

ESCOLA-QUILOMBO OU ESCOLA-PRISÃO?

DEZ IDEIAS PARA REFLETIR SOBRE O
CURRÍCULO NA SOCIOEDUCAÇÃO A
PARTIR DO CHÃO DO CE CARLOS PADRE
LEÔNCIO DA SILVA

Fabio de Barros Pereira

É mestre e doutor em educação pelo PRO-
PED - Programa de pós-graduação em
educação da Uerj, pesquisador em Edu-
cação e Direitos Humanos e Professor de
sociologia da rede estadual, lotado, entre
2018 e 2024, no Colégio estadual Padre
Carlos Leônicio da Silva, no Instituto Dom
Bosco do Degase.



Começo este texto por algo incontornável: pela gratidão. Dedico as ideias que aqui apresento a um distinto companheiro de luta: o Professor Aderaldo Gil. Amigo de amizade recente, mas significativa para mim. Foi um mentor. Senhor de seu ofício, permitiu-me dispor de sua sabedoria e de sua generosidade intelectual. Impulsionou-me na compreensão da Socioeducação. Fez-me pensar melhor e com mais autoconfiança. Seu legado é fonte de inspiração para uma escola libertadora e quilombola no DEGASE. Axé, mestre!

Este é um texto sobre escola, antes de tudo. Feito por um professor da educação básica que ensina e pesquisa, indistintamente. Meu campo é o cotidiano de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro que funciona dentro de uma unidade de privação de liberdade do DEGASE, o Instituto Dom Bosco. A escola se chama Colégio Estadual Padre Carlos Leôncio da Silva ou, daqui em diante, apenas Padre, como a chamamos. Sou devedor das ideias de Imaginação Sociológica e de Artesanato Intelectual de Wright Mills, em que, para cada empreitada de pesquisa, parte-se de um arranjo teórico-metodológico diferente, único. É sempre uma tessitura “ad hoc”. A composição que propiciou as reflexões que aqui trago contam com a etnografia de Clifford Geertz, com a ideia de Descrição Densa, salpicada com um pouco do que começo a descobrir de Eduardo Viveiros de Castro, em seu Perspectivismo Indígena. Além de outro tanto, mais generoso, das ideias de pesquisa do Cotidiano Escolar com Inês Barbosa de Oliveira e Machado Pais, tendo como pano de fundo as ideias sobre Interseccionalidade de Patrícia Hills Collins, como chave de interpretação político-epistemológica principal. O que resulta numa miscelânea de epistemologias e métodos que talvez a ciência canônica não validasse. Eventualmente, por minha própria incapacidade de dar coerência e viabilidade a essa combinação de ideias ou, ao menos, de demonstrá-las, aprecio a experimentação. E a validação acadêmica não pauta o que faço. As lutas por justiça, por democracia, por igualdade, bem como pela construção de escola pública emancipadora pautam. A ciência feita na escola é outra, mas ainda é ciência. O debate franco e plural de ideias acerca desses procedimentos e premissas me importa.

A indagação que venho enfrentando e buscando respostas no último período é: que escola pode assegurar aos internos do Instituto Dom Bosco a titularidade mais efetiva do direito à Educação? Que currículo escolar, em sentido amplo, os aproxima mais desse direito? A premissa, não a hipótese, que construí, ao longo de meus seis anos neste espaço, é de que a escola que temos hoje no CENSE Dom Bosco apenas o tangencia, não o garante.

UMA ESCOLA-QUILOMBO?

A fala do Professor André Porfiro na abertura do Seminário Socioeducação e relações étnico-raciais, ao dizer que o NEAB deve ser um quilombo, aponta um caminho inspirador para luta antirracista dentro de uma instituição como o DEGASE. Essa assertiva me remeteu às nossas conversas na escola em que, de maneira irreverente e galhofeira, a imaginávamos ora como um bunker na guerra civil espanhola, ora como um enclave de direitos humanos no fascismo, como a aldeia gaulesa do desenho em quadros do Asterix ou como o Quilombo dos Palmares. Entre todos os arquétipos símbolos de resistência política possíveis, em se tratando de pensar a escola socioeducativa, nenhum lhe cai tão bem quanto: quilombo. Por enfraquecida e bastante desprestigiada, a escola em que trabalho vem carecendo de um sentido, de um horizonte utópico significativo, potente e inspirador para seguir em frente, para lidar com a aspereza do cotidiano, para encontrar um outro caminho, para sonhar. Precisa de um símbolo que catalise esses anseios e mantenha a chama da esperança acesa. Beatriz Nascimento (2021, pg.153) trata dessa dimensão do mito:

É no final do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravos das plantações de São Paulo, o mais das vezes através da retórica abolicionista. (...) Essa passagem de instituição em si para o símbolo de resistência mais uma vez redefine o quilombo. (...) Mas justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional. (Nascimento, 2021, p.163)

Além de recorrer à força desse símbolo para pensar a nossa escola, recorro à força de ideias emergentes do pensamento social brasileiro que vêm se impondo por sua capacidade teórica de interpretação do Brasil, para sustentar a imaginação de uma escola-quilombo. São dessas ideias e entendimentos do que somos e do que podemos ser que emanam as con-

cepções de ser humano e de sociedade que precedem a concepção de escola que aqui apresento. É com Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Cida Bento, Juliana Borges, Patrícia Hills Collins, Abdias Nascimento e Silvio Almeida que aprendo coisas que não sei, para pensar coisas que sei um pouco a partir de minha experiência no chão da escola. Sem jamais largar a mão de meu mestre Paulo Freire que sempre está comigo.

A desigualdade social mais persistente e desafiadora para construção da democracia no Brasil é a racial. É sobre ela que há necessidade de maior atenção, não obstante à compreensão da realidade social a partir da perspectiva da interseccionalidade em que as opressões de raça, classe, gênero... se interconectam. (Collins, 2022, p.38) Em uma livre contabilização, a partir de minha percepção cotidiana, estimo que sete a cada dez alunos do CE Padre Carlos Leoncio¹ são negros. Desses, praticamente todos são oriundos de favelas ou de áreas periféricas. A presença de alunos de extração social distinta é percentualmente desprezível, especialmente se brancos. É evidência segura de que a privação de liberdade não é para esses. O encarceramento em massa como política pública que é, obedece a uma lógica notória (Borges, 2019, p.21): “O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão”. Cida Bento (2022, p. 18) menciona a existência de um pacto: “... a sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas que visa manter os seus privilégios. Este pacto possui um componente narcísico de autopreservação como se o diferente ameaçasse o normal, o universal”. Diz ainda, acerca do que denomina Pacto da Branquitude: “Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele”. A escola que temos hoje é representativa desse pacto. Ela existe para minimizar lateralmente as políticas de encarceramento em massa, não para confrontá-las.

Os nossos alunos têm uma trajetória escolar precária, inconsistente. A escola da liberdade os excluiu e a da privação de liberdade também. Subjacente ao modelo de escola vigente, parece estar a ideia de que esses jovens são vocacionados para o mundo do crime. Ao reduzi-los ao ato infracional que cometeram, desdenha-se de seu potencial. A ideia força é que não é possível educá-los. E que, diante disso, a escola que é oferecida para eles é até boa demais. Faz-se uma oferta do tipo: é pegar ou largar. Se não se adaptarem ao que é oferecido, azar. É sinal de que não querem e não prestam para o estudo. É uma espécie de emboscada do poder público de um Estado racista e elitista contra esses jovens. A lei obriga a oferecer a escola. Oferecem uma de qualidade duvidosa, desinteressante, inflexível e opressora, em que, mais uma vez, não se sentem pertencentes. Para logo o poder

público e os fascistas sociais de plantão concluírem que são alunos incorrigíveis. A escola está aí. Se não estudam é porque não querem. Lavam-se as mãos.

Uma das questões mais candentes que envolve o negro e a educação diz respeito aos processos de exclusão dos negros da escola que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninos e jovens negros. Na perspectiva de Foucault, a escola não tem por função primordial excluir, mas fixar, pois, é um aparelho de normalização. Já com relação aos negros ocorre uma especificidade: além de normalizados são expulsos ou excluídos da escola. (...) São estudantes que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas sobre sua educabilidade; que estão sujeitos a subordinação racial imposta pelos instrumentos didáticos e que conformam a sua identidade no espaço escolar; que estão sempre sofrendo humilhações raciais, marcas frequentes da sociabilidade nos espaços escolares aos quais os professores reagem com impotência ou indiferença. O abandono da escola e o desempenho negativo no ambiente escolar poderiam estar a refletir a condição de incorrigíveis dos alunos negros no sentido de não dispor de recursos, em particular emocionais, para conformarem-se aos seus processos de fixação e sujeição presente na escola. (Carneiro, 2023, p. 309)

Essa escola está imersa em uma realidade da mais profunda desigualdade social. Está repleta de vivências inacreditáveis, atravessadas por uma terrível complexidade de mazelas, sofrimentos, injustiças e violências. Diante disso, a escola pública é, permanentemente, desafiada a desnaturalizar a constância histórica de que política pública para a juventude negra e favelada no Rio de Janeiro é cadeia e cemitério. Seja pelo impacto social positivo que pode produzir, seja pela ausência de outras políticas públicas relevantes voltadas para esses jovens, as escolas públicas que funcionam em contexto de privação de liberdade precisam perseguir a excelência, buscar um alto padrão de qualidade, receber os recursos necessários para que a “mágica” da educação possa acontecer, permitindo que seus alunos tenham alguma chance de reconstruir suas histórias. Se considerarmos os números do genocídio de jovens negros e favelados, além de nossa própria experiência e do testemunhamos nesse sentido, a escola socioeducativa pode ser o último recurso, a tábua de salvação para essa juventude, antes que o pior aconteça. A persistência dessa oferta educacional, em seu padrão usual, é apenas perpetuar a existência de um depósito de gente, encoberto pela ilusão falaciosa de que o direito à educação está sendo garantido. Não está! Para isso é preciso ir muito além. A construção de uma pedagogia

antirracista é o lastro da construção de uma outra escola. O que se enseja é a promoção de políticas educacionais redistributivas que reconfigurem arranjos estabelecidos de poder e de acesso aos direitos educacionais:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tido como normas em toda a sociedade as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos dito de dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade racista. (Almeida, 2019, p. 48)

Mas o que pode a escola diante de uma estrutura de opressão tão consolidada? Paulo Freire nos oferece uma medida e um caminho:

Se a educação pudesse tudo, não haveria por que falar nos limites dela. Mas constata-se historicamente que a educação não pode tudo. E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educador é saber qual é esse poder ser da educação que é histórico, social e político. O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode. (...) É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável a transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extrainstitucionais a serem ocupados pelos educadores e educadoras, cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. (2021, pg. 39)

A imaginação de uma escola-quilombo parte de uma premissa crucial: encorajar o protagonismo dos adolescentes na luta por seus direitos. Esse é o fundamento, é a estratégia político-pedagógica chave: formar sujeitos de direitos, formar cidadãos. Em torno dessa ideia, trago outras nove, desenvolvidas a partir de minha experiência cotidiana na escola. Algumas são minhas, outras decorrem de minha leitura dos debates em seus espaços coletivos. Estou certo de que não será pelas linhas modestas escritas por

um homem branco de meia idade que esse debate encontrará seu lugar. O máximo de minhas expectativas é que provoque algum debate sobre a Educação no Instituto Dom Bosco. Após vinte anos dedicados à educação pública como professor de jovens oriundos de inúmeras favelas cariocas, negros em sua maioria, sinto poder acrescentar algo a essa discussão. A proposta não é que estas ideias componham um programa de transição de uma escola-cadeia para uma escola-quilombo. São ideias soltas. Vislumbres.

No final desse ano, eu completo 20 anos como professor de sociologia da

PRIMEIRA IDEIA

A SUBMISSÃO IRRESTRITA ÀS NORMAS NACIONAIS CURRICULARES PADRONIZADAS E AO MODELO UNIVERSALISTA DA ESCOLA REGULAR ENCARCERAM A ESCOLA SOCIOEDUCATIVA

rede estadual do Rio de Janeiro. Nas idas e vindas da disciplina no currículo oficial, sempre mediadas pelas flutuações da democracia no país, quase sempre precisei me dividir com lotações por várias escolas, simultaneamente, para cumprir a minha carga horária semanal. A desvantagem evidente é a sobrecarga de trabalho decorrente do tempo desperdiçado me deslocando pela cidade. A vantagem é que pude circular pelas escolas da rede e conhecer realidades muito distintas. Estimo que tenham sido, até aqui, mais de vinte unidades. Essa experiência fortaleceu em mim a convicção de que as escolas são absolutamente singulares. A combinação de diferentes variáveis irrepetíveis produz espaços únicos. Entre elas, algumas me chamavam atenção pelo seu poder de produzir especificidades. Por exemplo, cada uma tem uma equipe dirigente diferente. Ao contrário do que se poderia supor, considerada a padronização autoritária da gestão escolar em nossa rede, centrada no dirigente-geral como um preposto do governador, a mera mudança do perfil e do estilo de quem ocupa esse lugar, provoca enormes mudanças de escola para escola: em ambiente e rotina de trabalho, em participação na gestão, em motivação da equipe, em objetivos etc. A própria composição do quadro docente e do discente que podem ser mais engajados e qualificados, as características do entorno sociocultural em que se está inserido e os decorrentes desafios que esse coloca à escola, o engajamento das famílias, entre tantas outras facetas que mudam tudo. Mesmo diante disso, certamente, é possível encontrar semelhanças entre todas elas. Estabelecer convergências que permitam, inclusive, servir de apoio para a definição de políticas públicas universalistas que também têm, em alguma medida, um papel a cumprir. Entretanto, creio que aquilo que é universal não deve preponderar sobre o que é local. Pois

é exatamente na consideração das suas singularidades que a escola ganha força e sentido. Em que cada uma pode ser talhada por sua comunidade, na medida de suas características e dos seus próprios desafios. Submeter-se às políticas universais não é a única forma de tirar a escola de um indesejável eventual isolamento. Não é o que se pretende com a garantia da sua autonomia: a criação de uma escola encapsulada, fechada em si mesma. Mas outro modelo de articulação com outras e outras e mais outras escolas numa rede de cooperação e apoio mútuo, de forma cada vez mais horizontal, num arranjo em que a sua autonomia possa ser fortalecida, com planejamento, avaliação e controle social comunitários, ao passo que aberta ao mundo por trocas de experiências, de conhecimentos. Isso nos remete, necessariamente, ao debate do que é qualidade em educação. Definição que está longe de ser ponto pacífico. Está em disputa como tantos outros aspectos da Educação no Brasil. Portanto, a premissa de qualidade em educação de onde parto nas ideias que aqui apresento está assentada: na preponderância do local sobre o universal, na autonomia político-pedagógica da escola, na constituição de redes horizontais de diálogo e cooperação, em detrimento do autoritarismo subjacente às políticas que são produzidas de cima para baixo e partem da concepção de qualidade fundada na premissa de que o que pode ser universalizado é mais válido e qualitativo de que aquilo que não pode. Seja na forma de bases nacionais curriculares, de avaliações em larga escala ou de modelos de gestão escolar comprometidos, antes de tudo, com construções e interesses alheios à escola.

A imposição cada vez mais severa do modelo de escola regular padronizada e universalista no CE Padre Carlos Leôncio da Silva tem produzido uma escola cada vez pior por quadrada, conteudista, autoritária e burocrática. Concretizada na inviabilização de projetos pedagógicos alternativos, parcerias em bidocência ou qualquer iniciativa ou rearranjo que não caiba dentro da alocação fragmentada de cada professor em suas turmas e no cumprimento inflexível do horário como disposto no sistema da SEEDUC-RJ. Modelo que carece de interesse mesmo entre o universo de alunos regulares. Pode-se imaginar num contexto em que a desescolarização é dominante, onde captar o interesse dos alunos é ainda mais difícil. A medida em que a concepção quadrada se impõe, o interesse dos alunos na escola despenca. E a solução que vem de cima não cogita rever o modelo, mas, antes, pelo contrário, aumenta a coerção notificando rigorosamente as crescentes ausências e desistências nos retornos aos alojamentos para que impactem negativamente os relatórios à justiça. A saída encontrada, para o que eu entendo como colapso da educação, é cantar o chicote no lombo, ao invés de se repensar e corrigir rumos. O que faz só aumentar o desinteresse e despreço pelo espaço escolar. Motivo de alegria para muitos que veem na escola um estorvo ao bom andamento das coisas.

Os atores externos do sistema de direitos da criança e do adolescente, tan-

SEGUNDA IDEIA

O SISTEMA DE GARANTIA DA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ÂMBITO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE É INEFICAZ SEM O PROTAGONISMO DOS PRÓPRIOS ADOLESCENTES

to os do Estado quanto os da sociedade civil, são comprometidos, muito qualificados e cumprem um papel imprescindível na luta pelos direitos dos jovens em privação de liberdade. No entanto, sem o protagonismo desses nessa rede, não é possível que seus direitos sejam garantidos. São apenas tangenciados. A tutela política desses jovens não só é nociva ao seu desenvolvimento humano e cidadão, como sujeito de direitos que é o que se objetiva, como também não mobiliza a energia política necessária à superação da concepção hegemônica que concebe o DEGASE como uma cadeia e não como uma escola. A participação política, além de ser um direito, é condição indispensável à humanização. E no caso de nossa escola, penso que investir na formação de cidadãos é a melhor estratégia político-pedagógica para restaurar suas humanidades degradadas por serem alvos típicos de sucessivas violações multidimensionais cometidas pelo Estado à dignidade da pessoa que é inerente a todos nós, seja quem for. Sem ter isso como prioridade como podemos seguir adiante com o trabalho pedagógico? Sem ter isso como eixo, para serve a escola? Para empurrar conteúdos goela abaixo? Fala-se muito em formação profissional, em propiciar uma profissão a esses jovens, o que a rigor é escassamente oferecido. A oferta é banal. Certamente, esse movimento feito verdadeiramente tem o seu lugar numa escola socioeducativa de excelência. No entanto, oferecer isso sem antes propiciar-lhes os meios de compreender o mundo que os cerca e de como transformá-lo é mais um ato de violência contra esses jovens. Poder canalizar para a participação política, essa nobre esfera, a rebeldia típica dos jovens, seu anseio por justiça e melhores condições de vida para si e para os seus, pode lhes abrir novas possibilidades de estar no mundo e de construir novos projetos e sentidos para vida. Sem essa vivência e aprendizado, a educação de quaisquer jovens está incompleta, comprometida, danificada. Paulo Freire nos ensina que: “Só se aprende a decidir, decidindo. (...) Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (1996, pg.107) Precisamos acreditar na capacidade desses jovens. Dar-lhes responsabilidades para que possam experimentar a cidadania, na modalidade ensaio e erro, para, ao descobri-la, descobrirem-se. A escola

é um espaço de experimentação. Por vezes, o erro tem mais valor do que o mero acerto para os desenvolvimentos. Tomar a formação de cidadãos como objetivo central de nosso planejamento político-pedagógico significa ir muito além de garantir horas de estudo e o cumprimento de listas de conteúdos escolares. A ideia é que o currículo escolar seja pensado e praticado de modo a orbitar no entorno desse objetivo: preparar os jovens para desempenhar esse papel. Organizar as ações e os recursos para esse fim, ao estabelecer metas e circunstâncias, para, em seguida, avaliá-las. Articular as iniciativas no que se ensina e em como se ensina, em torno desse propósito. Engajar os alunos nesse planejamento, com poder de decisão. Eles e seus responsáveis. Portanto, o que do ponto de vista prático significa, num primeiro passo, ativar todos os espaços de participação e representação estudantil que inexitem na nossa escola: grêmios estudantis, representação no conselho escolar, votar para diretor de escola e participar de assembleias semestrais na unidade. São institutos presentes na legislação. Não é favor. Ainda assim, por normas administrativas da SEEDUC -RJ ou por falta de vontade política não são garantidos. A premissa não revelada dessa exclusão ilegal é que esses alunos são criminosos. Logo, têm seus direitos políticos suspensos. Não são. São alunos. Nisso consiste a Doutrina da Proteção Integral que fundamenta o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. O fundamento é a partilha do poder cognitivo:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemecídio implica um processo persistente da produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual: pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento de sua capacidade cognitiva; pela carência material ou pelo comprometimento de sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemecídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhes é imposta. (...) Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemecídio se efetiva sob seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racionalidade e que Visa o controle

de mentes e corações. (CARNEIRO, 2023, pag.89,)
Desconheço experiência de escola pública bem-sucedida sem a ativa par-

TERCEIRA IDEIA

TER AS MÃES NA GESTÃO PARTICIPATIVA DA ESCOLA SOCIOEDUCATIVA

ticipação dos responsáveis na gestão escolar. No caso da Socioeducação, essa afirmação faz ainda mais sentido. Além de ser previsto na legislação afim, a relação privilegiadíssima das mães com os nossos adolescentes é um ponto de apoio chave para mobilizar o pertencimento e o interesse desses pela escola. A alta consideração da família é um valor central na visão de mundo desses jovens, nessas circunstâncias. Sem mencionar a enorme importância de termos a perspectiva das mães para pensar a escola. Poder contar com a força dessas mulheres é indispensável à escola. O que significa não apenas acolhê-las ou aproximá-las, mas assegurar espaços institucionais de participação na gestão, providenciar maneiras de qualificar a sua atuação face ao processo educacional formal e a luta pelos direitos de seus filhos.

As celas ou os alojamentos, como se diz no eufemismo corrente, são infer-

QUARTA IDEIA

UMA ESCOLA LEVE, AGRADÁVEL, LÚDICA, COM REGRAS CONSTRUÍDAS COLETIVAMENTE E QUE ASSEGURE DIREITOS

nais. De acordo com o que já presenciei e com os relatos dos alunos, são um tormento permanente. Já foi pior nos tempos da superlotação, mas ainda é um espaço desumano e degradante. A escola deveria surgir aos jovens como um oásis, como um refúgio momentâneo. Como um lugar agradável que, ao distraí-los das aflições do confinamento, propicia condições mais favoráveis ao ensino e ao aprendizado, ao estabelecimento de uma relação positiva e prazerosa com o conhecimento. A estada na escola pode ser um lugar completamente diferente do que são o pátio e o alojamento. Permitir, consciente ou inconscientemente, em maior ou menor grau, a reprodução da cadeia no espaço escolar arruína a abordagem pedagógica. No que toca ao aspecto arquitetônico, a recente obra de gradeamento da escola durante a pandemia foi um desastre, uma tragédia. Reafirma-se estrutural e simbolicamente que estamos dentro de um presídio. Encarceraram a escola. Mesmo sem que nos últimos vinte anos, ao menos, ninguém tenha fugido

a partir do espaço da escola em funcionamento, os responsáveis pela segurança, sem consultar os responsáveis pela educação, acharam necessário trocar lindos jardins abertos e acolhedores por grades. Certamente a ideia fincar bandeira e demarcar o território como pertencente ao presídio. Não podemos ser uma extensão desse. A própria autoridade e as regras de convivência necessárias precisam ser construídas em outras bases. A falta de demarcação clara do que somos e de nosso propósito nos levará ao esvaziamento. Sobreviveremos na mera formalidade. As nossas práticas precisam resistir e deixar claro para os alunos que a escola não é presídio, que as regras e ideias nesse espaço são outras.

As experiências com aulas lúdicas que lançam mão do uso de modalidades

QUINTA IDEIA

DESENVOLVER A CAPACIDADE DE EXPRESSÃO E A POSSIBILIDADE DE CRIAR DIFERENTES REALIDADES, MEDIANTE A EXPERIMENTAÇÃO DE MODALIDADES ARTÍSTICAS

artísticas e de jogos são as mais bem sucedidas em razão de três aspectos fundamentais, no que temos observado. O primeiro é por captar e manter com mais eficácia o interesse dos alunos nas aulas, propiciando uma participação mais ativa e com mais qualidade. E um maior envolvimento e satisfação com o trabalho pedagógico. O que não é pouca coisa, pois confere uma motivação maior a alunos e professores. Aulas tipo “cuspe e giz”, que são baseadas na exposição oral do professor, têm um alcance curto, prendem muito menos a atenção. São tediosas para todos. O segundo aspecto é que, num contexto de domínio insuficiente da leitura, da escrita e mesmo da oralidade, em alguns casos, poder se expressar mediante a linguagem artística com que se sente mais afeiçoado, hábil e à vontade permite que se coloquem mais e melhor, trazendo à tona ideias e sentimentos nem sempre expostos por outros meios. Ao passo que, no processo de produção das atividades lúdicas ou artísticas, pode-se introduzir de maneira mais suave o desenvolvimento da leitura e da escrita, sempre necessárias e envolvidas de alguma forma na preparação dessas atividades. E, por fim, o trabalho com a arte permite-lhes não apenas encenar o mundo, a sociedade em que vivem, mas, principalmente, permite-lhes recriá-la em outras bases, identificando problemas e buscando soluções, enfrentando opressões e desigualdades, vislumbrando outros papéis para si próprios. Muita coisa foi feita por nós ao longo dos últimos anos na busca por um currículo mais afeito à nossa realidade: audição e composição de músicas, montagem de Lego, teatro com júri simulado e com teatro-fórum da esté-

tica Teatro do Oprimido, robótica, assistência de filmes e produção de vídeos, leitura de imagens e produção de fotografias, trabalho com desenhos e pinturas, colagens, artesanato e trabalhos manuais. Tudo isso é parte de um repertório que vínhamos realizando com excelentes resultados. Tudo isso quase sempre feito no improviso, quase sempre com recursos materiais próprios, sem ter a formação requerida, tendo que burlar a estrutura de ensino imposta pela SEEDUC-RJ. Imaginemos isso feito dentro de uma política educacional que oferecesse os recursos materiais e formação em arte-educação para os professores, que nos autorizasse a flexibilizar as amarras de um quadro de horários que inviabiliza as parcerias entre professores e os arranjos necessários para o trabalho por projetos! Tudo feito ser feito às claras, dentro de um planejamento participativo mais amplo que envolvesse os alunos! Certamente os resultados seriam muito melhores. Já são promissores o bastante nos sinalizar um caminho a ser seguido. Porém, a despeito de tudo isso, a DIESP vem impondo à escola um regime cada vez mais rígido com base na estrutura do ensino regular, inviabilizando práticas alternativas.

Temos entre os nossos alunos um contingente imenso de analfabetos fun-

SEXTA IDEIA

LER O MUNDO, LER A PALAVRA

cionais e mesmo de analfabetos absolutos. Numa tomada panorâmica impressionista, estimaria as seguintes proporções: a cada dez alunos, sete são analfabetos funcionais, um é analfabeto absoluto e dois são leitores e escritores. Não é aceitável que passem pela escola e saiam analfabetos. Alguns, em sucessivas passagens pelo sistema, vão progredindo formalmente no ensino sem aprender a ler. Existe sim um sistema tácito de aprovação automática, mas não acho que este seja o cerne do problema, que me parece ser mais profundo. Está mais para o tipo de escola que oferecemos. Alguns alunos até conseguem concluir o ensino médio, recebendo uma formação rasa e proforma em razão de um modelo de ensino em que eles não cabem. Não se reconhecem. Não lhes interessa. Não considera ou contempla as suas trajetórias escolares acidentadas, precárias. A escola da liberdade os excluiu. A da prisão também o faz. Subjacente a esse modelo de escola, acho que existe uma lógica perversa, nem sempre verbalizada, mas evidente que resumiria assim: quer essa escola, bem, não quer, azar... Para você que é bandido está bom demais. Se é daí que se parte, só se pode falhar com esses jovens. É a consumação da renúncia da missão da escola pública.

No sentido oposto, a indagação a ser feita é: como podemos usar o nosso

cabedal teórico-prático para construir uma escola que os inclua, que lhes interesse e que possa desempenhar algum papel positivo na trajetória desses jovens? Precisamos de uma escola feita sob medida. Proponho algumas ações e abordagens. Nesse tópico, gostaria de enfatizar a necessidade de se investir num processo transversal de alfabetização, envolvendo a todos na escola. Feito em uma abordagem que renuncie às cartilhas padronizadas e superficiais tipo “Ivo viu a uva” e que se vá fundo, que se dê ao trabalho de pesquisar o universo vocabular desses jovens, para que, a partir disso, possa fazer lhes sentido o aprendizado, enlaçando em um mesmo processo, a leitura do mundo com a leitura da palavra. É notório quanto o domínio precário da leitura e da escrita comprometem o ensino em todas as dimensões e possibilidades. A aposta no fomento da leitura e do aprendizado autodidático por meio dessa é parte dessa estratégia. Os jovens passam quase a totalidade do tempo nos alojamentos. Fomentar a ideia de se dedicar, ao menos uma pequena parte do tempo ocioso, à leitura pode operar uma verdadeira transformação. Com recursos modestos já temos uma boa resposta dos alunos a essa estratégia. Precisamos investir pesado nessa iniciativa. Transformar a biblioteca num espaço de sonhos. Lindo. Confortável. Acolhedor. Com um acervo de dar gosto aos alunos. Colocar a biblioteca num lugar de absoluto prestígio e destaque na unidade. Como havia dito, este ano completo vinte anos como professor da rede es-

SÉTIMA IDEIA

A INCONTORNÁVEL VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

tadual. Trabalhei em, pelo menos, duas dezenas de escolas diferentes, ao longo desse tempo. Estou convencido de que é desvantajoso trabalhar numa escola dentro do sistema socioeducativo, em relação às demais escolas da rede. As condições de trabalho são as piores possíveis. São indecentes. Insultuosas se considerarmos um padrão mínimo de dignidade profissional. A gratificação financeira que recebemos pela lotação no sistema, que é de quinhentos reais mensais, é decepcionante. Por uma particularidade na organização dos horários do sistema, nos são exigidos mais horas e dias de trabalho do que nas demais escolas da rede. O salário dos professores oriundos da SEEDUC/RJ, que correspondem a mais de noventa por cento do quadro, gira em torno da metade, ou menos, do que o de nossos pares oriundos do DEGASE. Ainda esses merecem mais valorização. De resto, merecemos todos, pois realizamos rigorosamente o mesmo trabalho.

Não há recurso pedagógico algum a nossa disposição. Não há livros di-

dáticos. Não há internet, nem computadores para uso pedagógico. Nem projetores. E pasmem! Nem biblioteca. Apenas duas televisões velhas nas salas. O teto das salas, repleto de infiltrações e sem nenhuma manutenção há tempos, tem risco de cair. As salas são pequenas e não têm ar-condicionado, tornando-as insuportáveis nos dias de calor. Como as condições gerais são precaríssimas, para que a escola funcione mínima e aparentemente, o chicote das chefias desce nas nossas costas. Arbitrariedades e assédio moral não nos são estranhos. O banheiro masculino é péssimo, além de ser compartilhado com os alunos. De um modo geral, somos respeitados pelos alunos, mas as constantes brigas entre eles e os riscos de rebelião expõem a nossa integridade física a todo o momento. De modo que, estejam certos, só se está aqui movido por compromisso genuíno com a educação, com os alunos, com alguma forma de transformação social, de altruísmo, com um trabalho docente mais desafiador. Só desse modo faz sentido. Alguns sinais do nosso desprestígio são emblemáticos. Entre os mais incríveis está o fato de sermos admoestados pela chefia a não utilizar o cinema como recurso pedagógico sob a justificativa de não contrariar o gosto do judiciário e do ministério público. Pode-se imaginar tamanho menoscabob? Se a origem da restrição é mesmo essa, ter que se pautar por pitacos para realização do nosso trabalho é desanimador.

Não recebemos nenhuma formação inicial ou continuada para trabalhar na Socioeducação. Nenhuma! Não nos são apresentadas metodologias de ensino bem-sucedidas, legislação afim, noções de direitos humanos ou procedimentos de segurança. Nada! O que aprendemos é por nossa exclusiva conta. Nenhum acompanhamento psicológico nos é oferecido para lidar cotidiana e proximamente com uma realidade, não apenas, mas, muitas vezes, desumana, trágica, dolorosa, impossível de não nos afetar. A relação entre professor e aluno é muito peculiar. A afeição e a empatia quase sempre fazem parte. Sem isso, especialmente nesse contexto, o trabalho não prospera. Não estamos ali para depositar conhecimentos, mas para educar. De modo que, em nosso ofício, não é fácil criar uma casca, uma indiferença autoprotetora. Não é raro terminarmos o dia de trabalho abatidos, tristes. Em parte, pela correlata sensação de impotência. É desanimador concluir que o sistema é organizado para a Educação não funcionar. Para não concorrer com a larga hegemonia da segurança ou para não a ameaçar.

A desvalorização social e profissional do magistério não é exclusividade da Socioeducação. Pode parecer legislar em causa própria, mas valorizar os professores é uma premissa incontornável para se alcançar uma educação de boa qualidade. Seja qual for a concepção que se tenha do que é qualidade em educação.

A influência dos operadores do direito sobre o Sistema Socioeducativo é

OITAVA IDEIA

O PESO DOS OPERADORES DE DIREITO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO É DESPROPORCIONAL E REDUTOR

desproporcional. A superestimação de seu papel na formulação das políticas para o setor limita a luta pelo direito dos jovens à educação. Em todos os espaços de formação, reflexão e formulação coletiva, ao menos aqui no Rio de Janeiro, me parece evidente haver uma hegemonia tal, que ofusca e reduz a participação dos demais atores. Essa desproporcionalidade nos leva a um problema político-epistemológico crucial, que precisa ser enfrentado, pois limita a capacidade de pensar a Socioeducação que, em primazia, de acordo com as leis, inclusive, é educacional. Além de tutelar os adolescentes, dificultando que se tornem sujeitos e protagonistas da luta por seus direitos e por sua emancipação, sem o qual o processo educacional é insuficiente. Em geral, a compreensão do fenômeno educacional pelos operadores do direito é trivial. Guiarmo-nos apenas por ela, conduz a uma ideia ingênua de como garantir o direito à educação que é um direito que é ponte para outros direitos. As iniciativas do ministério público e do judiciário, no Instituto Dom Bosco, nos levam a entender que, para eles, assegurar a oferta formal e quantitativa da educação é o bastante. Pois param por aí. Por óbvio, essa dimensão do direito deve ser garantida, mas para a sua efetividade é preciso ir bem mais fundo. A ideia do que é qualidade em educação não é unívoca. É conceito que precisa ser pensado e definido coletivamente. As políticas públicas estão consubstanciadas em leis que precisam ser ponderadas, ressignificadas e aprimoradas pelo chão da escola, por quem lida diretamente com a realidade em questão, que compreende a comunidade escolar em sentido amplo. Os professores, que têm a formação intelectual apropriada e a proximidade, não podem continuar a ser desconsiderados. Nem as decisões podem ficar apenas a cargo de atores externos. A construção político-pedagógica precisa ser feita a muitas mãos, pois a autonomia da escola é lastro de qualidade em educação, em uma perspectiva democrática. Em geral, os professores sequer são convidados para os espaços de formulação. Quando o são, ocupam lugar lateral e protocolar. Não é razoável que alunos, responsáveis e professores, especialmente os que atuam na escola, tenham participação tão limitada, enquanto os operadores do direito têm falas, espaços e poderes ilimitados. Não há dúvida que são atores imprescindíveis. Em nosso caso, os reconhecemos como amigos da escola, comprometidos com os alunos. Entretanto, ao mesmo tempo, nos impõem um protagonismo que é desproporcional, injustificado e limitador do que podem ser as políticas socioeducativas, do que pode ser a escola. Além de se poder estar, inadvertidamente, reprodu-

zindo práticas autoritárias que, ao fim e ao cabo, conspiram contra o próprio direito que querem assegurar:

O silenciamento e a autocensura andam de mãos dadas - pessoas que são repetidamente ignoradas aprendem logo as proteções da aquiescência. Mesmo porque ideias não são compartilhadas livremente, essas práticas prejudicam a qualidade do próprio conhecimento e fomentam a ignorância entre integrantes do grupo dominante sobre o que integrantes do grupo subordinado de fato pensam. Essas comunidades silenciam vozes dissidentes e ao fazer isso “sufocam” boas ideias (Collins, p.192).

A necessária autoridade numa escola em ambiente de privação de liberda-

NONA IDEIA

NEM AUTORITARISMO, NEM LICENCIOSIDADE: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA AUTORIDADE OU A ESCOLA SEM DOIS PAPOS.

de não pode ser em hipótese alguma confundida com a noção de autoridade adotada no pátio e nos alojamentos da unidade. A Educação, em seu compromisso com a formação humana, deve ter como fundamentos precedentes a garantia dos direitos humanos e, especialmente, a do diálogo. A dialogicidade, a mediação, a negociação são expertises típicas do campo educacional. Fora dos domínios da escola, no âmbito da segurança, frequentemente, o que prevalece é uma visão da autoridade e da disciplina como confronto, em que é pela força que se enfrenta o conflito. Perspectiva típica da resposta militar às questões de segurança pública, repleta de autoritarismo, que forma os quadros dessa área de atuação. Resposta que, definitivamente, não pode ser a nossa. Embora aconteça de capitularmos perante a força desse discurso, que é hegemônico dentro e fora da unidade socioeducativa. Para fazer frente a isso e encontrar os nossos próprios valores para lidar com esse aspecto chave do trabalho nesse contexto, precisamos de aprofundamento e criatividade. Paulo Freire nos ajuda a pensar a questão:

No que diz respeito às relações autoridade-liberdade, o tema da pesquisa referida, corremos também o risco de, negando a liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia. (Freire, 2011, p.31)

Ou ainda:

Na luta contra o determinismo como acima anunciado, para Freire a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia séria, competente, comprometida e crítica, o que torna possível afirmar que a autoridade tem a indispensável presença na formação dos educandos, na perspectiva de fazer crescer e de ajudar o outro a se tornar autor da história. Mas a autoridade quando confundida com autoritarismo e com licenciosidade, pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade (Ghiggi 2008, p.59)

Constituir espaços de participação e construção coletiva das regras de convivência e das atribuições de cada segmento no funcionamento da escola pode ser um caminho promissor. O perfil desescolarizado de nossos alunos e, portanto, pouco familiarizado com os códigos da cultura escolar é ao mesmo tempo vício e virtude. Traz dificuldades, é certo, mas também a oportunidade de construção original, por estarem menos institucionalizados e, portanto, menos robotizados também. Exige processo permanente de negociação. A conversa franca, o papo reto, sem dois papos como se diz, tem um apelo considerável entre eles. A mediação, a solução negociada de conflitos, o respeito ao pactuado é aprendizado-chave, para todos os envolvidos. É algo em que vale a pena investir. Dialogou, empenhou a palavra e cumpriu. Sem dois papos. De parte a parte.

Dentro desse debate, uma experiência marcante e promissora merece ser registrada. Foi uma reunião de planejamento realizada na escola em que estiveram reunidos, professores, agentes socioeducativos, equipes dirigentes da escola e das três unidades a que a escola atende, o CENSE Dom Bosco, o Maria Luiza e o Ilha, no primeiro semestre de 2024. Realizada por ocasião da chegada de uma nova diretora para a escola, acertadamente convocada por ela, pelo coordenador pedagógico da gestão anterior que havia iniciado esse processo de aproximação e pelo esforço e interesse de um diretor do CENSE Dom Bosco. O olho no olho, a franqueza, o respeito ao outro, a escuta interessada de parte a parte entre diferentes, com tempo suficiente, nos levaram a uma realização de um encontro histórico, por improvável. Embora tenha ficado evidente a diferença de perspectivas e premissas entre professores e agentes de segurança socioeducativa, podem ser encontrados pontos de convergência e um melhor entendimento mútuo acerca do trabalho e das motivações dos dois segmentos. Quando adquirirmos a maturidade institucional para estabelecer um espaço de diálogo como esse, com a presença de alunos e responsáveis, abriremos as possibilidades de construção de uma outra escola.

No atual formato, a DIESP – Diretoria Regional de Unidades Escolares

DÉCIMA IDEIA

PARA QUE SERVE MESMO A DIESP?

Prisionais e Socioeducativa - é um obstáculo à garantia do direito à educação no Sistema Socioeducativo. Não posso estender esta afirmação ao sistema prisional, porque não conheço a realidade. O que há de específico em suas ações e atos que a justifique como regional dedicada apenas às escolas em situação de privação de liberdade? Parece-me que não há nada. Ela reproduz o modelo eminentemente tecnocrático das demais regionais da rede. Consideradas as significativas peculiaridades que temos, essa característica se torna ainda mais prejudicial à escola. A DIESP é incapaz de liderar, propor, fomentar ou, sequer, acolher a produção adaptada à realidade da Socioeducação. É uma nulidade na esfera político-pedagógica. É um deserto de ideias. Nada produz a não ser burocracia. Não apenas não dá o mínimo apoio, como faz o possível para dissuadir iniciativas oriundas da escola que tentam produzir as necessárias adaptações à realidade. Não se arriscam em nada que escape ao corriqueiro. São engenheiros de obras prontas. Jamais se comprometem com qualquer coisa inovadora. No entanto, se a iniciativa alheia dá certo, colhem os louros. Senão, vão à escola ávidos por culpados, de modo a se desresponsabilizar por qualquer coisa. Quando fazem algo específico, o fazem em prejuízo do segmento. Por exemplo, como impedir que estudantes e responsáveis votem e sejam votados para o Conselho Escolar ou que, sabe-se lá o porquê, não realizam a eleição para escolher diretores em suas unidades. Nem de longe parece ou sugere que seja um espaço de educação. Assemelha-se mais a um cartório. Nas palavras dos últimos diretores da regional, ditas em reuniões na escola, perante o corpo docente: “Não inventem. Cumpram horários, preencham seus diários. Façam o feijão com arroz”. Pronunciamento que não apenas revela a mediocridade das chefias, mas o seu desprezo pela busca da excelência na educação oferecida aos nossos alunos. Concluo que, nesse formato e mentalidade, a DIESP presta um desserviço. Representa um obstáculo a uma educação de qualidade em qualquer acepção possível do termo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. São Paulo: Pólen, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CIDA, Bento. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

RIOS, Flávia. Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2023.

HILLS, Collins. Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Palmares; OR editor, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOARES, Luiz Eduardo. Desmilitarizar segurança pública e direitos humanos. São Paulo: Boitempo, 2019.

STRECK, Danilo. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.