Anual Sinase* (2019) referentes ao ano de 2017, as pesquisas feitas a partir da parceria UFF/Degase *Perfil dos Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei no Município do Rio de Janeiro* (2019) dados referentes ao ano de 2018 e *Trajatória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro* (2018) dados referentes ao ano de 2016. Essa última pesquisa se desdobrou em um livro chamado *Trajatórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade – um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro* (2019), também utilizado nessa dissertação.

O *Levantamento Anual Sinase 2017* (2019) é um relatório elaborado anualmente a partir de dados enviados pelos órgãos gestores do Sinase em âmbito estadual e distrital à Coordenação de Assuntos Socioeducativos - CGAS da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA), órgão do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Um recorte temporal foi estabelecido (nesse caso, foi o dia 30 de novembro de 2017), e nesta data foi feita uma espécie de “raio-x” da socioeducação no Brasil inteiro. Esse documento é importante, pois revela a dimensão nacional da situação do adolescente que cumpre medida socioeducativa, seja ela internação, seja outra modalidade. Dele serão usados dados que informam sobre: quantidade de adolescentes cumprindo medida, cor, faixa etária e ato infracional que foram acusados de cometer, no âmbito nacional. O documento é bastante confuso e apresenta algumas inconsistências, faltam dados em muitas das categorias, em outras existem informações específicas do estado do Rio de Janeiro.

A segunda pesquisa foi produzida a partir da parceria entre a universidade (UFF) e o poder público através do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

(MPRJ), e foi recentemente publicada, no ano de 2019. Os dados foram colhidos em 2018, extraídos de entrevistas realizadas pelos Promotores de Justiça do estado do Rio de Janeiro da 1ª a 4ª Promotorias de Justiça da Infância e Juventude Infracional da Capital, a partir de oitivas informais de adolescentes acusados de cometimento de ato infracional. Não é, portanto, uma pesquisa específica sobre adolescentes internados, como é o primeiro relatório, já que, neste caso, os adolescentes estavam numa situação em que poderiam ser liberados ou apreendidos. Ainda assim, ela é muito relevante para o nosso trabalho, pois analisou 1.998 casos apenas da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2018. Essa pesquisa traz duas contribuições significativas: dados distintos de acordo com o sexo dos adolescentes e dados sobre sua escolaridade. Muitas questões foram levantadas por este documento, mas, aqui, recortaremos os dados dos adolescentes do sexo masculino, e, quando possível, daqueles classificados como apreendidos, tendo em vista que são os que mais se aproximam dos que cumprem medida de internação, como é o caso dos nossos alunos.

Por fim, a terceira pesquisa foi realizada em parceria entre o Degase e a UFF. Os pesquisadores universitários, ao longo de alguns meses do ano de 2016, visitaram todas as unidades de internação do estado do Rio de Janeiro (não apenas da cidade) e recolheram informações de 305 adolescentes internados. A seleção foi aleatória e os dados autodeclarados. Essa pesquisa complementa as demais, pois trata exatamente do sujeito que participou das aulas, porém, é um pouco mais antiga, 2016, data em que eu nem conhecia o Degase.

Assim, as três pesquisas se complementam, aproximando-se em alguns casos e afastando-se em outros. É bom lembrar que elas foram feitas por diferentes órgãos responsáveis²⁸, a partir de diferentes métodos²⁹ em três datas diferentes³⁰. Tendo tudo isso em vista, afirmo que elas certamente contribuíram para que pudesse, aqui, construir o perfil dos jovens que desciam dos alojamentos para a sala de aula. Elas colaboraram tanto para a elaboração das aulas (é fundamental conhecer o público-alvo para aproximar temáticas e criar atividades), quanto para a escrita desta dissertação. Assim, os dados não são específicos dos alunos que participaram das aulas, mas representam um perfil bastante próximo do jovem

²⁸ Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, UFF, Degase e MPRJ, respectivamente.

²⁹ Preenchimento de relatórios por parte dos órgãos estaduais, autodeclaração dos jovens internados do estado do RJ, por espaço amostral e análise de oitivas do MPRJ, respectivamente.

³⁰ 2017, publicado em 2019, 2019; publicado em 2019; 2016, publicado em 2018, respectivamente.

internado no sistema socioeducativo do nosso estado e, por isso, justificam a atenção dada neste capítulo.

No Brasil, em 2017, havia 24.803 adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa, sendo 17.811 (72%) em medida de internação, 2.160 (9%) em regime de semiliberdade e 4.832 (19,5%) em internação provisória. Existem também 1.295 adolescentes em outras modalidades de atendimento – atendimento inicial (937), internação sanção (306), medida protetiva (63) –, com um total geral de 26.109 adolescentes e jovens incluídos no sistema socioeducativo (BRASIL, 2019, p. 13, as porcentagens foram aproximadas). Em todas as pesquisas, podemos afirmar que a imensa maioria daqueles que cumprem medida no Brasil pertence ao sexo masculino e cumprem a mais pesada delas, a da internação, exatamente como os nossos alunos.

Quanto à idade, no Brasil,

[...] a maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 56% (12.857), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 29,5% (6.767) que perfazem 85,5% de 22.943, entre 14 a 15 anos com 12,8% (2.931) e 12 a 13 anos com 1,6% (388) do total de 22.943 de dados sistematizados, havendo, ainda, 12,8% sem especificação de faixa etária (3.132) do quantitativo geral de adolescentes atendidos em 2017 de 26.075. (BRASIL, 2019, p. 40)

No Brasil, portanto, a maior parte dos jovens que cumprem MSE tem entre 16 e 17 anos. Esmiuçando os dados da pesquisa especificamente no que diz respeito ao estado do Rio de Janeiro, as informações em relação à faixa etária dos adolescentes internados divergem. Observemos a tabela que compara as duas pesquisas mais recentes sobre o assunto:

Tabela 1 – Comparação de dados em relação à idade dos adolescentes internados no estado do Rio de Janeiro

Levantamento Anual Sinase 2017	Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro
Dados referentes ao ano de 2017	Dados referentes ao ano de 2016
18 a 21 anos (53%),	17 anos (37,8%)
16 e 17 anos (36%)	16 anos (21,8%)
14 e 15 anos (8%)	18 anos (21,8%)
12 e 13 anos (2%).	15 anos (9,8%)
	14 anos (3,6%)
	19 anos (2,6%)
	20 anos (2%)
	13 anos (1%)

Fontes: BRASIL, 2019, p. 39; Degase, UFF, 2018, p. 21.

Em ambas as pesquisas, aparecem poucos adolescentes internados com menos de 15 anos. Há divergência em relação aos mais velhos, já que, naqueles dados levantados pelo Sinase, em 2017, cerca de 53% dos jovens têm mais de 18 anos, enquanto que nos dados coletados na pesquisa da UFF, essa porcentagem é de 26,4% (2018).

Por isso, não é possível chegar a um consenso sobre a idade mais comum entre os jovens internados.

Em todo o Brasil, no ano de 2017, a maior parte dos adolescentes cumprindo medida se autodeclarou parda/preta (40%)³¹. Já os brancos correspondiam a 23%; amarelos, 0,8%; e indígenas, 0,2%. Um dado significativo é que 36% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto à sua cor ou raça, e por isso foram classificados como “não especificado”. (BRASIL, 2019, p. 40). Assim, se todos esses que não tiveram seus registros quanto à cor fossem computados, a análise racial teria provavelmente outros contornos.

Esses dados, porém, são os mais recentes que apontam (ou não) os critérios raciais dos socioeducandos de todo o Brasil. Essa mesma pesquisa não especificou os dados quanto à cor da pele dos internos por estado da federação (para sabermos a realidade do Degase) mas, sim, por região. Na região Sudeste, as informações geraram este desenho:

³¹ Os adolescentes foram perguntados sobre sua cor a partir das opções: *branca, preta, parda, indígena* ou *amarela*. Foi feita, portanto, uma autodeclaração.

Tabela 2 – Autodeclaração sobre a cor da pele dos adolescentes internados na região Sudeste no ano de 2017

Não especificados	55,2 %
Branços	24,59%
Pardos	14,85%
Negros	4,91%
Amarelos	0,23%
Indígenas	0,16%

Fonte: BRASIL, 2019, p. 41.

A ocorrência de mais brancos do que negros nos dados não corresponde à realidade das unidades de internação que frequento. Mais da metade dos adolescentes da região Sudeste não informou a sua cor, tornando essa informação dessa pesquisa, inconsistente. Tal pesquisa foi organizada pelo governo Federal e, a meu ver, tem uma análise bastante equivocada sobre o tema racial, já que defende que a presença de pessoas negras diminuiu. Por isso, quanto à cor de pele dos adolescentes internados no estado do Rio de Janeiro, prefiro me ater às informações autodeclaradas dos adolescentes internados. De acordo com essas informações:

Tabela 3 – Autodeclaração de cor de pele dos adolescentes internados no estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016

Pardos	45,9%
Pretos	30,3%
Branços	19,9%
Amarelos	1,3%
Indígenas	0,7%

Fonte: Degase, UFF, 2018, p. 21.

Somando os pretos aos pardos, os jovens negros formam a esmagadora maioria (76,2%). Posso afirmar que esses dados são confirmados nas aulas em todo o período do projeto. Os alunos são, em sua maioria, pretos e pardos, apesar de muitos deles não se reconhecem como tal, como já citamos anteriormente e desenvolveremos adiante ³².

Outro elemento fundamental para entender o perfil daqueles que estão “encarcerados” é a escolarização desses jovens. O Levantamento Sinase não computou essa informação; portanto, dentro do recorte escolhido para esta

³² É importante salientar que, na população brasileira desta faixa etária, a população negra (pretos e pardos) é de 56,2%, enquanto no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro é de aproximadamente 78% (VERGILIO; JESUS, 2019, p. 122).

pesquisa, não temos dados nacionais quanto ao ano/série dos socioeducandos no momento de sua apreensão.

No estado do Rio de Janeiro, aproximadamente a metade (49,9%) dos adolescentes do sexo masculino que foram apreendidos no ano de 2018 estavam estudando no momento da apreensão; a outra metade, não estava. Já entre as adolescentes do sexo feminino, aproximadamente 72% estavam estudando (MPRJ; Degase; 2018, p. 66).

Sobre os adolescentes do sexo masculino que ainda estudavam na época, o Levantamento dizia que

[...] 74,5% ainda estão cursando o ensino fundamental, enquanto que apenas 25,4% estão no ensino médio. Neste sentido, fica evidente que, dentre os adolescentes e jovens que estão sendo acusados de cometimento de ato infracional, as mulheres são mais escolarizadas que os homens. (MPRJ; Degase; 2018, p. 66)

O foco desta dissertação são os adolescentes do sexo masculino, mas é importante ressaltar essa diferença. O abandono da escola é muito mais evidente na vida dos meninos e rapazes do que na vida das meninas e moças. A tabela abaixo especifica a escolaridade dos jovens a partir da comparação de duas pesquisas:

Tabela 4 – Escolaridade dos adolescentes acusados de cometerem atos infracionais

Perfil dos Adolescentes e Jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro	Trajетória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro
Dados referentes ao ano de 2018	Dados referentes ao ano de 2016
1º ao 5º ano – 12,7%	1º ao 5º ano – 14%
6º ano – 13,8%	6º ano – 24,4%
7º ano – 15,5%	7º ano – 21,2%
8º ano – 14,8%	8º ano – 15,3%
9º ano – 17,1%	9º ano – 10,4%
1º ano – 17%	1º ano – 7,5%
2º ano – 5,3%	2º ano – 6,8%
3º ano – 3,1%	3º ano – 0,3%
Anos iniciais do fundamental – 12,7%	Anos iniciais do fundamental – 14%
Anos finais do fundamental – 61,2%	Anos finais do fundamental – 71,3%
Ensino Médio – 25,4%	Ensino Médio – 14,6%

Fontes: MPRJ, UFF, 2019, p. 64; Degase, UFF, 2018, p. 23.

Percebe-se que, em ambas as pesquisas, a maior parte dos alunos cursava o ensino fundamental. De acordo com a tabela 1, podemos afirmar que a maior parte dos jovens internados no nosso estado possui mais de 15 anos e, por isso, deveria estar cursando o ensino médio. É evidente que há altas taxas de distorção série/idade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

Tabela 5 – Situação do adolescente do sexo masculino apreendido em relação à frequência escolar

Perfil dos Adolescentes e Jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro	Trajatória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro
Dados referentes ao ano de 2018	Dados referentes ao ano de 2016
Estudavam – 49,9%	Estudavam – 26,1%
Não estudavam – 50,1%	Não estudavam – 61%
	Matriculados que não frequentavam a escola – 12,4%

Fontes: MPRJ, UFF, 2019, p. 65; Degase, UFF, 2018, p. 35.

É expressivo o número de jovens que não frequentavam a escola no momento em que foram apreendidos. A primeira pesquisa, no entanto, apresenta algumas interessantes informações que merecem desdobramentos. Dentre os jovens apreendidos pela polícia e liberados, a maioria era escolarizada (70,2%, quase todos acima do 9º ano). Dentre os apreendidos e não liberados, apenas 39,4% estudavam (MPRJ, UFF, 2019, p. 56). É possível concluir que quanto mais afastado da escola, mais risco o jovem corre de receber medida de internação.

Nota-se que, na segunda pesquisa (com os jovens internados), o número daqueles que não frequentam a escola é muito maior (73,4%). Uma hipótese para essa diferença considera que o juiz acredita que estar na escola contribua para que o jovem não se envolva em novos atos infracionais e, por isso, não precise cumprir medida de internação. O poder judiciário tende a liberar aqueles jovens que estão cursando a escola.

Essa relação entre frequência escolar e probabilidade de internação é significativa para este trabalho. No dia a dia da “cadeia”, percebemos que os alunos têm baixa escolaridade – mesmo os poucos que estão no ensino médio não possuem as habilidades e competências esperadas para um jovem com tal nível de escolarização.

As duas pesquisas também se encontram em relação aos atos infracionais cometidos. Em todas elas, tráfico e roubo disparam como os atos motivadores das medidas de privação de liberdade, tanto no Brasil, quanto no estado e na cidade do Rio de Janeiro. A tabela a seguir facilita o entendimento dessa análise.

Tabela 6 – Atos infracionais mais cometidos por adolescentes internados

Levantamento Anual Sinase 2017	Perfil dos Adolescentes e Jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro	Trajatória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro
Dados referentes ao ano de 2017	Dados referentes ao ano de 2018	Dados referentes ao ano de 2016
<ul style="list-style-type: none"> . Roubo qualificado (4504- 27,4%) . Tráfico e associação ao tráfico (3601) . Roubo (3045) . Homicídio (1074) . Homicídio qualificado (696) 	<ul style="list-style-type: none"> . Roubo (30,2%) . Tráfico (14,7%) . Furto (14,2%) . Lesão corporal (9,1%) 	<ul style="list-style-type: none"> . Roubo (41,69%) . Tráfico de entorpecentes (37,13%) . Lei de armas (21%) . Associação criminosa (12,05%) . Tentativa de homicídio (11,07%) . Homicídio (10,42%) . Furto (6,5%)

Fonte: BRASIL, 2019, p. 51; MPRJ, UFF, 2019, p. 73; Degase, UFF, 2018, p. 46.

Apesar de algumas discrepâncias de valores, percebemos que os maiores motivos para encarceramento de jovens no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e na cidade do Rio de Janeiro são aqueles relativos a atos infracionais análogos a crimes contra a propriedade, e não contra a vida (homicídio e lesão corporal) ou contra a dignidade sexual (estupro). Esse dado é fundamental para que muitos preconceitos, principalmente os que são alimentados pelo suposto perigo desses jovens estarem nas ruas, sejam repensados. Será que a melhor solução para diminuir o tráfico e o roubo é encarcerar a população jovem?

Analisando historicamente também é possível perceber um aumento dos ditos “crimes contra a vida”. Sobre isso, concordamos que:

Tentativa de homicídio e homicídio respondem por 23,12%. Se somarmos ainda 5,85% dos que disseram estupro e latrocínio, teremos quase 30% dos jovens envolvidos em atos violentos. Este é um dado preocupante e que retrata uma sociedade cada vez mais violenta e extremamente desigual. A sociedade não está mais violenta por conta dos jovens violentos, mas os jovens estão mais violentos, porque a sociedade está cada vez mais violenta. (VERGÍLIO, 2019, p. 91)

Por meio dessas pesquisas, podemos concluir que a maior parte dos jovens que cumpre medida socioeducativa no Rio de Janeiro está internada, tem mais de 15 anos de idade e foi acusada de cometer atos infracionais análogos ao roubo ou ao tráfico. Eles são, em sua maioria, pretos e pardos, e não frequentam a escola.

Essa é também a descrição dos nossos alunos. Todos são pobres e, na imensa maioria, moradores de favelas ou regiões periféricas da cidade, onde falta acesso a direitos básicos e sobra violência no cotidiano. A fim de trabalhar essas nuances mais específicas desses jovens, nos apoiaremos na Antropologia a partir da obra do pesquisador Diogo Lyra (2013).

1.8 O adolescente internado e a categoria *sujeito-homem*

O antropólogo Diogo Lyra (2013) traz em seu livro *A República dos Meninos – juventude, tráfico e virtude* algumas inquietações que contribuem para traçar o perfil dos alunos deste trabalho. Seu livro foi escrito com base em sua pesquisa etnográfica realizada no ano de 2009, no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM) de Nova Iguaçu. 29 jovens que cumpriam medida socioeducativa na Baixada Fluminense foram entrevistados para explicar o motivo da adesão, ou seja, do porquê de terem entrado para o crime.

Esta dissertação, entretanto, não tem como metodologia a etnografia, nem como interesse buscar o porquê da adesão dos alunos participantes das aulas. Apesar de os adolescentes falarem espontaneamente sobre o assunto, não é meu costume aprofundar o motivo de estarem ali. Por questões éticas, e também por questões pedagógicas, afinal não é isso que é priorizado nas aulas: ali, eles são alunos e são, constantemente, lembrados disso.

Por isso, usarei da pesquisa de Lyra para fundamentar a minha experiência docente. Por ora, iremos nos ater a duas questões centrais desta obra, que conversam entre si, mas que aqui serão apresentadas separadamente: os motivos da adesão [de jovens negros e pobres ao crime] e a categoria “*sujeito-homem*”.

Uma grande contribuição do antropólogo é a de que a adesão acontece por “tramas sociais complexas”. Segundo o próprio autor, a produção acadêmica comumente relaciona a adesão somente à degradação do ambiente em que os

garotos vivem e à precariedade de sua estrutura familiar. De maneira objetiva: a pobreza seria o único fator impulsionador para a entrada do jovem no mundo do crime. Como analisado anteriormente, todos os jovens que participaram desta pesquisa e da de Lyra são pobres. Durante todo o período em que o projeto aconteceu, nunca dei aula a um aluno que não fosse. Segundo Neri³³,

Na Escola João Luiz Alves e no Educandário Santo Expedito, tanto no discurso dos jovens internos quanto no de agentes de disciplina, **imperava a ideia de que adolescentes de classes média e alta não vão parar ali.** Por mais que existam alguns casos de internação destes jovens, eles parecem ser exceção. (NERI, 2009, p. 42, grifo nosso)

Já calhou de um aluno meu ser apelidado pelos demais do grupo de *playboy*. Isso acontecia, no geral, por dois motivos: ou por ele não morar em uma favela, ou por receber visita com frequência (e visitas que traziam bons lanches, como biscoito recheado). Entretanto, os ditos *playboys* pertenciam às camadas populares, ainda que houvesse alguns aspectos que os diferenciavam do grupo, como uma vida mais confortável.

Concordamos com Lyra quando ele afirma que, apesar de a pobreza ser um traço da vida da imensa maioria dos ali “encarcerados”, essa não é a única explicação para a adesão. Afinal, há muitos jovens pobres que não cometem atos infracionais. Existem, portanto, outras condicionantes, não apenas o paradigma da ausência de recursos. Ainda segundo ele, “Não é possível ignorar as necessidades materiais dos jovens, da mesma forma que é inviável concebê-las como um fator exclusivo das motivações para a adesão” (p. 88).

Em vista disso, o antropólogo relaciona a adesão à necessidade de independência característica da juventude e categoriza a partir de três formas de manifestação: por *casualidade, interesse ou vontade*.

A adesão casual tem esse nome, pois muitos entrevistados argumentam que entraram para o crime por morar na favela, quase como se fosse uma consequência natural de quem vive ali. Aqui, portanto, se encaixa a ideia de circunstância, e não uma intenção clara. No entanto, existem aqueles que querem independência da

³³ A jornalista Natacha Neri escreveu uma instigante dissertação intitulada *Tirando a Cadeia Dimenor* sobre os adolescentes que cumprem medida em duas unidades de internação, uma delas a EJLA, na qual os nossos adolescentes também estão acautelados em regime fechado. A pesquisa etnográfica aconteceu durante todo o ano de 2007 e parte de 2008. Assim, muitas questões levantadas são diretamente relacionadas à nossa prática. Outras, até pela distância temporal, já são diferentes. Assim como a de Lyra, a obra de Neri será utilizada ao longo desta dissertação.

família, seja por sentir prazer em assumir essa responsabilidade, seja porque devem fazê-lo, por precisar sustentar os pais ou os filhos, por exemplo (adesão por interesse). Por fim, a adesão por vontade fala de uma projeção, pelo capital simbólico que estar no crime pode compensar, quando o jovem quer se tornar independente de todo o grupo. Para Lyra,

[...] a adesão não será explicada, portanto, como o início de um processo despertado por um desejo, mas sim como a *culminação de uma trama social* que poderia, até mesmo, ser apresentada de diferentes formas pelo mesmo ator, dependendo apenas do tipo do desejo que se pretendesse destacar. Essa trama se desenrola sob os auspícios de um processo de independência, **comum a qualquer jovem, mas, que, no caso do menino do morro, não está atrelado à "idade da vida"** tais quais a entendemos, mas submetido a outras categorias singulares ao seu contexto social. (LYRA, 2013, p. 73, grifo nosso)

Não nos interessa classificar o porquê de os jovens cometerem atos infracionais análogos ao crime, mas sim partir do pressuposto de que *teias complexas* contribuíram para essa adesão, sejam as circunstâncias, seja a necessidade, seja o desejo pessoal. Não se trata apenas de uma questão financeira, facilmente perceptível e inquestionável, mas também da conquista de uma autonomia pessoal, característica da juventude e da entrada no mundo adulto. Existem, portanto, razões estruturais que contribuem para a adesão, mas também motivações individuais. Posso afirmar que, durante a minha experiência no Degase, convivi com jovens que muitas vezes se orgulhavam do que haviam feito para estar ali; por tudo isso, a pesquisa de Lyra faz bastante sentido.

Vergilio (2019) escreve um interessante artigo que, de certa forma, conversa com o que está sendo debatido aqui. A autora esclarece a existência de quatro teorias para explicar a motivação (para a entrada no crime): desorganização social, aprendizagem social, controle social e estigma. No entanto, a autora defende a *Teoria da tensão geral*, que não nega as anteriores, mas as aprofunda, pois inclui a esfera da percepção individual e os sentimentos dos envolvidos, ou seja, dá espaço para a subjetividade dos jovens e não apenas para questões estruturais. De maneira resumida, a autora defende que

Basicamente estão distribuídos em duas categorias: impossibilidade de atingir suas metas - inabilidade dos jovens em atingir suas metas (as mais comuns são: monetárias, status/respeito, emoções/excitação e autonomia) podem levar os jovens à delinquência; e perda de estímulos positivamente avaliados/apresentação de estímulos negativos - essa segunda grande

categoria envolve eventos ou condições negativas geralmente associadas a situações inevitáveis ou problemas interpessoais que compreendem pais, irmãos, professores, amigos e parceiros afetivos, por exemplo. Nesse sentido, podemos citar situações que levem a sentimentos como raiva ou chateação: rejeição de pais, supervisão parental excessiva, abuso e negligência na infância, relações afetivas abusivas, etc. (VERGILIO, 2019, p. 88)

A adesão se relaciona com *teias complexas*, com escolhas individuais e subjetivas e com a inconsequência iminente do ser jovem. O *tempo* não é uma categoria central para os autores supracitados, mas esse aspecto é tangenciado em vários momentos, por isso foram selecionados para fundamentar esta dissertação.

Retomando as ideias específicas de Lyra, o termo “*sujeito-homem*” foi cunhado para identificar os adolescentes, também chamados por ele de “meninos armados do morro”. Nas entrevistas, o pesquisador percebeu que esses adolescentes constituem uma verdadeira “república dos meninos”, com “jovens que mandam em outros jovens”, tal qual Jorge Amado muito bem caracterizou na obra *Capitães da Areia*. Entre eles (na Bahia do século passado ou no Rio de Janeiro do atual século), existem “noções de direito público e privado, de produção da justiça, de bem comum e, claramente, também da virtude” (2013, p. 148). Bom considerar que a noção de justiça em questão é codificada a partir de outro *ethos*, desvinculado do que a sociedade burguesa produz e considera justo. Existe um código de ética intrínseco àqueles envolvidos na criminalidade que escapa às definições das leis que regem a república brasileira.

A república dos meninos é organizada a partir de normas e sistemas de poder próprios. Mas quem são esses meninos? Para dar conta dessa pergunta tão complexa, Lyra constrói, a partir da fala dos entrevistados, a categoria *sujeito-homem*, que muito bem se aplica aos personagens de *Capitães da Areia* e aos meus alunos. Segue uma descrição/definição do termo:

O sujeito-homem que comanda o dia a dia da favela **pode ter apenas 13 anos de idade, mas sua postura adulta vai muito além** da arma que carrega presa à bermuda. Ele possui uma vida sexual ativa, muitas vezes resultando em filhos; tem proficiência em uma gama variada de drogas; seus rendimentos rivalizam e, dependendo da boca, ultrapassam o de seus pais. **Sua curta história de vida está repleta de atos e fatos e inteligíveis para outros garotos da sua idade mesmo para muitos homens experimentados. O menino que acaba de se tornar sujeito-homem desempenha papéis adultos na comunidade onde vive;** comunidade essa que o reconhece e o respeita como tal. Ao se tornar um sujeito-homem e aderir ao crime, o menino do morro não está iniciando um processo social, mas o culminando. A adesão consoma uma dinâmica que começa durante as

etapas da independência do jovem, mas que só se completa quando se estende da família a todo o corpo social. É essa a operação pública ou requisito central para que seu novo status seja confirmado e a passagem para o mundo adulto seja completa. (LYRA, 2013, p. 91, grifo nosso)

Na obra de Jorge Amado, aqueles meninos da Bahia dos anos 30

[...] sentiam mesmo como homens. Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens haviam resolver. Sempre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e de aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. (AMADO, 2009, p. 236)

Ou seja, trata-se de meninos que adquiriram precocemente o *status* de adultos.

Assim, a adesão acontece também porque muitos adolescentes pobres da nossa cidade se sentem sujeitos-homens. A leitura da obra de Lyra foi muito bem aplicada em nossas aulas, por contribuir na construção do perfil dos alunos, e por isso essencial para esta dissertação, por envolver o *tempo*, mais especificamente o *tempo vivido*, tema que desenvolvemos a diante.

Por uma série de circunstâncias que irei explicar adiante, seu processo de independência começa mais cedo e, em certo ponto da vida, pode ser que ele opte pelos pré-requisitos diferenciados presentes na dinâmica coletiva do morro para se tornar um adulto. Assim nasce o sujeito-homem, categoria nativa que expressa para o jovem um status de respeito e aceitação, mas que também revela a tensão entre sua condição prática de indivíduo autônomo na sua comunidade e seu enquadramento como "menor de idade", tal qual o concebemos no mundo legal. (LYRA, 2013, p. 75)

Dar aulas na socioeducação é entender que, apesar de serem adolescentes (do ponto de vista legal e etário), os alunos se sentem adultos. É entender também que, muitas vezes, em seu processo de amadurecimento, eles "pularam etapas", já que muitos perderam boa parte da infância e juventude nas muitas internações. Entender essa categoria foi fundamental para a construção das aulas. É comum ouvir dos próprios adolescentes, falas como "*já sou sujeito-homem*" – e tudo que ela implica – é muito utilizada por eles, mas só me atentei ao seu uso corriqueiro após as reflexões de Lyra, o que prova que a academia e a educação básica devem de fato andar juntas.

1.9 Quem são os alunos que participaram desta pesquisa? Reflexões sobre os estudantes e os dados oficiais a partir de uma atividade

Nos meses de junho, julho e agosto de 2019, realizei de maneira mais direta e sistematizada a pesquisa que se transformou nesta dissertação. Todo o curso foi pensado a partir desse objetivo: elaborar atividades que envolvessem a categoria *tempo*, para que elas pudessem ser analisadas academicamente. Para tal, elaborei, com a ajuda de uma jovem educadora (que se tornou uma grande companheira) chamada Tassiana Oliveira, um curso de Alfabetização e Reforço Escolar da Rede Emancipa. Assim, as quartas-feiras à tarde desses três meses foram dedicadas a um curso que teve como desdobramento esta pesquisa. Essa turma foi chamada de 2019.1.

Ao longo do dia a dia das aulas, é comum que os próprios alunos forneçam informações privadas, como: o ato infracional cometido por eles, se eles se consideram inocentes ou não (a imensa maioria não se considera), se recebem visitas, até que ano/série estudaram, entre outras questões.

É irrelevante, para este estudo, criar uma tabela que pondere encontros e desencontros entre as informações desses adolescentes e os dados das pesquisas. Em primeiro lugar, porque não é nosso objetivo. Em segundo lugar, porque essa é uma tarefa complexa. Não faz parte desta metodologia da pesquisa utilizar qualquer tipo de entrevista. Ao longo das aulas, as informações são declaradas pelos alunos de maneira espontânea, já que, no geral, eles falam com alguma naturalidade sobre si. Mas não busco junto à equipe técnica ou a qualquer outra fonte secundária a veracidade das informações. Assim, se o aluno diz que estudou até o 5º ano ou que está ali por roubo, não sei se é verdade ou não, porque não me interessa confirmar. Anotações são feitas para pensar sobre como preparar a próxima aula a partir das narrativas dos próprios jovens sobre suas trajetórias de vida.

Ademais, é muito difícil falar em turma propriamente dita e modelar o grupo de indivíduos que fazem parte dela. Isso porque é muito comum que os alunos deixem de frequentar as aulas (por ganharem progressão na medida ou por serem transferidos para outra unidade); que eles apareçam no meio do curso (por terem sido incluídos na pauta); que eles desçam dos alojamentos com o nome de um colega, driblando o sistema, e por isso participem apenas uma vez da aula (o colega

pode não querer/poder descer um dia); e que muitas vezes eles faltem (por não serem chamados pelos agentes, não desejarem descer ou terem outras atividades que comprometam o horário, como campanha de vacina, audiências, etc.). Tudo isso dificulta a formação de uma turma. Do ponto de vista pedagógico, é limitante. Da pesquisa, também. Por todas essas considerações, é inexequível tabelar essas informações, ou produzir um “censo da turma”.

Por fim, é importante registrar que os alunos são escolhidos pela equipe técnica do Degase; a Rede Emancipa não tem nenhuma ingerência sobre isso. Portanto, não posso afirmar que os meus alunos representam todo o universo dos que estão internados. Eles são uma pequena parcela das centenas que ali cumprem medida de internação; porém, representam, mesmo que de maneira pouco criteriosa do ponto de vista do método, um possível espaço amostral.

Será apresentada, agora uma atividade muito rica realizada no primeiro dia de aula da turma 2019.1, chamada de “*dinâmica dos papéis sociais*”, um momento inicial que gerou desdobramentos ao longo de todo o curso. Oficialmente, de acordo com a pauta havia onze alunos, mas nesse dia apenas seis foram à aula. Desses seis, apenas um deixou de participar do curso, tendo comparecido apenas ao primeiro dia. O primeiro objetivo dela era trabalhar a identidade do grupo, o que existia de comum e o que existia de singular entre os alunos. O segundo era o valorizar outras identidades para além daquelas que os haviam levado até o Degase; isto é, para além daquela que os define como “autores de atos infracionais”. Por fim, valorizar, principalmente, o que eles eram naquele momento, naquele espaço: nossos alunos. Isso porque, muitas vezes, o papel social mais marcado por eles e pelos agentes socioeducativos é o de “criminoso”. Assim, é muito importante lembrar que podemos cumprir muito papéis, podemos atuar de diversas maneiras na sociedade. Como nos lembra Neri, “não há nada que determine que a ‘vida no crime’ ou a prática de atos infracionais esteja colada aos indivíduos – a sujeição é uma construção social, baseada em classificações de tipos sociais” (2009, p. 83).

Essa atividade não entraria para esta dissertação, pois não trata de maneira direta do tema recortado, o *tempo*. Durante o processo de escrita, porém, evidenciou-se que ela poderia ser utilizada neste capítulo inicial, destinado a entender melhor quem são os jovens “encarcerados” que participaram da pesquisa. Por isso, um novo uso dela foi feito. É uma atividade interessante, pois ajuda a traçar o perfil da turma (e assim ampliar as possibilidades do que estudar ao longo

do curso), ao mesmo tempo que se apresenta como uma boa forma de quebrar o gelo e conhecer de maneira informal, um pouco mais sobre os educandos.

Durante a dinâmica, cada jovem recebeu uma folha e escreveu seu nome no centro dela. Em uma caixa, foram colocados vários “papéis sociais” que os alunos poderiam exercer, como: *pai, filho, ladrão, traficante, parceiro, pegador*³⁴, *negro, branco, indígena, cria, favelado (morador), adolescente, adulto, criança, homem, mulher, gay*³⁵, *atleta, carioca e brasileiro*. Esses papéis foram lidos aos alunos por mim e pelos meus colegas educadores. Caso o estudante se identificasse com o papel social ditado, deveria escrevê-lo na folha, próximo ao seu nome, fazendo uma espécie de lista. Caso contrário, não escreveria. Essa era a primeira parte da atividade.

Assim, tivemos um bom raio X de como os alunos presentes naquele dia, se enxergavam no mundo, naquele dia. A cada papel lido, as reações se diversificavam, variavam desde risos e indignações até conformismos. Em alguns momentos, eles debochavam de não entendermos o que eles queriam dizer, já que usam muitas gírias. Em outros, não entendiam palavras que dizíamos, por não pertencerem ao mundo deles. Foi o caso da discussão a partir do termo *favelado*. Para eles, era sinônimo de “escandaloso, inconveniente” e, por isso, preferiam a palavra *cria* (isto é, “aquele que nasce em determinada favela”) ou a palavra *morador* (“aquele que mora em determinada favela”).

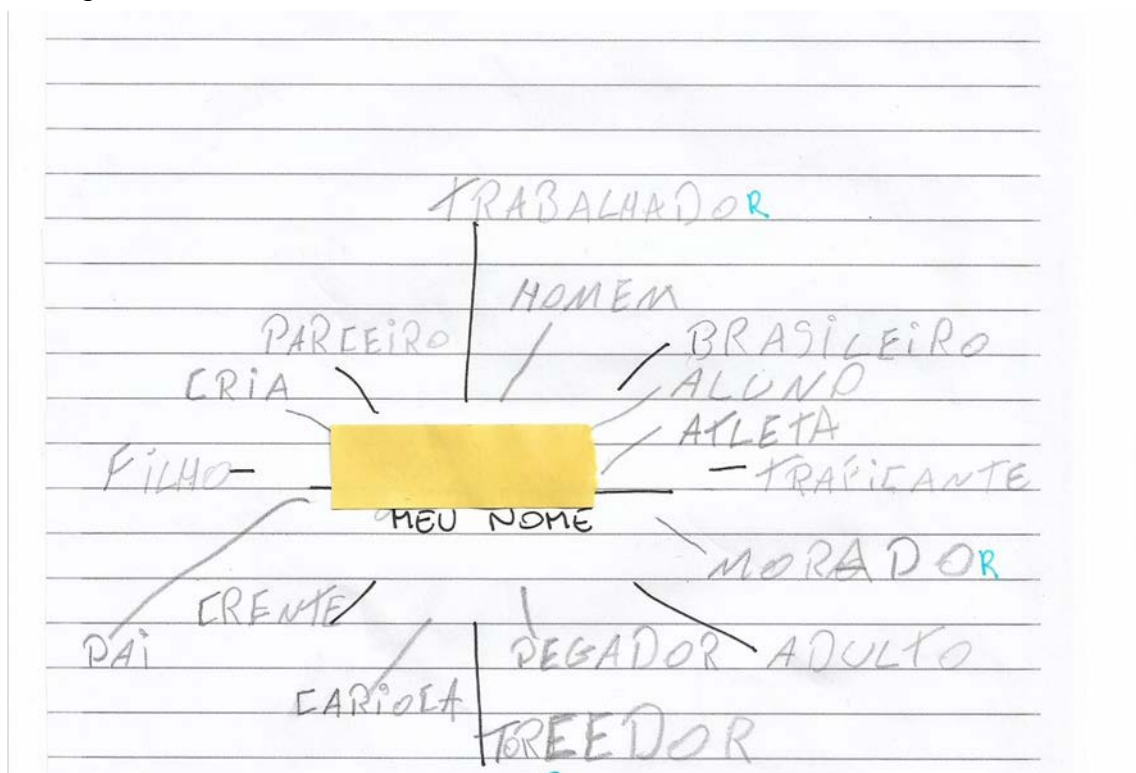
Em todo caso, estávamos ali para provocá-los, e não para discordar da decisão tomada por eles ou ratificá-la. O máximo que fazíamos era brincar sobre o time de futebol deles, ou apartar alguma provocação quando um deles se dizia muito “*pegador*”.

Essa atividade foi muito significativa para nos aproximarmos dos alunos, mas também para entendermos melhor o que eles pensam sobre eles mesmos, como desempenham determinados papéis sociais e como se veem no mundo. O resultado foi este:

³⁴ Gíria que significa jovem que beija muitas pessoas, namorador.

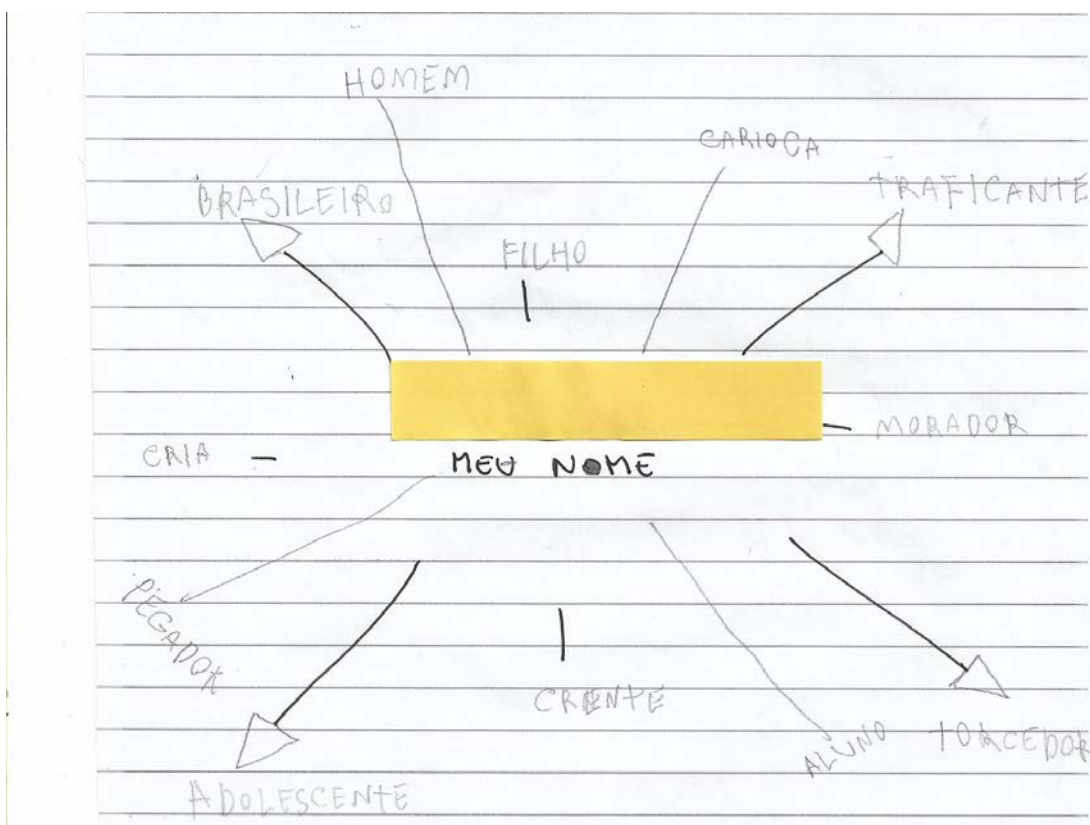
³⁵ Erramos ao não colocar os termos *heterossexual* e *homossexual*. Resumimos a questão apenas ao termo *gay*, o que ratificou um erro muito comum entre os adolescentes internados: achar que ser homem é o oposto de ser *gay*. Assim, todos escreveram em suas folhas que são homens, não porque pertencem ao sexo masculino e se identificam como tal, mas porque se relacionam com mulheres, são heterossexuais. Em outros momentos, quando essa atividade foi reaplicada, essa falha foi reparada e a discussão se tornou mais adequada.

Figura 1



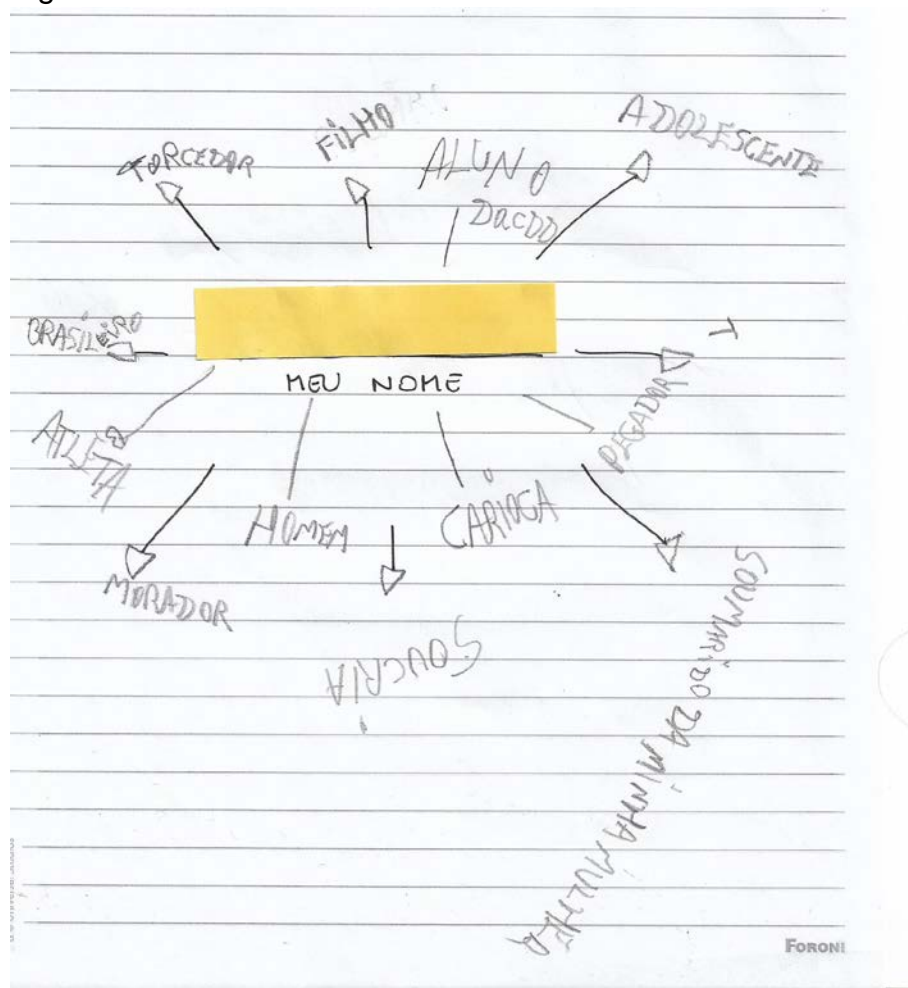
Fonte: produção discente, 2019.

Figura 2



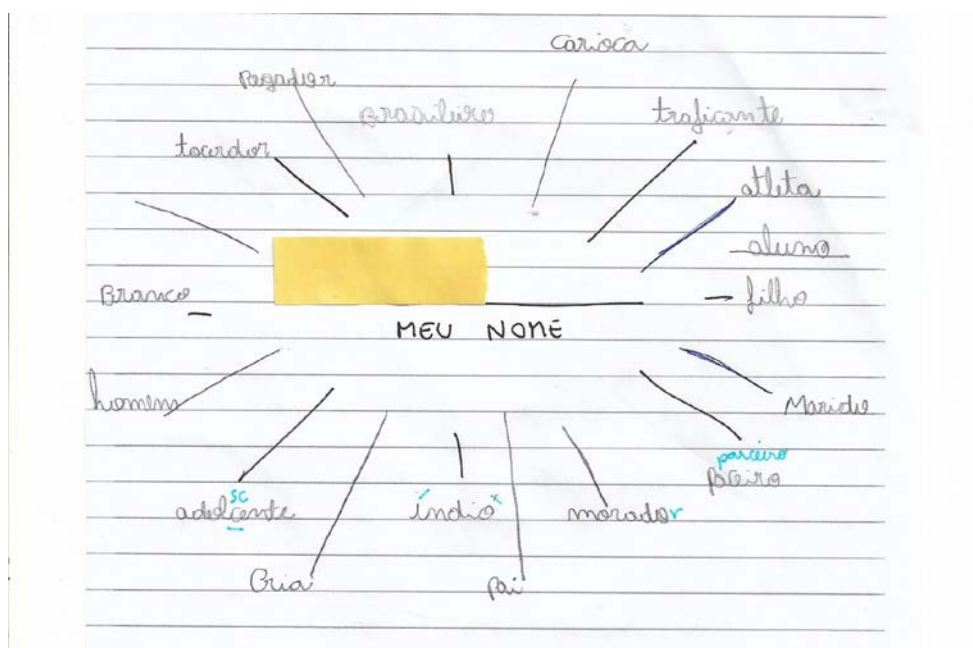
Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 3



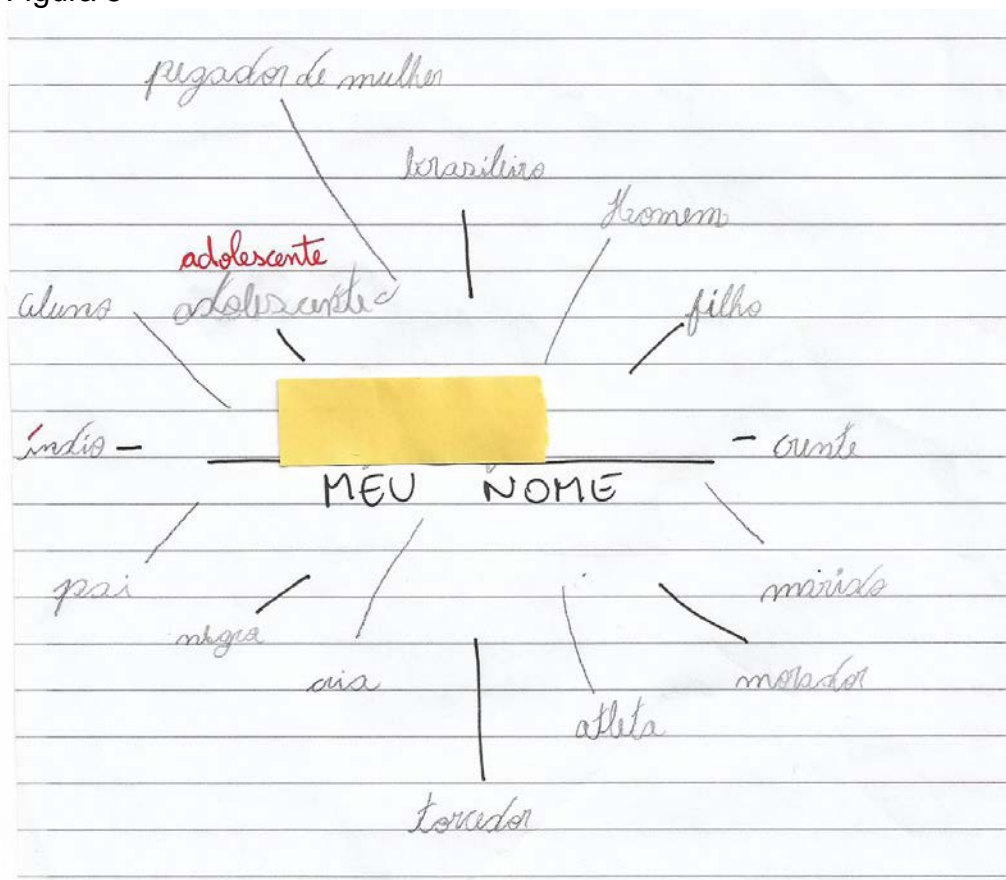
Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 4



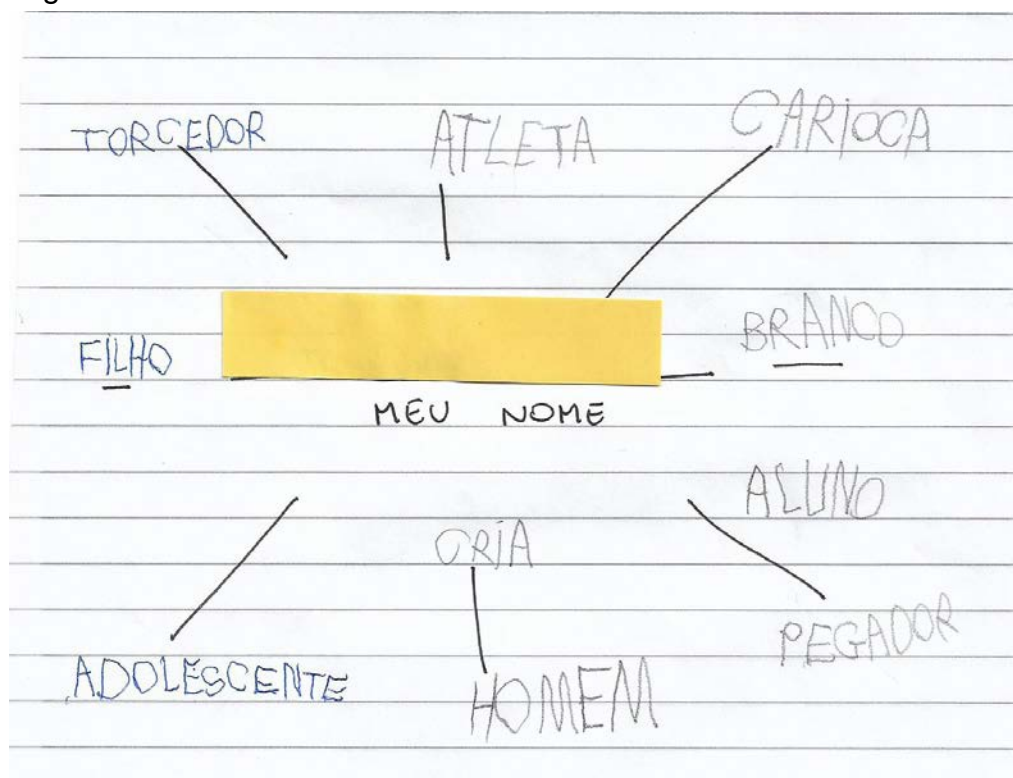
Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 5



Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 6



Fonte: Produção discente, 2019.

Dos seis alunos presentes, foi possível identificar: três crentes (acreditam em Deus), dois casados, seis moradores/*crias* (de favela), cinco atletas (gostam de praticar algum esporte), um negro, dois brancos, três pais, quatro cariocas, três traficantes e um trabalhador³⁶.

A discussão sobre o que é ser trabalhador, ladrão ou traficante foi muito interessante. É muito comum que os alunos falem: “*eu sou ladrão*” ou “*eu sou 155*”. Identificando-se com o artigo do Código Penal correspondente ao ato infracional cometido. Assim, bons papos foram travados a partir do verbo *ser*. É muito triste ver que jovens se identificam com um ato que cometeram, como se suas atitudes ligadas à criminalidade fossem suficientes para definir quem eles são. As classificações jurídicas (*homicida, assaltante, ladrão*, entre outros) não deveriam ser as principais condicionantes do caráter em formação daqueles que estão acautelados em regime fechado. Suas subjetividades são muito mais complexas do que isso. Inclusive porque ninguém é alguma coisa por toda a vida, os papéis sociais mudam, existe temporalidade em como nos enxergamos. Estar em conflito com a lei não é uma condição determinante de personalidade. Trabalhar temas como esse, contribui para desmistificar o estigma que lhes é imposto. Tal qual Neri em sua pesquisa, nós também acreditamos que

Através da abordagem da visão dos adolescentes sobre eles mesmos, no contexto da internação, será possível fugir de uma tipologia baseada em classificações jurídicas, que costumam descrever estes atores sociais apenas como “traficantes”, “homicidas” ou “assaltantes”, por exemplo, restringindo suas identidades ao ato infracional cometido. Entender as classificações e a produção de diferenças de status entre os jovens permite, assim, que nos livremos do erro de classificar, acusar, assujeitar estes indivíduos segundo uma lógica que vincula um crime ou tipo penal às suas subjetividades. (NERI, 2009, p. 116)

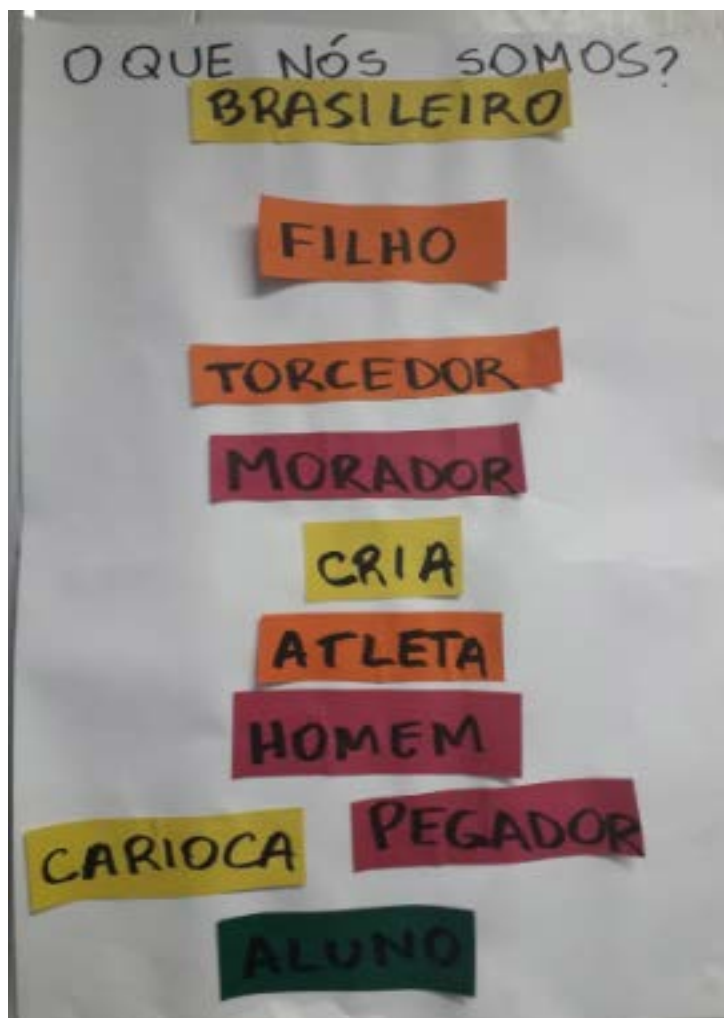
A segunda parte da atividade era coletiva. Caso todos os alunos se identificassem com determinado papel social lido, ou seja, caso todos do grupo escrevessem em sua folha *brasileiro*, por exemplo, colávamos uma tira de papel com a palavra em um cartaz³⁷. O resultado final foi este e ficou exposto na parede, ao

³⁶ Selecionamos apenas as informações que contribuem diretamente para o que estamos debatendo neste capítulo. Foram excluídos, portanto: *torcedor, brasileiro, homem e pegador*.

³⁷ É importante destacar que, em uma sala de aula alfabetizadora, as palavras trabalhadas na aula devem ficar expostas nos murais. No entanto, ali, diante de tanta dificuldade organizacional e falta de estrutura, fazer isso se torna muito complicado. O espaço de atuação é cedido também a outros cursos, e por isso não é permitido deixar os murais montados. Todos os dias chegávamos mais cedo,

longo de todas as aulas do curso, lembrando as palavras que faziam parte do vocabulário que estávamos construindo juntos:

Figura 7



Fonte: Produção discente, 2019.

O objetivo fundamental dessa atividade era o de valorizar o papel de ser *aluno*, que é aquele que eles ali representavam. Por isso, o último papel sorteado, propositalmente, apresentava essa palavra escrita. Essa atividade gerou muitos desdobramentos. A partir dela foi percebido que, por exemplo, o racismo estrutural e a questão da identificação com a negritude, deveriam ser temas trabalhados já que muitos daqueles alunos não se identificaram como tal; eles preferiram a palavra *moreno*, que não estava disponível na atividade. Apenas um, o de pele mais retinta, se identificou como negro e foi assim identificado por todo o grupo. Para nós,

montávamos os murais e acabávamos um pouco antes para desmontá-los. Essas palavras eram constantemente retomadas nas aulas.

educadores, apenas um era branco; todos os outros cinco eram negros ou pardos. No entanto, como o que vale é a autodeclaração, (tal qual a pesquisa oficial) mantivemos as informações, assunto que foi problematizado em outros momentos. É intrigante perceber que, em relação aos critérios raciais, a pesquisa é sempre intrincada já que envolve como as pessoas se percebem e essa subjetividade mascara e é mascarada pelo racismo estrutural.

Também percebemos a presença da homofobia e do machismo em algumas falas e brincadeiras (diante das palavras *gay*, *mulher* e *homem*), assim como a identificação com o ambiente que foram criados, a favela (eles mostravam animação diante das palavras *cria*, *favelado* e *morador*). Foi a partir dessa atividade que percebemos que poderíamos investir no tema: “os povos que formam o Brasil”, pois houve espanto diante da palavra *indígena*, já que, quase todos, apenas reconheciam o vulgo (apelido) de um dos colegas, Indin, mas não sabiam exatamente o que era *indígena* (pelo que entendi, o Indin tinha traços “supostamente indígenas”). Um deles se identificou como índio, disse que o avô era. Eles também não sabiam o que é ser *carioca*: muitos não sabiam que nascer em cidades do estado do Rio de Janeiro, como São Gonçalo ou Duque de Caxias, tornam a pessoa *fluminense*, mas não *carioca*.

Como já foi dito, a atividade aqui narrada não é uma espécie de “censo” de todos os alunos que fizeram parte do curso. Ela retrata o recorte de um dia de aula, o primeiro, mas, a análise dela contribuiu pouco mais quem são esses alunos.

Outras anotações foram feitas ao longo dos encontros indicando informações adicionais sobre aqueles jovens. Em relação à escolaridade, dentre os seis que fizeram a atividade: um parou no 4º ano, dois no 5º, dois no 6º e um não sabia responder, mas era pouco alfabetizado. Ou seja, todos possuíam ensino fundamental incompleto, classificação que, nos dados oficiais, atenua um triste dado: distorção série/idade. Nesta turma, todos já haviam parado de estudar, quando foram cumprir a medida. Em relação à idade, cinco tinham 16 anos e apenas um tinha 17 anos. Quanto ao ato infracional cometido, quatro disseram ser roubo ou tráfico e um deles, por ficar no *Seguro* nunca falou e nós, não aprofundamos o assunto.

Como é notório, verifico na prática, muitos dos aspectos levantados pelos dados oficiais e pelos autores lidos até agora. Podemos afirmar que a maior parte dos jovens que participaram das aulas eram pardos e negros, entre 16 e 18 anos,

moradores de favelas, pobres, que cometeram atos análogos ao roubo ou tráfico e com pouquíssima escolaridade, já afastados da escola antes de “caírem”, isto é, antes de cumprirem a medida de internação. Em todo o tempo que estive no Degase (quase três anos até a data da defesa), apenas dois jovens estavam cursando o ensino médio, o que não garantia a qualidade da escolarização.

A evasão escolar e a distorção idade/série recomendada³⁸ são de fato grandes problemas da educação brasileira, que aparecem diluídos na nossa sociedade, mas superdimensionados no sistema socioeducativo. É de conhecimento público que existem muitas crianças que não frequentam escolas no Brasil, ou, se frequentam, não estão em idade/série adequada. Assim, para professores, como eu sou, como acessá-las se não estão na escola? Como pesquisadora, onde encontrá-las? Elas são sujeitos; porém, invisibilizados.

Dizemos que os sujeitos da pesquisa são invisibilizados, pois, aos olhos de um pesquisador do sistema escolar, é muito difícil encontrá-los. Nas internações, estão reunidos adolescentes em idade escolar que deixaram de ser alunos e entraram precocemente na dita “vida do crime”. Ali, a evasão escolar é sentida de maneira muito concreta, é uma realidade superdimensionada, pois, ao ser detida, a maioria deles já não estudava. Trazer esses dados à tona sem problematizá-los é preocupante e pode levar a uma relativa frieza de números. Esta pesquisa se propõe a atuar na contramão desse percurso, pois confirma os dados do nosso sistema educacional, mas salienta o papel dos sujeitos históricos envolvidos, os nossos alunos “encarcerados”, que são, sem dúvida, muito mais do que a grande mídia espera que eles sejam.

³⁸ O mais recente censo escolar, divulgado em 2018, revela que a distorção idade/série (o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada) alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 24,7% nos Anos Finais e 28,2% no Ensino Médio. Indica também que essa distorção é mais sentida com alunos do sexo masculino em todas as etapas de ensino. Para maiores informações, ver: <http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

1.10 Por fim, um cuidado necessário

Os alunos que fizeram parte dessa pesquisa estão privados de liberdade, o que traz um diferencial indiscutível em relação a uma sala de aula comum. Mas o fato desses jovens estarem “presos” não faz com que as atividades e discussões efetivadas aqui sejam coerentes apenas em um espaço de trabalho tão específico. A falta de liberdade é sim um diferencial, mas não torna as atividades propostas, assim como a literatura utilizada para tal, distantes das aulas de História da rede pública regular de ensino.

É preciso manter sempre a preocupação de direcionar o olhar para os sujeitos em questão, não folclorizando os alunos como “criminosos”, nem sendo simplistas ao enfatizar apenas a diferença dentre aqueles que estão e os que não estão atrás das grades.

Lidamos com adolescentes cheios de incertezas e inseguranças, com romances, grupos musicais preferidos, vaidades, como qualquer outro, mas também marcados pela desigualdade social e roubados de direitos básicos, como o de ter uma infância já que entraram precocemente na vida adulta. Infelizmente, o perfil desses jovens pode ser encontrado em tantos outros ambientes escolares. Na desigualdade, as diferenças não só apartam, mas também se encontram. É preciso “estar atento e forte” para perceber as nuances das diversidades, mas também as das semelhanças, sem estereotipá-las.

Por fim, é evidente que dar aulas em ambientes de privação de liberdade aponta para uma condição de trabalho muito peculiar, mas os jovens ali não são tão diferentes quanto imaginamos. Afinal, eles são, essencialmente, alunos.

2 TEORIA DA HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E A JUVENTUDE ENCARCERADA

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender – o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.

(bell hooks)

2.1 Introdução ao segundo capítulo

O segundo capítulo desta dissertação pretende esclarecer como a experiência de dar aula no Degase se transformou em uma pesquisa acadêmica que entrelaça o ensino de História em um ambiente de privação de liberdade à categoria *tempo*. A forma como esta dissertação foi escrita partiu justamente da maneira como eu decidi relatar essa experiência; ou seja, esta dissertação é também um relato autobiográfico. Não é apenas autobiográfica, pois há outros componentes aqui, como um mergulho no mundo da socioeducação – incluindo uma breve pesquisa institucional sobre o Degase (primeiro capítulo) –, a descrição das atividades propostas nas aulas (terceiro capítulo) e discussões bibliográficas (que permeiam todo o texto). Não é apenas uma explanação, pois há uma dimensão analítica do processo que culminará em produção acadêmica. Ela é, portanto, uma *narrativa autobiográfica*.

Este segundo capítulo se fundamenta, então, nesta questão: a transformação da análise teórica de ações vividas por mim em uma pesquisa no formato *relato de experiência*, que entra no campo da *narrativa autobiográfica*. Segundo Arfuch,

la investigación desde la narrativa requiere ante todo una posición de escucha atenta: no solo el qué sino también el cómo del decir; no solo el contenido de una historia sino los modos de su enunciación; [...] Una escucha [...] como tensión, disposición hacia el otro, que supone tanto la apertura afectiva, la percepción de los detalles, como una fundada curiosidad analítica. (2016, p. 235)

A escuta atenta, o entendimento do que dizer e como dizer, a disponibilidade para entender o outro e, principalmente, a curiosidade analítica são aspectos que moldaram o meu olhar de educadora e de pesquisadora. Mas não apenas isso. Eu também julguei necessário apresentar alguns apontamentos teóricos para que a profundidade almejada da minha análise fosse garantida. Leonor Arfuch (2010; 2012), Ana Zavala (2012), Maurice Tardif (2000) e Ilmar Mattos (2006) contribuíram para esta pesquisa a partir das discussões sobre saber docente e o ensino de História, aqui objetos de pesquisa acadêmica. Assim, os relatos feitos por mim, afetados por tais discussões, geraram desdobramentos que conferiram densidade ao texto para além do que poderia ser uma narração puramente descritiva.

Narrar uma experiência não é dar conta de toda a integralidade dessa experiência, é, antes, criar ordenações e sentidos, dar ênfases e admitir esquecimentos, para gerar um texto que seja inteligível ao leitor/ouvinte. O ato de narrar é uma escolha consciente de como contar uma história. Assim, muitas seriam as possibilidades de pesquisa no campo do ensino de História a partir da vivência das aulas de reforço escolar dadas no Degase, mas o recorte escolhido foi o estudo sobre a categoria *tempo*. Mais adiante o porquê dessa escolha será aprofundado.

O *tempo*, entretanto, não será apenas objeto desta pesquisa, mas sim um tema transversal, presente em toda a dissertação. Este segundo capítulo pretende fazer, portanto, uma breve estruturação sobre a categoria *tempo*, sempre a relacionando com o contexto em que as aulas aconteceram e com os alunos que participaram delas. Para tal, recorreremos à Teoria da História e nos debruçaremos sobre as obras de Norbert Elias (1998), Reinhart Koselleck (2014), de Sonia Miranda (2005 e 2012) e de Helenice Rocha (2015).

Por fim, escrever uma dissertação também pressupõe muitas escolhas, sejam elas teóricas, metodológicas ou até mesmo gramaticais. Em alguns momentos, escrevi na primeira pessoa do plural, em outros, do singular. A escolha de escrever na primeira pessoa do plural se deu porque muitas decisões durante a pesquisa não foram tomadas somente por mim. Elas foram fruto ou das indicações do meu

orientador, ou da opinião de outros educadores colegas com quem dividi as aulas. Já a escolha por escrever na primeira pessoa do singular é utilizada quando falo especificamente da minha experiência, assim como defende Zavala (2012), quando trilho o caminho da autobiografia.

2.2 A dissertação como uma narrativa e o *tempo*

Pelo fato deste trabalho se tratar de um relato de experiência, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos daquilo que entendemos por narrativa, centralizando a discussão na obra da argentina Leonor Arfuch (2016), que afirma que a narrativa deve ser entendida como uma “perspectiva teórico-metodológica e até epistemológica de investigação social” (ARFUCH, 2016, p. 35). Narrar é, portanto, escolher como contar algo e, neste trabalho, assumir esta escolha tem valor epistemológico.

A partir da interpretação dessa autora, podemos presumir que narrar é uma forma discursiva que ordena uma fala e dá materialidade a um tema; ou seja, é uma elaboração cognitiva de sistematização do vivido. Arfuch afirma que

Por el contrario, repara justamente, más allá de la enunciación y de los mecanismos usuales de análisis discursivo, en el componente narrativo, es decir, cómo se cuenta una historia, cómo se articula la temporalidad en el relato, cuál es el principio que se postula, cómo se entranan tiempos múltiples en la memoria, cómo se distribuyen los personajes y las voces, qué aspectos se enfatizan o se desdibujan, qué causalidades — o casualidades — sostienen el desarrollo de la trama, qué zonas quedan en silencio o en penumbra [...]. (2016, p. 240)

Uma narração envolve enredos, histórias, temporalidades e sujeitos, tal qual esta dissertação. A começar, ela dialoga com as três dimensões dessa categoria de texto: o *vivido*, o *lembrado* e o *narrado*. O *vivido* se refere à experiência que tive ao longo de quase três anos atuando na socioeducação (2017-2020), mais especificamente, nos meses em que as atividades que serão trabalhadas no terceiro capítulo, foram feitas (2019); o *lembrado* se refere a dados da pesquisa acessados pela minha memória e pelos registros feitos durante as aulas; e, por fim, o *contado*, a informação sistematizada com a ajuda de escritos de autores consagrados, da

minha própria memória, dos meus registros e das recomendações do meu orientador (2019-2020). Viver, lembrar e contar são processos/ações que se dão em diferentes momentos e, por isso, possuem diferentes temporalidades.

Narrar é um compromisso entre um *sujeito* que conta (neste caso, eu; e por isso aqui foi feita a escolha de explicar quem é esse sujeito que conta) e o *tempo* decorrido entre o vivido e o lembrado. Há, portanto, uma relação intrínseca com o *tempo*. Na perspectiva da narrativa, existe um espaço de tempo entre o que aconteceu, o que foi lembrado e o que foi narrado. É na tensão desse vai e vem de passado, presente e até mesmo futuro (as expectativas) que a narrativa se constrói. Este trabalho se esforça para ser uma forma de registro organizado e sistematizado sobre uma ação docente atravessada pelos dilemas do *tempo*.

Mas não é qualquer ação docente. É a minha. Assim, o sujeito que narra é também o sujeito que viveu a ação, e isso gera algumas questões que merecem ser debatidas. Este trabalho é uma *narrativa autobiográfica*, ou seja, ele se propõe, através de uma biografia – escrita da vida – refletir sobre o vivido. Acontece que, na dimensão do vivido, sempre haverá espaço para o ficcional. O ato de narrar possui uma dimensão ficcional mesmo que haja um compromisso ético com a verdade, com o que “realmente aconteceu” (ARFUCH, 2016). O que não significa afirmar que o meu relato seja baseado em mentiras, o que eliminaria o seu valor acadêmico. Pelo contrário, assumindo o caráter ficcional, a dimensão científica ganha ares contemporâneos, pois se afasta ainda mais de um ideal positivista de se fazer História e, por que não, ensinar História.

Sou uma pesquisadora e professora que usa como metodologia o trabalho de campo – campo esse que, neste caso, é a sala de aula; porém, uma sala de aula em um ambiente de privação de liberdade, e, por isso, muito hostil, carregado de injustiça social e desamparo. A narração desta dissertação representa a organização cronológica de fatos, o encadeamento de histórias que ora se afastam, ora se encontram. E isso demanda mais do que apenas um esforço intelectual, demanda também um esforço emocional que afeta o que é suportável lembrar, o que foi necessário esquecer e como contar algo. Por isso, este trabalho é também um desabafo, não uma denúncia, mas um desabafo, pois afetos e sentimentos diversos

me atravessaram e me estimularam ou me inibiram³⁹ a escrever, ao longo destes meses de elaboração.

Esta dissertação tem tudo isso sem deixar de ser uma pesquisa acadêmica. Afinal, todos esses elementos, característicos do campo da narrativa e da pesquisa científica, não se encontram em lados opostos.

2.3 O ensino de História como objeto de pesquisa: o saber docente e o *tempo*

Tardif é um pesquisador que se propõe a estudar os saberes mobilizados pelos professores cotidianamente pensando no que se aproxima e no que se afasta da produção de conhecimento universitário a partir do que ele chama de “epistemologia da prática profissional”. De maneira bastante direta, Tardif anuncia que

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (2000, p. 13)

Como pesquisar os saberes produzidos em sala de aula quando se está afastado da sala de aula? Seguindo a linha de crítica à maneira como a pesquisa sobre práticas e saberes relacionados ao ensino se dá, o livro, não traduzido para o português, intitulado *Mi Clase de Historia Bajo la Lupa* (2012), escrito pela uruguaia

³⁹ Muitos são os momentos de tensão quando se lida com uma unidade de internação. Durante a fase da pesquisa, por exemplo, enfrentamos uma greve de agentes que não só dificultou o andamento das aulas, já que muitas vezes as aulas foram canceladas ou aconteceram com pouquíssimos alunos, como trouxe à tona uma série de denúncias dos alunos de maus-tratos perpetrados pelos agentes socioeducativos. Como dar aulas em um ambiente tão violento e violador de direitos? Assim, tensões do tempo presente interferiam no fluxo dos acontecimentos, gerando marcos e mudanças. Outro exemplo, um dos alunos que faz parte do projeto recebeu medida de internação, injustamente, durante as férias, momento que reservei para escrever a dissertação. Muitas foram as vezes que precisei parar de dissertar para buscar soluções para adiantar a remissão da medida imposta. Após três semanas, finalmente, ele foi liberado e consegui com muito mais alívio, escrever. Assim sendo, este trabalho não é sobre isso, mas torna-se impossível se afastar desse tema por completo.

Ana Zavala, é uma importante obra para pensar a pesquisa no campo do ensino de História.

A autora defende que o ensino de História seja pesquisado por quem o pratica: o professor. Ela parte da premissa de que a prática do ensino de História é um objeto (de pesquisa) difícil de ser atingido, já que as fontes mais comuns usadas pela historiografia especializada são manuais, normas, livros didáticos, entre outras, e não a prática de ensinar propriamente dita. “Es realmente minoritaria la bibliografía en la cual la acción de enseñar está abordada por los propios profesores, más allá de las citas provenientes de entrevistas o de transcripciones de clases” (2012, p. 16).

Ainda segundo ela, uma boa análise do ensino de História acontecerá quando os professores de História forem pesquisadores de suas próprias práticas. Se “os professores podem dar conta da ação de ensinar” (tradução nossa, p. 12); também dão conta de pesquisar sobre o que ensinam. Ela propõe, então, que nos apropriemos de forma oportuna de nossos saberes, a fim de legitimarmos o seu uso. A minha pesquisa se propõe justamente a ser uma análise da minha própria prática, dos saberes empregados por mim na tentativa de alcançar objetivos pedagógicos aplicáveis diretamente em sala de aula.

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica proposta nesta pesquisa faz um contraponto ao que é comumente esperado no campo do ensino, pois ela apresenta uma maneira de efetivamente estudar o cotidiano da sala de aula em um espaço de produção de aprendizagem pouco conhecido de muitos professores: o da privação de liberdade. E isso a partir da voz de quem se propõe a educar, isto é, da professora.

É muito comum trabalhos como o meu serem classificados como academicamente significativos por “darem voz a sujeitos muitas vezes invisibilizados, jovens pobres”. Discordo de análises como essa, pois, apesar de trazer à tona assuntos efetivamente pouco estudados no ensino de História, eu não dou voz aos meus alunos, tendo em vista que sempre serei a tradutora e que tal tradução se faz com interferências minhas. A voz será deles quando eles mesmo puderem produzir suas próprias dissertações. Meu trabalho ganha valor científico quando pretende dar voz ao saber produzido pela professora da educação básica que sou, saber esse difícil de ser alcançado, e, muitas vezes, desprestigiado. A chance de repensar a minha própria prática enquanto professora e a possibilidade

de fazer uma dissertação sobre isso ultrapassam uma mudança restrita à minha sala de aula. Com isso, a prática do ensino de História se torna objeto de pesquisa da pesquisadora-professora, e isso é de suma importância.

Zavala (2012) defende que a pesquisa do ensino de História seja feita pelo próprio agente da ação de ensinar. Aqui, isso é feito a partir de pequenos relatos autobiográficos “analisados clinicamente”, tal qual a autora propõe em seu livro quando usa a metáfora da lupa. O que se pretende é analisar o que é ensinado e como é ensinado (os objetivos e métodos escolhidos), identificando o que funcionou e o que poderia ser repensado. Por isso, vamos pensar em como o saber docente é produzido, isto é, como o professor da educação básica produz saber. Tardif resume a questão ao dizer que os saberes docentes “são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (2000, p. 17).

Vamos por partes. Os “saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo” (Ibidem, p. 13), pois são influenciados pela história de vida do professor – até mesmo no que concerne à época em que ele era aluno⁴⁰, às suas experiências em sala de aula e à forma como a sua carreira se construiu. Por isso,

os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (TARDIF, 2000, p. 13)

Ao longo da trajetória profissional do professor, não apenas os saberes se modificam, mas modifica-se também a maneira como se adquire saber. Quando comecei a dar aula no Degase, eu já possuía uma significativa carreira no magistério, mas isso não foi suficiente para que as aulas em um ambiente de privação de liberdade fossem bem-sucedidas. No entanto, o conhecimento adquirido ao longo de 12 anos de carreira (o meu passado) não foi dispensado. Isso porque todo saber docente é temporal, isto é, possui historicidade. Afinal, a aula existe antes mesmo de existir, e carrega em si múltiplas temporalidades:

⁴⁰ O autor argumenta que todo professor foi aluno por muitos anos antes de ser professor. Isso não é comum nas outras profissões, já que dificilmente um médico, por exemplo, assume o papel de paciente por tantos anos antes de escolher a medicina. Caso isso aconteça, sem dúvida essa experiência influenciará no seu fazer médico.

Es precisamente desde aquí que me permito plantear la idea de que en cierta forma la clase o el curso empiezan a «existir» antes de tener lugar efectivamente. Lo interesante del texto del proyecto, en todo caso, es que empieza siendo un texto de ficción, pero luego su referente aparece o al menos trata de hacerlo. Visto desde el otro lado, el proyecto es en realidad como el referente del texto de la clase, que consiste en decirlo. (ZAVALA, 2012, p. 40)

Se analisarmos a escrita desta dissertação como uma manifestação da produção de saber docente, também poderemos perceber essas idas e vindas no tempo, entre o planejado (que carrega as expectativas do futuro com certas doses de ficção), o realizado (o presente cravejado de passado planejado) e o contado (que mistura tudo isso na memória). Assim, à medida que as tentativas, os acertos e os erros vão se dando, entre o planejado e o realizado, as práticas vão ganhando tom de metodologia e vão sendo sistematizadas. Pôr consciência nesse processo contribui para a sua transformação em saber docente. Trazer à tona o não dito por meio dos relatos autobiográficos e das análises de situações de aprendizagem, reflete sobre a prática e dar voz à professora, que é quem efetivamente produz saber docente.

Os saberes profissionais dos professores são, também, plurais e heterogêneos, pois podem ser adquiridos de diferentes formas – pela cultura escolar, pela cultura pessoal, pelos conhecimentos adquiridos na universidade, outros impostos pelo currículo escolar, etc. (TARDIFF, p. 14). Os saberes docentes também são personalizados e situados, ou seja, dependem da trajetória de vida do professor, assim como da situação em que ele se encontra quando leciona.

Concordamos em grande parte com os apontamentos de Tardif elencados aqui, pois eles têm muita relação com a experiência da História ensinada nas aulas de reforço escolar. A partir deles, desdobramos a noção de que a maneira como o professor da educação básica adquire saber é muito diferente da maneira como um pesquisador acadêmico adquire saber. E essa diferença também se reflete em pesquisas que envolvem a investigação de como uma sala de aula funciona. Nas aulas no Degase, foi necessário um mergulho no universo dos alunos para que as aulas fossem mais bem aproveitadas, fizessem mais sentido, e a busca por esse universo do qual eu sou tão distante – adulta e com direitos sociais garantidos – se deu por meio de livros infantis, histórias em quadrinhos, documentários, músicas populares (como pagode, *funk*, rap) e até mesmo da Bíblia.

Esta dissertação é, portanto, uma reflexão sobre a experiência de dar aulas no Degase a partir do debate de um assunto que não é canônico. Ela será um reflexo de como a aproximação com a academia representou para mim indagações sobre escolhas docentes mais amadurecidas intelectualmente no contexto de uma sala de aula peculiar; representou os bastidores, aquilo que muitas vezes não é dito, embora seja certamente estudado: a dimensão escrita da prática docente. Em suma, a aproximação com a academia representou uma oportunidade necessária de pausar a correria da profissão de professor para pensar sobre as práticas da área e, principalmente, escrever sobre elas, a fim de valorizar o nosso papel de intelectual produtor de saber escolar.

Segundo Mattos, o professor da educação básica é um intelectual escritor da História e produtor de historiografia, na medida em que, ainda que oralmente, produz um texto para a sua aula. Sem impor hierarquias entre o saber produzido na academia e aquele produzido por professores, Mattos enfatiza que existem diferenças entre tais saberes, inclusive na maneira como buscamos as fontes de conhecimento que serão utilizadas na sala de aula; assim, ele valoriza o papel autoral do professor de História. Porém, para ser um autor, para escrever uma “aula como texto”, é preciso ser também um bom leitor. Nesse sentido, “a condição para quem ensina História se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a História, a produção historiográfica” (MATTOS, 2006, p. 13).

Esta pesquisa é, portanto, o resultado da sistematização de uma “aula como texto”, ou um breve ensaio sobre algumas possíveis relações entre a teoria da História e a educação básica. Um momento de reforçar o meu lugar não só de leitora, mas também de produtora de História e historiografia no âmbito do campo do ensino.

Afinal, produzir pesquisa na área do ensino é um processo de construção nada pragmático, pois depende de vários fatores, como a experiência de vida do profissional, a produção acadêmica de referência e a prática. Os saberes docentes são amadurecidos ao longo do tempo e partem do cotejo com as múltiplas experiências em sala de aula (que, no nosso caso, tem a peculiaridade de ser na “cadeia”). A partir das citações dos autores anteriormente mencionados, tomaremos as seguintes premissas para a nossa pesquisa: 1) os professores, ao darem aula, produzem saber e pesquisar esse saber docente pode ser feito pelo próprio professor; 2) em um ambiente de privação de liberdade, é necessário repensar a

maneira como o saber é produzido; 3) o saber docente é desenvolvido e atravessado pelas produções acadêmicas.

2.4 Como eu fui parar na “cadeia”?

A primeira vez que eu dei aula em uma “cadeia” foi a convite de um amigo que estudou comigo na escola, o Daniel. Não nos víamos há muito tempo, e, a partir de um *post* dele no Facebook sobre um evento ocorrido em sala, eu me interessei pelo Degase pela primeira vez. Ele me contou que dava aulas em um curso vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse curso era dividido em módulos – como “Introdução ao mundo dos negócios”, “Planejamento e administração”, “Produção de eventos” e empreendedorismo” – e acontecia na unidade de internação Educandário Santo Expedito (ESE), no complexo de Gericinó, em Bangu.

Eu nunca tinha ouvido falar em Degase, minha memória parava ainda na antiga FUNABEM. Não conhecia nada daquele lugar, nunca havia tido relação alguma com pessoas que cumpriam medidas socioeducativas, nem mesmo penas, nem havia estudado nada na universidade sobre educação em lugares privados de liberdade. Para ser bem honesta, até hoje eu não sei dizer o que efetivamente me fez querer estar ali – talvez curiosidade ou um certo “fetiche antropológico”⁴¹ com o diferente, sentimentos dos quais não me orgulho agora.

Esse meu amigo me contou sobre a experiência de dar aulas lá; talvez a partir do seu relato essa curiosidade tenha ganhado força. Eu até poderia dizer que foi um convite, mas a verdade é que eu insisti muito para que ele me chamasse. Até que no dia 18 de julho de 2017, na última aula do ano, ele encontrou a brecha possível para que eu desse uma oficina sobre direitos humanos como professora convidada. O objetivo principal da aula-oficina era que os alunos entendessem que o conceito de justiça possui historicidade, isto é, ao longo do tempo ele pode mudar. Para isso utilizamos duas fontes históricas: trechos do Código de Hamurábi (XVIII a.C.) e

⁴¹ Como ironicamente canta Criolo: “Cientista social, tragédia e Casas Bahia gostam mais de favelado do que de Nutela”.

trechos da Declaração Universal de Direitos Humanos (XX). Hoje, percebo que a temática do tempo já estava presente.

Elaboramos a oficina juntos, tentando moderar as expectativas de dar aula para um público tão diferente daquele com o qual eu estava acostumada. Pegamos metrô, depois trem, até que chegamos a Bangu. Pegamos uma *van* e, duas horas depois do início da jornada, chegamos ao Complexo de Gericinó. Unidades de medidas socioeducativas não podem fazer parte de complexos penitenciários, mas o ESE faz. Ou fazia, porque agora, em 2020, ele encontra-se fechado. A sensação é de estar entrando de fato numa cadeia. A *van* (tanto da ida quanto da volta) já marcava a forte presença feminina para as visitas ao presídio, que fica ao lado da unidade.

Fomos revistados, deixamos todos os nossos pertences em um armário, passamos por umas três grades e finalmente entramos – eu, meu amigo e seu estagiário – no local onde a aula aconteceria. Um dos agentes foi muito provocativo, debochou várias vezes do meu interesse em estar ali. Esse mesmo agente entrou na aula, constrangeu os alunos, os chamou pelos números “de entrada” e não pelos nomes. Deu-nos diversas orientações de segurança (muito mais com um tom de ameaça do que de orientação): nós não deveríamos ficar de costas para os alunos e deveríamos ter cuidado com materiais que podem virar arma (apontador, lápis e até papel). O clima foi amedrontador. Nada do que narrei até aqui se parece com a experiência de dar aula nas unidades da Ilha do Governador. O ESE tinha fama de ser um lugar mais difícil de se trabalhar. Mesmo assim, eu não me senti desencorajada.

Na sala, não havia janela, as carteiras eram comuns (aquelas de um braço só), havia um quadro branco que de tão manchado não servia para escrever e uma TV grande, dessas novas, que definitivamente não combinava com o entorno – marcado pelo abandono.

Nós nos preparamos para duas aulas, uma de manhã e outra de tarde, com um intervalo de almoço com os agentes e funcionários. A aula da primeira turma, a da manhã, foi embaraçosa, pois eu ainda estava muito nervosa e pouco confortável com toda aquela situação. Para piorar o clima de tensão, os alunos dessa turma não se entrosavam muito, pois ou eram aqueles que ficavam no “Seguro”, ou então eram

da “Minoria”⁴². Na segunda turma, a da tarde, pelo contrário. Os alunos já se conheciam e tinham certa amizade, pois eram todos da “Maioria”, isto é, integrantes do Comando Vermelho (CV); isso já conferia uma identidade ao grupo. Eu também já estava mais à vontade e, por isso tudo, a aula foi bem mais leve; em muitos momentos, eu até esqueci que estava na “cadeia”.

Eu fiquei muito impactada com essa experiência. Muito mesmo. Dar aula ali foi diferente de tudo que eu já tinha vivido (na época eu tinha 12 anos de sala de aula como professora). Muitas falas daqueles meninos me motivaram a voltar ao Degase, não necessariamente para Gericinó. Eles eram muito espertos e debochados, um humor rápido, que muitas vezes eu não entendia, por causa das muitas gírias e do tom quase cantado com que falavam, difícil de pôr no papel (embora hoje eu seja até capaz de imitar). A comunicação entre nós já evoluiu bastante, mas ainda sinto alguma dificuldade. Apesar da desconfiança inicial, eles foram muito acolhedores, e ficaram espantados quando souberam que eu estava ali voluntariamente (de graça) e que eu era professora. Mesmo aqueles que faziam “cara de brabo” disputavam minha atenção para mostrar uma letra bonita ou um desenho que tinham feito.

Um deles, bem alto e já mais velho, me contou que aprendeu a ler na “cadeia” e que por isso não era tão ruim estar ali. Eu brinquei que não acreditava e pedi que ele lesse o que estava escrito no quadro (diante de muitas palavras e pichações, destaquei uma). Ele, com muita dificuldade, leu: “*muito*” (“mu-ííí-to”); todos riram. Eu, sem nenhuma experiência em dar aula para alunos analfabetos ou pouco alfabetizados, escolhi uma palavra difícil de ser lida em voz alta. Provavelmente um dos muitos problemas da aula. Então, continuei falando com ele:

– *Não foi difícil aprender a ler?*

E ele: – *Sim!*

– *Não pareceu que você não ia conseguir?*

– *Sim, toda hora eu desistia!*

– *Você não se sentiu burro várias vezes?*

– *Sim!* – desta vez ainda mais animado, como quem concordava demais com o que eu estava descrevendo.

– *E quando conseguiu ler, não foi bom demais?*

⁴² Fazer parte da Minoria é não pertencer a maior facção criminosa do Rio de Janeiro, o Comando Vermelho. Podem fazer parte da facção Amigos (ADA) e a organização Terceiro Comando.

E ele: – *SIM!*

Eu, então, concluí:

– *Então, o segundo que separa o momento em que a gente não sabe algo daquele em que passamos a saber é prazeroso!*

Todos na sala riram, debochando da palavra “prazer”. Eu emendei:

– *É prazeroso mesmo, que nem comer chocolate, fazer xixi quando se está muito apertado ou até mesmo isso que vocês estão pensando. Aprender é prazeroso e é por isso que eu sou professora. Porque além de gostar de estudar e, conseqüentemente de aprender, eu sinto prazer quando os meus alunos estão aprendendo alguma coisa. Como agora, vendo vocês aqui.*

Sem ter a dimensão do quão carinhoso estava sendo, o aluno me questionou:

– *Você tem certeza de que é professora?*

Um deles brincou: “*Sabia que você tem aluno famoso, professora? Apareceu no RJTV e tudo!*”. O tal famoso ficou tímido com o apontamento, mas entrou na brincadeira. Eu não dei muita atenção, mas depois o meu amigo me contou que esse rapaz era acusado de estar envolvido em um crime que ganhou muita repercussão midiática. Esse mesmo rapaz era muito inteligente e foi ele que, pela primeira vez, me chamou atenção para a questão do *tempo* em uma sala de aula em um ambiente de privação de liberdade.

Em determinado momento da oficina, mostramos o Código de Hamurábi, e eu comentei que ele havia sido feito há mais de 4.000 anos. Ele então exclamou: “*Como 4.000 anos se a gente está em 2017?*”. Eu então expliquei que estávamos em 2017 na contagem dos cristãos, um “combinado” feito pela Igreja para homenagear o nascimento de Cristo, mas que existia história antes disso: “*Por exemplo, a mãe de Cristo nasceu antes dele, logo, há mais de 2017 anos*”. Ele então emendou: “*Alguém no mundo não está em 2017?*”. Ao que eu respondi: “*Sim!*”. E ele: “*Quem? Quem não é cristão? Existe alguém que não é cristão?*”. Ele disse isso com um olhar de choque. “*Sim, muitas pessoas no mundo não são cristãs*”. Ele manteve a feição de chocado. E esse olhar foi mais um exemplo do tal prazer de aprender mencionado há pouco.

As dúvidas desse rapaz com relação à descoberta de que existem outras formas de organização do tempo são, normalmente, esclarecidas no 6º ano do ensino fundamental, quando aprofundamos a discussão sobre calendários iniciada ainda nos primeiros anos da escolarização. Não foi nas aulas de História que ele foi

convidado a refletir sobre isso, pois provavelmente ele não frequentou as aulas de História, já que a evasão escolar é uma realidade no sistema socioeducativo. Mais do que não conhecer outros povos, esse aluno não sabia que o tempo é uma construção social⁴³.

O aprendizado da variedade e da diversidade humanas no tempo é uma tarefa precípua do professor de história, que está na escola não apenas para ensinar dado conteúdo, cumprir um currículo: a finalidade precípua do ensino da história é a formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com que não é familiar. [...] Não terá valido a pena um curso de História, um ano estudando história numa aula de história, **se o aluno não tiver sido minimamente deslocado de seu lugar, abaladas as suas certezas, se ele não for minimamente desterritorializado, distanciado do que julgava ser a sua identidade, seu si mesmo.** (ALBUQUERQUE, 2016, p. 26-27, grifo nosso)

Esse aluno provavelmente era cristão ou de família evangélica e achou surpreendente alguém não ser cristão e, por isso, não contar o tempo como os cristãos. Ali, naquele momento, ele foi desterritorializado, convidado a refletir sobre aquilo que lhe é natural, tendo, como afirmou Albuquerque, “suas certezas abaladas”. Isso me impactou muito.

A verdade é que aqueles meninos, já quase homens, me impressionaram de muitas maneiras desde a primeira vez que os vi. Eles entraram de cabeça baixa, raspada, com as mãos para trás, uniformizados, camisa branca para dentro da bermuda azul. Todos muito iguais. Para fazer uma comparação imagética, a cena me pareceu a do quadro *Os Operários* (1933), de Tarsila do Amaral. No entanto, conforme as aulas foram fluindo, o tempo passando e o debate acontecendo, eu vi a educação de uma forma que nunca tinha visto. Eu aprendi e ensinei com pouquíssimos recursos. Eu percebi quanta potência era desperdiçada com o encarceramento daquela juventude pobre.

Quando o meu amigo disse que a aula acabaria em poucos minutos, eles fizeram aquele sonoro “Aaaaaaaahhhhh” e me aplaudiram. Foi muito emocionante, alguns fizeram até uma pequena fila para me abraçar, sendo sempre muito respeitosos. Ao final da aula, eles já não eram mais “iguais” para mim. Eu já conhecia alguns pelo nome, pelos apelidos, pelo local onde moravam. Já dava para reparar que tinham altura, peso, cor de olhos diferentes. Tal qual o quadro da

⁴³ Assunto que aprofundaremos mais a diante.

Tarsila, se olharmos de perto e com cuidado, veremos que aquelas pessoas são únicas, que há individualidades ali. É isso: a cadeia desumaniza, a sala de aula provoca tensão nessa relação.

A partir de então, eu resolvi que seria professora daqueles meninos.

2.5 O que é o Emancipa?

O Emancipa é uma rede de educação popular formada há mais de 12 anos em Itapevi, uma cidade da periferia de São Paulo. Hoje está presente em mais de 30 cidades, em todas as regiões do país. Esse movimento social focou sua atuação na formação de cursos pré-vestibulares gratuitos, a fim de inserir a juventude pobre na universidade. Hoje sua atuação é mais diversa, inclui reforço escolar, esportes, preparação para concursos, entre outros. A maioria dos seus participantes é composta por jovens universitários, e o trabalho é voluntário. De acordo com um artigo recém-publicado, escrito por parte de seus integrantes, os valores do Emancipa são:

A gratuidade e a publicidade do conhecimento que deve ser de acesso livre; a solidariedade em contraposição à competição; o humanismo em oposição à descrença no ser humano e ao fatalismo; o diálogo ao invés da imposição e da intolerância. (REDE EMANCIPA, 2019, p. 70)

A ideia de dar aula na socioeducação surgiu a partir de uma aula inaugural de um cursinho em São Gonçalo, com mais de 600 jovens inscritos, a imensa maioria formada por mulheres. Diante do espanto de todos, ficou a questão: onde estão os jovens (homens) desta cidade da periferia do Rio de Janeiro? E a triste resposta foi: presos, no tráfico ou mortos.

Mortos. Sim, como já falamos no capítulo anterior, o grupo social que mais é assassinado no Brasil é o dos jovens negros. De acordo com o Atlas da Violência (2016), a educação é um escudo contra o homicídio. A partir da análise da vitimização da juventude em relação ao seu grau de instrução, chega-se à conclusão de que quanto mais o jovem estuda, menos risco ele corre de ser assassinado:

[...] ao segregar a proporção de mortes para os indivíduos que possuem menos do que oito anos de estudo, em relação àqueles com grau de instrução igual ou superior a esse limite, verificou-se que as chances de vitimização para os indivíduos com 21 anos de idade e pertencentes ao primeiro grupo são 5,4 vezes maiores do que os do segundo grupo. [...] As chances de um indivíduo com até sete anos de estudo sofrer homicídio no Brasil são 15,9 vezes maiores do que as de alguém que ingressou no ensino superior, **o que demonstra que a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios.** (CERQUEIRA, 2016, p. 21, grifo nosso)

Empurrar o jovem pobre para a universidade é mais do que impactar diretamente a renda familiar – caso ele galgue empregos que remunerem melhor –, é afastá-lo da terrível estatística que dilacera a juventude negra (principalmente) e pobre deste país.

No tráfico. Sim, todos os anos, jovens que poderiam estar estudando e sonhando com a universidade entram para facções criminosas, afastando-se das escolas. De acordo com uma pesquisa recente, já apresentada no primeiro capítulo, feita com adolescentes internados,

12% afirmam que o motivo da saída da escola foi a entrada no mercado de trabalho e 8% a entrada na “vida do crime” (4% entraram para o crime e 4% começaram a vender drogas). Um dado alarmante é evidenciado na pesquisa, quando 12,8% dos jovens na faixa etária entre 12 e 21 anos afirmam que a entrada no tráfico foi o motivo para abandonar a escola. Cada vez mais estamos perdendo nossos jovens para o tráfico. (Degase; UFF, 2018, p. 37)

Privados de liberdade. Como não é possível dar aula na “boca de fumo”, a coordenação do Emancipa RJ começou a pleitear dar aulas no Degase. A princípio, a ideia era montar um curso pré-vestibular lá dentro. Porém, a demanda da socioeducação é outra, e o Emancipa só entendeu isso na prática. Hoje, sabemos que

Com relação à escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é possível notar que cerca da metade dos adolescentes internados (45,6%) cursa o 6º e 7º anos, isto é, 24,4% e 21,2%, respectivamente. [...] Por outro lado, evidencia-se 14,62% cursando o Ensino Médio e apenas 14% ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Degase; UFF, 2018, p. 23)

Como já foi dito no capítulo anterior, a evasão escolar é uma realidade superdimensionada nas unidades do Degase, a maior parte dos alunos não está no Ensino Médio, ou seja, poucos são os que pretendem prestar vestibular. Assim, há

clara distorção série/idade, e a demanda de estudos mais comum é para alfabetização e reforço escolar, isto é, para o estímulo de aspectos de uma escolarização incipiente – porém, a partir da metodologia da educação popular e sem um objetivo de ranqueamento ou aprovação, como no caso dos cursinhos.

A luta do Emancipa para entrar dentro de uma unidade do Degase é anterior à minha entrada no movimento. Desde a experiência no ESE, eu passei a buscar uma maneira de voltar para a socioeducação como educadora. A oportunidade começou a se desenhar em um evento na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) organizado pela Rede Emancipa e divulgado nas redes sociais. Eu assisti aos debates, às falas, e busquei saber como poderia participar do projeto. Fui convidada a participar das reuniões semanais para planejar as aulas, que começariam em poucas semanas. Algumas (poucas) reuniões depois, uma das educadoras que atuava diretamente em sala precisou sair do projeto e eu entrei no lugar dela, ainda na segunda semana de aula. Em menos de três meses, eu virei educadora voluntária no Degase.

2.6 Como funcionavam as aulas no Degase: o início confuso e o giro acadêmico

As aulas começaram em setembro de 2017. Ao longo desse período, muita coisa mudou. No início, todos nós envolvidos no projeto éramos muito inexperientes, e as aulas funcionavam (ou não) na medida do possível. Hoje, faço uma autocrítica e entendo que entramos em sala ainda bastante despreparados. Como já foi dito anteriormente, os saberes docentes são temporais, pois são acumulados ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p. 13).

É importante marcar que eu não sou professora da rede pública de ensino, isto é, não atuo na escola estadual que funciona dentro da unidade do Degase; atuo, sim, em um projeto social de educação popular, o que certamente torna meu olhar para os dilemas da socioeducação, no mínimo, peculiar, por alguns motivos.

A começar pelo vínculo criado com os alunos. Ele não passa pela presença obrigatória nas aulas (como nas escolas regulares), já que, no cumprimento de medidas socioeducativas, o envolvimento em atividades pedagógicas não garante a

redução da medida⁴⁴. Por isso, é realmente necessário criar vínculos com os adolescentes para que as aulas aconteçam, levando em consideração que, para eles, o único benefício de assistir às aulas é a possibilidade de sair do alojamento. Isso e, obviamente, a oportunidade de aprender e estudar. Infelizmente, os adolescentes internados muitas vezes não têm boas memórias das escolas de sua infância; como já foi dito, eles evadiram o sistema educacional, o que nos leva a crer que eles não sentem necessariamente prazer em estudar. Como as nossas aulas não apresentam alguns problemas recorrentes da educação formal, como presença obrigatória, currículos engessados, excedente de alunos, entre outros, suponho que a resistência conosco seja menor.

As turmas do projeto são reduzidas (no máximo 15 alunos) e não há relação alguma com o poder judiciário ou com o corpo técnico, o que cria um ambiente educacional de maior espontaneidade e liberdade, premissas fundamentais para um processo ensino-aprendizagem mais eficiente. Isso significa que, ao longo das aulas, os alunos entendem que o que acontece ali não será usado contra eles (por isso, não têm medo de serem honestos conosco) nem a favor deles (assim, não criam uma imagem forçada de bons estudantes). Nós somos diferentes, portanto, de um professor da escola estadual, de um membro do corpo técnico ou de um agente, assim como de um pesquisador externo. Diante de tudo que foi aqui analisado, volto a afirmar que o olhar de um educador de um projeto de educação popular, no Degase, é um olhar muito peculiar, o que endossa a ideia de transformar essa experiência em pesquisa.

Ao iniciar o projeto, em 2017, eu gozava de ampla autonomia na escolha dos temas das aulas, já que não havia obrigatoriedade de seguir nenhum currículo escolar, nem mesmo um programa imposto pela equipe técnica. Bastava combinar com o educador que fazia dupla no horário, ter os recursos necessários e pronto. Não havia nenhuma censura ou prévia aprovação. Essa falta de orientação (travestida de autonomia), unida à nossa inexperiência, teve como consequência muita frustração. Por isso, eu busquei melhorar o meu desempenho nas aulas, assistindo a documentários sobre o tema, ouvindo músicas de pessoas envolvidas

⁴⁴ No caso do sistema prisional adulto, sim. A cada três dias de aula, reduz-se um dia de pena, o que pode tornar a escola mais atraente (para além da educação), assim como são atraentes projetos que envolvam a remissão de pena através da leitura de livros previamente selecionados.

no sistema, indo a palestras, relendo clássicos do Paulo Freire, lendo o Estatuto da Criança e do Adolescente pela primeira vez, assim como dissertações sobre o tema.

Sem perceber, eu já estava envolvida nos dilemas da socioeducação. Por que, então, não estudar o assunto academicamente? Entrar no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) tornou isso possível.

Ao longo de todo o período em que dei aulas no Degase, muitos foram os temas abordados em classe. A princípio, éramos apenas um grupo de educadores que frequentava o Degase para dar aulas de reforço escolar, com ênfase na alfabetização ou, para os alunos já alfabetizados, no desenvolvimento de práticas de escrita e leitura. A equipe era formada majoritariamente por educadores da área de Ciências Humanas e, talvez por isso, por uma questão de afinidade, as aulas concentravam-se nessa área.

Cada dupla de educadores montava sua própria aula. Por mais paradoxal que possa parecer, pude exercer com bastante liberdade as escolhas do que ensinar, mesmo estando dentro de uma unidade de internação. Existem diversos aspectos limitadores e condicionantes em dar aulas no Degase, mas lá não havia a pressão das provas externas – como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, a participação excessiva de pais, ou da direção, nas rotinas da aula, ou outros fatores limitantes comuns às salas de aula a que eu estava acostumada.

Ali, muitos temas foram trabalhados. *Racismo, machismo, homofobia, justiça, trabalho, a formação do povo brasileiro, a importância da escola*, entre outras questões. Foram muitas as tentativas e erros até que desse certo o que fazíamos. Eu, que não tinha nenhuma vivência na socioeducação, aos poucos passei a me sentir mais confortável ao dar aulas de História ali. Apesar de muito diferentes das aulas de História convencionais, a ideia de refletir sobre o passado, o presente e o futuro, pensando os eventos sob uma perspectiva histórica, eram preocupações constantes.

O processo de transformação da experiência de dar aulas em ambiente de privação de liberdade em pesquisa poderia, portanto, ter tido outros recortes, poderia ter valorizado outros aspectos. Afinal, as aulas envolveram circunstâncias muito mais complexas do que as que estão sendo narradas nesta dissertação, elas formaram teias de assuntos de diferentes camadas de profundidade. Eu poderia ter me concentrado, por exemplo, no ensino antirracista ou nas atividades que visavam alargar, nos alunos, o entendimento do que é ser um cidadão – uma das tradicionais

funções do ensino de História. Entre muitas situações complexas, procurei aqui, nesta pesquisa, para fins analíticos, isolar a categoria *tempo*. Assim, explicar o porquê desta escolha passa pelo que considero importante no ensino de História, pelo aprofundamento teórico que o mestrado me proporcionou, mas, também, pela minha trajetória profissional.

Sou professora de História há aproximadamente 15 anos e sempre atuei na rede privada, dando aulas para os anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). A maior parte da minha trajetória profissional foi dedicada a alunos com alto poder aquisitivo, com todos os direitos básicos garantidos e com pais relativamente disponíveis para se relacionar mais intimamente com o processo educativo dos seus filhos. Principalmente por isso, meu contato com um ambiente de privação de liberdade foi ainda mais chocante.

Além de professora da educação básica, também sou autora de material didático⁴⁵ para os anos iniciais do ensino fundamental (2º, 3º, 4º e 5º anos), segmento escolar diferente daquele com o qual estou mais familiarizada. Produzir material para alunos mais novos me fez ter a sensibilidade para algo que pode parecer óbvio, mas que com os anos de magistério de tão óbvio talvez precise ser lembrado: a maneira com que os seres humanos lidam com o passado se modifica diante da idade e da escolaridade do sujeito, isto é, com os estímulos dados. À medida que os educandos amadurecem, o desafio de pensar historicamente é complexificado.

Isso porque lidar com o passado não é algo inato. A maneira como esse processo acontece pode ser mais ou menos estimulada e, conseqüentemente, mais ou menos desenvolvida pelos seres humanos. Dito isso, podemos afirmar que o ensino de História é, ao longo dos anos letivos, uma constante provocação para o lidar com o tempo. É nas aulas de História que estimulamos os alunos a refletirem sobre as relações entre passado, presente e futuro. Concordamos com Miranda quando ela diz que:

⁴⁵ Desde 2009, fui uma das três professoras responsáveis por produzir as apostilas para os alunos do 4º e 5º anos do colégio onde até hoje atuo. Tal colégio foi comprado por um grupo econômico, e essas apostilas, que eram, a princípio, de circulação interna, passaram a ser vendidas para escolas parceiras. Ao longo de 2017, uma nova reestruturação foi feita, e todo o material foi reelaborado. Desde então, sou autora das apostilas do 2º e do 3º EF de um sistema de ensino que está presente em todo o Brasil, em uma escala industrial.

A aprendizagem do tempo depende de um longo e importante processo de socialização, dentro do qual a escola e o ensino de história ocupam função estratégica, embora possam passar despercebidos e sem interferências significativas na vida dos jovens. (MIRANDA, 2012, p. 260)

Foi justamente ao me deparar com a tensão entre dar aulas para os anos finais do ensino fundamental e escrever História para os anos iniciais que pude perceber que, desde o primeiro ano da educação básica, as crianças já são estimuladas a se relacionarem com o *tempo*. As comemorações de aniversário, as fases da vida, a organização do tempo em calendários, as diferenças entre o modo de viver do passado e do presente (no que se refere à infância, à escola, às brincadeiras e à família) são objetos de estudo⁴⁶ típicos desse segmento que, a meu ver, contribuem para tornar mais concretas as noções de *tempo*.

O ensino de História dialoga constantemente com o *tempo*. Esta é uma premissa fundamental para o professor de História: construir em suas aulas um sentido para as mudanças e as permanências do passado, entendendo como isso se manifesta no tempo presente. Bittencourt desenvolve a relevância desse conceito para o ensino escolar, ao afirmar que:

É consensual a afirmação de que a **História é a ciência dos homens no tempo** e de que o espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social. Exatamente por essa especificidade da História, os historiadores em variadas obras têm se dedicado ao esclarecimento do tempo histórico e de sua importância para o estudo das diferentes sociedades, em diferentes espaços e tempos. Pela mesma razão, **uma história escolar não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico e espaço**, da metodologia necessária e adequada a ser utilizada no processo de aprendizagem de tais noções. (BITTENCOURT, 2012, p. 199-200, grifo nosso)

Segundo Sonia Miranda, pesquisadora do campo do Ensino de História e que fundamenta sua argumentação na teoria da História: “como marca do humano, o tempo é uma das dimensões mais arbitrárias e mais complexas da cultura, pois diz respeito a algo intangível, porém, definidor de nossas rotinas mais profundas” (MIRANDA, 2012, p. 260). Assim, as pessoas lidam constantemente com o *tempo* em suas práticas cotidianas. O professor de História tem a oportunidade de

⁴⁶ Apesar de ser um assunto bastante relevante, não cabe aqui entrar em uma discussão curricular. Os objetos de conhecimento listados servem para ilustrar o que é comumente ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental. Para maiores possibilidades de saber o que deve ser efetivamente ensinado nesse segmento, consultar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ou o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro.

materializar isso em conhecimento, sistematizando o passado, a fim de conferir sentido a ele.

Miranda descreve um importante elemento analítico para a categoria *tempo*, que a princípio pode parecer contraditório, mas é imprescindível para o bom entendimento desta pesquisa: a intangibilidade. Apesar de ser o *tempo* um conceito bastante abstrato, todo ser humano lida cotidianamente com ele, tendo maior ou menor consciência dessa relação. Seguimos concordando com a intelectual quando ela afirma ser uma função estratégica da escola e do ensino de História esse processo de socialização *do tempo*:

A percepção da historicidade é uma habilidade que tende a se converter na condição do aluno identificar categorias que mexem com a compreensão da passagem do tempo, tais como: mudanças, permanências e rupturas. (MIRANDA, 2005, p. 193)

Partiremos então da premissa de que a escola contribui para a criação de uma rotina, moldada, por exemplo, pelo calendário escolar, pelas férias, pela troca de professores, pelos feriados, entre outros. Esses são marcos vivenciados desde os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, os alunos desta pesquisa, como já foi dito, não possuem o processo de escolarização linear. A maioria deles não cursou o ensino fundamental completo e já havia desistido dos estudos antes da internação começar. Isto é, a evasão escolar é uma realidade para esses jovens. Nesse sentido, precisamos rever a premissa da responsabilidade escolar na criação de uma rotina entre os alunos, pois não foi a escola que trouxe marcações básicas *do tempo* para eles.

Nada garante, *a priori*, que a referência ao tempo se converterá em aprendizagem significativa, visto que ele não se remete a um elemento cuja aquisição é espontânea. Para que sua aprendizagem seja efetiva, a mediação docente ocupará sempre um papel central nesse processo, **razão pela qual se torna tão imprescindível que nós, professores, entendamos o quanto a educação para a compreensão do tempo diz respeito, também, a um denso, lento e rigoroso processo de educação do olhar.** (MIRANDA, 2012, p. 260, grifo nosso)

É preciso investigar, ou, nas palavras da autora, “educar”, o nosso olhar, para perceber outras formas de marcação do tempo para além daquelas ensinadas nas aulas tradicionais, e assim transformar essa investigação em provocações sobre o passado, a fim de produzir conhecimento histórico.

Algumas situações ocorridas nas aulas me fizeram pensar justamente sobre isto: como meus alunos do Degase percebiam o tempo de maneira diferente das quais estava acostumada a lidar em sala de aula. Na próxima seção, levantarei algumas dessas situações, que serviram de gatilho para aprofundamentos teóricos.

2.7 Fragmentos do tempo na “cadeia”

2.7.1 “Preto tá na moda, né?”

Um dos meus objetivos ao dar aula na “cadeia”, antes mesmo da certeza de que essa ação docente se transformaria em uma pesquisa acadêmica, era incentivar nos alunos o gosto por aprender, tendo em vista que muitos não gostam da escola ou de estudar, o que pode ser percebido diante dos quadros de evasão escolar e distorção série/idade apresentados no primeiro capítulo. Miguel era um desses alunos que detestavam estudar e fazia questão de dizer isso repetidamente.

Ele era um aluno mais velho, já tinha feito 19 anos, o que não é tão comum. A sua turma foi diminuindo ao longo do curso (isso, sim, bem comum, já que os jovens, no geral, vão ganhando atenuação de medida ou são transferidos). Assim, logo no início do curso, sua turma passou a ser formada apenas por ele e mais outro aluno. Para dificultar o cenário, o outro pertencia à facção da “Minoria” e ele, ao Comando Vermelho; por isso, eles não se falavam.

Talvez por pertencer à “Maioria”, ou talvez pela sua própria personalidade, Miguel era o mais falante dos dois. Um dia, ele chegou à aula e disse, em tom exclamativo, a seguinte pérola: *Preto tá na moda, né?*

Tomei um susto.

– *Como assim, Miguel, na moda?*

– *Ah, sei lá... Eu chego aqui no curso e vocês só falam de preto. A novela é sobre preto. A Marielle morreu porque era preta. Toda hora só se fala de preto na TV, não é?*

Diante do choque de ouvir essas colocações, eu e a outra educadora presente em sala nos recompomos e tentamos, na medida do possível, organizar

todas essas informações. Explicamos que o Brasil é um país racista e que muitas vezes não falamos sobre o povo negro, como se ele não existisse, ou pelo menos não existisse na potência que possui. Ponderamos que cada dia mais o movimento negro se organiza e reivindica seu lugar de fala, que há hoje muito mais representatividade e que talvez por isso ele estivesse ouvindo mais na mídia sobre esse assunto. Perguntamos a ele se existia mais negro ou branco no Brasil. Se existia mais negro ou branco nos noticiários de violência, nas universidades, entre outros aspectos que não cabe entrar em detalhes para não fugir da questão que escolhemos analisar. Foi um debate produtivo.

Na semana seguinte, Miguel veio com a segunda pérola:

– *Eu estava no alojamento conversando sobre a aula depois da novela [novela da época cujo tema era a escravidão]... Aí que a gente queria saber mais sobre a Lei Áurea. Quando que ela aconteceu?*

Os nossos corações de educadoras ficaram muito felizes. Em primeiro lugar, porque ele estava conversando no alojamento sobre a aula. Depois, porque Miguel mostrava uma grande característica de quem quer estudar: a curiosidade. Então, explicamos a ele que a Lei Áurea tinha sido promulgada em 1888 e falamos um pouco mais sobre ela. Ele então emendou:

– *E quando os pretos surgiram?*

Eu entendi que ele queria saber quando os africanos haviam sido forçadamente trazidos para o Brasil, então expliquei que há 500 anos os portugueses trouxeram a escravidão negra e africana para o Brasil. Isto é, a partir de 1540, os negros começaram a chegar para trabalhar aqui.

– *Não, quando surgiram os pretos na África?*

A dúvida já estava ficando complexa demais para ser explicada oralmente. Então, eu fui até o quadro e escrevi que o primeiro ser humano surgiu na Terra há 3,5 milhões de anos. E escrevi esse número com todos os zeros que ele apresenta: 3.500.000, para transmitir um pouco mais da noção da distância no tempo. Eu disse a ele que os cientistas supõem que os primeiros seres humanos já eram de pele negra. Desenhei toscamente um enorme mapa-múndi e fui pontuando que os seres humanos começaram a caminhar lentamente para descobrir novos lugares para morar e, quando gostavam desse lugar (quando se adaptavam), paravam e ficavam ali por gerações. Enfim, expliquei o povoamento da Terra. Ele então perguntou:

– *Foi assim que os africanos vieram parar aqui no Brasil, foi assim que os pretos vieram para o Brasil?*

Claramente Miguel estava com dificuldade para entender que existe uma grande diferença temporal entre esses dois eventos: o momento em que os primeiros seres humanos chegaram à América e o momento em que os africanos vieram para a América forçadamente na condição de cativos. Eu então fui criando datas fictícias para possíveis deslocamentos desses seres humanos pela África. A partir daí, fomos levantando hipóteses de como seria esse deslocamento. Barco, avião... *“Existia barco e avião?”* Fomos negando algumas e construindo outras, fomos testando possibilidades, até que chegamos às duas hipóteses mais comuns de povoamento da América (as que dizem que ou os humanos atravessaram o Estreito de Bering, ou navegaram pelo Pacífico, há aproximadamente 12 mil anos). Quando isso aconteceu, depois de desenvolver esse longo raciocínio em cascata, chegamos a comemorar. Miguel fez então a última, mas não menos impactante, pergunta:

– *Professora, e Adão e Eva?*

Já beirando a exaustão, eu ri e respondi:

– *Não existiram. Eles são personagens bíblicos, criados para explicar como o mundo surgiu na visão dos cristãos. Nós lhe explicamos tudo isso com base na ciência.*

Então emendei:

– *Nossa, até que, para quem diz que não gosta de estudar, você gosta bastante, hein? Fui quase atropelada por tantas perguntas. Quase não dava tempo de pensar para responder, você já vinha com outra!*

Ele então disse:

– *Mas estudar não é assim, né, professora? Se fosse, eu ia gostar...*

Podia ser, não é? Essa aula/cena aconteceu no ano de 2018. Logo depois, Miguel ganhou progressão de medida e não nos vimos mais. Para o encontro seguinte, havíamos preparado um material sobre como os seres humanos surgiram na Terra e separado alguns mitos de criação e um texto com uma explicação científica. Azar o nosso, sorte a dele. *A lili cantou*⁴⁷, e, na aula seguinte, ele não

⁴⁷ *Lili cantar* significa “ganhar liberdade, sair da internação” (no caso dos adolescentes), ou “sair da prisão” (no caso dos adultos).

estava mais ali. As demandas do outro aluno, agora sozinho e até por isso mais descontraído, eram outras, e o rumo da aula mudou novamente.

Essa pequena situação com Miguel foi uma das várias que me fizeram refletir sobre como é difícil entender grandes deslocamentos temporais. Todos esses questionamentos feitos por ele, assim como aqueles feitos pelo aluno do meu primeiro dia de aula na “cadeia” são comuns no 6º ano do ensino fundamental, período em que esses conteúdos – *surgimento dos seres humanos e povoamento da Terra* – são normalmente temas do currículo. Obviamente isso não quer dizer que todos alunos do 6EF completam o curso com esses deslocamentos plenamente compreendidos. No entanto, ali é o momento em que eles são estimulados a pensar sobre isso. Miguel era mais um desses meninos que pararam de estudar cedo. Sendo assim, será que esses meninos são desafiados a pensar esses grandes deslocamentos temporais se não em uma aula de História?

Cabe ressaltar que as questões levantadas por Miguel sobre o passado começaram a partir de um dilema do presente: “*por que preto está na moda?*”. E assim elas seguiram até o final da explicação, quando ele ficou na dúvida sobre onde encaixaria Adão e Eva no povoamento da Terra. Creio que Miguel, assim como muitos outros ali, tenha tido uma criação cristã e, por isso, estivesse familiarizado com os personagens bíblicos citados. Porém, Miguel era curioso. E eu também, em entender como ele pensava sobre o tempo.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. **O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.** (FREIRE, 1996, p. 86)

2.7.2 “Ele já tinha 47 anos!”

Instintivamente, comecei a observar situações em que o *tempo* aparecia nas minhas aulas, amadurecendo a minha escolha de pesquisar sobre o assunto. Thiago era um aluno bastante assíduo nas aulas, muito esperto. Ele era um dos poucos que cursavam o ensino médio. No entanto, Thiago faltou duas semanas seguidas e sentimos sua falta. Perguntei a ele se estava tudo bem, ao que ele me respondeu:

– Eu não tenho descido para as aulas porque tô muito triste. Tô aqui, preso, e meu avô morreu. Eu nunca recebi visita dele. A última vez que a gente se viu foi na pista, há muito tempo. Agora ele morreu.

Eu tentei consolá-lo, mas antes que eu falasse qualquer coisa de útil, ele me interrompeu e disse:

– Mas, tudo bem, ele já tinha 47 anos.

Thiago estava cumprindo medida havia 5 meses e, desde antes do início desse período, não via o avô. Sim, Thiago considerava seu avô “velho” por já ter 47 anos, ou, ao menos, não considerava a morte de uma pessoa de 47 anos algo tão espantoso. Outro dado que vale ser mencionado é que Thiago já era pai; ou seja, seu avô era bisavô de seu filho. Em menos de 50 anos, a família de Thiago já se encontrava na 4ª geração. Também me chamou a atenção a relação entre a sua idade, isto é, o tempo de sua existência (17 anos), e o tempo do cumprimento da medida (5 meses). Há uma grande diferença entre ficar 5 meses longe de alguém quando já se viveu 50 anos e quando se viveu apenas 17. Comoveu-me ver a morte sendo tratada como algo tão corriqueiro, próximo e como deve ser duro e complexo o luto para quem está privado de liberdade.

2.7.3 “Caraca, tu é mais velha que a minha mãe!”

Alessandro tinha um baixíssimo grau de alfabetização quando nos conhecemos. Ele cumpria medida havia mais de um ano. Apesar de saber que as medidas podem durar até três anos, nunca tinha dado aula para alguém que tivesse alcançado esse tempo de internação. Mais do que um ano já não é algo comum.

Naturalmente, é mais difícil lidar com jovens “presos” por tanto tempo. A distância da família, a revolta, a falta de convivência com outros personagens torna no geral, o comportamento desses alunos mais agitado, inconstante, podendo ser até mesmo agressivo.

Alessandro era um jovem cujo comportamento oscilava muito. Fui sua professora entre 2017 e 2018, em diferentes cursos; ele sempre voltava às aulas. Ele era o mais assíduo, e nós até nos questionávamos sobre qual era o segredo para ele conseguir descer sempre para as aulas. Uma vez, ao mostrar as pastas de cada aluno com os trabalhos feitos ao longo do curso, a do Alessandro era a mais cheia. Ele ficou todo metido e orgulhoso de sua assiduidade, provocando os outros colegas.

Certa vez, ele desceu do “QG” com seis cartas dentro da blusa. Disse-me “oi” e tacou as cartas na mesa, para que eu as lesse para ele. Eram cartas de amor, escritas pela sua “de fé”⁴⁸, que estava na “pista”, esperando por ele. Meu colega levou a aula adiante e eu fiquei em um canto da sala, lendo as cartas para ele, que prestava atenção. Depois, eu escrevia o que ele ditava, respondendo às promessas de amor da remetente – algo bem parecido com o que a personagem Dora, de *Central do Brasil*, interpretada por Fernanda Montenegro, fazia. Ainda que não fosse a conduta mais correta da minha parte, eu interferia constantemente no texto, quando considerava alguma colocação inaceitável (grosseira ou de cunho machista). Algumas interferências minhas ele aceitava. Outras, não. Por isso, eu relia várias vezes todas as frases que eu escrevia, para provar que não estava escrevendo a minha versão (mais amena e feminista) e deixando de lado a dele. Isso durou horas. Relato esse episódio para mostrar que adquirimos certa intimidade.

Até hoje, Alessandro é um dos alunos que mais me marcaram. Ao me lembrar dele, já fico emocionada. Triste, na verdade. Nunca mais tive notícias suas. Ele era muito inteligente, tinha um humor muito rápido. Era daqueles alunos que dão o tom da aula. Se estava em um bom dia, ríamos o tempo todo. Se estava de mau humor, a aula ficava murcinha. Ele me fez refletir inúmeras vezes, sobre inúmeras coisas. Sobre o *tempo*, foram duas vezes. Uma muito engraçada, outra, muito triste.

Primeiramente, vou contar a engraçada. Mais adiante, eu contarei a triste. A primeira vez que fiz a dinâmica exposta no primeiro capítulo foi numa turma com

⁴⁸ Sua namorada.

Alessandro. Enquanto eu lia os papéis que iam sendo tirados da sacola, Alessandro sempre fazia algum comentário irônico. Em um dado momento, eu li “pegador” (ou seja, “pessoa que namora muitas outras, na maior parte das vezes, ao mesmo tempo”). Todos da turma se identificaram com a característica lida, e ele começou a zombar dos colegas. Até que alguém me perguntou se eu era “pegadora”. Isso pode parecer uma atitude desrespeitosa, mas não era. A interação entre nós fluía, sem insinuações que me desagradassem. Era leve o clima. Isso havia acontecido, inclusive, outras vezes, quando, por exemplo, eles perguntaram se eu tinha filhos. No entanto, quando a pergunta foi se eu era “pegadora”, imediatamente minhas bochechas denunciaram meu constrangimento e, obviamente, Alessandro não deixaria de fazer um comentário perspicaz:

– *Tá sem graça por quê, professora? Tem ou não tem namorado? Tá solteira? Como uma mulher bonita dessa pode estar solteira?*

Assim ele seguiu, sem que eu pudesse dizer nem que sim, nem que não. Mal eu respondia, gaguejando, ele já seguia com outro comentário. Até que ele levantou da cadeira, me deu o braço e disse:

– *Se eu estivesse na pista, te levava para dar uma volta no Parque Xangai, professora!*

O Parque Xangai fica na Penha, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro. Uma das educadoras, que morava perto do parque, deu uma gargalhada. Eu, então, respondi:

– *Me respeita que eu tenho idade para ser sua mãe, menino!*

– *Claro que não, professora, quantos anos você tem?*

– *32!*

– *Caraca, tu é mais velha que a minha mãe!*

Sim, o avô do Thiago era “velho” aos 47. A mãe de Alessandro foi mãe antes dos 16 anos. Thiago não disse isso, mas provavelmente me achou velha também. Apesar de ter usado esse argumento, eu, jamais achei provável ser mãe de um rapaz de 16 anos.

2.7.4 “Se tivesse papel, eu não rabiscava a minha pele”

Com Dieguinho eu convivi menos, mas o carisma dele era tão grande quanto o de Alessandro. Ele me contou que a sua primeira vez no Degase havia sido aos 11 anos. Era tão novo que nem internado podia ficar; foi liberado. Desde então, colecionou passagens, idas e vindas na “Mansão” e no “Padre”. Já era um velho conhecido de lá. Havia naquele rapaz certa inocência, difícil de explicar a quem não o conhece ou só o conhece pela ficha. É difícil imaginar o Dieguinho cometendo qualquer ato infracional. Uma vez, brincamos sobre isso, a incapacidade dele em ficar sério. Ao ser desafiado a “fazer cara de mau”, ele tentava contrair a boca; mas, quanto mais ele tentava, mais o sorriso empurrava os lábios e rasgava o rosto – uma boca que sempre teimava em sorrir.

Ele era de uma turma que se juntou a outra que já estava em andamento (isso é muito comum). Para que eles não ficassem defasados em relação ao restante, me dispus a ir uma vez a mais na semana para “repor” as aulas perdidas, às sextas, um dia tranquilo na “cadeia”. Nesse dia da semana, costumava haver poucos agentes tomando conta do lugar e o pátio ficava mais vazio – em suma, o que víamos era praticamente só a minha aula acontecendo e eu ministrando. Eram aulas muito descontraídas. Dieguinho é tão especial que merecia um capítulo só dele. Foi o único que eu vi se alfabetizar. Eu vi esse menino mal reconhecer as letras quando começou a frequentar as aulas e, semanas depois, passar a juntá-las, formando sentido. Eu sempre o parabenizava de maneira efusiva, muito animada, e ele, com aquele jeito adolescente, sempre desdenhava de mim. Um dia, ele me disse: *“Não sei porque tu se choca. Não tá me ensinando? Tô aprendendo, pô!”*. No dia de sua formatura, Dieguinho quis ir até o microfone e fazer um discurso de agradecimento ao Emancipa. Ele começou dizendo algo do tipo (digo isso porque fiquei tão emocionada que tenho dificuldades em lembrar com mais exatidão): *“É Elisa, você me dá aula, mas hoje quem vai falar sou eu!”*. E seguiu um discurso cheio de elogios e gratidão. Como é carismático esse menino!

Um dia, Dieguinho chegou na aula antes dos outros. Como já foi dito antes, isso é bastante comum. Aqueles que vêm de outra unidade podem ser divididos em duas levas diferentes de *vans*. Os educadores sempre ficam alguns minutos sozinhos com parte da turma, antes que o restante chegue, e a aula efetivamente

comece. Nesse dia, só havia chegado o Dieguinho, e ele estava com uma “tatuagem de cadeia” nova. A primeira daquela “passagem”, mas mais uma entre as várias de seu corpo.

Eles falam sobre a vida no crime com muita naturalidade. Talvez porque, ali, este seja um dos poucos assuntos que eles têm, então talvez nem reparem o quanto falam sobre isso. Talvez porque sintam necessidade de falar mesmo. Eu ouço o que eles têm a dizer, não os interrompo, mas também não os estimulo. Em algumas situações, eu fico curiosa, mas, no geral, procuro me controlar. Só abro exceção diante de um assunto: “tatuagem de cadeia”. Diante disso, eu não consigo ser discreta, e todo o meu moralismo vem à tona. Faço uma verdadeira campanha para que eles não façam esse tipo de tatuagem.

A “tatuagem de cadeia” é um dos muitos atos de violência presentes no cotidiano da privação de liberdade. Meus alunos me contaram que, para que a tatuagem seja feita, a pele é cortada com gilete (eles têm acesso ao material para fazer a barba) e é jogada por cima a “tinta” feita a partir da espuma de barbear queimada dentro da embalagem de quentinha. As cinzas da espuma são postas na pele cortada que, entre o infeccionar e o cicatrizar, se tornam eternas. Para mim, isso é uma mutilação. Para eles, um orgulho, um sentimento de pertencimento.

O pior não é fazer a tatuagem, é não gostar da tatuagem. Isso aconteceu com Alessandro, citado anteriormente. A mãe dele não gostou de uma tatuagem do “CV” enorme que ele fez em sua mão direita. Ele então “apagou” a tatuagem. Pegou uma esponja de aço em brasas e queimou a pele rabiscada. É muito comum ver corpos tatuados e queimados. A cicatriz de Alessandro cobria toda a sua mão; mas ele foi à aula mesmo assim, com a pele em carne viva. Eu não conseguia olhar para a mão dele e ele me consolava, batendo na ferida: *“Pele morta, nem dói!”*.

Para além de ser uma mutilação, a tatuagem representa um marco na vida das pessoas, um desenho eterno em seu corpo. É muito comum tatuagens serem feitas após o nascimento de um filho ou após uma viagem a um lugar inesquecível. Esses jovens querem registrar eternamente (mesmo que esse registro seja uma marca de queimadura) a sua “passagem” na cadeia, o seu pertencimento a uma facção ou a vida na criminalidade. Pensar sobre a “tatuagem de cadeia” é mais uma das formas de pensar sobre as múltiplas temporalidades presentes na “cadeia”, sobre o que é temporário e o que é eterno.

Voltando ao Dieguinho na nossa sala, sozinho, com sua nova tatuagem. Não me contive e perguntei:

– *Poxa, por que você fez isso? Não machuca?*

Ele fez que sim. Eu disse o quanto era perigoso, dolorido. Ele respondeu:

– *Eu estava sem fazer nada no “QG”, aí eu fiz.*

Nesse dia, a aula começaria com uma campanha para que eles pudessem levar lápis e papel para o alojamento. Os homens e as mulheres (maiores de idade), no presídio, podem. As adolescentes internadas podem. Só para os adolescentes do sexo masculino é proibido, por ser considerado perigoso. Uma grande hipocrisia, já que esponja de aço queimada é arma. Há TVs (tela) e ventiladores (vento) no alojamento, e esses aparelhos podem ser armas muito mais eficientes. Até uma mão fechada é arma. Assim, depois do nosso apelo, o diretor da Cecel permitiu que sonhássemos com isso e prometeu que, se os próprios internos pedissem, ele levaria a reivindicação à juíza.

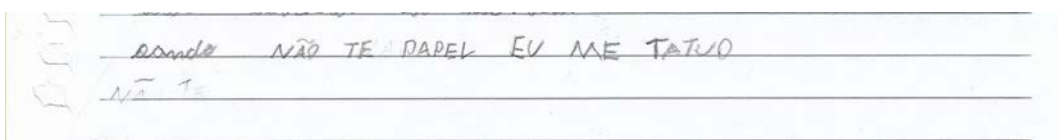
Comecei a aula então com esta missão: provar, por escrito, que era importante ter lápis e papel no alojamento. A princípio, os alunos foram provocados oralmente, depois, convidados a escrever seus argumentos em um papel.

Assim que fiz a pergunta, Dieguinho disse, de sobressalto, em voz alta:

– *Ah, já sei! Se eu tivesse papel, rabiscava o papel e não a pele, né, professora?*

Isso foi o que ele disse. Na hora de passar para o papel, com a ajuda dos educadores, a frase não saiu exatamente como ele havia elaborado oralmente. Ficou assim:

Figura 8



Legenda: “quando não te papel, eu me tatuo.”

Fonte: Produção discente, 2019.

2.7.5 Bebel, relíquia e passagem

Rafinha foi meu aluno aos 14 anos. Ele já cumpria 11 meses de internação, ou seja, foi “preso” aos 13. Em uma aula, ele nos revelou que sua mãe tinha 26 anos. Ou seja, ela foi mãe aos 13 anos. Rafinha era analfabeto, inclusive de números. Disse que não lembrava de ter frequentado a escola. Ele era inteligentíssimo. Rafinha passou aproximadamente 7% da sua vida internado. Ele literalmente cresceu durante as aulas. Do início ao final do curso, nós percebemos o seu crescimento, a voz engrossando, os pelos no rosto formando uma barba rala. Percebemos isso em muitos outros alunos, as marcas do tempo em seus corpos.

No alojamento, os meninos não podem ter espelhos. Logo, qualquer objeto que reflita a imagem minimamente (como a tampa do bebedor ou um CD) é disputado por eles, que no geral são muito vaidosos. É comum levarmos espelho para alguma atividade. Uma vez, um deles falou: “*Não quero me ver, não, professora, tô muito velho!*”, apontando para uma “ruga” imperceptível a olho nu e para uma espinha. Sim, eles crescem ali dentro. Nós percebemos. Eles, também.

Rafinha é identificado como *bebel*, uma gíria “de cadeia”, mas também de favela, usada para fazer referência a um adolescente novo. Quem é *bebel* não gosta de ser chamado assim, porque demonstra certa infantilidade, e quase todos ali, como já foi dito no primeiro capítulo, sentem-se “sujeitos homens”. *Relíquia* é usado para se referir a alguém mais velho, com mais maturidade. Quando eles sabem que eu já dei aula para algum amigo, por exemplo, eles me questionam: “*Coé, conhece fulano, relíquia da CDD?*”. Ou seja, um jovem *cria* da Cidade de Deus que vive há muito tempo ali.

Outras expressões que marcam o tempo na “cadeia” são aquelas usadas para distinguir um adolescente que está cumprindo medida há pouco tempo. Eles dizem que este está *cheirando a Coca-cola* ou *com areia na cueca*, ou seja, com as lembranças frescas do que é estar *na pista*.

É muito comum que os adolescentes tenham mais de uma “passagem” (pelo sistema socioeducativo). Nome (na verdade, o apelido), local onde moram e, conseqüentemente, a facção a que pertencem são as informações que eles elegem para se apresentar. Logo em seguida, o tempo que estão “*pagando cadeia*”, o número de passagens e o ato infracional cometido. São, no geral, as informações

que eles dão sobre eles, sem que nós precisemos pressioná-los a isso; ao longo das aulas, eles vão acrescentando outras. Reunindo todos esses dados, seria uma apresentação, como: “*Meu nome é Renan, vulgo (como eles introduzem o apelido) Ameixinha, sou cria (nascido e morador) do Jaca, CV, 155 (furto), há cinco meses na “Mansão” e estou na minha quinta passagem*”.

“Passagem”. Assim eles denominam o cumprimento das medidas socioeducativas. Esse nome sempre me incomodou, pois marca uma relativa temporalidade. Pensando na minha vida, é como se fosse uma fase em que tive que morar na casa de uma amiga por conta de uma obra na minha casa. “Uma passagem” da minha história. Algo natural, como uma etapa da vida a ser cumprida, a ser paga. A tatuagem também pode ser pensada a partir dessa chave “do tempo da cadeia”. Concordamos com Neri quando ela afirma que

Os adolescentes, em sua maioria, encaram as passagens por unidades de internação e pelo sistema socioeducativo como um percurso natural de quem está na “vida do crime”. Por saberem que não ficarão internados por mais de três anos, consideram que o risco de serem internados vale a pena numa relação custo benefício. No entanto, o tempo despendido na “cadeia dimenor”, como eles se referiam, era sempre definido como um “sofrimento”, ou um “massacre”. (NERI, 2009, p. 78)

2.8 Instituição total e *tempo* como conceito sociológico

Fazer uma dissertação no campo da teoria da História que priorize o *tempo* como tema transversal sem citar a obra *Sobre o tempo* (1998), de Norbert Elias, é quase impossível. Fazer uma ponte entre essa obra e o ensino de História em um ambiente de privação de liberdade é que pode ser o desafio.

Elias se propõe a construir uma teoria do saber e da atividade de conhecimento a partir de uma reflexão sobre o *tempo*. O autor defende que a investigação da maneira como as pessoas lidam com o *tempo* deve ter um viés sociológico, pois parte do pressuposto que os seres humanos aprendem coletivamente esse fenômeno social.

O autor afirma que o tema *tempo* foi explorado por outros intelectuais, como físicos e filósofos. Ele faz algumas críticas e ponderações a estudos anteriores, de Isaac Newton, Immanuel Kant, René Descartes, entre outros. Uma de suas

principais críticas reside no fato de o saber acadêmico, por ser demasiadamente especializado, ter separado o entendimento do *tempo* em dois polos: o do fenômeno social e o do fenômeno físico. A crítica ganha mais força quando ele afirma que, para além apenas da cisão, há também uma possível hierarquização dos investimentos científicos, sendo a investigação sobre o *tempo* como um fenômeno social preterida nos meios acadêmicos. Desta forma, o sociólogo valoriza o seu próprio ensaio.

Se devemos pensar o *tempo* a partir desses dois aspectos – o social e o natural –, é pertinente nos questionarmos: afinal, o que é então o *tempo*? Costumamos associá-lo ao cálculo ou à organização dos acontecimentos a partir de instrumentos como calendários e relógios, confundindo *tempo* com as *unidades de medida*, como as horas, os dias, os meses e o ano. É como se alguém nos perguntasse o que é o mar e respondêssemos: “*Litros*”.

Ao longo de seu livro, Elias dá algumas pistas sobre o que é e o que não é o *tempo*, apesar de não se preocupar em chegar a uma conclusão definitiva. Tentarei sistematizá-las (agrupando alguns trechos) ao afirmar que o tempo é: um meio de orientação e organização (p. 33); um símbolo social (p. 41); algo que é percebido de diferentes maneiras (p. 99); “um elemento comum a essa diversidade de processos que os homens procuram marcar com a ajuda do relógio” (p. 84).

O tempo não é o relógio (p. 95), inato (p. 51), simples (p. 60), uma realidade universal, pois sua percepção depende do grau de complexidade da sociedade (p. 99). É, portanto, uma noção individual (p. 97). Afastando qualquer pensamento simplista, Elias argumenta: “não é que o tempo não exista. Ele é algo complexo que implica relações complexas” (p. 41).

Diante de tantas abstrações e pouca objetividade em responder o questionamento inicial proposto aqui – o que é o tempo –, percebemos que não é o propósito do autor fazer tal definição. Como já foi exposto anteriormente, o livro é um ensaio sociológico sobre o *tempo*, ou seja, uma tentativa de refletir sobre a importância de não o naturalizar, averiguando os sentidos que damos a ele ao longo da evolução da humanidade. De maneira até repetitiva, Elias assinala a necessidade de entendermos o *tempo* enquanto um fenômeno natural, social e histórico, associando estreitamente esses aspectos. Essa talvez seja, aliás, a maior contribuição de seu livro para nós. Ele conclui: “Numa palavra, este livro formula a

questão muito geral de saber com que objetivo os homens necessitam determinar o tempo” (p. 13).

Parte da contribuição teórica de Elias para as Ciências Sociais passa também pela ideia de *civilização*. *Sobre o tempo* foi pensado, portanto, dentro deste aporte teórico: a necessidade de classificar as sociedades em maior ou menor grau de complexidade, de acordo com o que ele chama de *civilização*. Não existe declaradamente uma hierarquização dessa classificação, e podemos afirmar isso com base nessas palavras do sociólogo: “Convém acrescentar que essa evolução nada tem de irreversível e que de modo algum se efetua numa linha reta. Ela comporta numerosos retrocessos, desvios e zigue-zagues” (1997, p. 37). Mesmo assim, se faz necessário admitir que me causa certo desconforto ler expressões como “sociedades desenvolvidas”, “menos avançadas”, “estágios anteriores de desenvolvimento”, entre outras cunhadas por Elias.

Apesar dessa particularidade, a defesa do autor em associar o entendimento do *tempo* a uma habilidade que requer um elevado grau de abstração e síntese, sendo, portanto, um fator civilizatório, é bastante interessante. Assim, as sociedades mais complexas possuem relações mais complexas com o *tempo*, e são até mesmo mais dependentes dos instrumentos de medição do tempo, como relógios e calendários. A relação das pessoas com tais instrumentos demonstra um avanço, pois mostra que elas foram capazes de transformar fenômenos da natureza em símbolos e que, compartilhando esses saberes entre si, elas criaram mecanismos de socialização.

É somente no nível do homem que os seres pertencentes à natureza adquirem o poder da síntese que lhes permite representar, através de seus símbolos sociais, tanto o devir do universo quanto o movimento aparente do Sol ao redor da Terra. Uma longa evolução social é necessária para que os homens aprendam a desenvolver símbolos relativos a representações complexas como essas, símbolos sem os quais eles não poderiam comunicar-se a propósito dessas representações, tampouco guiar-se por elas. (ELIAS, 1997, p. 27)

Entender o ciclo, a repetição, a sincronia, e também a singularidade do instante, o presente, o passado, o antes, o durante e o depois, exige das sociedades uma autodisciplina, já que esse entendimento parte de fora para dentro e contribui para que elas se percebam enquanto coletividade. Nesse sentido, a maneira como

os povos tratam o tempo “não é uma realidade universal e depende do grau de complexidade da sociedade” (p. 99).

A relação com o tempo depende, assim, do povo, mas também da época e, acrescentamos aqui, da idade dos envolvidos e da situação em que eles se encontram (no caso desta pesquisa, eles se encontram privados de liberdade). Apesar de Elias não escrever levando essa particularidade em consideração, seu livro nos ajuda a justificar um dos importantes objetivos do ensino de História escolar: desenvolver mecanismos para que os alunos sejam estimulados a apreender a noção de *tempo*. Desta forma, a escola seria um desses elementos constituintes do processo civilizador.

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal qual instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. [...] [Ao] crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se, no decorrer de seus primeiros 10 anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. (ELIAS, 1997, p.13-14)

Correndo o risco de ser um pouco leviano – afinal, ele não é um estudioso das etapas de desenvolvimento das crianças –, Elias marca a importância do *tempo* para a formação da personalidade dos indivíduos e das sociedades. Esta pesquisa dialoga de maneira direta com esses aspectos do *tempo* ponderados até então: ele é civilizador, coercitivo, de fora para dentro, e só é possível de ser pensado de maneira coletiva.

Os adolescentes privados de liberdade não têm 10 anos (marco etário estabelecido por Elias na citação destacada), mas com certeza sofrem danos irreparáveis no que diz respeito à sua sensibilidade para lidar com o *tempo*. A começar pelo tempo de cumprimento da medida socioeducativa, determinado pelo poder judiciário, que pode variar de 6 meses a 3 anos (ECA, artigos 121 e 124). Como já foi dito no primeiro capítulo, com os adolescentes, não existe um Código de Processo Penal que defina previamente uma pena. As decisões da juíza sobre prolongar ou extinguir a medida partem de critérios definidos por ela e não estão previamente escritas. Imagino o quanto isso deva causar angústia. Tais medidas socioeducativas são definidas pelo tempo e devem ser revistas em até 6 meses.

Erving Goffman (2015) foi um intelectual norte-americano que a partir de uma pesquisa etnográfica em um hospital psiquiátrico, nos Estados Unidos dos anos 50, criou um conceito que muito contribuiu para esta pesquisa: “instituição total”. Ele a define assim:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. [...] Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arames farpados, água, florestas ou pântanos. (GOFFMAN, 2015, p. 11 e 16)

Hospitais psiquiátricos, conventos e prisões são exemplos mais evidentes de instituições totais. O autor elenca algumas características que, por estarem presentes em todos esses espaços, os determinam como tal. Sem dúvidas, uma unidade de internação de medidas socioeducativas pode ser entendida como uma “instituição total” por apresentar vários desses aspectos – como isolamento físico – mas, por ora, iremos nos ater ao que mais nos importa aqui: o *tempo*. Segundo Goffman,

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sobre uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade de área do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma maneira e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo pré-determinado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas em um grupo de funcionários. (GOFFMAN, 2015, p.18)

Em uma instituição total, há dois grupos de pessoas, os “internos” e os “dirigentes”. Nela, o tempo não é controlado pelos internos, que perdem o direito de tomar decisões pessoais, deixando de ter gerência sobre a sua própria vontade. A começar pelo fato de não poderem sair de onde estão, não terem relógio e dependerem de autorização dos dirigentes para qualquer atividade que envolva sair do alojamento. Portanto,

Numa instituição total, os menores segmentos da atividade de uma pessoa podem estar sujeitos a regulamentos e julgamentos da equipe diretora; a vida do internado é constantemente penetrada pela intervenção de sanção

vinda de cima. [...] Cada especificação tira do indivíduo uma oportunidade para equilibrar suas necessidades e seus objetivos de maneira pessoalmente eficiente, e coloca as suas ações à mercê de sanções. **Violenta-se a autonomia do ato.** (GOFFMAN, 2015. p. 42, grifo nosso)

“Violenta-se a autonomia do ato”. Como são fortes as colocações de Goffman, que, mesmo escritas há tanto tempo e em uma realidade tão distinta da nossa, ainda fazem sentido com relação às instalações do Degase. Por exemplo, um dos poucos direitos efetivamente garantidos aos internos é o da alimentação. Não que a comida seja considerada gostosa por eles. Eles odeiam peixe, por exemplo. E um refresco vermelho, que apelidam de “suco de pimenta”. Mas há cinco refeições por dia, e o horário de recebê-las independe de suas vontades. A primeira refeição chega muito cedo (às 7 horas da manhã), assim como a última (às 17 horas, o jantar vem acompanhado de um lanche). Eles não saem do alojamento para comer; portanto, têm a possibilidade de comer em horários diferentes dos impostos (o que representa certa brecha), mas a comida estará fria.

Os horários na internação são regulados pelo Estado. Acordar, comer, tomar banho, exercitar-se, receber visita, entre tantas outras atividades, depende muito pouco da capacidade de escolha desses adolescentes. Por exemplo, as visitas acontecem aos sábados e domingos, mas isso também não depende deles. Receber familiares é algo muito importante quando se está privado de liberdade, mas se o familiar não pode fazer a visita no fim de semana, o contato com ele é perdido. Também não é possível escolher o dia da defensoria, ela acontece sempre às terças-feiras, momento em que esses jovens são atendidos pelo poder público e passam a saber, mesmo que de maneira superficial, como está o andamento do seu processo judicial. É um dia de muita agitação e expectativas, tristezas e decepções.

Refeição, visita e assistência jurídica, portanto, contribuem para criar fatias de tempo no decorrer do dia e da semana. No entanto, esses marcos não garantem que a contagem das muitas semanas internado, se perca em algumas contas feitas pelos próprios internos. Levanto algumas hipóteses para isso. Todos eles sabem quando entraram no Degase, o dia em que “caíram”. Mas os primeiros dias (na internação provisória) já são considerados quando eles são obrigados a cumprir internação. Então, quando vão a uma audiência e voltam com a triste notícia de que precisarão cumprir mais tempo, mesmo sabendo que são mais 6 meses, por exemplo, alguns têm dificuldade de saber quando esse prazo terminará, justamente

pelo tempo da provisória. Outra hipótese: isso acontece porque eles são muito mal-informados de seu processo ou porque respondem a mais de um processo ao mesmo tempo. Essa desinformação quanto aos próprios planos, Goffman (2015, p. 20) atribui com um dos aspectos das instituições totais.

São comuns reclamações como: “*Estou chateado porque peguei mais 6 meses, vou passar o Natal preso!*”. Mas, quando o adolescente diz isso e estamos, por exemplo, no mês de março, eu conto junto com ele: “*Abril, maio, junho, julho, agosto e setembro*”. Então digo: “*Se tudo der certo, você sai, sim, antes do Natal!*”. Por fim, levanto aqui a hipótese de que essa confusão acontece pelo fato de os internos (principalmente os com baixa escolarização) não terem sido estimulados a pensar sobre a questão do tempo quando deveriam. Assim, noções básicas de calendário, como a ordenação dos meses do ano ou a ideia de ciclo (o entendimento de que depois de dezembro vem janeiro), não são óbvias para todos eles, pois, como já foi dito, o lidar com o tempo passando não é algo inato.

Por isso, tomei a decisão de que em toda primeira aula do ano, além da apresentação inicial, faríamos a construção coletiva de um calendário da turma, com os meses do ano e com as datas consideradas importantes por eles — como aniversários, promessas de solturas, feriados e as datas do curso. Aprofundarei essa questão no próximo capítulo.

Como afirma Elias, ao longo da evolução da humanidade, a maneira como os seres humanos criaram mecanismos para organizar o tempo é impositiva, ou seja, vem de fora para dentro. Os movimentos das marés, da Lua, do Sol não são passíveis de modificação. Porém, a maneira pela qual o “fluxo do devir”, para usar uma expressão de Elias, é imposto dentro de uma unidade de internação é muito mais autoritária e impositiva do que a maneira pela qual ele se estabeleceria na realidade *da pista*. Por isso, enquanto a maior parte dos adolescentes está gozando de sua vida social, está lidando com o tempo e com seus familiares e amigos, os que estão cumprindo medida de internação estão isolados e criando outros mecanismos de socialização (não só, mas também, do *tempo*), em um alojamento que mais parece uma cela, numa realidade hostil e cerceada de direitos.

O fato de os homens deverem e poderem se orientar em seu mundo adquirindo um saber, e de, com isso, sua vida individual e coletiva depender totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, é uma das particularidades de que diferenciam o ser humano de todos os outros seres vivos. Ora, o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de

aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meio de orientação. [...] [E] foi no estágio relativamente tardio que o "tempo" se tornou símbolo de uma coerção universal e inelutável. Ao longo deste livro, sem dúvida se evidenciará com mais clareza que essa correção do tempo é de natureza social, posto que é exercida pela multidão sobre o indivíduo, mas também repousa sobre dados naturais, como o envelhecimento. (ELIAS, 1998, p. 21)

Assim, nos deparamos com adolescentes “encarcerados” que estão amadurecendo na “cadeia”. Ali, eles passam pelo processo da puberdade, crescem, mudam a voz, ganham pelos. As consequências dessa maneira imposta de lidar com o tempo para a formação da personalidade e do caráter desses jovens que estão em processo de formação, a meu ver, são bem graves, não só para eles como para toda a sociedade, uma vez que, um dia, eles sairão do Degase.

2.9 “Melhor tá aqui do que tá morto”: tempo histórico, espaço de experiência e horizonte de expectativa

No livro *Futuro Passado*, Reinhart Koselleck apresenta algumas chaves fundamentais para esta pesquisa. O historiador alemão elabora as categorias meta-históricas “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, e acredito que tais categorias são importantes para se pensar o tempo e os desdobramentos cabíveis à sala de aula.

Segundo ele, a “experiência” é um “passado atual”, categoria formada por eventos que aconteceram e que podem, por isso, ser lembrados. A expectativa é um “futuro presente”, aquilo que não foi experimentado e por isso pode ser revisto. São categorias não hierarquizadas e que não podem ser pensadas de maneira isolada uma da outra.

As “experiências” (ou recordações) e “expectativas” (ou esperanças) são condições para histórias possíveis, o que não significa que uma condicione a outra. Para Koselleck, “é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico” (2014, p. 313). Seus estudos são referência para se discutir o *tempo*, e são citados em muitos trabalhos sobre essa categoria no ensino de História.

Outra chave aberta por Koselleck gira em torno de que a maneira como essas categorias – “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” – se relacionam muda ao longo do tempo. Sua tese é ilustrada a partir de alguns exemplos históricos relacionados ao advento da modernidade. Segundo ele,

A diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então. (koselleck, 2014, p. 314)

Neste sentido, a modernidade se constitui, efetivamente, num novo tempo histórico, pois as experiências que serviam como base para lidar com os desafios da expectativa não mais servem. Em outras palavras: o conhecimento que as pessoas mais experientes possuíam sobre o passado constituía repertório suficiente para guiar a forma como todos do grupo deveriam lidar com o futuro; porém, isso muda com a modernidade, com o que o autor chama de “progresso”. Ainda segundo Koselleck,

[...] as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo quanto as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer. E as experiências novas, acrescentadas desde a colonização ultramarina e o desenvolvimento da ciência e da técnica, já não eram suficientes para servir de base a novas expectativas para o futuro. A partir de então o espaço de experiência deixou de estar limitado pelo horizonte de expectativa. Os limites de um e de outro se separaram. (koselleck, 2014, p. 214)

Koselleck não escreveu para o ensino de História, mas, a partir de seu raciocínio, podemos afirmar que, em uma mesma época, diferentes sujeitos lidam de diferentes maneiras com os conflitos existentes entre suas experiências e suas expectativas. Mais especificamente, fica a questão: alunos de uma mesma idade, mas de realidades sociais muito distintas, possuem horizontes de expectativas e espaços de experiências distintos. Por isso, se relacionam com o passado, o presente e o futuro também de maneiras distintas. E esse talvez seja o ponto mais relevante entre os muitos que o autor nos fez refletir.

Koselleck afirma que o espaço de experiência, ou as recordações, formam um “passado atual” (2014, p. 311), ou seja, é constituído por acontecimentos que foram incorporados ao longo da existência do indivíduo e que podem ser lembrados ou não por ele. Por isso, o autor escolhe a expressão “espaço”, porque o passado é um aglomerado de lembranças, é a nossa história vivida. As recordações formam,

portanto, extratos de tempos superpostos. É interessante a análise que o autor faz sobre o passado quando diz que ele não está organizado de maneira cronológica na cabeça das pessoas. Segundo Koselleck,

Tem sentido dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos extratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois. Não existe uma experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem –, porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros. (KOSELLECK, 2014, p. 311)

É do conflito e da tensão entre o vivido – o passado, a recordação – e o que se quer viver – o futuro, a esperança – que resulta o tempo histórico. Desdobrando seu raciocínio para a dura realidade dos socioeducandos, podemos afirmar que esses jovens vivenciam o tempo histórico de maneira peculiar.

Por exemplo, a partir dos relatos expostos no decorrer deste capítulo, podemos perceber que a ideia de geração é muito breve, aproximadamente 15 anos. Assim, jovens de 16 anos (ou até menos) já são pais, e seus pais, por sua vez, têm aproximadamente 30 anos (ou até menos). Podemos perceber que a elaboração para o seu horizonte de expectativa se dá a partir de um espaço de experiência bastante curto. A situação se torna ainda mais grave quando parte significativa dessa experiência se passa dentro de uma instituição total, como foi o caso do Rafinha que passou 7% da sua vida, em uma unidade de internação. Ensinar algo que ocorreu num passado muito distante, como, por exemplo, o tráfico negreiro, para alunos que se relacionam com o tempo de maneira tão específica torna-se um desafio maior, tal qual Miguel, meu aluno curiosíssimo, nos apontou.

Aqui, ficam evidentes os dilemas da ideia de *duração*. O ensino de História lida com o *tempo* a partir de diferentes abordagens: a das *mudanças*, a das *permanências*, a da *cronologia*, mas, principalmente a da *duração*. Concordamos com Miranda quando ela nos convida a entender que, nas aulas de História, “a longo prazo, é preciso caminhar em direção à compreensão da duração, a mais abstrata de todas as categorias que envolvem a compreensão da História e o resgate da memória” (MIRANDA, 2005, p. 202). É função do professor de História ter a sensibilidade para perceber que a categoria *duração* é sempre algo difícil de ser

compreendida e materializada por crianças e adolescentes, mas que ela se torna ainda mais complexa em uma realidade de vidas tão curtas e mortes tão certas.

Esta pesquisa se desenvolveu no sentido de refletir sobre as categorias de Koselleck e adaptá-las ao estudo sobre o ensino de História para adolescentes marcados por um cotidiano de violência e aproximação com o crime em suas *experiências*, que, apesar de não determinarem as *expectativas*, contribuem diretamente para elas. Diante desse contexto, formulamos a hipótese de que revisitar o próprio passado é algo pouco frequente na vida deles (já que eles não são estimulados a fazerem isso, por não frequentarem a escola). Na verdade, resgatar o passado é evitado por não ser estimulado, mas também por ser algo doloroso. Ser convidado a pensar sobre o próprio passado é, portanto, privilégio.

Todas as nossas memórias estão misturadas, como Koselleck dissertou. Falar sobre o próprio passado na “cadeia” envolve pressupostos muito diferentes do que fazer o esforço de refletir sobre o próprio passado em uma sala de aula *na pista*, ao menos as salas de aula a que eu estava acostumada. Albuquerque reforça que

A história faz as memórias entrarem em crise para que partejem novos sentidos e novos significados. O historiador é aquele que infunde novas vidas àquelas memórias e àquelas narrativas do passado que ameaçam morrer por repetição, recorrência e cristalização. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 37)

Esse autor diz que isso é “fazer defeitos na memória”. É preciso ter sensibilidade para lidar com questões delicadas, como o cotidiano de violência – como vítimas ou como autores - e a falta de direitos que os adolescentes desta pesquisa enfrentam. Muitos são os relatos de abusos e maus-tratos; e, na maior parte das vezes, são falas marcadas pela naturalização dessa violência. Marcas no corpo e na memória da violência policial, do uso de armas de fogo, das brigas e do descaso.

O passado desses jovens, entretanto, não é marcado apenas por aspectos negativos. É muito comum, nas aulas, que os marcos temporais lembrados por eles sejam apenas os que envolvem a vida do crime. É preciso que eles resgatem outras memórias, fortaleçam sua autoestima, repensem a vida antes da marca da criminalidade, e até mesmo dentro da criminalidade, porque ninguém é apenas uma

única coisa, ninguém é apenas *criminoso*⁴⁹. Essa função de “fazer defeitos na memória”, reforça ainda mais a importância do ensino de História na formação do sujeito e de seu papel no mundo. E é também para isso que dou aulas na “cadeia”: para estimular a tomada de consciência dos direitos, dos deveres e da dignidade humana.

Em uma das minhas primeiras aulas na “cadeia”, tentamos debater a diminuição da maioria penal, assunto que estava em voga na época e que se relacionava diretamente com o destino dos que estavam ali cumprindo medida. Acreditamos que o assunto seria um sucesso. Tal foi a surpresa quando percebemos que, quase todos, *a priori*, eram a favor da redução. O argumento? Na cadeia de adulto tem visita íntima, acesso a drogas e celular. Diante do nosso choque, uma das educadoras rebateu: “*E na pista, não tem isso não? Vocês podem ter tudo isso e liberdade, pô!*”.

Nessa mesma aula, ao perguntarmos se eles achavam justo estarem “presos”, quase todos disseram que sim. Talvez em uma manobra desesperada de professora iniciante, entendi tudo errado e perguntei: “*Mas vocês acham bom estar aqui?*”. Um deles, quase como um porta-voz do grupo, já que teve amplo apoio dos demais, respondeu: “*Melhor tá aqui do que tá morto*”.

Podemos perceber que as expectativas desses adolescentes muitas vezes encontram um horizonte muito limitado. Nas minhas aulas, tento criar mecanismos pedagógicos para que os alunos sejam constantemente convidados a resgatar outras experiências, mas também a alargar o horizonte de expectativas. Reviver um passado de exclusão de direitos é sim muito triste, mas resgatar bons momentos pode vir a ser muito significativo. Isso porque é justamente dessas boas experiências que pode vir o estímulo para a criação de novas expectativas de um futuro, que, mesmo que improvável, possa afastá-los de situações que o façam retornar ao Degase⁵⁰.

⁴⁹ Sobre esse resgate de autoestima e valorização de outros papéis sociais além do de “criminoso” (assumido por eles como principal identidade), fizemos uma atividade muito interessante, narrada no primeiro capítulo.

⁵⁰ É preciso esclarecer que muitos são os motivos para a evasão escolar acontecer, assim como a adesão (à criminalidade). Assim, incluir a escola como um horizonte de expectativas possível a esses jovens é importante, mas sem perder de vista que retornar a ela não é algo simples. Além disso, tanto o retorno à escola quanto o afastamento de atitudes delituosas não são garantia de que o jovem não retorne ao sistema socioeducativo ou mesmo prisional tendo em vista que vivemos em uma sociedade cuja estrutura racista encarcera jovens negros. As medidas socioeducativas, tal qual as penas, recaem, historicamente, nos mesmos grupos sociais: os marginalizados. Assim, existe um

Assim, parte da minha aula é dedicada a pensar sobre o passado dos meus alunos e do Brasil, mas também sobre o futuro deles e do país que querem viver. Conversamos sobre a escola ser um direito fundamental, independentemente da idade adequada, deixando claro que eles podem voltar a ela, pois a vaga é garantida constitucionalmente (mesmo sabendo que frequentar a escola depende de muitas questões além da análise simples do desejo do adolescente de frequentar) sempre que quiserem. Conversamos sobre trabalhos possíveis (já articulando com o fato de estarem caminhando para a vida adulta) e as condições mínimas para alcançá-los. Sempre que possível, de forma leve, como por exemplo, por meio de brincadeiras, como a Adedanha.

O jogo de Adedanha é um grande trunfo. Sempre que a aula tende a ser um fracasso, fazemos uso dela, pois é um recurso que agrada aos alunos, já que apresenta alguma competitividade, e aos professores, já que faz os alunos praticarem a escrita e os estimula a opinar, mesmo que indiretamente. O jogo funciona assim: em um papel, cada jogador desenha uma tabela com colunas que recebem o nome de categorias diversas; em seguida, uma letra é escolhida por meio de sorteio, e todos os participantes devem preencher as colunas com palavras que comecem com a letra sorteada. Depois que todos preenchem as colunas, contamos as respostas da seguinte maneira: 10 pontos para respostas únicas e 5 pontos para respostas repetidas. Nas primeiras rodadas, os alunos normalmente demoram a entender esse critério. Mas, assim que o dominam, a atividade torna-se mais interessante, porque, para ganhar mais pontos, eles tendem a ser mais criativos e, nesse caso, remexer mais nas *experiências* e *expectativas*.

O jogo de Adedanha que será apresentado foi jogado em uma aula cujo tema era *a escola*. Como havia uma intenção programada, as colunas foram previamente escritas por nós. Não jogamos sempre dessa maneira, às vezes construímos a tabela junto com os alunos. Sempre escolhemos itens que os alunos sejam capazes de elaborar de maneira autônoma e que façam parte do mundo deles.

Os três primeiros itens foram escolhidos levando isso em consideração. Além disso, eles eram mais fáceis e despretensiosos, o que garantiu o fôlego dos alunos, para que eles continuassem respondendo aos últimos três. Escolhemos as categorias “Apelidos”, já que praticamente todos os amigos deles têm um, e

Figura 11

VULGO	FAVELA	COMIDA
NARUTO 10	NOVA LADA 5 NOVA HOLANDA	NOZES 5
MADICADO 10	MGH 10	MIOJO 10 MIOJO
GORDALHÃO 10 GORDALHÃO	GALINHA 5	GALINHA PERDIGÃO 10 PERDIGÃO
NA ESCOLA EU APRENDI	AQUI NO EMAN CIPA APRENDI	QUANDO SAIR DAQUI EU VOU...
NADAR 5	NÃO XINGAR 5	NA ESCOLA 10
MATEMÁTICA 10	MANUSEAR UMA TESOURA 10	MATE O MATERIAL NA SALA 10
GANHAR ESPORRO DA PROFESSORA 10 ESPORRO DA PROFESSORA	GANHAR AULA TODO DIA 10	GANHAR MUITOS ABRAÇOS 50

Legenda: "Vulgo: Naruto; Madicado; Gordalhão."

"Favela: Nova Holanda, MGH, Galinha."

"Comida: Nozes; Miojo; Galinha Perdigão."

"Na escola eu aprendi a: Nadar; Matemática; Ganhar esporro da professora; Melhorar a minha escrita; Guardar os cadernos."

"Aqui no Emancipa aprendi a: Não xingar; Manusear uma tesoura; Ganhar aula todo dia."

"Quando sair daqui eu vou: Na escola; Manter o material na sala; Ganhar muitos abraços."

Fonte: Produção discente, 2019.

Selecionei esses três trabalhos também por uma questão de espaço. No entanto, a partir deles já é possível ter a dimensão da intenção em despertar, nos alunos, reflexões sobre o *tempo*, de maneira divertida. Como não se divertir diante da especificidade da comida: "Galinha Perdigão" ou do depoimento de que, na escola, o aluno aprendeu a "Ganhar esporro da professora"? Como não se

surpreender com a resposta “Manusear uma tesoura”, na categoria “No Emancipa aprendi”? Explico: no início da aula, esse aluno estava animado com a tesoura que tinha nas mãos e ficava rodopiando o objeto. Ele estava animado porque os adolescentes são proibidos de portar tesouras, mas, sempre que a atividade demanda, nós deixamos que eles a manuseiem. Imagino que, para eles, o Emancipa permitir o uso de tesouras é quase um ato de rebeldia.

Apesar de não existir nenhum compromisso com a realidade (o aluno pode ter escrito apenas para ganhar os pontos) respostas como: “Ganhar muitos abraços”, “Governar o Brasil” e “Estudar” indicam, sem dúvida, horizontes de expectativas muito mais otimistas, baseados muito mais na esperança do que na angústia, retomando as ideias de Koselleck. Nas minhas aulas, portanto, os alunos são convidados a repensar sobre o futuro, pois “romper o horizonte de expectativas cria, pois, uma experiência nova” (p. 313).

3 “PORQUE QUANDO NÓIS MENOS ESPERA ESTAMOS NESSE LUGAR”: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CATEGORIA TEMPO

3.1 A experiência docente se transformando em pesquisa: um pouco da metodologia

Para fins puramente analíticos, nesta dissertação, existem três diferentes conexões entre passado, presente e futuro, isto é, três recortes temporais. O primeiro deles diz respeito ao resgate das minhas memórias de professora. Desde o primeiro dia de aula no Degase até hoje (marcando o *hoje* pela data da defesa, um presente no futuro, portanto) serão, ao todo, quase três anos lecionando na socioeducação. Ao longo desse período, a minha prática foi constantemente se modificando, e a minha ação docente, amadurecendo. No decorrer dos capítulos anteriores, mas sobretudo do segundo, essas lembranças foram resgatadas, selecionadas em meio a um emaranhado de possibilidades, com o objetivo de dar contornos realistas aos debates teóricos sobre ensino de História a partir de dilemas relativos ao ensinar em um ambiente de privação de liberdade.

Por meio desse primeiro passado, de maior duração, uma curiosidade que aos poucos se transformou na grande questão a ser pesquisada cresceu em mim: aqueles jovens ali internados (especificamente, meus alunos) para cumprir medida socioeducativa lidam com o *tempo* de uma maneira peculiar.

O segundo recorte, mais recente e de menor duração, marca, portanto, uma virada na minha trajetória profissional, compreendendo, em 2019, também o período em que assumi o papel de pesquisadora. Paulo Freire assume que

não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. **A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.** Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se,

aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. **Muda de qualidade mas não de essência.** (FREIRE, 1996, p. 31, grifo nosso)

Foi assim que a minha “curiosidade ingênua” se transformou em “curiosidade epistemológica”. Concordo com Freire quando pontua que essa transformação não é marcada por uma ruptura e sim por uma superação. É interessante pensar que o livro em questão, *Pedagogia da Autonomia* (1996), foi escrito para o educador. Segundo ele, é dever do educador estimular a curiosidade no educando a fim de que ele supere os limites do senso comum e, assim, produza conhecimento epistemológico.

Neste momento eu sou, além de educadora, educanda, mais especificamente, mestranda. E foi enquanto aluna que pude analisar criticamente a minha prática docente. Assim, eu fui me fazendo professora deles, na medida que eles se tornavam meus alunos e, esse processo de ensino-aprendizagem mútuo só foi possível, pois pude me debruçar sobre a minha prática.

Concordo com a ideia freiriana de que só se educa aprendendo e só se aprende, educando, o que para muitos pode parecer um clichê da educação de difícil aplicação. Não na minha vivência de dar aulas na “cadeia”. A ideia de educação problematizadora, que será melhor abordada adiante, é a concepção norteadora das aulas. Ainda segundo ele,

a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2016, p. 82)

A fim de tornar a minha pesquisa ainda mais próxima do cotidiano e do processo escolar, misturei às lembranças, as leituras já citadas na elaboração de um curso e, assim, criei algumas atividades que intencionalmente provocasse nos alunos reflexões sobre o passado, presente e futuro. Esta dissertação possui, portanto, um momento prático. Escolhi um curso de 12 encontros, no ano de 2019 para realizar com os alunos tais atividades.

Assim sendo, toda a minha trajetória no Degase faz parte desta dissertação, seja como memória resgatada a partir de doses autobiográficas, seja como aplicação e análise de algumas atividades pedagógicas realizadas em sala que envolviam a categoria *tempo*, a partir da observação e do estímulo de maneira mais

consciente da forma como os educandos se relacionavam com o passado, presente e futuro. Tais atividades são, na verdade, *oportunidades de aprendizagem*⁵¹. Por fim, o terceiro recorte temporal marca a ação de escrever esta dissertação, iniciada ainda em 2019 e finalizada em 2020, um longo presente, ainda mais conectado com o passado, um passado-presente. Tempo, escrita e memória foram os pilares deste trabalho, e, assim, a pesquisa foi avançando e a dissertação foi tomando forma.

Os três tempos se entrelaçam, mas neste último capítulo, nos deteremos no segundo recorte temporal apresentado, o “passado mais recente”, isto é, os 12 encontros⁵² em que as atividades pedagógicas foram aplicadas, que aconteceram entre os meses de junho, julho e agosto de 2019⁵³. Vale destacar que os alunos desta turma, ao contrário de todos os outros citados até então, sabiam que faziam parte de uma pesquisa universitária, sabiam que estavam sendo observados por uma pesquisadora e que o que fosse ali produzido poderia ser debatido em outros espaços. Acredito ser importante que os pesquisados tenham consciência de que fazem parte de uma pesquisa⁵⁴.

⁵¹ O termo “oportunidades de aprendizagem” propõe analisar mais de um momento da aula e, não apenas uma única etapa, uma única atividade. Não usaremos a ideia de sequência didática, pelo mesmo motivo: não foi toda a aula explorada aqui.

⁵² O total de 12 encontros está longe de ser satisfatório, é muito pouco tempo de aula para criar vínculos com os alunos ou ensinar com mais profundidade as questões escolhidas. Por outro lado, é difícil manter uma turma cheia de alunos por mais de 3 meses: alguns ganham progressão de medida, outros são transferidos de unidade ou se inscrevem em outros cursos oferecidos. Diante de algumas tentativas fracassadas, a diretoria pedagógica da Cecel (Coordenação de Educação, Esporte e Lazer do Degase) chegou a esse número: 12 encontros – quase 3 meses de aula, já que muitas vezes as aulas são canceladas sem aviso prévio, além do fato de feriados e atividades dentro da rotina do sistema socioeducativo dificultarem o transcorrer das aulas, ampliando o tempo do curso.

⁵³ No ano de 2019, houve 3 ciclos, 3 cursos oferecidos pela Rede Emancipa no Degase, cada um com 12 aulas aproximadamente. Eu realizei as atividades com um deles, ou seja, com a primeira turma do ano, aqui chamada de 2019.1.

⁵⁴ Para pesquisar no Degase é preciso conseguir uma série de autorizações. Eu consegui todas elas. Entretanto, acho importante que os alunos também entendam que fazem parte de uma pesquisa acadêmica, mas entender efetivamente o significado disso é algo bastante difícil, por se tratar de uma realidade distante da deles. Fazer com que eles entendessem, mesmo que através de exemplos simplistas, o que era a minha pesquisa sempre foi uma preocupação minha, e, até agora, desconfio que eles não tenham entendido exatamente este processo. Ao longo das aulas, eu explicava constantemente que estava pesquisando a minha prática docente, e que, de certa forma, a vida deles estava envolvida na pesquisa. É comum profissionais fazerem pesquisas no Degase, mas, no geral, eles escolhem um formato muito diferente do meu: usam gravador, fazem entrevistas, os alunos assinam termos de consentimento, etc. Então, para que eles entendessem o que seria a minha pesquisa, eu exemplificava como: *“Legal esse texto, posso mostrar a um professor meu e escrever sobre isso?”*. Em certa ocasião, eu perguntei se poderia escrever para uma revista sobre o que havia acontecido em e um deles me perguntou bastante animado: *“A revista vai estar na banca?”*. Para decepção dele, a revista em questão era acadêmica e por isso não seria vendida em bancas de jornal e, muito provavelmente, não seria lida por muitas pessoas. Eles nunca se mostraram contra a possibilidade de escrever sobre o nosso cotidiano, ou o cotidiano deles. No geral, brincavam: *“Só não pode mostrar para a juíza!”*. Depois de pronta, mostrei para dois deles os trechos em que estão citados (os que mantive contato). Os dois queriam que os nomes fossem verdadeiros.

3.2 Um pouco (mais) de explicação sobre como as aulas funcionaram

As aulas deste ciclo foram programadas para acontecer às quartas-feiras à tarde (entre 14h e 17h)⁵⁵, sendo o último encontro, a “formatura”, o encerramento do ciclo. “*A dinâmica dos papéis sociais*”, por exemplo, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, foi realizada no primeiro encontro, no contexto da apresentação, mas já introduzindo o tema “*Identidades*”. Já o *debate sobre a proibição de lápis e papel no alojamento*, narrada no segundo capítulo, aconteceu no oitavo encontro, época em que vivemos grandes manifestações contra o corte de verbas nas universidades públicas por parte do governo federal⁵⁶. A *Adedanha* (aquela envolvendo passado, presente e futuro), analisada no final do segundo capítulo, também foi feita nesta aula. Debruçaremos-nos, agora, no terceiro capítulo, sobre outras três oportunidades de aprendizagem: *fases da vida*, que se desenrolou por dois encontros; a elaboração de uma *linha do tempo*; e a última atividade, um texto feito espontaneamente por um dos educandos, sobre sua rotina na socioeducação, entregue a mim na última aula do curso.

Diante de toda a discussão teórica que surgiu a partir das aulas (que já foi aqui apresentada), elaboramos um curso em que a categoria *tempo* pudesse ser estimulada nos alunos. As aulas e a pesquisa se misturam, mas os objetivos das aulas ultrapassam os da pesquisa, e por isso é importante destacá-los. São estes: promover aulas que busquem a emancipação do indivíduo a partir da ampliação de sua visão de mundo (objetivo geral); contribuir para o processo de alfabetização dos alunos; desenvolver os ritmos de escrita e a leitura para os que já são alfabetizados; discutir de maneira crítica assuntos contemporâneos trazidos pelos educandos ou provocados pelos educadores; debater possíveis relações entre o passado, o

⁵⁵ A educadora que dividia a turma comigo, Tassi, foi uma pessoa muito importante para esta dissertação. Além de entender a relevância da discussão sobre o tempo (não só para a pesquisa, mas para as aulas) Tassi sempre foi uma parceira em que pude desabafar sobre as angústias e elaborar em cima dos fracassos, tornando a prática docente uma comunhão e não um caminho solitário. Pensamos as aulas juntas e, por isso, em alguns momentos deste texto, quando faço a escolha de usar a primeira pessoa do plural para falar das decisões tomadas em sala de aula, é porque Tassi e eu tomamos juntas essa decisão. Em outros, quando falo sobre a elaboração da dissertação é porque foi uma decisão com meu orientador. Por fim, quando falo da minha experiência individualizada, utilizo a primeira pessoa do singular, tal qual expliquei no capítulo anterior.

⁵⁶ Para maiores informações, ver a reportagem: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml>>. Acesso em 28 fev. 2020.

presente e o futuro; desenvolver ações, debates e produções discentes que contribuam para que os educandos reflitam sobre a própria realidade e se identifiquem enquanto sujeitos históricos; “fazer defeitos na memória” (ALBUQUERQUE, 2012) para que outras lembranças além da vivência do Degase e dos atos infracionais sejam valorizadas (objetivos específicos).

Durante todos os 12 encontros, a categoria *tempo* esteve presente na medida em que foi problematizada. No entanto, as aulas envolveram também outros conceitos e temáticas importantes para o ensino de História, como: 1) os povos formadores do Brasil: negros, indígenas e europeus (colonizadores e imigrantes); 2) Colorismo, racismo e branquitude; 3) pesquisa sobre outras biografias – de pessoas que de alguma maneira atravessam a realidade desses jovens, como Malala Yousafzai, Marcelo D2, cantores da periferia, jogadores de futebol, entre outros; e 4) os limites da cidadania para adolescentes em conflito com a lei, a partir do estudo do ECA.

Para todos esses temas listados foram pensadas diversas atividades que preencheram o período das aulas. Afinal, o curso possui uma coerência, um fluxo de encontros e, mesmo dentro de um mesmo encontro, diferentes momentos de estímulo à aprendizagem dos alunos, como leitura, escrita, dramatização, etc. Para o produto final deste mestrado, entretanto, foram disponibilizadas, destrinchadas e problematizadas somente cinco atividades pedagógicas, aquelas relativas ao *tempo*, o nosso conceito-chave. Nas palavras de Albuquerque,

no caso do educador é também fundamental a escolha do que vai oferecer a seus alunos: que ordem, que trajetória, percurso, que caminho seguirão. Um curso, como o próprio sentido da palavra indica, deve ser uma trajetória articulada em um lapso de tempo. Implica o ordenamento de conteúdos, procedimentos, práticas e discursos em determinada ordenação temporal. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 23)

É importante ter uma visão geral de como o curso se desenvolveu, tal qual Albuquerque afirma, mas este capítulo não pretende descrever detalhadamente todas as atividades propostas a partir, digamos, da apresentação de planos de aula⁵⁷.

⁵⁷ Todas aulas do curso, por exemplo, foram pensadas levando em consideração atividades que estimulassem as habilidades de leitura, oralidade e escrita. Também nos preocupamos em incluir momentos em que os alunos atuassem em grupo, em outros, e momentos em que atuassem individualmente. Além disso, usamos um gênero textual por aula (lista, conto, tirinha, etc.), pois é o método de alfabetização escolhido por toda a equipe da Rede Emancipa. As aulas sempre

Também não é objetivo desta pesquisa aferir se o tempo passou a ser mais bem compreendido, a partir da avaliação do desempenho dos alunos no início do curso e no final, por exemplo. O grande objetivo é estimulá-los a repensar a própria história, convidando-os a se identificarem como sujeitos históricos. Afinal, a História tem esse importante papel: a partir do passado, dar conta da própria subjetividade e contribuir para o processo de autoconhecimento. Nesse sentido, as aulas planejadas ganham outro contorno: o de valorização da dignidade humana.

De maneira mais objetiva, para que os leitores tenham uma noção geral do curso, esta tabela foi elaborada:

Figura 12 - Breve organograma dos encontros da turma 2019.1 com destaque para as atividades que entraram para esta dissertação

	Tema	Lista de atividades que, de alguma maneira, dialogam com a dissertação
Encontro 1	Apresentação do curso, dos educadores e dos educandos.	<i>Dinâmica dos papéis sociais</i> (apresentada no primeiro capítulo)
Encontro 2	Quem sou eu?	
Observação relevante:		
A primeira atividade da aula foi um troca-troca de figurinhas de jogadores de diferentes seleções que participaram da última Copa. Eles deveriam fazer a troca entre eles para completar o “álbum de figurinhas” (feito artesanalmente pelas educadoras), relacionando uma breve descrição física ao jogador em questão. O objetivo era trabalhar adjetivos que descrevem seres humanos, mas também descontrair o ambiente. Espontaneamente, entramos no debate sobre o colorismo, sobre quem se reconhece negro e sobre o motivo de existirem tantos negros no Brasil. Foi pedido a um aluno que descrevesse a seleção brasileira (uma das figurinhas), e ele, então, com preguiça, reclamou: “Ah, não! Cada um é de um jeito! Prefiro essa aqui!”, apontando para a seleção do Japão, na qual, aos seus olhos, todos eram parecidos fisicamente. Diante dessa observação, decidimos que o próximo tema seria sobre a história do Brasil e o porquê dos nossos jogadores terem diferentes tons de pele.		
Encontro 3	Formação étnico-racial do Brasil.	<i>De quais Copas do Mundo o Brasil já participou?</i> , atividade relacionada com a do álbum de figurinhas da aula anterior (esta atividade não entrou para a dissertação).
Observação relevante:		
Iniciamos a aula levando fotografias das seleções brasileiras que foram campeãs mundiais (1958, 1962, 1970, 1994, 2002), para que eles reconhecessem as diferenças e semelhanças entre elas. Não sei exatamente o porquê, mas eles não se interessaram pelo assunto. Olharam para a fotografia, mas sem muita curiosidade. Por isso a atividade não foi incluída aqui.		
Encontro 4	O que é ser	<i>Interpretação do samba vitorioso do Carnaval 2019</i>

começavam com um “debate de conjuntura”, assim conversávamos sobre o que estava acontecendo no Brasil e no mundo. Todos esses aspectos da aula são ricos pedagogicamente, mas fogem do objeto de estudo da desta pesquisa: a categoria *tempo* no Ensino de História.

	brasileiro? (desdobramentos da aula anterior)	(Mangueira - História para ninar gente grande) Conjuntura: debate sobre as chuvas do Rio de Janeiro e o fato de existirem há muito tempo (longa duração)
Encontro 5	O que é ser adolescente? (Introduzindo o tema da importância do ECA)	Atividade <i>fases da vida</i> (esta atividade será detalhada nesse capítulo).
Encontros 6 e 7	Para que serve conhecer os meus direitos? (desdobramentos da aula anterior)	Jogo da memória com palavras-chave da História do Brasil. Debate: situações-problema (falta de direitos). Elaboração de um álbum sobre movimentos sociais da República brasileira.

Observações relevantes:

A aula 6 caiu em um dia de feriado. Por isso, houve uma tentativa de reposição, dois dias antes. Talvez por conta disso, parte dos alunos foi à primeira, mas não foi à segunda aula. Os que faltaram à segunda não foram à primeira. As aulas foram, portanto, praticamente repetidas. Foram dois dias muito confusos em consequência das chuvas na cidade do Rio de Janeiro e problemas internos do Degase.

Encontro 8	O que eu tenho a dizer? Conhecendo mais a minha vida.	<i>Adedanha</i> , (atividade apresentada no segundo capítulo desta dissertação). Leitura do texto “Rolézim”, de Geovani Martins.
-------------------	---	---

Observações relevantes:

A aula foi muito curta, durou menos de 1 hora, pois os alunos demoraram muito a descer.

Encontro 9	O que eu tenho a dizer? Conhecendo mais sobre a minha vida (continuação)	Conjuntura: debate sobre a importância da manifestação contra os cortes da educação. Realização da atividade <i>Se eu tivesse lápis no meu alojamento</i> . (narrada no segundo capítulo desta dissertação). Início da escrita de textos autorais a partir da leitura da aula anterior: “Rolézim”.
Encontro 10	Linha do tempo e histórias de vida	Construção, no quadro, da linha do tempo do autor do texto lido, a partir de uma atividade de leitura e escrita sobre a vida dele. Elaboração da sua própria linha do tempo. Esta atividade será analisada neste capítulo.
Encontro 11	A morte em diferentes culturas e épocas: Egito Antigo, os Vikings e o Brasil de hoje.	Debate sobre necropolítica e o perfil dos que mais são assassinados no Brasil: jovens negros (esta atividade não foi descrita nesta dissertação).

Fonte: A autora, 2019.

Assim, diante de toda a discussão teórica que já foi aqui apresentada, elaboramos um curso em que a categoria *tempo* pudesse ser problematizada. Todas as propostas serão relatadas tal qual aconteceram. Algumas sofrerão adaptações, caso tenham frustrado as expectativas, o que será também problematizado. É interessante valorizar o aspecto do erro como mecanismo necessário à pesquisa; afinal, aprende-se muito com as aulas que não funcionaram – a partir delas, métodos são fortalecidos, como veremos adiante.

3.3 Evento, rotina e educação problematizadora

No artigo “*Aula de História: evento, ideia e escrita*”, a professora Helenice Rocha apresenta duas questões que envolvem o planejamento da aula e a aula em si, e que, por isso, se relacionam com a nossa pesquisa. A primeira delas é que todas as aulas possuem dois aspectos que parecem ser antagônicos, mas são complementares: a rotina e a imprevisibilidade. A autora afirma que

[...] essa compreensão mútua também vai mudando as formas de agir de professores e alunos, a cada aula. Assim, uma aula é um **evento**, em sua singularidade, e uma **rotina**, por tudo o que se repetirá ao longo do ano, em outros tantos eventos. (ROCHA, 2015, p. 85, grifo nosso)

Toda aula possui em parte uma “rotina”, isto é, aspectos repetitivos que criam a sensação de inevitabilidade, como, por exemplo, correção de exercícios, tumulto entre os alunos após o recreio, um momento de cópia, outro de leitura, etc. É justamente na “rotina” escolar que se faz necessário planejar as aulas, atuando naquilo que podemos, de certa maneira, prever.

A imprevisibilidade, entretanto, é o segundo aspecto de toda aula. O imprevisível, o inesperado é chamado pela autora de “evento”. Afinal, cada aula é única, pois os alunos, os horários e os ritmos variam. Esse segundo aspecto não diminui a necessidade de planejar as aulas, pelo contrário, reforça essa obrigação – quanto mais planejada, mais amarrada a aula, mais o professor se reorganiza diante de um imprevisto. No artigo, a professora afirma que:

Visando o singular e o rotineiro, a aula requer um planejamento por parte do docente que a realizará junto com seus alunos. É o professor que vai estabelecer margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos. E essa administração envolve **planejamento e replanejamento**. Como as coisas (na interação própria da aula) tendem a acontecer diferentemente do que planejamos, precisamos desenvolver a capacidade de avaliar os acertos e os erros, para replanejar superando os limites que possuíamos antes e **conferirmos previsibilidade ao imprevisível, na medida do possível**. (ROCHA, 2015, p. 86, grifo nosso)

Criar rotina escolar em um ambiente com restrição de liberdade e com tantas outras restrições foi e ainda é um enorme desafio. É importante que as frustrações relacionadas ao planejamento da aula sejam transformadas em novos repertórios, novas buscas e novas experiências. Os eventos são necessários para quebrar a rotina, e isso conduz à busca pela elaboração de práticas e metodologias adequadas para um contexto tão específico, com o fim de conferir “previsibilidade ao imprevisível”, como afirma a autora.

A partir da minha vivência docente, entre o planejado e o realizado, erros e acertos, percebi alguns apontamentos que contribuíssem para que a aula, dentro de uma unidade de internação, funcionasse melhor. Por exemplo, é importante sempre dar espaço para brincadeiras e jogos. Aqueles adolescentes tiveram parte de suas infâncias roubadas, e de maneira precoce entraram na vida adulta. Mas eles ainda são adolescentes e agem muitas vezes de maneira infantil, apesar da dureza em tantos outros aspectos.

Certa vez, ainda no primeiro curso que dei, eu chamei a atenção de um aluno chamado Pedro, muito agitado, um *bebel*, depois que ele havia perturbado muito a aula. No meio da minha bronca, ele me interrompeu e disse: “*Desculpa, tia, nós fica preso o dia todo, nós só quer brincar!*”. Desde então, depois dessa lição, a todas as aulas foi incorporado algum momento de brincadeira, e isso aparecerá nas atividades que analisaremos adiante.

No Degase, também aprendi que é mais adequado partirmos de exemplos de terceiros para depois nos concentrarmos na vida dos alunos. No geral, nas escolas *da pista*, eu sempre ensinei “de dentro para fora”, do “menor para o maior”, isto é, do “eu” para o “nós” ou para o “ele”. Desde os anos iniciais do ensino fundamental, começamos do que é do sujeito (nome, sobrenome do aluno) e, em seguida, nos estendemos à família e depois à sociedade. Iniciamos com atividades sobre casa, rua, bairro, cidade, etc., até chegarmos ao planeta Terra. Nas aulas do Degase,

percebi que muitos alunos não se sentem à vontade em falar de si. Eles se sentem constrangidos, como se estivessem sendo interrogados. Ou se mostram apenas desinteressados. Por isso, passei a inverter essa lógica. Hoje, parto do geral para o particular, da vida das outras pessoas para a vida deles. Como já foi dito, refletir sobre o próprio passado é um privilégio.

As aulas precisam ter muitas imagens, pois muitos alunos são analfabetos ou têm dificuldade na leitura. Os textos escritos devem ser pequenos. As imagens costumam ser mais atrativas. É impressionante como uma pessoa não alfabetizada consegue perceber detalhes em uma imagem que, para uma pessoa letrada, talvez passassem despercebidos⁵⁸.

No turno da tarde, os adolescentes iniciam a aula mais concentrados e tendem a perder a concentração ao longo do dia. Por isso, as atividades mais densas devem ser realizadas no início. Como já foi dito, as brincadeiras e jogos são fundamentais e servem também como pausas necessárias, já que não há intervalos; se tudo ocorrer como deve, as aulas podem durar até três horas.

Dizer que os adolescentes começam concentrados é também omitir que, na verdade, eles demoram a entrar em um “clima de sala de aula”. Eles chegam muitas vezes algemados, em fila, olhando para baixo. O clima de silêncio, constrangimento e até apatia inicial é muito comum.

Sobre a questão da apatia e do desinteresse na sala de aula, a leitura de hooks (2017) pesquisadora estadunidense, feminista e admiradora da obra de Freire, foi interessante. Ela pauta a sua pedagogia em alguns princípios, mas o que aqui nos interessa ressaltar diz que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. Caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem para alterar essa atmosfera, até mesmo a perturbar” (p. 16). Para ela, tornar a sala de aula algo divertido e até empolgante é não só necessário como possui valor intelectual.

Concordamos com a constatação de que a sala de aula deve ser um lugar empolgante, mas isto pode não ser facilmente exequível. Diante dessa conclusão,

⁵⁸ Certa vez, um aluno em processo de alfabetização achou, em uma revista do Emancipa, uma foto em que aparecia um dos educadores presentes na sala. Nem o próprio educador havia se reconhecido, pois eram muitas pessoas na tal fotografia. Depois, tentamos encontrar a fotografia em meio a tantas páginas e tivemos dificuldade. O mesmo aluno, em questão de segundos, folheou e achou. Tal qual esta situação algumas outras aconteceram, em relação, por exemplo, análise de charges. Essas situações exemplificam o que estamos sugerindo: as pessoas que não são alfabetizadas seguem lendo o mundo, mesmos em ler palavras.

hooks propõe algumas estratégias, inspiradas, inclusive, nas aulas das suas professoras primárias. A pesquisadora explica que

Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrar por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes do processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica na sala. [...] **A visão constante da sala de aula como espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo.** (HOOKS, 2017, p. 18)

É certo que a sensação de comunidade não se cria em uma única aula. No entanto, esse é um norte que deve ser constantemente lembrado. Neste sentido, comecei a pensar estratégias a longo prazo para tratar a sala de aula como um “espaço comunitário”. Por exemplo, não pergunto mais “*Oi, tudo bem?*”, porque a resposta será um seco: “*Não, não está tudo bem, eu estou preso!*”. Pergunto: “*E aí, tem feito muita besteira?*”. Uma maneira simples de fugir do constrangimento da resposta anterior, até mais simpática para a faixa etária dos alunos, inclusive. As respostas passaram a ser: “*Sim, outro dia fiz...*”, ou “*Quando dá!*”, ou até mesmo um simples “*Não, tá tudo bem!*”.

Iniciamos as aulas perguntando sobre o que está acontecendo no Rio de Janeiro, no Brasil ou no mundo. Caso saibamos, conversamos sobre algo que tenha acontecido na comunidade em que eles nasceram e que foi noticiado por jornais. Eles sabem, pois possuem “tela” (TV) nos alojamentos. Quando eles faltam, na aula seguinte, perguntamos o que aconteceu. São pequenos gestos que permitem uma quebra da hostilidade do ambiente, e que apresentam ganhos pedagógicos significativos, pois contribuem para que eles se sintam “valorizados” por estarem ali, como afirmou hooks.

Assim, para que as aulas sejam animadas e divertidas, não basta que o professor seja animado e divertido. É preciso que todos ali entendam que fazem parte de um processo de aprendizagem e que, portanto, têm responsabilidade de fazer esse processo funcionar. Acrescento que, para que todos se sintam parte do processo, é fundamental que ele faça sentido, seja bem planejado e esteja de acordo com as demandas do grupo.

Outra questão interessante levantada por hooks é que a apatia pode vir de uma sensação de que a responsabilidade em tornar a aula interessante é apenas do professor, já que educandos podem ter uma noção de educação mais tradicional. Não à toa, seu livro se intitula: *Ensinando a Transgredir – a educação como prática da liberdade*. Esta é uma bandeira constantemente levantada por mim, nas aulas na “cadeia”. Lá, os alunos muitas vezes consideram o modelo de escola tradicional o correto e se comportam de maneira passiva durante as aulas. É preciso estimulá-los constantemente a participar, e feliz fico quando, após certa quantidade de aulas, já vejo identificação com o projeto, com o ser aluno, com a entrega.

Isso acontece quando as aulas fazem sentido para eles, isto é, quando há interesse da parte deles. Isso pode parecer óbvio, mas não é. Primeiro porque a maioria deles evadiu a escola – por isso, o modelo escolar com o qual estamos acostumados provavelmente não os cativou. Segundo porque entender o que eles consideram interessante não é tarefa fácil, já que partimos de realidades distintas, temos diferentes “leituras de mundo”. Não é fácil, mas é a maneira que escolhi, já que respeito a ética freiriana de que

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura o mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 81)

Eles gostam muito de música. Racionais MC’s, Filipe Ret, Poesia Acústica, Ferrugem são exemplos de cantores ou bandas que os alunos pedem que sejam incluídos nas aulas. No geral, eles gostam de *funk*, *rap*, pagode e louvor. Sempre que possível, incorporamos essas músicas às aulas. Também incluímos algumas músicas que eles não conhecem, como foi o caso do samba da Mangueira vencedor de 2019, da música 1967 (de Marcelo D2), entre tantas outras. Ainda segundo Freire

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos

impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. (FREIRE, 1996, p. 123)

Assim, respeitamos as leituras de mundo dos educandos, mas também o ampliamos, já que esse é um dos objetivos das aulas.

O meu arcabouço teórico foi ampliado não só a partir de textos acadêmicos, mas também de produções que envolvem a temática daquilo que aqueles jovens estão acostumados a vivenciar, tais como: documentários disponíveis na internet⁵⁹, livros cuja temática seja a criminalidade⁶⁰, músicas como *funk*, *raps* e *pagode*⁶¹, assim como os videoclipes das músicas. É importante entender as gírias dos alunos, os comportamentos típicos deles, as maneiras como eles se relacionam, as regras sociais compartilhadas por eles. Nesse sentido, para me comunicar melhor com eles, a arte se fez necessária. Para tal, esse *corpus* de pesquisa foi fundamental. Caminhando nesse sentido, Tardif afirma que os saberes dos professores são heterogêneos, pois

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14)

Unindo o que Tardif prega à educação popular de Paulo Freire, podemos assumir que os saberes dos professores também vêm dos próprios alunos.

Resgatando o que aprendi sobre como dar aulas na “cadeia”, outra questão importante é que as atividades e discussões propostas em sala precisam ser

⁵⁹ São exemplos de documentário: *Instituto Enraizados, Mães do Hip Hop*. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TyeNAPB5hMI&t=14s>>. Acesso em 18 fev. 2019; *Central Única das Favelas, Falcão – meninos do tráfico*, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B-s2SDi3rkY>>. Acesso em 18 fev. 2019.

⁶⁰ São exemplos de livro: *Abusado* (Caco Barcellos, 2003), *Falcão – meninos do tráfico* (MV Bill; Celso Athayde, 2006), *Cidade Partida* (Zuenir Ventura, 1994), *Cabeça de Porco* (Celso Athayde; Luiz Eduardo Soares, 2005), entre outros.

⁶¹ São exemplos de música: *MV BILL. Soldados do morro*, 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ZroasJ914o. Acesso em 7 abr. 2019; *MARCELO D2, 1967*, 1988. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wtD-EaBKAog>>. Acesso em 7 abr. 2019.

iniciadas e concluídas no mesmo dia, já que existe pouquíssima possibilidade de continuidade no alojamento – como pesquisas ou qualquer outra tarefa a ser realizada depois da aula. Além disso, as faltas e atrasos entre os alunos são muito comuns. Por isso, o tempo de cada etapa deve ser previsto no planejamento, mesmo que não seja rigorosamente obedecido.

Além de definir a aula como *evento* e como *rotina*, Rocha enfatiza que o papel intelectual do professor, o de autor de História, na educação básica, se inicia no planejamento escrito das aulas. Segundo ela, “o planejamento de aulas de história é tratado aqui [no artigo] como uma primeira escrita da aula de história” (2015, p. 86). Planejar aulas é produzir conhecimento escolar, e é muito importante associar a prática do ensino de História à escrita da História. Atividade que deveria ser corriqueira, mas que se transforma em desafio diante das muitas demandas para além da sala de aula, da pouca valorização da pesquisa e da precarização da carreira docente.

O conceito fundamental que recortamos para estruturar esses quase três meses de encontros foi o *tempo*, mas o ponto de partida sempre foi o universo discente. Concordo com Freire sobre as concepções de educação “bancária” e “problematizadora”, e por isso as aulas não foram centradas em uma transmissão vertical de conhecimentos, em que a professora é a detentora do saber e o educando (nesse caso, ainda em condição de vulnerabilidade) é ignorante e precisa, por isso, ser preenchido Freire diz que:

O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2016, p. 81)

Em outro escrito feito para discutir os conceitos fundamentais da educação popular, Freire defende que

Se você pretende começar um trabalho com grupos populares, esqueça-se de quase tudo que lhe foi ensinado. Dispa-se, fique nu e comece a se vestir de povo. Esqueça-se da falsa sabedoria e comece a reaprender de novo. Aí é que a gente descobre a validade do que já se sabe – ao testar o que a gente sabe com o que o povo está sabendo. (FREIRE, 1983, p. 5)

A fala de Freire pode ser mal interpretada se pensarmos que o educador está se propondo a “vestir-se de povo”, algo elitista⁶², uma espécie de fantasia. Mas não se trata disso. É preciso entender o mundo em que vivem as pessoas a quem queremos ensinar para que o ensino faça sentido. É preciso, inclusive, assumir as diferenças, até mesmo as sociais, porque elas existem e os alunos as percebem. O grande objetivo é não hierarquizar a relação educando e educador. Valorizar o conhecimento do outro, e assim trocar com ele conhecimentos. Ainda segundo Freire,

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 136)

Justamente para mergulhar no mundo do educando, partindo da premissa de respeito ao “seu direito de ser” e criar metodologias para dar aulas na “cadeia”, foi necessário que eu me “despisse” de muitas atitudes que estava acostumada a ensinar. Hooks comenta que

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela. (HOOKS, 2017, p. 22)

Foi assim que, na “cadeia”, ressignifiquei a minha prática docente: as demandas cotidianas passaram a ser investigativas, e o exercício de escrita das aulas foi preenchendo as lacunas da minha formação, apontando falhas na maneira como comumente resolvia os desafios em sala de aula e diminuindo meu despreparo em lidar com adolescentes em situação de privação de liberdade.

⁶² Esta crítica é refutada pela própria obra e temporalidade de Paulo Freire por dois motivos: o primeiro é que ele dedicou sua vida na direção contrária da crítica, ou seja, em diminuir as desigualdades. Em segundo lugar, porque atualmente, ainda bem, setores populares puderam alcançar a universidade e por isso problematizam a Educação Popular do seu ponto de vista, coisa impensável na época em que Freire escrevia. Hoje é possível achar o educador universitário de origem popular. É fundamental perceber o tempo em que se escreve para que clássicos sejam sempre valorizados, e não encarados como obsoletos e ultrapassados.

3.4 Linha do tempo: periodização, tempo vivido, necropolítica e espaço biográfico

A linha do tempo é uma atividade muito comum nas aulas de História. Arrisco afirmar que dificilmente um aluno completa o ensino médio sem ter sido apresentado a uma, seja nos livros didáticos, seja nas aulas em que é convidado a construir uma sobre a própria vida. É um recurso gráfico que representa o real; no caso, uma tentativa de materialização da passagem do tempo que contribui para refletirmos sobre o passado-presente-futuro. Segundo Miranda, a linha do tempo é fundamental, pois reúne

as principais categorias indicadas na construção da consciência temporal, ou seja: a construção das consciências de duração e de passagem do tempo; o sentido de ordenação, dado pela sequência dos acontecimentos selecionados. (MIRANDA, 2004, p. 252)

Esse recurso já foi utilizado por mim várias vezes ao longo da trajetória docente no Degase, pois acredito na importância dele, não só para o ensino de História, mas também para a realidade da socioeducação. Assim, a minha relação com esse recurso foi sendo amadurecida à medida que comecei a perceber certos eventos. Cada vez que o utilizava, percebia que alguns aspectos precisavam ser repensados.

Seu uso possui vantagens e desvantagens, e algumas delas merecem, aqui, ser apontadas. Quando se trata de mensurar o tempo cronológico, a linha do tempo contribui para que o aluno visualize noções abstratas do ensino de História, como *duração*, *sincronia* (de poucos eventos) e *ordenação*. Para que isso aconteça, no entanto, é preciso que, em sua estrutura, os eventos históricos estejam organizados cronologicamente com distâncias proporcionais entre eles, pois, se a noção de escala é desconsiderada, torna-se mais difícil a percepção da duração, elemento muito significativo para a construção do tempo cronológico pelo indivíduo. É interessante destacar que a sensação de duração é subjetiva. Dez anos podem parecer passar mais rápido ou mais devagar dependendo do que se quer organizar ou lembrar. No entanto, se a questão se limita à organização cronológica do tempo, a proporcionalidade dos espaços é importante.

Em um interessante artigo intitulado “Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incerteza” (2012), a professora Sonia Miranda problematiza a utilização de linhas do tempo no ensino de História. Miranda faz uma comparação entre o uso de linhas do tempo no ensino de História e o de mapas no ensino de Geografia, no sentido de que ambos são textos que exigem habilidades prévias para que sejam lidos. Tais ferramentas de inteligibilidade não são inatas, precisam ser construídas com os educandos.

Ao longo da vida escolar, os educandos são, gradativamente, apresentados a diferentes linhas do tempo. Na maior parte das vezes, elas têm a finalidade de organizar longos períodos temporais, para dar conta dos vários eventos históricos estudados. Concordamos com a análise feita por Gonçalves (2019) de que esse recurso pode ser entendido como uma espécie de periodização. Assim como Miranda, a autora também relaciona essa habilidade a conhecimentos matemáticos prévios, ao afirmar que

O ato de periodizar e de elaborar periodizações pressupõe operações cognitivas relacionadas com ordenar, dividir e classificar por meio da nomeação e da identificação de partes constitutivas de uma série. Envolve então diretamente a linguagem matemática, mas não apenas, ao realizar associações com fenômenos dos mais variados, instituindo os significados para duração desses fenômenos. (GONÇALVES, 2019, p. 185)

Já faço uso da linha do tempo como um recurso pedagógico desde o primeiro curso que dei, em 2017. Foi na prática que percebi o papel da matemática na formulação de uma periodização. Com pouca experiência em dar aulas para alunos com grande defasagem em sua escolarização, só na prática pude entender que eles não eram familiarizados com o recurso gráfico da linha do tempo, como eram os meus alunos *da pista*, que foram constantemente estimulados a pensar a própria vida dessa maneira, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Um problema relativamente comum ao fazer linhas do tempo na “cadeia” é que alguns socioeducandos não sabem a data em que nasceram. É preciso fazer as contas necessárias e descobrir o ano em questão. Por exemplo, se o aluno tem 16 anos, meus colegas educadores e eu ajudamos na conta de subtração desse valor (16) do ano em que estamos (2020) para que possamos chegar à data inicial a ser marcada na linha do tempo (2004). Para dificultar ainda mais o processo, mesmo que ditemos o resultado da operação matemática “dois mil e um”, isso não significa

que o aluno saberá escrever o correspondente aos Algarismos, 2-0-0-1. Isso gera ainda mais dificuldades em lidar com a linha do tempo, esse elemento tão comum no processo de ensino-aprendizagem da nossa disciplina, mas que para ser utilizada precisa de recursos da álgebra e, vale destacar, do letramento matemático.

A linha do tempo ajuda a entender a noção de *duração*; porém, pode comprometer o pleno entendimento da *sincronicidade*. Muitos eventos acontecem ao mesmo tempo, mas, como não é esteticamente possível incluir todos eles na estrutura da linha do tempo, grande parte deles é desprezada. Dependendo da maneira como é trabalhado, esse recurso pedagógico também pode dificultar que os educandos absorvam a importância dos processos, pois é dada uma excessiva valorização aos eventos em si.

Outra crítica ao seu uso se deve ao fato de que ele pode dar margem para a compreensão da História como um processo linear, em um único sentido, e em que há alguma forma de progresso ou evolução. Aquilo que aconteceu “antes” seria sempre mais “atrasado” do que o que aconteceu depois, que seria, conseqüentemente, algo mais evoluído.

Por isso, o formato da linha do tempo também merece algum destaque na análise desse recurso. É mais comum que ela seja representada na posição horizontal e com setas, o que reforça a representação linear do tempo, aqui criticada.

Essa questão me remete ao entendimento que os jovens do século XXI comumente têm da definição de *linha do tempo*, pois trata-se do nome dado a um recurso disponível na rede social Facebook, é a tradução literal de *timeline*. Prestei atenção nisso quando um aluno muito especial chamado Renato insistentemente pedia para mexer no meu celular⁶³ para entrar no Facebook e acessar a sua linha do tempo. Antes mesmo de nos cumprimentar, ele já começava: “*Deixa eu ver minha linha do tempo? Deixa eu ver minha linha do tempo? Deixa eu ver minha linha do tempo?*”.

Mais do que a insistência da fala, o que me chamou atenção foi que Renato sempre pedia para ver a linha do tempo fazendo sinais com dedo indicador de

⁶³ O uso do celular pelos professores foi sendo, ao longo do tempo, gradativamente proibido nas aulas. Empréstimo para os alunos sempre foi proibido. Levar para aula, entretanto, já foi possível, desde que para uma finalidade pedagógica; por exemplo, acessar alguma plataforma digital de música ou vídeo. A proibição de empréstimo para os jovens, no entanto, não inibe que eles peçam para utilizá-lo constantemente.

rolamentos verticais, de baixo para cima, e não horizontais, de um lado para o outro. A linha do tempo que costumava apresentar para a turma (e como comumente é representada nos livros didáticos) era traçada na posição horizontal. Assim, para os jovens dessa geração que, utilizam o Facebook como meio de comunicação e registro das próprias lembranças a partir de postagens, é mais significativo pensar a linha do tempo como elemento gráfico na vertical. Também talvez seja mais fácil, para eles, perceber que o que está mais distante deles está mais “abaixo” na linha do tempo do que aquilo que está mais próximo deles, que está mais “acima”, por ter acontecido mais recentemente. Por isso, adaptei a minha aula para o uso de linhas do tempo na vertical.

Outra questão que dificultou o trabalho com esse recurso foi o fato de que a ordenação das lembranças dos acontecimentos que merecem ser transformados em marcos não segue, necessariamente, a ordem em que eles aconteceram. Assim, marcar os eventos lembrados na linha do tempo pressupõe entender um antes-durante-depois que não é trivial.

Em outras palavras, os eventos acontecem seguindo uma estrutura cronológica, mas a maneira como deles lembramos, não. Segundo Koselleck (2014), as recordações formam extratos de tempos superpostos. O autor faz, inclusive, uma analogia com a centrifugação de uma máquina de lavar. As memórias estão ali, misturadas, e à medida que lembramos, vão se separando, se organizando. É significativa a análise que ele faz sobre o passado não estar organizado de maneira cronológica na cabeça de qualquer pessoa; logo também não estaria na cabeça dos alunos.

Cronologicamente, toda experiência salta por cima dos tempos, ela não cria a continuidade no sentido de uma elaboração aditiva do passado. Utilizando uma imagem, pode ser comparada ao olho mágico de uma máquina de lavar, através do qual de vez em quando aparece esta ou aquela peça colorida de toda a roupa que está contida na cuba. (KOSELLECK, 2014, p. 312)

Sendo assim, ao serem convidados a lembrar de fatos de sua infância, não é óbvio que eles irão organizá-los na disposição como os fatos aconteceram. É comum, principalmente entre aqueles com menor escolaridade, e, conseqüentemente, menor intimidade com esse recurso, que os marcos sejam distribuídos aleatoriamente pela linha, o que não é exatamente um problema, diante

do anteriormente exposto, embora, mais uma vez, comprometa o entendimento da duração.

Tal qual Siman (2005) afirma:

Na medida em que oferecemos às crianças oportunidade de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida – e de seu grupo de vivência – é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico, no desenvolvimento da formação da identidade sociocultural. Portanto, torna-se necessário partir da memória que as crianças guardam de sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência para buscar, através dessas, promover as relações com a memória histórica da sociedade, em outros tempos e lugares. (SIMAN, 2005, p. 124)

Assim, pontuadas algumas críticas, faz-se necessário valorizar os acertos, isto é, o que justifica a utilização da linha do tempo como recurso pedagógico. Ela é uma oportunidade para que o aluno reflita sobre a sua própria existência. E, sobre o ato de pensar a própria existência, Gonçalves afirma que sempre há espaço para o provisório. Os marcos, os períodos e as fases não são lembrados e narrados retrospectivamente de uma única maneira. Aquilo que foi selecionado como relevante em uma fase da vida pode não ser tão importante ao ser pensado em outra época, a partir de novas vivências e premissas. Os marcos são, portanto, provisórios. Segundo a autora,

Cabe destacar que, no exercício de construir linhas do tempo para histórias de vida, uma inteligibilidade do vivido pela criança/ adolescente se materializa por meio da ordenação do tempo medido em cronologia e periodizações preliminares, necessariamente provisórias. Nesse procedimento, o tempo vivido é apreendido, marcado e interpretado, sendo o caráter provisório dessas linhas do tempo um dos índices do quanto a percepção de vivências do passado está indicada com o presente e, em certa medida, com as expectativas de futuro. (GONÇALVES, 2019, p. 186)

Assim, as linhas do tempo podem ser entendidas dentro do escopo do que Arfuch (2016) compreende como “espaço biográfico”, já que recorremos a ela como uma oportunidade de reflexão e escrita sobre o tempo vivido, ainda mais por se tratar de alunos que, muitas vezes, não costumam ser convidados a viver experiências como essas, de valorização da própria existência. Nas palavras de Gonçalves,

[...] ao construir uma linha do tempo sobre a história de sua vida, os estudantes indicam e enumeram, por meio de datas, determinados acontecimentos. Ao estabelecer divisões sobre essa linha do tempo, uma periodização então é construída, promovendo exercícios de análise que

agrupa, por critérios variados, um conjunto de vivências em uma etapa, o período. (2019, p. 185)

Assim, nesta pesquisa, pensamos o uso da linha do tempo como uma oportunidade não só de trabalhar as categorias fundamentais para se analisar o *tempo* – como *duração*, *simultaneidade* e *diacronia* –, mas também de fazer uma espécie simplificada de autobiografia, pois se trata da materialização da percepção do tempo vivido. Para Bittencourt (2011),

O tempo vivido é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice [...]. O tempo vivido é percebido e apreendido por todos os grupos e sociedades e, evidentemente, está associado aos dois polos da vida: o nascimento e a morte. (2011, p. 200)

O tempo vivido é aquele que se encaixa entre o nascimento e a morte. Um tema complicado para quem leciona na “cadeia”. Aqueles jovens, talvez por mais uma forma de construção de masculinidade tóxica da nossa sociedade, tratam a morte, muitas vezes, como algo banal e corriqueiro, como já foi tratado em outros momentos desta dissertação.

Na primeira vez que usei uma linha do tempo “na cadeia”, me dei conta de uma realidade muito impactante: a humanização dos dados sobre homicídio dos jovens brasileiros que moram em periferias. Isso foi percebido a partir de um *evento* muito triste, que quebrou a rotina da aula e contribuiu para reafirmar que toda experiência no magistério *na pista* não basta para dar conta do que é dar aula na “cadeia”.

Ao pedir que os alunos fizessem uma linha do tempo com três marcos significativos de sua própria vida, percebi que em todas as linhas do tempo da turma havia, como evento histórico, a morte de alguém. Diante dessa constatação, perguntei a todos: “*Quais de vocês escolheram como marco a morte de um conhecido?*”. Todos levantaram as mãos. Mas não era qualquer morte. Eram referências de conhecidos que foram assassinados; por isso, continuei: “*Quais de vocês utilizaram como marco o assassinato de alguém conhecido?*”. Eles mantiveram-se com as mãos levantadas.

Tentei disfarçar a minha surpresa, quando um deles me surpreendeu ainda mais ao me responder em tom de constatação óbvia, seguida do apoio dos colegas: “*E tem outro jeito de morrer, professora?*”. Mesmo pasma, problematizamos então

que existem sim muitas outras formas de morrer, como por acidentes, doenças, velhice, etc. A aula seguiu como foi possível e saímos, então, eu e meus colegas educadores, com uma triste inquietação: “*Como se vive quando o assassinato é naturalizado, um fim tão banal?*”.

A pesquisadora Neri também relata em sua pesquisa em unidades de internação do Rio de Janeiro, realizada no ano de 2008, o quanto a morte era um tema tratado como algo trivial. Podemos perceber essa banalização quando ela diz que

Nas narrativas dos adolescentes, a morte aparece como algo corriqueiro, muito presente em suas rotinas. A proximidade com homicídios praticados por traficantes locais, traficantes inimigos, por policiais e, às vezes, por eles mesmos acaba desmistificando o significado da morte para esses adolescentes, que, de um modo geral, sabem que correm o risco de morrer a qualquer momento [...]. [Alguns] afirmam que, justamente porque “sabem” que vão morrer cedo, preferem aproveitar ao máximo os benefícios da “vida do crime”, como dinheiro no bolso, drogas e mulheres. (NERI, 2009, p. 111-112)

A triste relação desses jovens com a morte, marcada em suas curtas histórias de vida, tem respaldo em dados alarmantes que configuram o genocídio do jovem negro no Brasil. Segundo o *Mapa da Violência de 2016*⁶⁴ desde 1998, quando foi divulgada a sua primeira versão, o principal grupo assassinado no Brasil é o dos jovens entre 15 e 29 anos de idade, onde verifica-se aumento considerável do crescimento da letalidade violenta em relação ao restante da população. De 2005 até 2016, os números seguem altíssimos mas houve um ligeiro decréscimo. Nesse período, mais de 218 mil jovens foram assassinados. (WAISELFISZ, 2016, p. 49).

Ainda segundo esse documento, a vitimização negra⁶⁵, no país aumentou consideravelmente. Em 2003, no Brasil, morriam proporcionalmente 71,7% mais negros do que brancos, em 2014 este número aumenta para 158,9% (Idem, p. 55). De maneira objetiva, no Brasil, os jovens formam o grupo que mais morre por homicídio por arma de fogo e dentre essas vítimas, os negros são muito mais

⁶⁴ O sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz catalogou, ao longo de 15 anos, uma série de dados sobre violência, vitimização e delinquência juvenil em documentos chamados *Mapas da violência*. Eles são referência em muitos estudos sobre a juventude brasileira. Nesta dissertação, utilizaremos como base o mapa de 2016, já que é a versão mais recente até então.

⁶⁵ Este estudo entende por vitimização negra “a relação entre as taxas de HAF (homicídios por arma de fogo) de brancos e as taxas de HAF de negros, cujo índice positivo indica o percentual (%) a mais de mortes negras sobre as brancas; ou o percentual (%) a mais de mortes de brancos, quando o índice é negativo” (WAISELFISZ, 2016, p. 55).

assassinados do que brancos. Ao cruzar essas duas informações, podemos concluir que jovens negros são o grupo que mais é morto no Brasil há muitos anos.

É bom ressaltar que os jovens negros e pobres brasileiros não só estão sendo assassinados, como também estão sendo “encarcerados”. Quase 60% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta e apenas 22,49% de cor branca⁶⁶. (BRASIL, 2018, p. 19). No estado do Rio de Janeiro esses dados são ainda mais alarmantes: 76,2% dos jovens privados de liberdade do sistema socioeducativos se autodeclararam negros e pardos (Degase; UFF, 2018, p. 21).

Concordamos com Oliveira quando denuncia que “a discriminação racial e social contra os negros [no Brasil] pode chegar à situação de genocídio” (OLIVEIRA, 2017, p. 66). Diante desse cenário catastrófico para a juventude negra e pobre – a maior parte dos adolescentes da pesquisa –, em que os dados oficiais confirmam o cotidiano das internações, a leitura do texto *Necropolítica*, de Achille Mbembe, um intelectual camaronês, foi muito significativa.

O pequeno ensaio trata sobre o funcionamento do que chama de *necropoder*, partindo de dois tempos históricos: a ocupação colonial e as guerras contemporâneas. Nos períodos mencionados, o Estado se fortaleceu do direito de matar as populações consideradas subalternas, e por isso o autor conceitua que na modernidade o racismo é um instrumento do Estado. A sua principal referência teórica é Michel Foucault, a partir do artigo *Em defesa da sociedade*, em que o francês teoriza sobre o que chama de “biopoder”. Desenvolvendo as ideias foucaultianas, Mbembe formula as noções de necropolítica e necropoder, baseadas no fato de a soberania do Estado se fortalecer no seu poder de matar. Segundo ele,

[...] este ensaio pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como implementação e manifestação de poder. (MBEMBE, 2017, p. 5)

⁶⁶ A escolha de utilizar o Levantamento Anual Sinase 2016 se deu porque, no relatório de 2017 (mais recente), aproximadamente 55% dos adolescentes foram colocados no grupo de cor/raça “não identificada”, o que a meu ver compromete os dados, gerando uma grande inconsistência. Além disso, os principais artigos de referência foram escritos antes da divulgação anual do Levantamento 2017 (novembro de 2019).

Segundo Mbembe, o Estado moderno garante sua soberania na decisão de quem deve viver (através de políticas públicas, saneamento básico, rede de escolas e hospitais) e quem deve morrer, já que o assassinato de determinados grupos discriminados (desde a colonização) não incomoda a sociedade como um todo; pelo contrário, ela garante o equilíbrio social. O racismo funcionaria como elemento de Estado, ferramenta de manutenção da ordem social, uma vez que os que devem morrer/ser assassinados mereceram esse destino por serem considerados inferiores pelos demais.

Recuperando a colocação de Oliveira sobre o genocídio do povo negro, acrescento a discussão levantada por Almeida quando afirma que

O racismo, mais uma vez, permite a conformação das almas, mesmo as mais nobres da sociedade, à extrema violência a que a populações inteiras são submetidas, que se **naturalize a morte** de crianças por 'balas perdidas', que se convive com áreas inteiras sem saneamento básico, sem sistema educacional ou de saúde, que se extermine milhares de jovens negros por ano como vem sendo denunciado há anos pelo movimento negro como genocídio. (ALMEIDA, 2017, p. 94, grifo nosso)

Almeida desenvolve as ideias de Mbembe aproximando-as ainda mais do cenário das periferias brasileiras. Ele conjectura que a necropolítica é necessária em locais onde a morte é mais forte que a vida, e matar para garantir a diminuição dos riscos à sociedade e à economia são fundamentos éticos e morais difundidos para o povo. O intelectual reflete que

A descrição de pessoas que vivem 'normalmente' sob a mira de um fuzil, que têm a casa invadida durante a noite, que têm que pular corpos para se locomover, que convivem com desaparecimento inexplicável de amigos e/ou parentes é compatível com diversos lugares do mundo e atestam a universalização da necropolítica, do racismo de Estado, inclusive no Brasil. (ALMEIDA, 2017, p. 96)

As ideias desses intelectuais, carregadas de denúncias, podem ser facilmente relacionadas ao sistema socioeducativo brasileiro, já que a maior parte dos jovens "encarcerados" é representada por pessoas negras. É importante ressaltar que, no Degase, os pretos e pardos correspondem a aproximadamente 76% dos internos. A população do estado do Rio de Janeiro possui cerca de 44% de negros. No Degase, a população branca representa aproximadamente 23% dos jovens, enquanto no estado do Rio de Janeiro aproximadamente 48% da população se declara branca. Concordamos que

[...] essa desproporcionalidade pode ser classificada como **preconceito racial** que tanto se reflete na sociedade quanto acesso à renda, educação, moradia, saneamento básico, quanto na suspeição, se compararmos com outros estratos da sociedade, que leva essa população étnico-racial muitas vezes a ser mais criminalizada por agentes policiais e de Justiça. (MENDES; CÂMARA, 2019, p. 29, grifo nosso)

Uma rede de vulnerabilidades e violências anteriores ao ato infracional, o racismo estrutural e o projeto de encarceramento em massa são parte da realidade dos jovens privados de liberdade e de direitos, dentro e fora dos muros da internação o que garante que muitos deles já sejam criminalizados antes mesmo de cometer o ato infracional. Mbembe afirma que

Propôs a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2016, p. 71)

A soberania de um Estado moderno passaria, portanto, pela decisão sobre quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é. O racismo é, portanto, uma forma de exercer o biopoder, “tornando possíveis as funções assassinas do Estado”. Apesar de não ter esse objetivo, a discussão levantada por esse pensador pode ser aplicada à realidade do Brasil contemporâneo, principalmente no que diz respeito àqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas. Nossos jovens pobres estão sendo assassinados pelo Estado, seja com o suposto combate às drogas, seja com a falta de garantia a sistemas de saúde e educação que cumpram com a função de não só mantê-los vivos, mas vivos e com uma vida digna. A grande mídia contribui mantendo a imagem de adolescente que cumpre medida socioeducativa como “menor infrator”, um problema social. Diante dos radicalismos do Brasil de 2020, a educação se faz ainda mais necessária como um meio de valorização da condição humana.

Mobilizando as categorias meta-históricas de Koselleck (2014) – *espaço de experiência e horizonte de expectativas* –, podemos pensar que é de extrema desesperança criar uma linha do tempo em um ambiente de privação de liberdade. Trazer à tona certas questões do passado seria trazer ainda mais desilusão para esses adolescentes, sabendo que, dificilmente, as condições necessárias para uma vida melhor existirão. Como incluir no horizonte de expectativas desses meninos

–“armados do morro”, como afirmou Lyra – sonhos? Afinal, a linha do tempo também trata do futuro.

Percebi que, como educadora, precisava ter sensibilidade para lidar com questões delicadas, como o cotidiano de violência e a falta de direitos que os adolescentes internados vivenciam. É fundamental ter empatia, a fim de tratar de assuntos que possam ser constrangedores e tristes, porque falar da própria história quando se é marcado pela exclusão de direitos não é exatamente simples, já que se trata de um passado marcado por muita precariedade, como evidencia recente pesquisa nas unidades:

[...] os jovens estão expostos a uma diversidade de situações violentas no seu cotidiano, tanto em casa como na rua, bem como nas instituições a que têm acesso. Muitas vezes, a violência se banaliza, sendo encarada como algo normal no contexto em que vivem. Imaginar que quase **50% dos jovens entrevistados foram agredidos de forma violenta que os machucaram**, que quase **30% sofreram violência por um dos seus responsáveis**, que quase **65% sofreram violência por parte de profissionais das instituições a que tiveram acesso e 86% por policiais**, acende um sinal de alerta sobre o cotidiano de violência em que vivem hoje os jovens das classes populares no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. [...] Perguntados se já haviam participado de uma briga de grupo em um baile, na rua ou em outro espaço público: **64,8% afirmaram que já participaram; 22,8% já feriram um animal de propósito; 34,5% já bateram em alguém de propósito a ponto de ferir ou aleijar; 61,6% foram violentos com algum policial; 78,8% já venderam ou ajudaram alguém a vender drogas.** [...] Assim como são **vítimas da violência**, também, como podemos evidenciar, são **agentes de violência**. São ao mesmo tempo vulneráveis socialmente e sujeitos passíveis de cometerem atos infracionais. (Degase; UFF, 2018, p. 42-43, grifo nosso)

Da mesma forma que sofreram violências, a pesquisa constata que os jovens foram agentes da violência. Assim, maltratar animais ou brigar a ponto de machucar outra pessoa podem ser experiências que fazem parte de suas memórias, assim como foram maltratados por parentes e funcionários públicos de instituições que frequentaram. Esse passado *da pista* é reproduzido dentro dos muros do Degase, com nuances ora mais, ora menos violentas. É o caso de rebeliões, acertos de apostas, brigas entre facções, falta de condições mínimas de se desenvolver com dignidade. Certamente, estando na “cadeia”, resgatar memórias que estejam afastadas do ambiente da criminalidade é tarefa muito complicada. É um ambiente hostil, violento, superlotado e muito distante da função de criar novos futuros, incumbência primordial da internação de adolescentes que cometeram atos infracionais.

Mais uma vez, reforço a importância do ensino da História, que permite que fundamentalmente pensemos sobre o passado com a consciência do presente. Acredito que caiba ao educador que se proponha a dar aulas no Degase, como eu, relembrar questões esquecidas pelos alunos, valorizar outras recordações além das experiências delituosas e assim contribuir para desmistificar a ideia de que eles não passam de infratores, imagem incorporada inclusive por eles. É preciso desconstruir a noção de que, por estarem cumprindo medida socioeducativa, toda a sua existência se resume a esse rótulo: criminoso. Afinal, os delitos não resumem todas as formas possíveis de os alunos ali internados se relacionarem com o mundo ao longo de suas vidas, e não os impedem de serem sujeitos.

Os marcos temporais possuem caráter provisório assim como as identidades. Categorizá-los como transitórios não é ser leviana e sim incorporar a dimensão do “ser mais de um ao mesmo tempo”. Existe historicidade nas memórias humanas. Para esses garotos cujos referenciais muitas vezes lhes foi negado e, por isso, não se veem como bem e sim como mal, essas memórias cristalizadas e muito referenciadas servem para que eles reforcem negativamente sua autoimagem. Fazê-los repensar a própria história é uma maneira de pôr em xeque identidades cristalizadas, principalmente a do infrator. E identidade fixa, eterna e fora do tempo rompe com a chave fundamental da transitoriedade que é da relação passado, presente e futuro, tipicamente humana.

Assim, pensar sobre o passado-presente-futuro pode ser uma oportunidade de resgate da autoestima desses jovens. Afinal, acreditamos que estudar História é uma maneira de ganhar consciência também sobre as condicionantes estruturais que contribuem para a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico e do seu papel no mundo. A ampliação dessa consciência do *tempo* é fundamental. Concordamos com Miranda quando ela afirma que: “a experiência com o tempo é tão profundamente articuladora do sujeito e consequentemente tão identitária” (MIRANDA, 2012, p. 247).

Um dos meus objetivos pedagógicos sempre foi propor uma análise que não individualizasse a culpa dos que estão cumprindo medida socioeducativa mas, ao mesmo tempo, que fosse promotora de responsabilização de seus atos para assim permitir a construção da autonomia. Isso não é uma tarefa simples. O educador precisa ser sensível à tensão entre as escolhas que cabem ao indivíduo e a força da estrutura que colabora para tais escolhas (como já debatemos no primeiro capítulo).

Assumir essa tensão e, a partir dela, criar momentos de debate é uma das funções da educação problematizadora a que me proponho.

Esta discussão se torna menos superficial quando se leva em conta um dos pilares da educação freiriana: o da inconclusão do ser, que se sabe inconcluso. Freire aposta que é inexorável às pessoas o processo de busca, pois elas têm a consciência de que são inacabadas. E é justamente nesse processo que o papel dos educadores se faz ainda mais necessário. (FREIRE, 1996)

A sala de aula na “cadeia” (não só nela, mas principalmente) precisa ser um espaço de afetividade, confiança e escuta. Para tal, é preciso que os educadores fujam de certos moralismos (o que não significa fugir de uma ética). É necessário ter consciência de que muitos educandos chegam à aula com uma narrativa pronta, que envolve a meritocracia, a força do indivíduo (motivada principalmente pelo apoio da religiosidade) ou um futuro inevitavelmente ligado ao crime. É meu papel enquanto educadora problematizar essa visão, mas sem impor a minha verdade como uma verdade incontestável. Não cabe ao educador criar as soluções para as incoerências da sociedade capitalista, a ele cabe apontá-las para o educando, dando a oportunidade para que este se entenda enquanto sujeito. Não acredito que, a partir de uma atividade, de uma aula ou até de todo um curso, exista espaço para uma educação “salvadora”. A figura supervalorizada do educador como um herói não é razoável, mas também não deveria existir um educador que não comungue com a certeza de que o ser, por se saber inacabado, pode mudar. Rer Paulo Freire, inclusive para a feitura desta dissertação, de certa forma contribuiu para reforçar certas concepções que a rotina hostil da educação em privação de liberdade, muitas vezes, acaba por afastar. Segundo Freire,

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (1996, p. 112-113)

Mas o que seria “ser educadora como um processo que precisa ser autenticamente vivido”? Acredito que, ao conhecer e respeitar o mundo do

educando, o direito de ser do educando, o educador pode construir uma sala de aula como um espaço de busca por consciência, e isso só acontece a partir de uma educação fundamentalmente problematizadora. Tal educação não se pauta em falsas esperanças, em promessas que não podem ser cumpridas, mas no respeito ao espaço de experiência como um lugar digno de ser lembrado e narrado, e no horizonte de expectativa como algo que está em aberto e que por isso guarda surpresas.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuramente revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma de nostalgia de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. (FREIRE, 2016, p. 102)

Interessante perceber como Paulo Freire, de certa forma, passeia pelo campo da teoria da História. Acredito que a linha do tempo – como uma periodização, mas, acima de tudo, como um espaço biográfico – é uma oportunidade pedagógica para os educandos se perceberem sujeitos de uma história única, com marcos e fases provisórias. Que mudar é possível e que não mudar, também. Que isso não depende só de mim, nem só deles, mas passa por eles. Afinal, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (1996).

3.5 A aplicação da atividade: as linhas do tempo da turma 2019.1

Como esta pesquisa aconteceu em um contexto de sala de aula, é importante explicar o *antes* – o processo de planejamento da aula que se baseia, entre outras questões, em experiências anteriores – e o *depois* – a maneira como a atividade se desenvolveu durante as aulas. Faz-se necessário também explicar os objetivos da aula (maiores do que os da atividade da linha do tempo), a fim de situar o leitor.

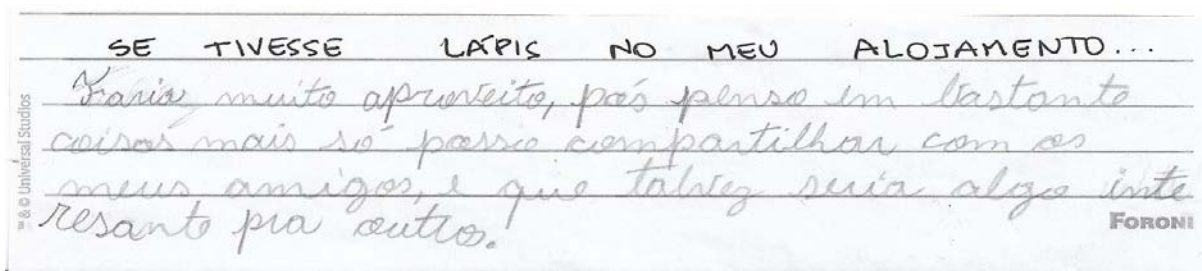
A feitura da linha do tempo propriamente dita fazia parte de um "projeto" maior: encorajar os alunos a produzirem textos. Os alunos, no geral, escrevem sobre situações autobiográficas, isto é, que aconteceram realmente com eles. Mesmo que, como educadora, eu os estivesse a produzir narrativas fictícias ou parcialmente reais, parcialmente inventadas, seja mudando o final, seja acrescentando novos personagens, eles, quando escrevem, optam por falar sobre a própria vida, o que me leva a crer que a vida de cada um deles é um manancial e tanto para conversa e escrita. A memória acerca de sua própria experiência de vida é matéria-prima boa para estimular a escrita.

Essa rigidez é tamanha que eles têm dificuldade em inventar uma mentira. Explico: uma das brincadeiras que costumamos fazer nas aulas, chamada de "*Quatro verdades e uma mentira*", exige que educandos e educadores contem quatro informações verdadeiras e uma falsa sobre a própria vida. O objetivo é que o resto do grupo tente descobrir qual é a falsa. Para trabalhar a expressão escrita, papéis são distribuídos já com cinco linhas disponíveis para que os alunos completem as informações. Eles têm muita dificuldade em elaborar uma mentira, mesmo que boba, como, por exemplo, dizer que é de outro time, se dizer botafoguense quando, na verdade, é flamenguista. É sempre um esforço enorme, por parte dos educadores, estimular essa liberdade criativa, um fomento para que eles se descentrem de sua própria existência. Depois de muito estímulo, eles conseguem entrar na brincadeira, uns mais, outros menos, mas raramente ela acontece de maneira espontânea.

Mais difícil ainda é conseguir que eles efetivamente escrevam. Como já foi dito, eles são poucos alfabetizados e possuem um ritmo de escrita muito lento. No entanto, não se trata apenas disso. Eles também não são estimulados a escrever no tempo livre, já que são proibidos de portar lápis e papel no alojamento. É raro ter um aluno que queira escrever espontaneamente, diferentemente de desenhar ou pichar.

O Emancipa é um movimento social e em 2019, estávamos em uma verdadeira campanha para que os alunos pudessem levar lápis e papel para o alojamento. O diretor da Cecel prometeu levar nosso pedido à juíza. Por isso, iniciei na minha turma uma bandeira de luta: "os adolescentes têm direito de escrever".

Figura 13

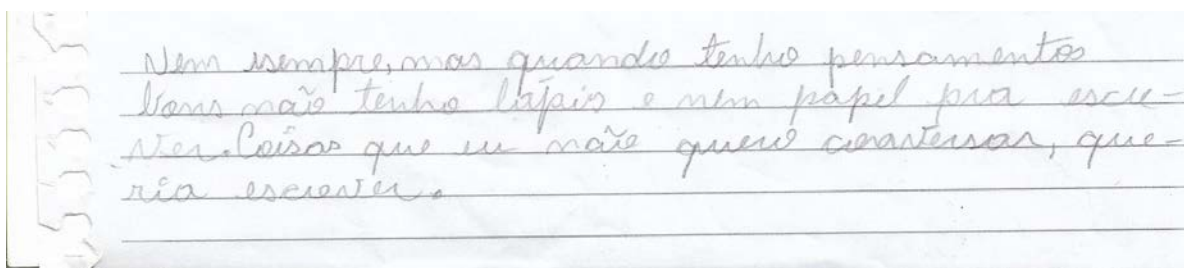


Legenda: “Se tivesse lápis no meu alojamento... Faria muito aproveitamento, pois penso em bastante coisas mais só posso compartilhar com os meus amigos e que talvez seria algo interessante pra outros!”

Fonte: Produção discente, 2019.

Pedi, então, como já foi narrado no capítulo anterior, que eles completassem a frase: “Se eu tivesse lápis no meu alojamento...”. Henrique disse-me: “Às vezes, professora, minha cabeça fica muito cheia de pensamentos [fazendo sinal com as mãos batendo na cabeça]. Mas nem todos os pensamentos eu quero contar pros colegas do QG. Então, se eu tivesse um papel, eu poderia escrever, e esvaziar um pouco a cabeça!”. Eu entendi perfeitamente o que o Henrique quis dizer, pois foi exatamente essa sensação que me motivou a escrever esta dissertação.

Figura 14



Legenda: “Nem sempre mas quando tenho pensamentos bons não tenho lápis e nem papel para escrever. Coisas que eu não quero conversar, queria escrever.”

Fonte: Produção discente, 2019.

A fim de estimulá-los a escrever, eu fiz uso da história de vida de um jovem favelado chamado Geovani Martins. Conteí que ele escreveu um texto cheio de gírias e palavrões chamado “Rolézim”⁶⁷, que, de tão legal, ganhou vários prêmios. *Rolé* é uma gíria que significa “passeio”. É justamente sobre isso o texto que ele fez: em um dia quente de verão, um adolescente sem dinheiro resolve ir com os amigos à praia para dar um passeio.

⁶⁷ O texto está disponível no site: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/rolezim/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

Contei para eles que esse texto havia sido postado no Facebook e havia *viralizado* em pouco tempo. A história se passa no verão de 2015, muito conhecido pelas operações policiais orientadas pelo governador (e apoiadas por boa parte da classe média) em que ônibus eram parados, e os jovens que se encontravam sem dinheiro ou documento eram autoritariamente encaminhados para a delegacia para prestar esclarecimentos⁶⁸. Geovani escreve:

Quando nós tava quase passando pela fila que eles armaram com os menó de cara para o muro, o filho da puta manda nós encostar também. Aí veio um papo de quem tivesse sem dinheiro de passagem e ia para delegacia, quem tivesse com muito mais do que o da passagem, ia para delegacia, quem tivesse sem identidade, ia para delegacia. Porra, meu sangue ferveu na hora, sem neurose. Pensei, tô fudido! E até explicar para a coroa que focinho de porco não é tomada, ela já me engoliu na porrada! (MARTINS, 2018, p. 15)

Li esse trecho para eles, que ficaram muito surpreendidos; afinal, era um assunto corriqueiro e escrito em uma linguagem muito próxima da deles. Eu perguntei: *“Quem aqui já foi para praia sem dinheiro?”*. Todos riram e começaram a contar “seus casos” de pular catraca, entrar pela porta traseira do ônibus, etc. De maneira leve, conversamos sobre o passado deles, já que estava bem claro que eu nunca tinha feito algo similar. Então, emendei: *“O governador e grande parte da população acha que quem vai à praia sem dinheiro, vai para roubar. Vocês já foram à praia sem dinheiro e ficaram ‘na moral’, sem roubar?”*. Todos responderam: *“Claro! Várias vezes!”*. Eu disse: *“E como é que as pessoas que só vão à praia com dinheiro vão saber que existem jovens favelados que vão à praia sem grana porque estão com calor e não porque querem roubar? Sim, lendo o texto do Geovani!”*

Fomos batendo um papo, cadenciado pelas minhas perguntas: *“Por que será que o texto dele viralizou? Só porque tem gírias e é bem escrito? Quem será que compartilhou o texto dele no Facebook, só os jovens favelados?”*. Dieguinho, um aluno já citado anteriormente, respondeu: *“Não, você compartilhou, né?”*.

Eu emendei em um tom motivacional: *“Sim, Dieguinho, compartilhei! Porque eu me interessei pelo que ele falou. Se não fosse pelo texto do Geovani, muita gente não saberia até hoje que é possível ir à praia sem dinheiro. Eu mesma nunca tinha parado para pensar sobre isso e, se não desse aula para vocês, talvez fosse mais*

⁶⁸ Para maiores informações, ver: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/menores-sao-retirados-de-onibus-no-rio-e-colocados-em-outro-coletivo.html>>. Acesso em 20 mar. 2020.

influenciada pelas imagens que passam na TV, que os retratam como “menores infratores”.

Um ou outro resmungava: “*Ah, mas eu não tenho nada de interessante para falar*”. E eu repetia: “*Todo mundo tem algo a contar, e tem sempre alguém que vai querer ler! Você acha que o Geovani achava que um dia seria assunto da minha aula? Ele só contou um dia da vida dele. E muitas pessoas acharam interessante. Porque é legal conhecer a vida do outro, ainda mais quando ela é diferente da nossa*”. Eles ficaram bastante entusiasmados quando souberam que o Geovani havia feito uma doação de dez unidades de seu livro para a biblioteca do Degase, falaram que iam procurá-lo *na pista*.

A proposta da aula, então, foi anunciada: “*Vocês terão que me contar um rolézim de vocês! Qualquer um!*”. Essa hora foi engraçada, porque eles realmente se empolgaram com a atividade. Todos, menos o Dieguinho. No entanto, a história dele foi feita no alojamento, com a ajuda de um amigo – contarei sobre esse caso mais adiante.

A atividade de escrita do *rolézim* ocupou parte das duas aulas seguintes. Na última, levei dois *notebooks*, e eles puderam digitar os textos. Dois nunca tinham usado um e foi um sucesso, eles adoraram. Foi muito curiosa a descoberta do corretor automático. Eles apertavam o botão direito do *mouse*, iam supondo qual seria a maneira correta de escrever uma palavra e, de repente, a frase ganhava outro sentido, bem inusitado. Eles disputavam o computador, como meninos pequenos, e eu me desdobrava em mil para dar conta de sanar as suas dúvidas. Ouvíamos música pelo computador, um clima bem agradável. Às vezes, um silêncio profundo ocupava o espaço, enquanto eles escreviam. Foram momentos muito legais. Todos os *rolézins* contados por eles passavam pela criminalidade, o que é até esperado, levando em consideração o ambiente em questão. É preciso não agir de forma moralista, sem abandonar certa ética⁶⁹. Quando eu os estimulava a escrever sobre outros assuntos, criassem novos desfechos, eles debochavam: “*Quem disse que é de verdade? Eu tô inventando!*”. E seguiam narrando um dia da vida deles.

⁶⁹ Recuperando Paulo Freire, “a ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo”. (1996, p. 16)

Diegão escreveu sobre uma troca de tiros com a polícia. Cachorrão sobre um assalto. André sobre uma noite de *Réveillon* em Copacabana. O Henrique, aquele que disse que precisava esvaziar a cabeça, escreveu oito páginas, uma história enorme contando como foi morar em Angra dos Reis, desobedecendo à mãe, a pedido da facção que pertencia. Ele entrava na sala e já me pedia para continuar a escrever o texto, mal me cumprimentava. Não fazia nenhuma outra atividade, ia para o canto e escrevia.

Paralelamente à atividade da escrita, usamos como pano de fundo a vida e a obra do autor de “Rolézim” para falar de *tempo, narrativa, biografia e consciência*. Como já foi dito anteriormente, é difícil aqueles alunos falarem sobre a própria vida espontaneamente; por isso, preferimos começar falando sobre a vida do outro para pouco a pouco nos aproximarmos da vida deles. Na “cadeia”, eu aprendi que acessar o nosso próprio passado com naturalidade é um privilégio.

A vida do outro, no caso, era a do autor do livro *O sol na cabeça*, Geovani Martins⁷⁰ (2018), cuja história de vida é muito próxima da realidade dos que estão ali internados.

A partir do primeiro conto do seu livro, o “Rolézim”, elaboramos dois materiais escritos para os alunos. Como o texto é muito grande para o ritmo de leitura deles, preparamos uma versão adaptada, que, mesmo assim, gerou certo desânimo em alguns. Apesar disso, no geral, foi um texto que atraiu a atenção deles. Como havia alunos que não eram alfabetizados, também utilizamos como recurso um vídeo disponível na internet com a voz do próprio autor narrando o conto.

Os alunos ficaram relativamente entretidos com a narrativa de “Rolézim” – alguns leram em silêncio, outros com ajuda dos educadores colegas. Uma situação muito interessante ocorreu: algumas palavras, nós, educadores, não conhecíamos, porque eram gírias de favela, e algumas palavras os alunos não conheciam, porque não faziam parte do vocabulário deles. Assim, essa atividade gerou um momento em que educandos e educadores trocavam de papel, tal qual deve ser.

⁷⁰ A escolha desse texto se deu porque, no semestre anterior, um aluno chamado Luan utilizou a biblioteca (dos funcionários) para digitar uma atividade pedida pelo Degase. Ao acabar a atividade, desocupado à espera para ser chamado para o alojamento, eu entreguei a ele o livro *O sol na cabeça* – como havia duas cópias na biblioteca, eu fiquei com uma e ele, com outra. Começamos a ler juntos. Mesmo sem que eu tivesse estimulado, Luan se divertiu com o livro. Começamos então a conversar sobre *rolézins*, sobre como era ir à praia para um jovem, se a situação descrita no conto já tinha acontecido com ele, Luan então explicou que sim. Ao acabar a leitura do primeiro conto, Luan disse: “se tivesse um livro assim, pra ler, eu lia!”. Também pelo Luan, esse texto foi selecionado para o curso.

O segundo material foi feito a partir de duas reportagens (igualmente adaptadas). Na primeira, Geovani conta um pouco da história de sua vida⁷¹; na segunda⁷², recortamos um pequeno texto dele feito especialmente para a reportagem, a próprio punho. Algumas perguntas escritas foram feitas por nós, formando uma espécie de exercício de interpretação de texto, já que a aula que damos no Degase é de reforço escolar.

Segue um exemplo da atividade escrita produzida por um dos alunos:

⁷¹ Disponível em: <<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/geovani-martins-como-favela-me-fez-escriptor.html>>. Acesso em 10 mar. 2020.

⁷² Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/um-conto-inedito-de-geovani-martins-o-carioca-que-causou-no-mercado-editorial-com-o-sol-na-cabeca>>. Acesso em 10 mar. 2020.

Figura 15

1. EM QUE ANO GEOVANI NASCEU? 2019-26=(1993)

2. ESCREVA OS NOMES DOS LUGARES QUE GEOVANI MOROU:
VÍDIGAL, BARREIRA DO VASCO E ROQUE

3. ESCREVA TRÊS PROFISSÕES QUE GEOVANNI JÁ TEVE:
GARGOM, ALUGOU LADERA NA PRAIA, PINTOR E PANFLETOS

4. COM QUAL IDADE ELE COMEÇOU A TRABALHAR? 16 ANOS

5. ELE TINHA UM SONHO: ESCREVER UM LIVRO. O QUE PRECISOU FAZER PARA CONSEGUIR ISSO?
VOLTAR PRA CASA DA MEÃ
MÃE.

6. VOCÊ TEM ALGUM SONHO? CONTA AQUI:
MUDAR DE VIDA, VOLTAR A ESTUDAR.

7. O AUTOR FAZ UMA DENÚNCIA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO MOTORISTA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. QUAL?
O MOTORISTA, DIRIGE E DA ROCA
DÁ O TROCO

8. LEIA O TEXTO ESCRITO POR ELE E RESPONDA:

A. MARQUE DE LÁPIS DE COR OS PERSONAGENS ENVOLVIDOS.

B. DESENHE O LOCAL QUE ESSA HISTÓRIA SE PASSA.

Fonte: Produção discente, 2019.

Na pergunta 1, o aluno deveria fazer uma conta, já que a informação presente no texto era que no ano de 2019 Geovani tinha 26 anos. As perguntas 2, 3, 4 e 5 falavam sobre o passado do jovem autor: as várias favelas em que ele havia morado, as profissões que tivera (algumas, inclusive, os alunos também já tinham tido). A questão 5 em particular tematizava uma relação fundamental para o ensino de História, para apreender a categoria *tempo*: as relações de causa e consequência

para um determinado fato histórico. Por fim, a questão 6 era pessoal e envolvia um convite para que os alunos pensassem sobre o próprio futuro.

Todas as perguntas versam sobre o *tempo*, tema desta pesquisa, mas obedeciam a certo padrão de resposta. Seguem, destacadamente, as respostas da única questão que exigia uma resposta pessoal que envolvia, de certa forma, o horizonte de expectativa deles. Um aluno deixou a resposta em branco. Todas outras estão expostas a seguir.

Figura 16

6. VOCÊ TEM ALGUM SONHO? CONTA AQUI:

SAIR DAQUI E FICAR COM A MINHA FAMÍLIA

Legenda: "Sair daqui e ficar com a minha família."⁷³
 Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 17

6. VOCÊ TEM ALGUM SONHO? CONTA AQUI:

Ser bombeiro.

Legenda: "Ser bombeiro."⁷⁴
 Fonte: Produção discente, 2019.

⁷³ Em março de 2020, na semana em que eu estava escrevendo este capítulo, esse aluno me achou por meio do Facebook e me contou que tinha "pedido última forma" (saído do tráfico) e voltado a estudar. Combinamos de nos encontrar assim que a quarentena por causa da pandemia de coronavírus acabar, o que ainda não aconteceu.

⁷⁴ Esse aluno "ganhou Lili" em um dia de aula, quando eu tive a oportunidade de conhecer a mãe dele. Ele também me adicionou no Facebook. Infelizmente, voltou ao "Padre" alguns meses depois.

Figura 18

6. VOCÊ TEM ALGUM SONHO? CONTA AQUI:

Ficar Rico.

Legenda: “Ficar rico.”
 Fonte: Produção discente, 2019.

Figura 19

6. VOCÊ TEM ALGUM SONHO? CONTA AQUI:

MUDAR DE VIDA. VOLTAR A ESTUDAR.

Legenda: “Mudar de vida. Voltar a estudar.”⁷⁵
 Fonte: Produção discente, 2019.

A partir do que foi escrito, conversamos sobre o que era preciso fazer para alcançar esses sonhos, se eles eram possíveis e se nós, do Emancipa, poderíamos contribuir de alguma forma.

A segunda etapa da aula era uma atividade coletiva. Os alunos foram convidados a fazer, juntos, no quadro, a linha do tempo de Geovani, a partir das informações biográficas contidas na reportagem do segundo material produzido. A biografia dele era lida por mim, que destacava os marcos mais relevantes. Eles então inseriam esses dados na linha do tempo, previamente desenhada, feita na vertical.

Optei por fazer a linha do tempo no quadro pela facilidade de apagar e reescrever os marcos incluídos, e assim testar hipóteses. E também porque eles adoram escrever com as canetinhas Pilot (acho que todos os alunos, inclusive os da *pista*). Foram debatidos nessa atividade, então: o formato da linha do tempo (vertical), o respeito à duração dos fatos (o espaço entre os eventos), a importância

⁷⁵ Não mantive contato com esses dois alunos.

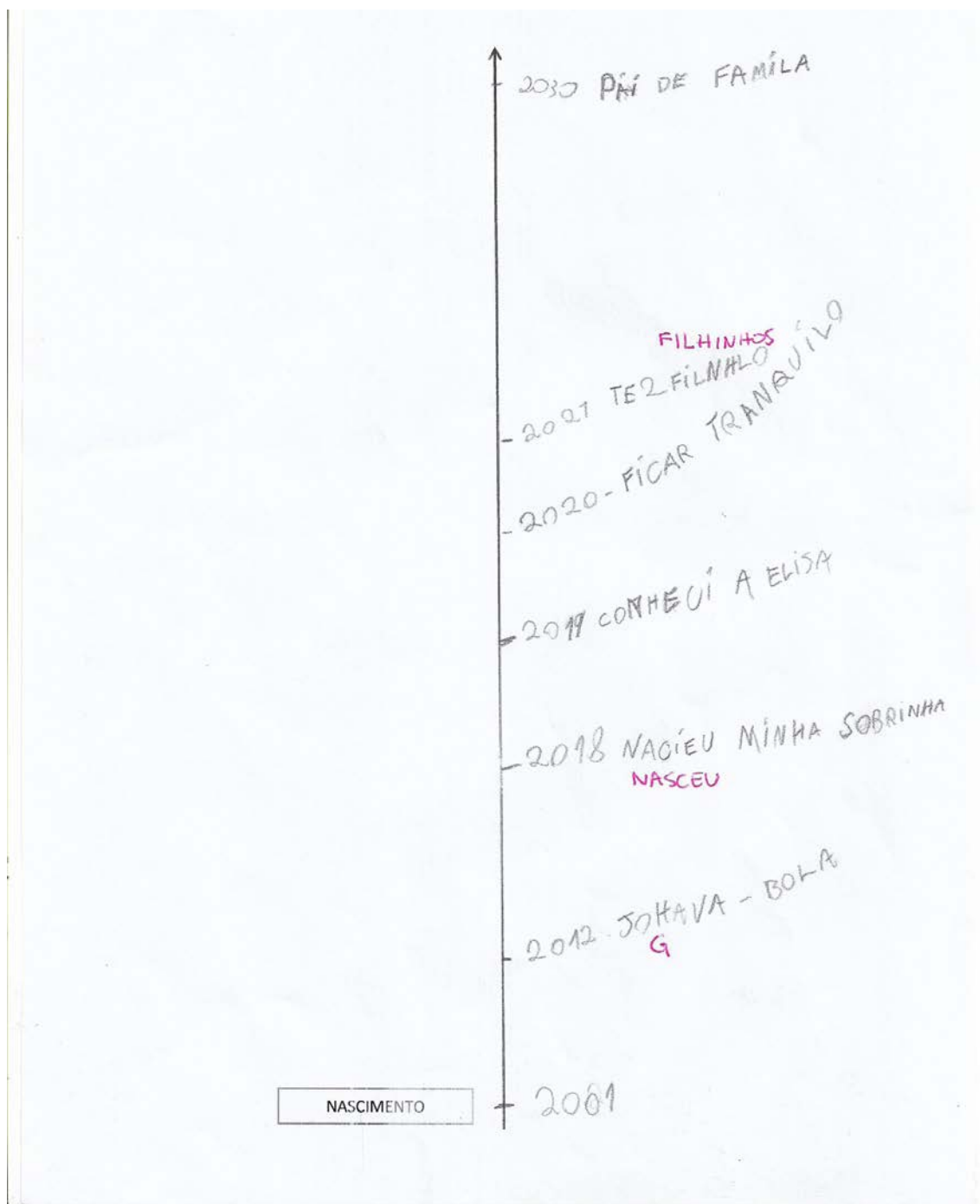
da matemática (alguns dados eram marcados com a idade de Geovani; outros, com o ano em que ele havia acontecido), os eventos da infância deveriam ficar na base da linha do tempo, os da vida adulta, no topo, e um espaço em branco representava o futuro.

A reportagem elencava como marcos:

- A data do nascimento de Geovani: 18 de julho de 1993
- A mudança de Bangu para o Vidigal: 2004, quando ele tinha 13 anos.
- Várias mudanças (17 no total): entre 2014 e o ano de 2015.
- Participação na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip): 2015.

No final da atividade, o quadro ficou uma grande confusão, mas o processo foi divertido. Depois de tudo isso, eles foram convidados a escrever a própria linha do tempo, que deveria começar na data de nascimento e ir até 2030, ou seja, eles deveriam fazer uma projeção do que aconteceria dez anos depois do ano em que estávamos, 2019.

Figura 20



Fonte: Produção discente, 2019.

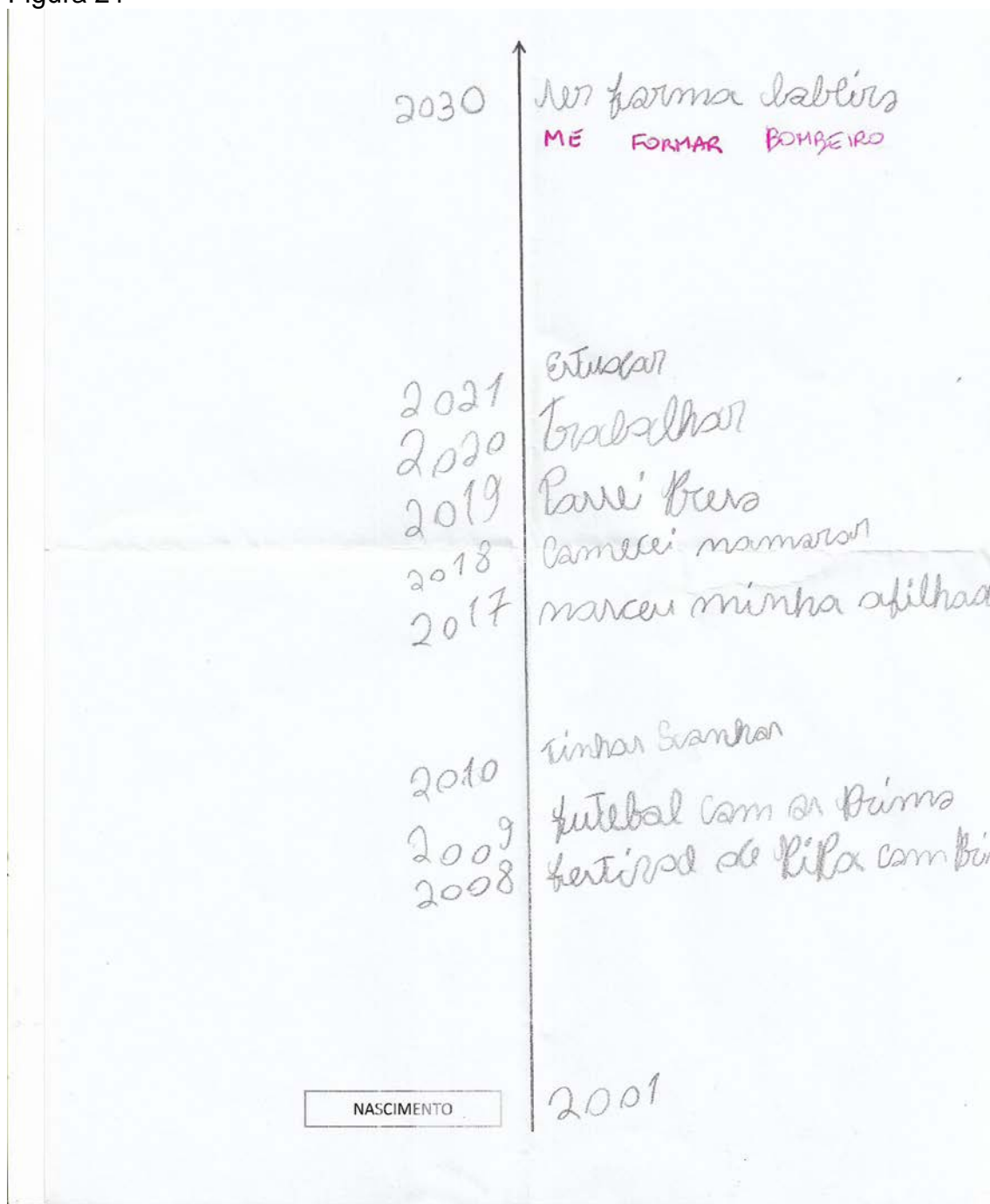
Essa primeira linha do tempo foi feita por um aluno pouco alfabetizado. Como essa atividade aconteceu no final do curso, ele já conseguia escrever sem que eu precisasse ditar todas as palavras, embora sua escrita ainda tivesse muitas questões ortográficas. Ele ficou ao meu lado o tempo todo durante a execução do exercício, fez a tarefa com pouca autonomia. Por isso, foi o aluno cujo processo eu melhor acompanhei. Eu o ajudei a pensar a distância entre os marcos temporais a

partir de dois deles: o de 2019 e o de 2030, por isso existe certo equilíbrio, mas ela ainda é bem desproporcional.

Esse aluno relutou em fazer algum marco na linha do tempo sobre a época em que era criança. Disse repetidas vezes que não tinha tido infância, me contou que sua primeira passagem havia sido aos 11 anos e não pôde nem ser internado, porque não tinha idade suficiente. Entre 2001 (seu nascimento) e 2018 (o primeiro marco espontaneamente escolhido por ele, o nascimento da sobrinha), ficou um grande vazio. Eu tentei estimulá-lo a pensar em outros marcos, até que brinquei: “*Você não fez nada de legal? Nada? Nada que outra criança também fazia?*”. Ele, então, de má vontade, escreveu: “*Jogava bola*”.

No tempo presente, 2019, o marco foi ter me conhecido: “*Conheci a Elisa*”. Ele tinha virado o ano na “cadeia”; de fato, não viveu muitos momentos alegres. Além disso, acredito que eu representasse alguma novidade, ele era muito carismático, e um pouco grato pela minha atenção quase exclusiva a ele. Ele dizia em todas as aulas que faria 18 anos em 2020 e que, quando isso acontecesse, ele ia parar, que não queria ir para a cadeia (de maiores de idade). Marcou em sua linha do tempo que em 2021 já teria dois filhos e que em 10 anos seria um “*pai de família*”. Achei interessante que esse rapaz não tenha feito nenhuma menção às suas muitas passagens ou sobre aspectos da criminalidade, mas não criei nenhuma hipótese para isso. Essa é a linha do tempo do Dieguinho.

Figura 21

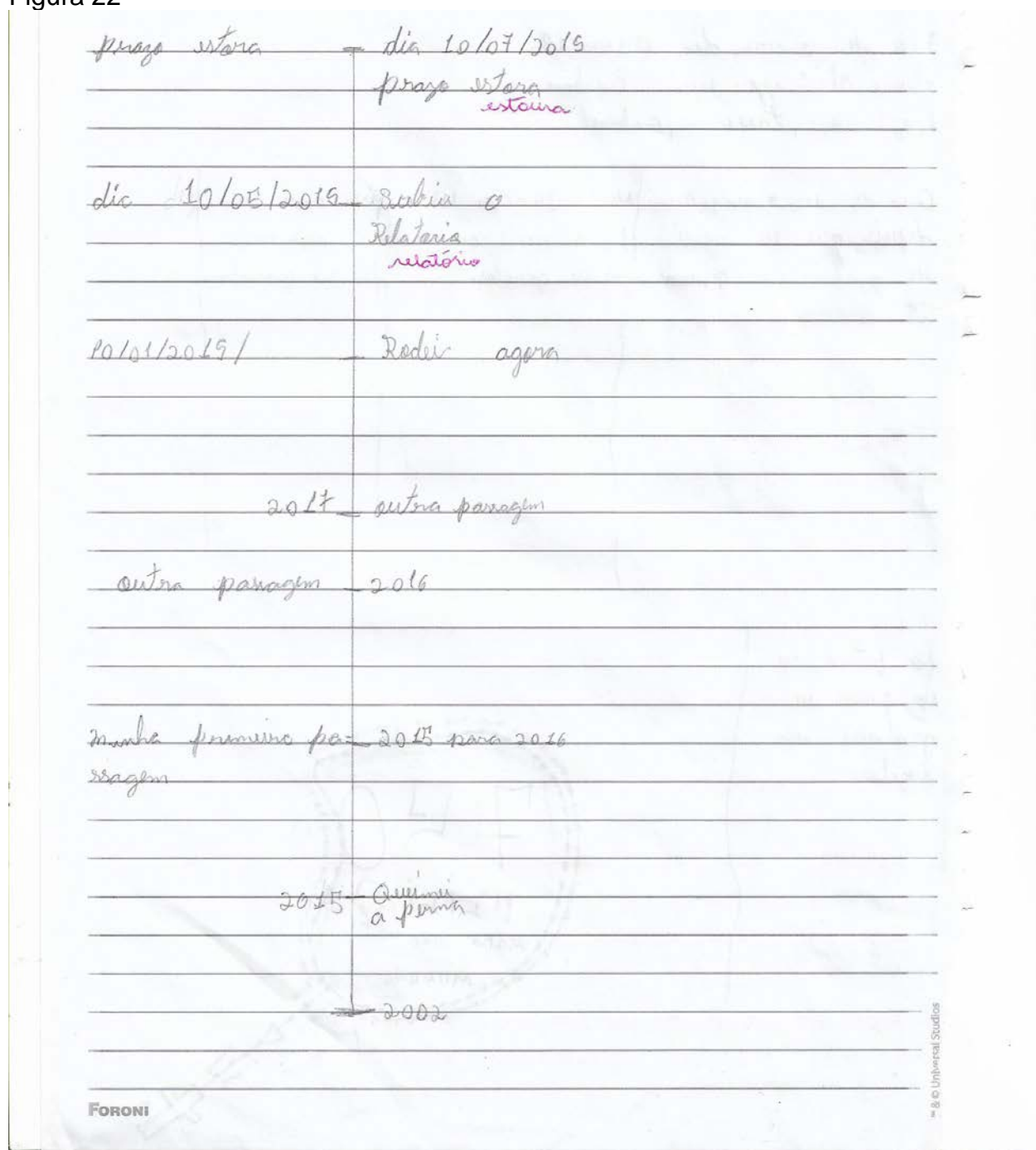


Fonte: Produção discente, 2019.

Esse aluno fez a sua linha do tempo com mais autonomia; eu, portanto, não participei tanto do processo. A infância dele foi marcada por brincadeiras com os primos: futebol e festival de pipa. Ele destaca que, aos 9 anos, ainda tinha sonhos. Triste demais ler isso. Assim como Dieguinho, ele marcou o nascimento de sua sobrinha como um evento importante e, infelizmente, também passou todo o ano de 2019 “preso”. Diferentemente de Diego, Marcos não mencionou a vontade de ter

filhos. Eu perguntei sobre isso, mas ele disse que não queria mesmo ter filhos. Para o futuro, ele desejava trabalhar, estudar e, em dez anos, gostaria de ser bombeiro, sonho que ele afirmou ter no exercício anterior (reproduzido aqui na página 159), apesar de, nesse exercício, limitar a fase dos sonhos à infância.

Figura 22



Fonte: Produção discente, 2019.

Esse aluno era bastante mal-humorado. Reclamava de quase todas as atividades. As únicas que ele concordava em fazer eram as brincadeiras e jogos. Ele era bastante competitivo e muito esperto. Entendia rapidamente o “esquema para ganhar” e isso o deixava um pouco menos rabugento. Mas quando propúnhamos alguma atividade mais formal, já começava a reclamação. Um dia, durante a aula, ele pediu para subir de volta para o alojamento, com uma cara péssima, quase chorando. Estava com muita dor de dente. Desde então eu passei a entender um pouco mais a cara fechada dele. Estar “preso” deve ser horrível; com dor de dente, deve ser insuportável. Talvez por isso, não interfeiri – no sentido de estimular ou corrigir o espaço entre os marcos – em nada da linha do tempo dele. Fiquei feliz por ele ter feito o exercício sem reclamar.

Ao contrário dos marcos das linhas do tempo de Marcos e de Dieguinho, todos os marcos de Erik se relacionam com experiências de violências em sua maioria delituosas, com exceção do primeiro, que indica quando queimou a perna (escapou-me procurar saber em que circunstância isso aconteceu, mas, em todo caso, envolve se machucar). Sua linha do tempo, não tem infância, literalmente. Ela começa em 2002, quando ele nasceu, e pula para 2015, quando queimou a perna. Os marcos de sua juventude foram: “*primeira passagem*”, “*outra passagem*”, “*outra passagem*”, “*rodei agora*”, “*subiu o relatório*”⁷⁶ e “*prazo estoura*”⁷⁷, tornando concreta uma triste estatística: é muito comum voltar ao sistema socioeducativo. Em recente pesquisa, foi averiguado que

A maioria [dos adolescentes] tem 1 passagem (27%) e 24% têm 2 passagens. É surpreendente o número de jovens que têm 2 ou mais passagens pelo DEGASE (90%), inclusive 4% afirmam ter mais de 8 passagens. (Degase; UFF, 2018, p. 23)

O maior *horizonte de expectativa* desse rapaz foi de 40 dias após o presente; a aula ocorreu no dia 29 de maio, o prazo “estoura” no dia 10 de julho. Na aula

⁷⁶ *Subir o relatório* significa que a equipe técnica, a pedido do Judiciário, enviou o relatório de comportamento do adolescente para a juíza, ou seja, a data da audiência está mais próxima. A expectativa para que o “relatório suba” é muito grande para esses jovens, um assunto constante nas aulas. Os adolescentes, no entanto, não têm dados precisos sobre esse processo, o que Goffman afirma ser uma característica das instituições totais: os internados tem restrições ao domínio completo dos dados que garantem os seus destinos. Isso contribui para que os dirigentes tenham mais controle sobre os planos de vida do internado do que o próprio internado, o que é extremamente prejudicial para a estrutura do ser humano se entender enquanto sujeito (2015, p. 20).

⁷⁷ *Prazo estourar* significa que a internação vai completar seis meses, tempo máximo, segundo o ECA, que a juíza tem para rever a medida do socioeducando.

playboy pelos outros colegas, denominação que ele rejeitava. Apesar de ser *cria* do Jacaré, era considerado rico por atitudes como receber visita constantemente e voltar desse encontro com biscoito recheado. A brincadeira dos colegas o constrangia. Ele também fez o exercício com bastante autonomia, e com uma dose de má vontade, devo admitir.

Tal qual Erik, ele “pulou a infância”. O único marco desse período foi em 2008, aos 6 anos, quando “*abriu o coco*”. Em 2014, aos 12 anos, ele levou um tiro, uma triste realidade. Em 2015, quebrou o dedo. Em 2017, contou que morreu um “*RLK*”, um *relíquia*, um amigo de que ele muito gostava. “Tiro” e “assassinato”, como já foi problematizado em outros momentos desta dissertação, são elementos comuns na vida desses jovens. Na virada de 2017 para 2018, André passou um “*Réveillon em Copa*”, onde “*aconteceram várias coisas*”. Tantas coisas aconteceram que o *rolézim* eleito para ser escrito por ele na outra atividade já citada foi esse. Interessante perceber que as atividades – produção de texto e linha do tempo – efetivamente dialogaram entre si e, juntas, criaram um enredo. Foi assim com os exercícios de André e de Marcos (o que sonhava ser bombeiro). Entendo que o *horizonte de expectativa* de André foi marcado por dois eventos: “*estar na pista*” (2020) e “*ter uma família*” (2030). O primeiro deles já se concretizou, ele está em liberdade, e, se tudo der certo, ele se formará neste ano.

É perceptível, portanto, que as linhas do tempo são representações de “histórias reais”, o que possibilita entendê-las como um texto autobiográfico. É possível utilizá-la como uma espécie de “esqueleto” para a elaboração de textos mais complexos, como uma crônica de um acontecimento na vida desses rapazes, o que poderia ser feito, caso existisse mais tempo para tal. Acredito também que sem a reflexão que essa introdução, no caso foram atividades que envolviam a vida de Giovanni Martins (leitura e interpretação de textos sobre o assunto), essa atividade seria muito menos rica do que foi.

3.6 As fases da vida, o tempo vivido e o ensino de História

A primeira atividade analisada neste capítulo, a *linha do tempo*, possui uma característica diferente em relação às que ainda serão investigadas aqui: ela já foi

aplicada por mim várias vezes, tanto nas aulas dentro do Degase quanto fora dele. Tal recurso pedagógico é familiar a todos os professores de História, e já existe alguma literatura sobre o tema. Por isso, ao me debruçar sobre tal atividade, considereei questões como o “reuso” da atividade, erros, acertos na abordagem, convergências ou divergências a partir dos pontos de vista de autores especialistas em comparação com a minha realidade em sala de aula, entre outros pontos. A atividade a ser debatida nesta seção, não. Foi a primeira vez que a apliquei; ela foi pensada exclusivamente para esta turma, de 2019.1, e para esta pesquisa. De certa forma, preparar uma aula cujo tema é *fases da vida* foi inédito para mim; por isso ela merece algumas considerações prévias.

A escrita desta dissertação foi posterior à fase de pesquisa de campo. Por esse motivo, nem todos os recursos que tive ao escrevê-la eu possuía na época em que apliquei a atividade. Algumas leituras que fundamentaram discussões teóricas só foram afinadas posteriormente e certas problematizações só foram percebidas após a aula ter sido posta em prática. Por isso, caso quisesse aplicar atividade semelhante em outras turmas, certas adaptações teriam que ser feitas. Tais mudanças serão apontadas ao longo do texto, fazendo, portanto, parte da análise.

O tema *fases da vida* é comum ao ensino de História, pois contribui para que crianças pequenas adquiram certa dimensão do tempo. Ele é abordado nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento em que professoras que não são necessariamente especialistas dão aulas de História. Não é comum, portanto, que uma professora que fez graduação em História, como eu, e que por isso leciona a partir do 6EF, ensine este tema, pois ele já foi trabalhado nas noções iniciais do conceito de *tempo*.

Como já foi dito anteriormente, a habilidade em lidar com o tempo não é inata; ao longo de sua existência, os seres humanos ampliam tal competência. Elias (1997) apontou a construção das noções de tempo como um fator de civilização de uma sociedade. Quanto mais complexa a sociedade, menos dependente do tempo da natureza é, e, conseqüentemente, mais recursos desenvolveu para lidar com o *fluxo do devir*. O tempo é, portanto, uma construção social, de fora para dentro, dos adultos para as crianças, do coletivo para o individual.

Tal construção social não é exclusividade da escola, isto é, mesmo que o sujeito não tenha tido a vivência escolar em sua vida, ele construiu, junto aos seus, maneiras de lidar com o tempo. Acontece que em sociedades como a nossa, em

que a escola tem um peso significativo na transmissão de valores sociais e culturais, a responsabilidade pelo estímulo dessa habilidade de lidar com o tempo é atribuída mais significativamente às aulas de História.

É comum que materiais didáticos dos anos iniciais trabalhem a passagem do tempo através do conteúdo do tema *fases da vida*. Tenho consciência disso, pois, como já disse anteriormente, sou autora de material didático das séries iniciais do ensino fundamental. Perceber que os seres humanos crescem e amadurecem, nascem bebês e vão se tornando adultos, envelhecem e morrem (se o ciclo vital não for interrompido antes), é uma forma de materializar a passagem do tempo, o tempo vivido, para as crianças. Segundo Bittencourt,

O tempo vivido é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice. Na nossa sociedade, **o tempo biológico é marcado por anos de vida**, geralmente comemorados nas festas de **aniversário**, e evidenciado em idades bem delimitadas, que possibilitam a entrada na escola, na vida adulta – a maioridade –, o direito de votar, de dirigir automóveis, o alistamento militar... Em culturas indígenas, as passagens do tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, tem marcas ritualisticamente importantes, realizadas por cerimônias que indicam as fases de crescimento e de novas responsabilidades perante a comunidade. **O tempo vivido é percebido e apreendido por todos os grupos e sociedades e, evidentemente, está associado aos dois polos da vida: o nascimento e a morte** (BITTENCOURT, 2001, p. 200, grifo nosso).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que *tempo* é um conceito abstrato e requer raciocínios muito elaborados para ser entendido. Para dar conta dessa elaboração, ano a ano, as crianças são estimuladas a pensar sobre a categoria *tempo* e, assim, complexificam seus olhares ao longo da vida escolar. Os alunos que fizeram parte desta pesquisa, porém, não passaram pela escolarização de forma linear ou não a concluíram na idade adequada. A consequência disto é que há grandes possibilidades de não terem sido formalmente estimulados a pensar a materialidade do tempo.

Recuperando o trecho destacado na citação acima: uma das formas da nossa sociedade medir a passagem do tempo vivido é por meio dos aniversários. Todos os dias ficamos mais velhos, mas apenas em um dia do ano, na mesma data, adquirimos mais um ano de vida. É comum comemorarmos esse acontecimento com um bolo de aniversário. Cada vela desse bolo simboliza a materialização do ritual de contagem do tempo: mais um ano se passou, mais uma vela foi acrescentada ao

bolo. Isso pode ser bastante óbvio, mas em algum momento das nossas vidas (ou em vários deles), isso nos foi ensinado: a informação de que velas em um bolo representam anos de vida, assim como que um ano é um período de 365 dias não é inata. Todos esses marcos temporais foram transmitidos (ou deveriam ter sido) às crianças escolarizadas, desde os anos iniciais do ensino fundamental, nas aulas de História.

Isso não significa dizer que, ao longo da vida, os adultos não possam apreender essas informações através de outras fontes de conhecimento; afinal, não cabe apenas à escola difundir os valores culturais de uma sociedade. No entanto, arrisco-me a dizer que o entendimento de que a nossa forma de contar o tempo (com comemorações de aniversário e velas) é comum em muitas sociedades, mas não em todas, dificilmente foi estimulado em outro local que não a escola. Porque tal discussão exige um raciocínio mais complexo: ritualizações e marcos do tempo são próprios de cada cultura. Esse discernimento é encorajado e sistematizado por profissionais que lidam com o passado – nós, os professores e professoras de História.

No plano do desenvolvimento cognitivo, o entendimento da relação entre o tempo vivido e o tempo histórico, ou da relação entre a memória individual e coletiva com a memória histórica **se dá de forma lenta, não linear e, portanto, ao longo de um grande período de escolaridade.** Essas capacidades encontram-se ligadas intrinsecamente à noção de causalidade histórica e causalidade, cuja aquisição é longa e parece acompanhar, em linhas gerais, o curso do desenvolvimento do raciocínio lógico, tal como nos é descrito pela teoria de Jean Piaget. **Para que esse desenvolvimento se realize, é necessário que, no ambiente escolar, sejam oferecidas aos alunos situações de ensino aprendizagem adequadas.** Nesse sentido, caberá ao professor selecionar estratégias de ensino que estimulem os alunos ultrapassarem os obstáculos inerentes ao nível de desenvolvimento de suas estruturas mentais, aumentando, assim, cada vez mais, o seu entendimento sobre o mundo histórico-social (SIMAN, 2005, p. 120).

Concordo com Siman quando ele afirma que entender a dimensão temporal é um processo longo e que ocupa muitas fases da vida escolar do aluno. Infelizmente, muitos dos garotos que conheci no Degase não passaram por esse processo. Não cabe a mim preencher a imensa lacuna escolar deles, seria uma tarefa inexecutável. Mas, percebendo o prejuízo que é, para eles, a falta de estímulos, na idade adequada, para se pensar historicamente – o que tenho certeza de que dificulta que percebam a presença do passado no presente –, disponibilizo-me, nas minhas aulas, a mobilizá-los a refletir sobre o *tempo*.

Permita-me uma pequena digressão para tornar mais claro tal “prejuízo” de que falo. Certa vez, uma educadora do meu projeto precisou faltar e eu a substitui em sua turma. Nesse dia, apenas dois alunos desceram. Eram alunos com muita dificuldade em escrever e ler. Eles disseram a mim e a outra educadora (que eu não conhecia muito) que não frequentavam a escola há muito tempo e nem lembravam quando tinham parado de estudar. Esse meu contato com eles durou apenas um dia; portanto, não tenho muitas informações sobre eles.

Na nossa aula, propus que fizéssemos juntos um calendário com a duração do curso no recorte do ano, 2019. Previamente, dividi uma cartolina em 12 partes e, juntos, fomos anotando, com muita dificuldade, os meses do ano. É comum que eu faça esse calendário com as turmas para as quais dou aula, porque considero importante que os alunos tenham a dimensão da extensão do curso – quando não teremos aula, por ela coincidir com um dia de feriado, quando faremos o encerramento do ano letivo (uma festa muito esperada por eles, porque, além de guloseimas e música, a família é convidada) –, ou seja, uma organização do nosso curso em relação ao ano. Nesse momento, mas também ao longo do curso, incluímos, caso eles queiram, aniversários, datas de “soltura”, entre outras datas que eles considerem relevantes.

Estávamos registrando os meses do ano quando chegamos ao último, dezembro. Um dos alunos lembrou do Natal e anotou o dia como feriado. Eu então instiguei o outro feriado desse mês e, com muito custo, chegamos ao ano-novo. Perguntei: “*O que vem depois do dia 31 de dezembro?*”. Silêncio. Mesmo com toda provocação que pude fazer, mostrando os meses anteriores, a partir da ideia de que quando um mês acaba, outro começa, mesmo assim, nada. Comecei a brincar: “*O mundo acaba? Dia 31 de dezembro, noite de Ano-novo, o que acontece no dia seguinte? Todo mundo explode?*”. Eles respondiam que não, riam de canto de boca, mas não respondiam que iniciava janeiro do ano seguinte. Cansada, emendei: “*A festa do ano-novo marca o início de um novo ano. Qual é o primeiro mês do ano?*”. Então, eles entenderam e resmungaram algo como: “*Ah, janeiro, não entendi que era isso que você queria saber...*”.

Essa situação ilustra a importância da escola no processo de apreensão do tempo; nesse caso, o tempo cronológico. A informação em questão é bastante óbvia para um adolescente que tenha frequentado a escola. Não estou afirmando que todos os jovens que não estudam possuem dificuldades em entender o aspecto

cíclico do tempo, e que eu possa aferir isso a partir do fracasso de entender um calendário. Mas afirmo que, ao longo da vida escolar, a partir de “situações de aprendizagens apropriadas”, esse conceito tão abstrato, o tempo, torna-se mais palpável e cotidiano, já que, tal qual Elias apontou, ele é uma construção de fora para dentro.

Um indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem em seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (ELIAS, 1998, p.15).

Por fim, um pequeno desabafo: só acredita que escola não serve para nada quem não convive com crianças que não foram escolarizadas. Outros exemplos poderiam ser dados, mas creio que já me fiz clara. Diante de todas essas reflexões, vamos à atividade.

3.7 Adolescente? *Bebel*, menor e sujeito-homem

A turma 2019.1 possuía uma característica peculiar, diferente de todas as outras que já tive nesses quase três anos de trabalho voluntário no Degase: os alunos eram extremamente introvertidos. Dadas as condições em que as aulas acontecem, de privação de liberdade, é de se esperar alguma apatia, tristeza e falta de interesse de todos os alunos do projeto. Essa turma, no entanto, ultrapassava essa triste expectativa. Não existia, no grupo, um aluno mais alegre e brincalhão ou com algum espírito de liderança mais claro. Aliás, não existiu no começo. A partir do quinto encontro, alguns jovens do “Padre” que estavam sem turma foram incorporados à nossa, e o clima do grupo mudou completamente. O momento que estou narrando, entretanto, é o anterior, em que a maior parte da turma ainda era formada por alunos tímidos e calados, com altas taxas de distorção série/idade e com muita dificuldade de aprendizagem. Foi muito difícil tirar deles temas de interesse para que pudéssemos guiar o planejamento do curso. Coube a nós, educadores, propor alguns que considerávamos relevantes para a turma – algo, que,

como sempre, podia dar certo ou não. Diante de uma atividade bem-sucedida, ficávamos satisfeitos, o que diminuía a necessidade debatê-la. Porém, diante de alguma experiência de fracasso – entendendo uma atividade fracassada como uma que desperta pouco interesse dos alunos –, debatíamos quais seriam as estratégias para que, nos próximos encontros, fôssemos mais certos.

Iniciamos o curso com uma atividade que já foi apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, a *dinâmica dos papéis sociais*⁷⁸ e, muitos apontamentos foram importantes para as aulas, mas o que mais interessa indicar aqui é que a partir dessa atividade percebemos que aqueles alunos tiveram dúvidas em identificar a qual fase da vida humana eles pertenciam, ou com qual se identificavam, entre as que foram disponibilizadas a eles por nós: *adultos, crianças, jovens* ou *adolescentes*. Não houve unanimidade quanto a essa “classificação etária”, alguns se sentiam adolescentes, outros, adultos. Nenhum aluno se identificou como criança.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que na nossa sociedade existe uma diferenciação significativa entre as etapas da vida humana. A etapa inicial – que chamamos de infância – é aquela em que o ser humano precisa de cuidados e, para sobreviver, depende de outros; uma outra etapa – que chamamos vida adulta é aquela em que o indivíduo conquista certa autonomia. Existem ritos de passagem que demonstram que um indivíduo, ao alcançar determinadas competências, já possui responsabilidades para com a coletividade, que espera dele certa postura por ter atingido um amadurecimento. Essa é uma construção social comum a todos os seres humanos.

Também partimos do pressuposto de que, na nossa sociedade, entre esses dois polos, o que compreende as crianças e o que compreende os adultos, há uma fase transitória, a adolescência, que também é uma construção social. Em diferentes épocas, em diferentes lugares e diferentes classes sociais, a adolescência é percebida de formas distintas, próprias. Mas será que existe adolescência para todos os brasileiros? Para Valente e Oliveira, não.

Adolescência não está ao alcance de todos os adolescentes. A depender de sua inscrição social – étnica, de gênero, classe econômica e comunitária, entre outras – a qualidade dos processos de desenvolvimento

⁷⁸ A fim de reavivar a memória do leitor, essa atividade consistia em: o educador lia papéis sociais com os quais os alunos poderiam se identificar ou não. Caso se identificassem, escreviam a palavra em um papel, ao lado do próprio nome. Caso todos os alunos se identificassem, o educador colava o papel com a palavra em um cartaz.

juvenil pode sofrer um impacto negativo de distintos processos sociológicos. Pobreza, criminalização, estigmas, preconceitos e invisibilização dos adolescentes são dispositivos sociais que contribuem para estreitar oportunidades e, em alguns cenários, comprometer a vida [...]. Em outras palavras, **nem todos têm acesso aos direitos sociais e às adequadas condições de desenvolvimento, sendo especialmente prejudicados os que vêm expostos a situações de risco e violência** (OLIVEIRA; VALENTE, 2017, p. 39, grifo nosso).

De fato, quem não tem acesso a direitos básicos morre um pouco todo dia. Sem educação, saúde, saneamento básico, é difícil alcançar a vida adulta. Ou é mais fácil, muitas vezes, entrar precocemente nela, tornando a sua adolescência, mais curta. Diante dessa ponderação tão necessária, fica a pergunta: Existe adolescência para os meus alunos em situação de privação de liberdade?

Ao aplicar a *dinâmica de papéis sociais*, a turma 2019.1 suscitou esta questão: para mim, aqueles alunos eram adolescentes; mas para eles, não necessariamente. Na época, escolhi utilizar as nomenclaturas *criança*, *adolescente*, *jovem* e *adulto*, também porque elas fazem parte das formalidades legais, isto é, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude. Porém, até mesmo por parte do poder público, há certas “zonas cinzentas” que tornam estas classificações um pouco embaralhadas. É o que percebemos no Estatuto da Juventude [Lei n.º. 12.852 de 5 de agosto de 2013, em seu art. 1º, § 1º e § 2º]:

Art. 1º. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

§ 1º. Para os efeitos desta Lei, **são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.**

§ 2º. Aos **adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito)** anos aplica-se a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, grifo nosso).

As pessoas que têm 15, 16 e 17 anos são, oficialmente, ao mesmo tempo, adolescentes e jovens, caso seja utilizada uma análise estritamente legal. Sendo que, ao menos para o Estado, jovem é todo indivíduo com idade até os 29 anos. E os adultos? Jovens adultos? Velhos adultos?

Essa confusão se dá também porque, apesar de haver um critério etário para balizá-las, as fases da vida não são definidas apenas por tal parâmetro. Há valores subjetivos, ligados ao comportamento humano. Para mim, foi inusitado constatar que

alguns jovens (ou adolescentes), de, por exemplo, 16 anos, por vezes até mais novos, se identificassem como homens formados, que já haviam feito o rito de passagem para a vida adulta, apesar da idade.

No entanto, é preciso respeitar o mundo do educando, seus valores culturais e sociais. Dentre os jovens que estão na “cadeia”, muitos já dirigiram carro ou moto, possuem vida sexual ativa, consomem com frequência drogas ilícitas e álcool, já tiveram filhos ou planejam ter em pouco tempo, têm tatuagens, deixaram de estudar para trabalhar, entre outras experiências, conjecturadas por mim, comuns às pessoas mais velhas. Algumas, inclusive, consideradas ilegais para a idade deles. A própria condição em que estão, internados para cumprir MSE, e a maneira como muitas vezes são (mal) tratados por parte de funcionários do Estado contribuem para afastá-los do mundo infanto-juvenil. De acordo com Lyra, as

[...] transformações que se passam na vida dos jovens não dependem da idade, embora dialoguem com ela. A subjetividade das "idades da vida" no morro é complexa e pode ser que ocorram condensações, prolongamentos ou supressões de certas etapas (LYRA, 2013, p. 81).

Por tudo isso, posso assegurar: os meus alunos sistematicamente adentraram de maneira precoce na vida adulta e, por isso, sentem dificuldade de se reconhecerem como eu (e o Estado, na lei) os reconheço: como adolescentes.

Mas não só por isso. As palavras apresentadas na dinâmica da primeira aula, baseadas em aparatos legais, não representavam para eles uma identificação imediata ou unânime porque também não faziam parte do vocabulário cotidiano deles. Após observar, pesquisar e refletir sobre isso, acredito que os termos que os jovens das camadas populares do estado do Rio de Janeiro comumente usam para representar algum tipo de classificação/organização etária são: *menor*, *sujeito-homem* e *bebel*. Apesar de já apontadas e problematizadas nesta dissertação, creio que algumas reflexões ainda merecem ser feitas.

Bebel é uma gíria que poderia ser substituída por “novinho” ou, em uma linguagem mais chula, “pirralho”. Assim, *bebel* pode ser tanto o adolescente muito novo (lembrando que, apesar de não ser comum, eles podem cumprir MSE a partir dos 12 anos) quanto o adolescente que aparenta ser muito novo, isto é, aquele jovem que parece ter menos idade do que tem. O *bebel* também pode ser entendido como alguém imaturo, por ter atitudes consideradas infantis pelos outros, uma

pessoa que não fez o rito de passagem para a vida adulta. É, portanto, um termo considerado pejorativo. Se eu quisesse repetir a atividade em outra turma no futuro, ainda assim não incluiria o termo na lista de opções para que eles escolhessem. Essa informação serve mais para que eu entenda significado da gíria, caso ela apareça numa conversa com eles, do que para usá-la em aula. Afinal, o *bebel* não gosta de ser assim identificado pelos demais, e não tem por que fomentar esse tipo de embate na aula.

Menor é o termo mais utilizado entre eles para se referir ao que eu chamaria de *adolescente*⁷⁹. Para eles, não é um termo positivo, nem negativo, não é definidor de envolvimento (ou não) no crime; a origem se relaciona com o fato de serem “menores de idade”, isto é, menores de 18 anos. Mas, como já foi dito, a adolescência, no Brasil, é sentida de diferentes formas, dependendo do recorte de classe, gênero e cor de pele. Por isso, o uso de *menor* merece alguma reflexão. O ator Lázaro Ramos, em seu livro *Na Minha Pele*, problematiza essa questão. Apego-me à literatura (sempre um bom recurso) para conferir nuances mais sensíveis ao meu argumento:

[...] quem é negro como eu sabe que a cor é motivo de discriminação diária, sim. Um bom exemplo é blitz de ônibus. Em determinada época, elas eram bastante frequentes em Salvador. O curioso é que só descia negão dos ônibus. O cara branco era chamado de cidadão e eu virava menininho, garoto, moleque. **Ou vocês nunca repararam na cor da pele de quem é "menor" e de quem é "criança" nos textos da Imprensa, no vocabulário popular ou mesmo em pronunciamento de autoridades?** (RAMOS, 2019, p. 49, grifo nosso).

Lázaro Ramos é um ator negro que denuncia, de maneira bastante didática, o uso da palavra *menor* por parte de autoridades e imprensa. Eu, enquanto pesquisadora da juventude, condeno essa palavra, pois ela carrega um sentido pejorativo, remete à concepção menorista, já comentada no primeiro capítulo. A

⁷⁹ Na reta final da escrita desta dissertação, para entender exatamente o valor da palavra *menor* e testar a minha hipótese, pedi ajuda a dois ex-alunos com os quais mantenho contato pelas redes sociais. Um deles, inclusive, fez parte desta pesquisa. Perguntei se eles usam entre os amigos a palavra *adolescente* e como falariam, entre amigos, a frase: “O *adolescente lá da minha rua...*”. As respostas foram negativas para a primeira pergunta, isto é, ambos não utilizam o termo *adolescente* em seu cotidiano. Já em relação à segunda pergunta, responderam que a frase seria dita desta forma: “*Tô vendo um menor passando lá do outro lado da rua*” e “*Ah, a lá, vamo chama aquele menor lá*”. Todas as respostas foram enviadas por áudio e transcritas por mim, mas, a fim de dar um exemplo ainda mais concreto, um deles respondeu por escrito trazendo o irmão (João, de uns 8 anos, que conheci na cerimônia de encerramento das aulas) para a frase inventada: “*Meu irmão, o João, ele passa na rua, os ‘menó’ fala: e ‘menozin’ cadê teu irmão?*”. O irmão João é menor ainda que os outros adolescentes, portanto, um “menorzin”.

Constituição de 1988 e o ECA são os aparatos legais que marcam a mudança das relações entre jovens acusados de cometerem atos infracionais e o Estado. No

[...] lugar dos "menores", classificados como carentes, abandonados, delinquentes e objetos de intervenção do Estado, um novo paradigma trata de crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e que constituem prioridade absoluta do Estado, sociedade e família (PEREIRA; GOMES, 2017, p. 22).

É interessante perceber que os meus alunos, adolescentes internados, pobres e, muitas vezes, negros, não problematizam o uso dessa palavra. Lázaro Ramos, que foi um adolescente negro e pobre, muitas vezes tratado como “menor”, isto é, distinto dos adolescentes abastados, reconhece o tom segregador da expressão. Tenho, portanto, muita dificuldade em utilizar o termo *menor*, mesmo querendo respeitar a maneira como eles se comunicam e sabendo que para eles a expressão é cotidiana e leve. Afinal, Kilomba, afirma que

[...] a língua por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define um lugar de identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*. (KILOMBA, 2019, p. 14, grifo da autora)

Esse trecho foi retirado do prefácio à edição brasileira do livro *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano* (2019). A autora faz vários apontamentos sobre o racismo, o machismo e o colonialismo presentes em palavras da língua portuguesa, a fim de que a força de suas posições políticas não se perca por conta da tradução. Tal passagem me remeteu a esta discussão sobre os usos do termo *menor*, ainda muito centrada no meio acadêmico, pouco sentida entre os que a falam. Não considero que, ao usar esse termo, meus alunos estejam ressignificando a palavra, tal qual muitos grupos minoritários já fizeram, com *queer* (para os homossexuais) ou com *black* (para os negros), por exemplo. Por fim, entendo que não deva ser eu a responsável por protagonizar essa discussão, pois nunca me identifiquei nem fui identificada como “menor”. Cabe a mim, enquanto professora, questionar o uso e explicar algumas considerações, e, enquanto pesquisadora, apontar que os alunos que participaram deste estudo se entendem enquanto “menores”, já os especialistas condenam o termo.

Sujeito-homem é uma categoria definida por Diogo Lyra para definir o jovem favelado que, de certa forma, passou pelo rito de passagem de “independência” dos demais e, por isso, já não é mais um menino, mesmo que não tenha idade para, legalmente, ser considerado um adulto. O pesquisador percebeu que

Ainda que em última instância o jovem favelado se encontre submetido aos requisitos legais que definem quem é adulto, sua dinâmica social também se encontra regida por parâmetros de passagens diferentes daqueles que conhecemos. Por uma série de circunstâncias [...], seu processo de independência começa mais cedo e, em certo ponto da vida, pode ser que ele opte pelos pré-requisitos diferenciados presentes na dinâmica coletiva do morro para se tornar um adulto. **Assim nasce o sujeito-homem, categoria nativa que expressa para os jovens um status de respeito e aceitação**, mas que também revela a **tensão** entre sua **condição prática de indivíduo autônomo na sua comunidade** e seu **enquadramento como “menor de idade”, tal qual o concebemos no mundo legal** (2013, p. 74-75, grifo nosso).

Afirmar que adolescente é a pessoa com menos de 18 anos é uma explicação simplista. Mas ignorar esse marco também é; afinal, é um critério etário que define que alguns serão internados para cumprir medida socioeducativa, e não penas, na cadeia (neste caso, sem aspas). A ideia de trabalhar *as fases da vida* com os alunos na “cadeia” veio engatada à ideia de trabalhar a conscientização de que por terem menos de 18 anos de idade, eles estão em desenvolvimento, e, por isso, pertencem a uma dimensão garantista de direitos, função fundamental do ensino de História. Lembrando que eles possuem também muita dificuldade em se reconhecerem como detentores de direitos, já que se assumem e reconhecem como violadores da lei, como se isso fosse um pressuposto para perder o direito a ter direitos.

3.8 A aplicação da atividade as fases da vida para a turma 2019.1

A aula começou com uma brincadeira: a mímica. Os alunos foram divididos em dois grupos para fazer a disputa. Para tal, selecionamos previamente alguns verbos que pertenciam ao mundo da infância, da vida adulta e da velhice, como: *brincar, estudar, engatinhar, nascer, jogar bola, votar, trabalhar, engravidar, beijar, cozinhar, dirigir, andar de bengala e morrer.*

Essa primeira atividade compreendia alguns objetivos: o primeiro, animá-los, tirá-los da apatia inicial já que movimentava o corpo e tinha um tom de brincadeira e competição. Ela cumpriu o seu papel! Rimos bastante das tentativas de mímica, os companheiros da equipe se revoltaram com os mais tímidos e desengonçados, ao passo que alguns talentos foram descobertos. O segundo era apresentar, mesmo que superficialmente, o conceito de *verbo*. Assim, à medida que os adolescentes faziam as mímicas e as disputas se desenrolavam, os verbos eram anotados no quadro por um dos educadores. Levantamos questões como: os verbos podem terminar em -AR, -ER, -IR e expressar ações. Assim, ampliamos o número de palavras para melhorar a alfabetização.

Quando a brincadeira acabou, problematizamos algumas outras questões, principalmente através do seguinte questionamento: Há ações que podem ser classificadas como próprias da infância, da vida adulta ou da velhice? Para tal, algumas perguntas provocadoras foram feitas, como: “*No Brasil, quem pode votar? E trabalhar? Existe idade para morrer? Com quantos anos uma menina pode engravidar? Existe idade ‘correta’ para engravidar?*”.

Eles não sabiam ao certo a relação entre engravidar e menstruar, então explicamos que não existe idade para engravidar, mas existe um pré-requisito mínimo, que, no geral, marca a puberdade feminina. Também não sabiam que, no Brasil, ao adolescente só é permitido trabalhar a partir dos 14 anos, e, mesmo assim, na condição de aprendiz. Eles contaram das vezes que já haviam trabalhado: como vendedores de produtos em barraca de praia, como prestadores de serviço de lava-jato e como auxiliar de pedreiro. Pelos relatos, não houve nenhuma garantia de proteção a eles por serem “aprendizes”. Eles debochavam quando tentávamos explicar o que a lei garante, sempre rebatendo com exemplos que marcavam, justamente, a ausência de direitos. Conversamos sobre o voto, sobre quem pode votar, perguntamos se eles tinham título de eleitor, se preso pode votar, se adolescente internado pode votar.

A partir dos verbos expostos, a questão “*o que é ser adolescente?*” foi se desenhando. Mas não qualquer adolescente. Ali, é preciso que se entenda o que é ser adolescente privado de direitos, inclusive ao da infância, e como isso se relaciona com vários outros dados daquela realidade. A gravidez na adolescência, a evasão escolar, o contato com o tráfico e, principalmente, o contato com muita violência. Concordamos com Neri quando ela afirma que

[...] de um modo geral, alguns padrões foram percebidos nas histórias de vida contadas pelos adolescentes, como: a forte identificação com facções criminosas; a dupla atuação em roubos e no tráfico; a proximidade com a morte e a ideia de que ela pode chegar a qualquer momento, por isso é melhor aproveitar os benefícios da vida do crime ao máximo; o ódio do “alemão”, seja ele de outra facção ou policial; a visão de que a vida no crime é uma aventura; a desconfiança de tudo e de todos; e uma adesão a formas violentas de reação e punição ao inimigo ou “X9” (NERI, 2009, p. 84).

Depois da mímica e desse debate, os adolescentes foram convidados a procurar, em revistas, pessoas, objetos ou palavras que simbolizassem cada uma dessas três fases. Depois, montamos um cartaz. Até esse momento da aula a palavra *adolescência* não tinha sido mencionada. Queríamos despertar neles esta curiosidade: “*O que eu sou, afinal?*”. Nessa etapa da aula, os alunos se animaram muito, principalmente a partir das figuras femininas com corpos expostos. Queriam levar para o alojamento fotografias das modelos e atrizes. Éramos três educadores presentes, um homem e duas mulheres. Nós, mulheres, suavizamos um pouco o nosso posicionamento feminista; afinal, para eles, a distância de figuras femininas (sejam as mães ou as companheiras) era um assunto muito delicado. Eles estavam privados de liberdade havia muitos dias e meses. Um deles estava preso havia aproximadamente um ano e cinco meses. Prosseguimos com a atividade, garantindo um ar espontâneo para eles, mesmo que ouvíssemos algumas falas que objetificavam o feminino. Tentamos, na medida do possível, problematizar tais falas.

O resultado foi este:

Figura 24 - Cartaz, elaborado coletivamente pela turma 2019.1, sobre as fases da vida humana



Fonte: Produção discente, 2019.

Interessante notar que algumas pessoas recortadas das revistas geraram dúvidas nos alunos: “São idosos ou adultos?”. Em determinado momento, apareceu a figura de um adolescente/jovem, e surgiu a dúvida se ele deveria ser considerado criança ou adulto. Apresentamos, então, a expressão que ainda não tinha sido usada até então – *adolescente* – e a incluímos no cartaz (em verde). Conversamos superficialmente sobre *juventude* ser um conceito construído historicamente, o relacionamos à questão da maioridade civil e à ida a guerras (o que despertou algum interesse).

Também falamos sobre a pouca quantidade de imagens de pessoas mais velhas (e o significado disso na nossa sociedade) e sobre a grande quantidade de imagens de mulheres (por serem mais exploradas pela mídia), nas revistas. Uma situação que me chamou atenção foi protagonizada pelo aluno Jander, que completou os seus 18 anos lá dentro e que já cumpria medida de internação havia 1 ano e 5 meses. Ele só selecionou imagens de crianças. Isso significa que, se tivesse

que escolher entre a imagem de uma criança e de um idoso - presentes na mesma folha, porém em páginas opostas -, ele daria preferência à da criança, para que ela fosse colada no cartaz. Sempre que que entregava o recorte, dizia: “*Fé nas crianças!*”, uma saudação do Comando Vermelho. Não me sinto capaz de elaborar uma hipótese que explique o porquê de tal atitude, mas, por ter me chamado atenção, preferi registrá-la aqui. Ele não completou o curso conosco, sua medida acabou poucas aulas depois dessa.

Há pontos positivos e negativos quanto ao uso de revistas dentro do Degase, que merecem ser mais bem avaliados. Ele é pertinente, pois incentiva a leitura (mesmo folheando rapidamente a revista, caso algum texto chame atenção, os alunos podem parar para ler), além de fomentar, espontaneamente, assuntos de interesse em comum, dando início a conversas entre eles (lembrando que, no caso da turma 2019.1, isso foi providencial, pois os alunos eram introspectivos). Além disso, é uma forma de pesquisar lá dentro, já que não temos acesso a computadores ou livros. Todo o material deve ser providenciado pelos educadores, e revistas são baratas, fáceis de carregar (embora nem tanto) e permitem que os alunos façam escolhas, debatam, sejam minimamente autores durante as atividades. Porém, as pessoas que, no geral, aparecem nas revistas não se parecem com nossos alunos. Quando jovens pobres aparecem, normalmente não são retratados de maneira positiva. Assim, observando atentamente o cartaz produzido pela turma 2019.1, podemos perceber que não há representatividade que inclua os nossos alunos naquelas imagens. Sendo uma atividade de autoconhecimento, essa crítica precisa ser apontada: dificilmente eles se identificaram com as pessoas que pesquisaram.

Dando continuidade à aula, foram apresentados alguns direitos básicos do ECA, como o direito à vida, à liberdade, à saúde, à educação, ao atendimento prioritário. Reforçamos o nosso papel ali dentro, já que o direito à educação é universal. Previamente, produzimos um material escrito usando como base trechos da história em quadrinhos intitulada *Turma da Mônica em: Estatuto da Criança e do Adolescente*⁸⁰. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, de acordo com a

⁸⁰ Esse material é bastante infantil, por isso foram utilizados apenas pequenos trechos para aqueles com maior dificuldade em leitura. Para os mais autônomos, usamos trechos do próprio ECA. A versão completa desse documento está disponível em: <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/publicacoes/estatutodacriancaeadolescenteturmadamonica2018.pdf>>. Acesso em 5 maio 2019.

habilidade de leitura e escrita, e cada educador ficou com um grupo. Os alunos leram e responderam às questões do material sobre o ECA e os direitos ali apresentados. Antes da aula terminar, nos reunimos novamente com todo o grupo e debatemos o que havia sido aprendido.

Posso dizer que essa etapa da aula não funcionou como esperávamos. Os alunos não tiveram interesse em responder às questões de maneira completa. Estavam dispersos e desanimados por causa das muitas atividades realizadas. Alguns acabaram o exercício antes, porque já liam e escreviam com mais autonomia; outros demoraram mais, porque ainda não tinham tanta intimidade com textos escritos. Mas o mais importante: os alunos não se identificaram com os direitos garantidos pelo ECA e acharam desnecessário aprender sobre eles.

A legislação brasileira, a partir do ECA, lança um olhar mais atento à condição de vulnerabilidade de jovens em nossa sociedade e assume o papel do Estado como garantidor de direitos e protetor da dignidade plena desse grupo. Afasta-se, portanto, em um plano teórico, do princípio da isonomia – “todos são iguais perante a lei” – e se aproxima do princípio da equidade, que adapta a regra à situação concreta, procurando torná-la mais justa. Essa mudança, regida pela ideia da atenção integral ao jovem, representou uma grande transformação na legislação, que assumiu um papel mais humano e se adequou aos vários tratados de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Em que pese reconhecer o esforço do Estado em assumir esse papel, em um plano real há mais questões envolvidas – elas são delicadas e permeiam de maneira mais complexa a aplicação de medidas na socioeducação. Se for observada objetivamente apenas a questão etária, todo adolescente que descumpra norma legal, ainda que coberto pela proteção do ECA, estará sujeito aos mesmos tratamentos pelo Estado.

Contudo, observando a realidade concreta de adolescentes que são sujeitos à medida de internação, a mais dura das medidas, torna-se evidente o seu perfil socioeconômico: de indivíduos pretos e pobres. Em contrapartida, adolescentes de outro perfil socioeconômico, os brancos, de classes mais altas e moradores de regiões mais ricas, ao que parece, recebem um tratamento mais brando do Estado, que observa com mais cuidado a possibilidade de aplicação das outras medidas existentes, como, por exemplo, a prestação de serviços sociais à comunidade.

A dificuldade interpretativa, portanto, encontra-se nos valores atribuídos ao que, na visão do Estado, entende-se por *adolescente*, ou por *jovem*. Não é apenas

uma questão etária, nem apenas socioeconômica. A hipótese se constrói então quando fica claro que o adolescente branco e rico é visto como um mero jovem que, por sua idade e desenvolvimento psíquico, ainda não atingiu maturidade suficiente para lidar com as consequências de seus atos. O que em certa medida é devido e justo. Contudo, a contradição interpretativa se mostra incômoda quando se observam as punições aplicadas aos jovens da mesma idade, porém negros e pobres. Estes, as decisões judiciais mostram, devem assumir mais severamente as medidas por seus atos, sem um olhar mais cuidadoso do Estado para preservar sua juventude e, portanto, protegê-la.

Com essa observação, não se trata de relativizar a importância da abordagem teórica e da proteção garantida pelo ECA, mas sim de perceber suas limitações, e, por sua vez, contradições, em um plano concreto. Questiona-se, assim, quais juventudes estamos garantindo e protegendo?

É preciso lembrar que o objetivo da aula não era definir o que é ou como deve ser um adolescente, e sim fazê-los entender que existe um marco etário que os classifica como tal, os 18 anos. Assim, nós queríamos que eles entendessem que, por não terem atingido essa idade, eles ainda são classificados pelo Estado como pessoas em desenvolvimento, e, por isso, possuem direitos específicos a essa fase da vida. Em contrapartida, os educandos nos trouxeram outra questão: o ECA indica mas não assegura direitos. Portanto, que diferença faz conhecê-los?

Nós, os educadores, saímos da aula desanimados e cabisbaixos, porque eles estavam certos. A aula estava muito distante da realidade deles. De fato, o ECA, em muitos aspectos, não é cumprido ali dentro do Degase. Será que havíamos pautado a nossa aula em critérios de democracia exageradamente legalistas? Ou interessava mais aos educadores ensinar do que aos educandos aprender esses assuntos? Por trás do desinteresse dos meninos, havia uma crítica à aula e uma denúncia às violações de direitos que eles vivem.

No longo caminho de volta, nós, os três educadores da turma, debatemos a importância da aula e questionamos a importância de explicar as fases da vida e o ECA para aqueles adolescentes que, ao longo de suas trajetórias, foram privados de direitos e que naquele momento estavam privados de liberdade. Nossos pontos de vista divergiram em alguns pontos, e, até hoje, voltamos informalmente a esse debate. Porém, coube a mim, por meio desta dissertação, analisar criticamente essa prática pedagógica.

Fiquei bastante frustrada com a aula, fiz uma análise minuciosa sobre erros e acertos. Por exemplo, vencemos a barreira da apatia, e os alunos participaram da aula. Mas novos dilemas nos foram impostos. Conversei com uma querida professora, Sandra Maciel⁸¹. Ela ouviu com calma o relato da aula, as minhas frustrações carregadas de mágoas por vivenciar um cotidiano tão injusto. Muitas foram as ponderações dela, mas duas merecem destaque. Ela me perguntou: “*Tudo bem, Elisa, você já me explicou por que ensinar o ECA foi ‘inútil’. Mas você consegue me explicar por que você não deve ensiná-lo? Por que eles não merecem saber sobre os próprios direitos? Faz uma aula sobre isso. E depois escreve*”.

Fiz a aula, foi um sucesso. E escrevi sobre ela, mas não aqui, pois é um assunto que se afasta do tema central desta pesquisa: o *tempo*. Não se afasta completamente; digamos que a tangencia de certa forma, pois, para mim, não se faz educação problematizadora sem esperança. A expectativa de um futuro diferente para os meus alunos passa pela conscientização de sua condição enquanto sujeito no mundo, e não enquanto objeto. Esperança e futuro caminham juntos e, de certa forma, essa é uma das facetas de se pensar sobre o tempo vivido. O meu maior alento em meio ao cenário tão desesperançoso que é educar num ambiente de privação de liberdade sempre encontro nas palavras do professor Paulo Freire. Finalizarei a análise da atividade *fases da vida* com uma sequência de fragmentos que, para mim, justificam dar aulas na “cadeia” sobre direitos, mesmo para aqueles que ainda não usufruem deles.

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos **desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado** (1997, p. 79, grifo nosso).

⁸¹ Sandra Maciel é professora do departamento de Educação da UFF e pesquisadora do campo da educação dentro das prisões e das unidades de internação. Desde que dou aulas no Degase, ela organizou, na UFF, três longos cursos de extensão sobre educação e privação de liberdade. Eu participei de todos e assim nos conhecemos. Sandra é uma professora incrível, generosa e carinhosa, sempre disposta a ajudar, seja oferecendo carona (Niterói-Rio) em um dilúvio que só cariocas conhecem, seja dando sugestões de leitura; seja fazendo um convite para que eu desse aula em sua turma de graduação, seja dando sugestões sobre a minha aula no Degase. Esta dissertação, sem dúvida, não seria a mesma sem a colaboração da professora Sandra.

A esperança em mudar o próprio futuro se dá quando, consciente de seus direitos, o sujeito pode lutar por eles. Em uma das minhas passagens de Paulo Freire preferidas, de seu livro *Educação como Prática de Liberdade* (2019), ele diz que

Daí, à medida que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoas, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. **Aí, então, ele mesmo se politizará** (2019, p. 157, grifo nosso).

Ele mesmo se politizará.

Por fim, mas não menos importante, do livro *Pedagogia do Oprimido* (2016), essa sim a minha passagem preferida, o educador afirma que

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. **No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”**. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites” (2016, p. 126).

Na mesma ação: consciência e esperança.

O sujeito (adolescente, jovem ou adulto) internado (ou preso) está em situação de privação de liberdade. Situação essa que pode ser uma “situação-limite”, que, por mais difícil que seja, ainda é provisória – ainda não existe prisão perpétua no Brasil. Posso estar sendo excessivamente otimista, premissa que me define enquanto educadora. Mas porque acredito que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 58).

3.9 Um relato de experiência: o cotidiano da internação através dos olhos de um aluno

A terceira e última atividade a ser analisada nesta dissertação é muito especial, pois não foi produzida por mim, educadora. Ao contrário. Um aluno muito querido escreveu um texto, sem a minha orientação ou supervisão, sobre como ele se sente no cotidiano da internação, desde o momento em que acorda, e me deu de presente. É, portanto, um relato autobiográfico do dia a dia na “cadeia”. A partir dessa produção discente, eu elaborei as minhas últimas costuras e reflexões sobre o *tempo, a juventude e a internação*.

Apesar desta pesquisa não ter como finalidade a investigação do dia a dia de uma unidade socioeducativa, é sempre importante para um educador entender o ambiente em que a aula acontece. O cotidiano da internação aparecia de maneira indireta nas aulas, a partir das falas trazidas pelos próprios alunos. Assim, muito do que sei sobre o assunto, desde as gírias usadas pelos adolescentes até o funcionamento da unidade e dos processos, vem do nosso convívio, do que eles estavam dispostos a explicar. Buscar dados legais ou oficiais, pesquisas acadêmicas e outras leituras, para destrinchar melhor essas informações, é meu papel como pesquisadora. Não se trata de uma confrontação do que os alunos disseram, já que não objetivo desmentir ou confirmar o que contam, mas de um entendimento de que o conhecimento histórico se dá a partir do embate de múltiplas narrativas. O texto que será aqui analisado é um bom exemplo disso.

Certa ocasião já mencionada nesta dissertação, na análise feita sobre a atividade *fases da vida*, pedi que os jovens escrevessem um texto, que poderia ser autobiográfico ou não. Não repetirei detalhadamente os objetivos específicos da aula, mas uma mínima contextualização pode ajudar a lembrar o leitor do desenrolar da cena. Foi lido o texto “Rolézim” escrito por Geovani Martins. O conto narra um dia de muito calor no Rio de Janeiro em que um menino favelado resolve dar um “rolézim”. Como todos os meus alunos são jovens favelados que já passaram um dia de calor no Rio de Janeiro, a identificação foi muito rápida. Nós levantamos a reflexão: se o autor escreveu um conto sobre um dia ordinário de sua vida e fez tanto sucesso, por que eles não poderiam fazer o mesmo?

Diante disso, conversamos sobre o fato de todas as pessoas terem algo a dizer sobre alguma coisa, e concluímos que provavelmente sempre haverá alguém que se interesse pelo que temos a dizer. Os alunos, então, ficaram animados com a ideia de escrever sobre um “rolézim”. Poderia ser uma festa, um passeio, uma ida à praia, qualquer coisa. Mesmo sabendo que não precisava ser biográfico, todos escreveram sobre as próprias vidas. Um deles, talvez por não ser plenamente alfabetizado, mesmo ciente de que contaria com o auxílio dos educadores, não quis nem tentar começar a escrever. Fez apenas um desenho, que não se conectava diretamente com o tema da aula, e disse que, depois, no alojamento, faria um texto com a ajuda de outro colega.

Tal foi minha surpresa quando ele me entregou, na aula seguinte, um papel todo amassado, que dizia:

Figura 25

Esse é o nosso dia a dia.
 Só de nós abrir a vista ja da ódio, porque quando
 mais menos espera estamos nesse lugar. Mano só me deixa
 quando e dia de visita, o que me da mais ódio quando vejo
 minha mãe indo embora chorando, porra mano o que me da
 mais ódio é que tenque volta pro alojamento é como se
 tivesse voltando tudo denovo, a única hora que da pra
 ficar tranquilo é quando nós sai pra jogar um futebol,
 essa porra é tão massacre que quando nós voltamos do
 futebol eles nem liga a água, o bagulho que eu fico mais
 bolado é que tem o refeitório e nos não utilizamos temos
 que comer no alojamento, da tao ódio que não da nem
 pra comparecer como tu farre um alojamento

Legenda: “Esse é o nosso dia a dia. Só de nós abrir a vista ja da ódio, porque quando nois menos espera estamos nesse lugar. Mano só me deixa quando e dia de visita, o que me da mais ódio é quando vejo minha mae indo embora chorando, porra mano o que me da mais ódio é que tenque volta pro alojamento é como se tivesse voltando tudo denovo, a única hora que da pra ficar tranquilo é quando nós sai pra jogar um futebol. essa porra é tão massacre que quando nois voltamos do futebol eles nem liga a água, o bagulho que eu fico mais bolado é que tem o refeitório e nos não utilizamos temos que comer no alojamento, da tao ódio que não da nem pra comparecer [parecer] como se fosse um alojamento” (Escrito por Dieguinho, 17 anos, e seu companheiro de alojamento – nome e idade não identificados).

Fonte: Produção discente, 2019.

Muitas questões interessantes são levantadas a partir desse pequeno texto. A começar, o fato de ter sido escrito de maneira absolutamente espontânea, de acordo com o tempo de escrita do aluno (e do seu colega, que eu não conheço) e distante dos olhos dos educadores.

Todos sabemos que en una clase lo que se puede llevar «previsto» es solo una parte de lo que acontecerá (generalmente se limita a lo que uno mismo va a hacer, y con suerte y experiencia, algo de lo que los alumnos tal vez harán) porque hay una zona del tiempo futuro a la cual mi proyecto o mi previsión no pueden alcanzar jamás. Más arriba me he referido a la cuestión de lo que los alumnos harán con los conocimientos enseñados en clase. Pienso que eso está definitivamente en el plano de lo imprevisible, siempre paliado con la configuración de una imagen de lo deseable. (ZAVALA, 2012, p. 46)

Assim, a elaboração do texto foi uma resposta a um estímulo planejado por mim enquanto educadora, mas a forma como ele foi realizado pelo educando foi além das minhas expectativas; afinal, cabe ao futuro este aspecto fundamental, o da imprevisibilidade.

A partir disso, o texto entrou para a pesquisa de forma espontânea. Afinal, não foi pedido aos alunos da turma que elaborassem uma redação cujo tema fosse “*como você sente o tempo passar, pois esse é o objeto da minha pesquisa*”. No entanto, diante do que Dieguinho quis contar – uma narrativa cujo tema era claramente “o fluxo contínuo dos acontecimentos”, isto é, o tempo na “cadeia”, aliado às sensações de viver essa experiência, com o ódio e a indignação sempre presentes –, o texto tornou-se uma fonte da pesquisa.

A redação foi feita com ajuda de um colega, mas não sei se esse colega interferiu no conteúdo do texto propriamente ou se ele apenas redigiu o que Dieguinho ditou. Ao contrário de todos os textos feitos pelos outros alunos da turma, que passaram por muitas idas e vindas e reescritas, este me foi entregue em sua única versão, um presente já acabado. Seja por falta de revisão, seja por estilo de escrita, existe uma variação pronominal – ora na primeira pessoa do plural, ora na primeira pessoa do singular:

*“Esse é o **nosso** dia a dia. Só de **nós** abrir a vista ja da ódio, porque quando **nois** menos espera estamos nesse lugar. Mano só **me** alegre quando e dia de visita, o que **me** da mais ódio é quando vejo **minha** mae indo embora chorando, porra mano o que **me** da mais ódio é que tenque volta pro alojamento é como se tivesse voltando tudo denovo, a única hora que dar para fica tranquilo é quando **nós** sai pra jogar um futebol. essa*

*porra é tão massacre que quando **nois** voltamos do futebol eles nem liga a água, o bagulho que eu fico mais bolado é que tem o refeitório e nos não utilizamos temos que comer no alojamento, da tao ódio que não da nem pra comparecer [parecer] como se fosse um alojamento.” (grifo nosso)*

O autor inicia com o uso dos pronomes “nosso” e “nós”, muda para “me” e “eu”, e depois retorna para o uso de “nós”. O recurso de idas e vindas, essa mudança de perspectiva de narrador, criou em mim a sensação de que o texto foi escrito pelo Dieguinho, mas que, na opinião dele, outros compactuariam com o que estava sendo narrado. Essa sensação foi confirmada pela cena da entrega do texto, quando Dieguinho pediu que os companheiros de turma lessem o que ele havia escrito. Ele estava animadíssimo com a produção textual que fizera. Eu era a única educadora presente, e fiz muitos elogios ao compromisso da entrega do texto, assim como à qualidade da narrativa. Ele estava orgulhoso da própria produção e perguntava aos colegas, um a um, se não era daquela forma que acontecia, e todos concordavam que as cenas descritas ali representavam de maneira fidedigna como eles muitas vezes se sentiam. Nunca saberei se concordaram apenas para alegrar o colega-autor ou se foram sinceros, mas creio que concordaram com ele genuinamente.

Diante de tudo isso, para a análise aqui, considerarei apenas Dieguinho como o autor do texto, excluindo o colega desconhecido, e assumirei o texto como uma boa descrição do cotidiano de uma unidade de internação.

Mas por que a narrativa do cotidiano da “cadeia” é, para mim, uma reflexão sobre o tempo na “cadeia”? Porque definir o que é o *tempo* é algo muito complexo. Acompanhemos o raciocínio de Elias, quando ele afirma que:

Podemos legitimamente afirmar que **o relógio indica o tempo**, mas ele o faz através de uma produção continua de símbolos que só têm significação no mundo em cinco dimensões, no mundo habitado por homens, isto é, por seres que aprenderam a associar às figuras perceptíveis imagens mnêmicas específicas, e portanto, um sentido bem determinado. A particularidade do tempo está no fato de que se utilizam símbolos – hoje em dia, símbolos essencialmente numéricos – como **meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir**, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual. [...] **o que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que chamamos tempo**. Ao olhar o relógio, sei que são tantas ou quantas horas, **não apenas para mim, mas para o conjunto da sociedade a que pertenço**. Além disso, **os símbolos legíveis no mostrador me dão informações sobre diversos aspectos e do devir cósmico**, como, por exemplo, a posição recíproca do sol e da terra na sucessão ininterrupta dos seus movimentos. Eles me informam se é dia ou noite, manhã ou tarde. O tempo tornou-se, portanto, a representação

simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico. (1997, p. 16-17, grifo nosso)

O tempo nada mais é do que um conjunto de vários “presentes”, que, unidos e metrificados a partir de dois marcos (um inicial e um final), constituem uma unidade de medida do “vasto fluxo do devir”. O dia é um conceito que, segundo Elias, representa uma sequência contínua de acontecimentos de duração variada, tal qual hora, mês ou ano (1998, p. 63). O dia não é o tempo, o dia é uma marcação do tempo; assim como o relógio não é o tempo, e sim um instrumento para marcá-lo. O tempo é o fluxo das coisas entre dois instantes. A maneira como o Dieguinho se sente ao cumprir medida de internação e nos conta através de um texto – e, aqui, a ação de contar assume um duplo sentido, o de metrificação e o de narração – nada mais é do que uma sistematização do *tempo*. É por isso que seu texto merece nossa reflexão.

Para Dieguinho, a “cadeia” é um massacre. Ao longo de sua rotina, é comum que ele sinta: ódio (quando acorda, quando a mãe vai embora, quando não pode comer no alojamento ou tomar banho porque desligam a água), alegria (quando sabe que vai receber visita) e tranquilidade (quando joga futebol). O autor narra a sistematização de sua rotina, dando contornos subjetivos à forma como o tempo é vivenciado lá dentro.

Para metrificar o tempo, é preciso criar parâmetros e marcações temporais, o que, a meu ver, Dieguinho fez de maneira muito emotiva e, portanto, pessoal. O texto é uma sistematização do cotidiano a partir do estabelecimento de alguns marcos temporais, por isso me sinto à vontade para definir que ele faz uma periodização, pois entendo que “o ato de periodizar e de elaborar periodizações pressupõe operações cognitivas relacionadas com ordenar, dividir e classificar por meio da nomeação e da identificação de partes constitutivas de uma série” (GONÇALVES, 2019, p. 185). Assim, percebo no texto a descrição de uma rotina, quando a repetição é apresentada, mas aparece também a quebra desta rotina, quando um marco é estabelecido. Por isso, esse texto é, para mim, uma atividade sobre o *tempo*. É também para o autor, que, a fim de deixar claro para o leitor do que se trata o texto, inicia de maneira contundente com o assunto que será tratado: “Esse é o nosso dia a dia”.

O texto elenca algumas marcações temporais significativas. A primeira delas: o *despertar*. Acordar representa uma quebra de expectativa (provavelmente porque,

durante o sono, eles têm a sensação de não estarem onde estão realmente): “*Só de nós abrir a vista já dá ódio, porque quando nois menos espera estamos nesse lugar*”. O dia, portanto, começa com uma decepção.

A segunda marcação temporal explícita é o *dia de visita*, que, apesar de trazer felicidade momentânea, também traz angústia, pois Dieguinho é obrigado a voltar ao alojamento após o encontro com a mãe. Esse retorno traz ódio, por fazê-lo lembrar que está ali, em um local onde não queria estar: “*o que me dá mais ódio é que tenho que voltar pro alojamento é como se tivesse voltando tudo de novo*,”. A volta traz também a sensação de que ele está vivendo um ciclo sem fim. Marcar o tempo nada mais é do que metrificar, criar maneiras de contar um processo mensurável (com início e fim). O tempo é o que está entre o início e o fim desse processo a ser contado.

Contar o tempo é uma construção social subjetiva, mas também coercitiva, que se dá de fora para dentro. Assim, dependendo da sociedade, da época e da maneira como ela se organiza, o tempo pode ser sentido de diferentes maneiras. Na “cadeia”, o tempo não passa da forma como passa “do lado de fora”. Isso não significa dizer que todos aqueles que vivenciam a experiência do encarceramento percebem o tempo da mesma forma. Mas, sim, há encontros nessa experiência. Esse texto é rico por, justamente, ser o ponto de vista de um adolescente sobre a sua rotina na internação.

Mano Brown eternizou em sua música “Diário de um detento” a rotina da prisão. Destaco o trecho: “Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá, tanto faz, os dias são iguais. Acendo um cigarro e vejo o dia passar, mato o tempo pra ele não me matar”⁸². Portanto, para os dois autores, a experiência da privação de liberdade passa pela sensação de que os dias são iguais e desagradáveis. É possível perceber essa rotina entediante e opressora quando Dieguinho cita a quebra desse fluxo: “*só me alegra quando é dia de visita*”.

As últimas marcações temporais presentes no texto de Dieguinho são os dois momentos em que ele se sente injustiçado: o *pós-jogo de futebol*, quando os adolescentes são proibidos de tomar banho, e a *hora das refeições*, quando são proibidos de usar o refeitório.

⁸² Diário de um detento, inscrita originalmente no disco “Sobrevivendo no inferno”, gravadora Cosa Nostra, 1997. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_de_um_Detento>. Acesso em 15 mar. 2020.

A denúncia contida nesse pequeno trecho é uma demonstração de que as unidades de internação são, como Goffman propôs, instituições totais, tal qual apresentado na página 112 do segundo capítulo desta dissertação. Relembrando o que o autor argumenta, são três os aspectos que descrevem o que é uma instituição total:

Em primeiro lugar, **todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local** e sobre uma única autoridade. Em segundo lugar, **cada fase da atividade de área do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma maneira e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto**. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo pré-determinado, à seguinte, e **toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas em um grupo de funcionários**. (GOFFMAN, 2015, p. 18, grifo nosso)

De acordo com o que Dieguinho denuncia no seu texto, todos os adolescentes são obrigados a comer no mesmo espaço, sem poder usar o refeitório, o que faz com que o alojamento não pareça um alojamento. Interessante perceber que o autor entende que tem direito a um alojamento e à refeição em um refeitório; ele entende, portanto, que seus direitos estão sendo violados. A presença de uma “única autoridade” e o fato de a ordem das atividades ser decidida por um grupo de funcionários são expostos quando ele diz: *“eles nem liga a água”*. Eles. A autoridade única, o grupo de funcionários que decide quando os adolescentes podem tomar banho, e, por isso, como o tempo deles deve ser organizado. O controle do tempo é, portanto, um exercício de poder.

É importante lembrar que não é função da internação, enquanto medida socioeducativa, punir o adolescente por ter alguma experiência delituosa. Na prática, porém, a relação entre Estado e jovens que se envolvem com a criminalidade ainda é extremamente punitivista. Como esperar que um jovem não cometa novos atos infracionais se, no espaço reservado pelo Estado de socioeducá-los, os mesmos fazem pouquíssimas escolhas? Como disse o Paulo Freire,

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (1997, p. 107)

Assim, para a construção da autonomia, segundo Freire, é preciso que existam “experiências respeitadas de liberdade”. Goffman aponta que, nas instituições totais (escolas, hospícios e prisões), o tempo é controlado pelo Estado (ou por alguma autoridade) e denuncia o quanto isso é autoritário e prejudicial para a constituição do sujeito. É fácil associar o relato de Dieguinho ao que Goffman mostra. Também é fácil perceber que tratar adolescentes internados dessa forma, além de ilegal, pode ser um desserviço para a sociedade. Como se comportarão depois que saírem de lá? “Embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais” (GOFFMAN, 2015, p. 25). Entendendo o quão poderoso é o controle do tempo, Goffman chama atenção para os prejuízos sofridos pelo sujeito que é impedido de decidir sobre suas próprias atividades cotidianas, por haver uma autoridade acima dele que as define por ele.

Por mais que muitas das marcações do tempo sejam controladas pelo Estado, que é quem tem o poder sobre a vida daqueles meninos a partir do momento que começa a internação, farei uma pequena digressão que mostra certa atitude de resistência⁸³ por parte dos adolescentes para controlar minimamente o próprio tempo.

No nosso primeiro ano de projeto, costumávamos dar aulas às terças-feiras, um dia muito difícil para a EJLA, pois era o dia da visita da defensoria, momento em que os adolescentes podiam ter alguma dimensão do seu processo, fazer alguma queixa formal, enfim, tomar ciência da sua situação no sistema socioeducativo. Por isso, era muito difícil dar aula. Muitas vezes eles estavam na fila para serem atendidos pela defensoria e deixavam de ir para a aula. Em sala, ficavam ansiosos para serem chamados, com medo do agente não saber que estavam ali e, por isso, não os chamarem. Isso porque a juíza da vara de execução fazia audiências nas instalações da Cecel, espaço próximo à EJLA, onde nossas aulas aconteciam. Essa decisão tinha por objetivo diminuir os custos e a burocracia dos deslocamentos com os adolescentes. Era mais prático deslocar a juíza, o promotor e os defensores da Vara para a Ilha do Governador do que todos aqueles adolescentes para a Vara. Muitos conseguiam a soltura ali mesmo (o que eles chamam de “Lili cantar”). Outros

⁸³ Le Goff (1990) apontou alguns exemplos históricos de resistência popular a este “controle do tempo” exercido pelos poderosos, como na Revolução Francesa, quando o povo não aceitou a imposição de um calendário. Inspirada nesta passagem, eu refleti sobre a resistência ao controle do tempo em uma instituição total, o Degase, por parte dos adolescentes.

tenham suas medidas aumentadas. A *Lili cantando*, o adolescente volta para o alojamento, pega as poucas coisas que tem e já vai embora com a família, caso esta esteja presente. Caso não esteja, aguarda a família chegar para buscá-lo. Já tive alunos que saíram da minha aula, foram para a audiência e voltaram para aula para comemorar a soltura. Mas pode acontecer o contrário também; já aconteceu também de um aluno que estava no “Seguro” sair para fazer o curso, ser convocado para audiência e saber do aumento da medida. Assim, eles podem subir chorando, tristes, revoltados. Podem subir comemorando, animados, felizes. De qualquer maneira, isso afeta a turma como um todo. Como dar aula em um cenário de ansiedade, expectativa e tamanha frustração? Nesse sentido, depois de muita resistência por parte deles, fosse faltando às aulas, fosse atrapalhando a aula em virtude da expectativa, da comemoração ou da necessidade de consolo diante da decisão da juíza, decidimos mudar a data das aulas. Hoje, o Emancipa atua às segundas, quartas e quintas. Nas terças não há aulas. É importante frisar, portanto, que, por mais que o calendário seja um instrumento dos poderosos, “dos reis, da Igreja, dos revolucionários, dos governantes”, como Le Goff assinala (1990, p. 485), há a resistência do povo, mesmo que não haja consciência de que essa resistência é um ato político. À margem de toda essa problematização, aqueles jovens decidiram, mesmo que minimamente, o destino das aulas e o controle do tempo: terças, não.

Elias (1997) e Le Goff (1990) apontam para o fato de que o controle do tempo é poder. Os dois utilizam como metáfora explicativa o papel dos calendários e a disputa por parte da religião e do Estado para controlá-los. Para Le Goff, o calendário é um instrumento social, cultural, científico e político. O texto de Dieguinho não é um calendário, mas, como já foi dito, marca uma certa periodização; por isso, é possível criar um paralelo entre ele e o que é dito pelos outros dois autores. Diante da leitura desses teóricos, penso que privar alguém de sua liberdade contribui diretamente para que sua noção de tempo seja afetada. Nesse sentido, trabalhar a consciência temporal nas aulas de História é contra-hegemônico.

O texto de Dieguinho, além de refletir de forma honesta e rica em detalhes sobre o dia a dia típico de um jovem internado, nos deu a oportunidade pedagógica de conversarmos na aula sobre eles serem sujeitos históricos e detentores de direitos. As graves denúncias de violações de direitos, como a proibição do uso do

refeitório, que obriga esses jovens a comer dentro da comarca, e a proibição do uso livre do chuveiro, foram o mote para tal debate tão necessário.

Por fim, mas não menos importante, o texto revela os sentimentos desses jovens, assunto delicado, íntimo, sobre o qual muitas vezes não temos espaço para tratar na sala de aula. O texto me deixou emocionada pois, sendo um “dever de casa”⁸⁴ que foi feito mesmo sem ser pedido, demonstrou que os alunos conversaram sobre a aula no alojamento. Assim, dois jovens “encarcerados” despretensiosamente materializaram o “fluxo incessante do devir”, traduzindo em palavras como sentem o passar do tempo.

Ao receber esse texto-presente, perguntei ao aluno se realmente não havia nenhum momento nesse dia a dia tão duro em que ele se sentisse bem, se não havia nenhuma memória positiva ou momento em que ele não sentisse tanto ódio. Supus, talvez de maneira até ingênua, que a resposta seria durante o sono, ao sonhar. Não. Dieguinho pensou, pensou e respondeu: “*Aqui, na aula!*”.

⁸⁴ Cabe ressaltar que os adolescentes internados são proibidos de guardar lápis e papel no alojamento. Essa medida é justificada pela segurança, mas é também mais uma das muitas formas de punir os socioeducandos, já que tanto as adolescentes do sexo feminino quanto os homens e mulheres do sistema prisional podem ter acesso a essas ferramentas. Mesmo sendo proibido, o aluno em questão tinha lápis e papel e fez um dever de “casa” (eles não estavam em casa, mas sim no alojamento), o que comprova ainda mais o desejo desses jovens de escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta dissertação durou aproximadamente dois anos. Do ponto de vista puramente cronológico, não foi tanto tempo assim. Do ponto de vista da sensação de duração, no entanto, foi muito tempo. Digo isso porque este processo ocupou diversos segmentos da minha vida: a pesquisa, a discência, a docência, a militância, autoria de material didático, entre outros. Explico-me. Desde que a temática da pesquisa foi decidida, todos os trabalhos finais dos cursos do mestrado e todas as apresentações em congressos tiveram como foco temas que conversavam com este produto final. *Tempo, atividades pedagógicas, socioeducação e privação de liberdade, juventude e racismo estrutural* são exemplos dos tópicos que guiavam as minhas leituras, acadêmicas ou não. Até mesmo nos meus momentos de entretenimento, os temas trabalhados na dissertação estiveram presentes, fosse a partir da escolha de seriados ou filmes para assistir, fosse de músicas para ouvir. Até nas mesas de bar, nos bate-papos mais informais, os meninos do Degase e a curiosidade sobre como eles lidam com o tempo estiveram presentes.

No geral, as pessoas se interessam em ouvir o que eu tenho a falar sobre a minha pesquisa. Espero que também tenha se interessado por conhecê-la neste formato, o escrito. Acredito que parte do interesse em me ouvir resida no fato de que, por ter experiência como professora, eu tenho uma boa oratória. Além disso, como eu sou muito envolvida com meus alunos, a explanação tende a ser ainda mais atrativa. Falar sobre a pesquisa me ajudou a elaborar muitos pontos que se tornariam texto escrito. Afinal, é assim que, normalmente, uma professora organiza seu pensamento: falando. E eu falei muito sobre o processo de escrita e sobre os meninos do Degase. Imagino que as pessoas se interessam em me ouvir também por ser este um tema incomum para muitas delas, como um dia ele já foi para mim. Muitas são as pessoas que não sabem, como eu não sabia, que adolescentes podem cumprir a medida socioeducativa de internação, e que, em muitos aspectos, essa medida se parece mais com cadeia do que com escola. Muitas pessoas não sabem, como eu não sabia, que ter acesso ao próprio passado é privilégio.

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória do indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, ou seja, já contam com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao passado, ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (HOBBSAWM, 1998, p. 22)

Discordamos – e falo na primeira pessoa do plural porque esta foi, efetivamente, uma reflexão estimulada pela professora Márcia Gonçalves – de Hobsbawm: nem todo ser humano tem consciência do passado. Até porque é preciso problematizar o que seria essa “consciência do passado”. Todo ser humano é capaz de perceber que o tempo passa e está inserido em uma cultura que possui uma forma de contar o tempo. Mas será que basta conviver com pessoas mais velhas para entender que o passado existe? Será que essa convivência é suficiente para acessar as muitas dimensões que envolvem ter um passado? Não concordo que seja apenas uma questão de se situar em relação ao passado, mesmo que para rejeitá-lo, como afirma o autor. Porque até para rejeitá-lo é preciso conhecê-lo, apropriar-se dele. Concordamos com Elias (1997) que a relação com o tempo é algo socialmente construído, e complemento que há camadas a serem atingidas nesse processo de construção. Elias afirma que essa relação de intimidade com o tempo muda de acordo com o grau de civilização de uma sociedade. Para esta pesquisa, a premissa é de que ela muda (também) com o grau de escolarização. Afinal, as relações que os seres humanos criam com o passado podem ser mais ou menos profundas, e afirmo que, não apenas na escola, mas principalmente na escola, nas aulas de História, é que são criadas as oportunidades de mergulhar mais fundo nesses dilemas.

Os meus alunos do Degase, no entanto, não frequentaram a escola regularmente; portanto, provavelmente, não foi nas aulas de História que foram estimulados a pensar criticamente sobre as relações de passado-presente-futuro. Como eu considero isso muito importante para a formação do indivíduo, decidi fazer das minhas aulas um momento de convite a refletirmos juntos sobre o *tempo*. Em seguida, decidi transformar esse convite na minha pesquisa de mestrado.

O *tempo* é um conceito muito abstrato, e talvez a maneira mais simples de provar a sua existência seja medindo, isto é, mensurado que ele existe, por meio de

uma contagem. Assim, fica comprovada a existência do *tempo cronológico*, ou o tempo “dos relógios”. Mas esse é um dos aspectos do tempo. Uma outra abordagem possível para dar materialidade ao tempo, para além de sua pura metrificação, é produzindo reflexões sobre o *tempo vivido*. Os seres humanos são capazes de perceber que o tempo existe observando as transformações e as permanências no próprio corpo, na própria vida. Por isso, escolhi aplicar no Degase e analisar aqui as atividades *Fases da vida e Linha do tempo*. É interessante marcar que as atividades foram aplicadas; portanto, a minha produção intelectual não se limitou a apenas executar algo feito por outra pessoa ou produzir algo sem comprovada execução. Essas atividades foram pensadas em um contexto específico, o da privação de liberdade, para um grupo específico de alunos, jovens marginalizados com alguma experiência delituosa. Mas elas não se limitam a ser aplicadas apenas nesses casos, pois foram feitas com um duplo objetivo: estimular os alunos a refletir historicamente e contribuir para que eles se sintam sujeitos da própria história. Dentro ou fora das grades.

Optei, no entanto, por não falar sobre a história de vida deles, mesmo que, de certa forma, eles contem sobre as próprias vidas a partir dessas atividades – já que as consideramos pertencentes ao escopo do que Arfuch (2010) definiu como *espaço biográfico*. Achei mais justo falar sobre a minha experiência como professora; por isso, escolhi produzir uma dissertação que fosse uma narrativa autobiográfica, também porque, concordo com Zavala (2012), eu sou, efetivamente, a pessoa que pode falar com mais propriedade sobre a minha prática, desde que essa reflexão siga uma metodologia.

Quase dois anos depois de seu início, posso dizer que escrever esta dissertação deu sentido à experiência avassaladora que foi dar aulas de História em um ambiente de privação de liberdade para alunos cuja escolarização era precária. Sem dúvidas não é o único feito desta pesquisa, mas talvez seja o maior deles: dar sentido. Atuar como professora daqueles meninos é viver a angústia constante de estar “enxugando gelo”. Muitos (a imensa maioria) somem do meu convívio e perco o contato com quase todos eles. Quando aparecem (me acham pelas redes sociais), as notícias, no geral, não são boas. Apego-me ao fato de estarem vivos como uma boa notícia possível, o que é muito triste de se esperar de um jovem.

Enquanto escrevia esta dissertação, comemorei algumas boas notícias: “lili cantando”; aluno que voltou para a escola e até ganhou bolsa para estudar Direito; e

aluno que se realizou sendo pai (sim, o sonho de muitos). Por outro lado, me entristeci por ter alunos voltando para cumprir outras medidas socioeducativas ou cumprindo internação de maneira ainda mais precarizada, em virtude da greve dos agentes socioeducativos (que causou a diminuição do quadro de funcionários e fez com que todas as atividades realizadas fora do alojamento fossem canceladas) e da pandemia do Covid-19 (que gerou um duplo confinamento, pois impediu as visitas dos familiares). Entristeci-me, também, pelas rebeliões de adolescentes dentro do Degase, motivadas por todas as razões listadas e outras que, a esta altura, o leitor já é capaz de entender. As emoções estiveram à flor da pele durante toda a pesquisa. E todas essas emoções foram vivenciadas em um tempo diferente, o tempo da escrita, e não o tempo da fala, muito mais habitual para uma professora. O tempo da fala, o mesmo da sala de aula, é um tempo muito mais rápido. Se, no fazer de professora, é preciso lidar com a espontaneidade de uma turma, e, por isso ter um pensamento veloz; no fazer de pesquisadora, o da escrita, é preciso aceitar o fato de que as mãos digitam necessariamente mais devagar do que a cabeça é capaz de pensar. E ainda é necessário espaço para a releitura, para a reescrita. É um momento em que sentimos, escrevemos, lemos e relemos muito e lentamente. Como foi difícil esse processo.

Escrever esta dissertação foi uma forma de manter os meus alunos vivos. Porque, aos olhos do Estado, essas vidas foram feitas para nem existir, mas, existindo, que a duração seja breve. Só que essas mesmas vidas, para mim, valem muito. Que eles vivam e vivam com dignidade. Afinal, “gente é para brilhar”. Não só porque todos temos direito à vida, maneira abstrata de defender (o que deveria ser papel de todos, embora não seja) os direitos humanos, mas também porque esses jovens que eu conheci, os meus alunos, são “brilhantes”. Curiosos, engraçados, inteligentes, e merecedores de um futuro de incertezas, não do fatalismo das más notícias, como a privação da sua liberdade ou a sua morte. Valorizar a vida deles não passa por torná-los objeto de pesquisa, mas, sim, estimulá-los a caminhar para que se entendam como sujeitos da própria história. Uma escolha pedagógica, mas, sobretudo, política.

O presente trabalho colaborou para a minha formação enquanto militante de um movimento social de educação. As discussões aqui mobilizadas contribuíram para a construção do movimento, para a preparação de aulas (que transbordam o tema da pesquisa, mas que também conversam com ele), para a construção de

argumentos em fóruns de debates, o que torna este trabalho teórico, mas essencialmente prático, não só para o chão da sala de aula como também para outro espaço do professor de História: o da luta pela educação.

Estar ali, ensinando (e aprendendo) com aqueles meninos, também me permitiu tornar-me mestra. Houve uma qualificação concreta no meu currículo. Além do título, eu me tornei uma professora mais qualificada, seja com os alunos do Degase, seja com os alunos das escolas extramuros. Mobilizar as categorias da teoria da História e do ensino de História gerou reflexões muito significativas para a minha prática. Acredito ser importante retomar parte das discussões teóricas levantadas ao longo destas páginas, apontando também as inevitáveis limitações.

Parto do pressuposto de que todo professor, ao lecionar, produz saber escolar (TARDIF, 2000), desde que produza reflexão sobre a sua prática. Do contrário, corre o risco de ser um repetidor de senso comum. Mas existem diferenças entre o saber produzido na universidade e o produzido na educação básica, assim como há diferenças na maneira como esses saberes são apresentados para a sociedade. Isso não é motivo para hierarquizá-los ou afastá-los. Ao contrário, assumir essa diferença é ter como norte que eles podem se aproximar e se afastar de acordo com as dinâmicas pedagógicas em questão. Mattos (2007) afirma que todo professor de História, por ser autor de História e historiografia, produz uma aula como texto, o que só é possível de fazer sendo um bom leitor. Nesta pesquisa, a produção acadêmica foi fundamental para dar potência aos questionamentos que surgiram em sala de aula. Criar um texto que articulasse tantas leituras com a descontração de uma sala de aula passou a ser um desafio. Talvez por isso a dissertação tenha ficado tão extensa.

O dilema da informalidade – afinal, sou uma educadora popular – *versus* escrita acadêmica é um dos tensionamentos entre os saberes produzidos na universidade e na educação básica. Ser informal, quase que como um recurso didático, não pode descaracterizar o rigor que uma dissertação de mestrado exige. Meu texto passeou, portanto, por esses dois mundos: o da Elisa professora, que narra informalmente sobre a sala de aula e seus alunos (a tal curiosidade ingênua freiriana), e o da Elisa pesquisadora, que transformou esses relatos em pesquisa (a curiosidade epistemológica), correndo algum risco de “assassinar alguns conceitos”. Espero não ter feito isso, mas foi um risco que corri, estimulada, mais uma vez, pela professora Márcia Gonçalves. Mania de professora explicar tudo tão explicadinho.

Mas já deve estar claro que o objetivo de passear por esses dois ritmos diferentes de escrita foi dar costura à professora-pesquisadora que sou, unindo, e não segregando, esses aspectos da minha vida intelectual.

A costura da dissertação também se deu pelo *tempo* – sim, sempre ele –, tema transversal de toda a pesquisa e categoria fundamental do ensino de História. O tempo é construído cultural, social e historicamente. Assim, a maneira como lidamos com o passado (*espaço de experiência*) e com o futuro (*horizonte de expectativa*) não é monolítica; no caso da educação de jovens “encarcerados”, marcados por um passado de violência e exclusão de direitos, é fundamental estruturar as aulas em ambientes de privação de liberdade a partir da ótica da necropolítica e, conseqüentemente, do racismo estrutural.

Acredito que deveria ter incluído nas minhas reflexões teóricas uma discussão, mesmo que breve, sobre memória. Infelizmente, faltou espaço. Muitas frentes foram abertas, e, para que todas fossem fechadas, essa discussão ficou de fora. Também poderia ter abordado de maneira mais aprofundada os dilemas do encarceramento em massa (BORGES, 2018) e do abolicionismo penal (DAVIS, 2018), relacionando-os com a importância de uma educação fundamentalmente antirracista. Também gostaria de ter tido tempo suficiente para avançar nos debates da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que transbordariam a pesquisa para a área da Pedagogia. Muitas outras páginas poderiam ser escritas, inclusive porque várias atividades produzidas com essa turma não foram utilizadas, visto que, fugiam do que estava, aqui, sendo tratado. O prazo para finalização já estava estourando e foi preciso colocar, efetivamente, um ponto final nesta dissertação. Quem sabe em outros momentos essas ideias possam ganhar o seu devido lugar.

Por ora, ponto final.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.

_____. Regime de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 19-42.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARFUCH, Leonor. Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación Magis. *Revista internacional de investigación en educación*. Bogotá (Colômbia): Pontificia Universidad Javeriana, v. 9, n. 18, p. 227-244, jul./dez. 2016.

_____. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de juventude – SINAJUVE. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). *Levantamento anual Sinase 2017*. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

_____. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2016. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

_____. *Presidência da República. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

CERQUEIRA, D. R. C. et al. *Atlas da violência 2016*. Brasília: Ipea, 2016, n. 17. Relatório técnico.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DEPARTAMENTO GERAL DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS (Degase); UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). *Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Degase; UFF, 2018.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____. *Para trabalhar com o povo*. São Paulo: Vila Alpina, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, Márcia. Periodização. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 185-190.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Iris. Escolarização dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, Elinaldo (Org.). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro*. Jundiaí: Paco editorial, 2019, p. 121-156.

JULIÃO, Elionaldo; OLIVEIRA, Vivian de. Sistema de garantia de direitos: questões e perspectivas para uma política socioeducativa. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017, p. 55-68.

JULIÃO, Elionaldo. Juventude e violência: reflexões sobre a delinquência e vitimização de jovens no Rio de Janeiro. In: _____ (Org.). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro*. Jundiaí: Paco editorial, 2019, p. 51-75.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed.PUC-Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. Calendários. In: _____. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LEMOS, Flávia; BICALHO, Pedro Paulo. A circunscrição histórica das políticas de enfrentamento ao ato infracional e a crítica ao presente. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia. *Adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017, p. 69-84.

LOPES, Elis Regina. *A política socioeducativa e o Degase no Rio de Janeiro: transição ou paradigma?* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LYRA, Diogo. *A República dos meninos: juventude, tráfico e virtude*. Rio de Janeiro: Mauad/ FAPERJ, 2013.

MARTINS, Geovani. Rolézim. In: *O sol na cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 9-16.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”: Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, UFF, v. 11, n. 21, p. 5-12, 2006.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENDEZ, Emilio Garcia. A criança e seus direitos na América Latina: quando o passado ameaça o futuro. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Org.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 28 -37.

MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES et al. (Org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MPRJ; UFF. *Perfil dos adolescentes e jovens em conflito com a lei no município do Rio de Janeiro*: [s.n.], 2019.

MENDES, Claudia Lucia; CÂMARA, Raul. Perfil socioeconômico de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, Elionaldo (Org). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro*. Jundiaí: Paco editorial, 2019, p. 21-50.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: DE ROSSI, Vera Lucia; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 205-240.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *RESUMO Educ. Real*. Porto Alegre: [s.n.], v. 36, n.1, , p. 191-211, jan./ abr. 2011.

NERI, Natasha. “*Tirando a cadeia dimenor*”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2009.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de; RODRIGUES, Adriana Severo. Adolescentes negras em conflito com a lei e proteção social. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017, p. 167-181.

OLIVEIRA, Graziela de. *Jovens negros no Brasil: civilização e barbárie*. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Maria Cláudia; VALENTE, Fernanda. Adolescência e responsabilização socioeducativa: aspectos históricos, filosóficos e éticos. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017, p. 35-54.

PEREIRA, Irandi; SALLES, Maria do Rosário. Gestão da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei. In: ZAMORA, Maria Helena; OLIVEIRA, Maria Cláudia (Org.). *Perspectivas interdisciplinares sobre adolescência, socioeducação e direitos humanos*. Curitiba: Appris, 2017, p. 21-34.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

REDE EMANCIPA DEGASE. Emancipa Degase: educação popular na socioeducação. In: DEGANI, Ana Paula; NOGUEIRA, Cicero. *Intramuros: notas sobre experiências de uma educação libertária e transformadora*. Rio de Janeiro: Curió editora e consultora em projetos sociais, 2019, p. 68-91.

RIO DE JANEIRO. *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CEDCA, 2014.

RIO DE JANEIRO. *Plano Político Institucional (PPI), Novo Degase*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012.

ROCHA, Helenice. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*. Londrina: [s.n.], v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./ dez. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SIMAN, Lana Mara. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lucia; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 109-143.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista brasileira de educação*, n.13, p. 5-24, 2000.

TJRJ, AÇÃO CIVIL PÚBLICA N. 0457018-18.2014.8.19.0001. Decisão homologatória proferida em primeira instância, vara de Execução de Medidas Socioeducativas, juíza Lucia Glioche, julgamento em 01/07/2019. Disponível em: <<http://www4.tjrj.jus.br/consultaProcessoWebV2/consultaMov.do?v=2&numProcesso=2014.711.009936-2&acessoIP=internet&tipoUsuario=>>>.

VERGILIO, Soraya. Ato infracional: condições e circunstâncias. In: JULIÃO, Elionaldo (Org). *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade: um estudo sobre a delinquência juvenil no estado do Rio de Janeiro*. Jundiaí: Paco editorial, 2019, p. 77-104.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2016. Homicídios por Arma de Fogo no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016.

ZAVALA, Ana. *Mi clase de historia bajo la lupa*. Montevideu: Trilce, 2012.