

REVISTA

ÁÚ

SOCIOEDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA

ANO 8
2024
EDIÇÃO 6
ISSN 2238-8494





EDITORES

André Luiz Porfiro
Raul Japiassú Câmara

EDITORES CONVIDADOS

Fernanda Carneiro Soares
Filipi Navegantes

CONSELHO EDITORIAL

André Luiz Porfiro – NEAB/DIVPPE
Elis Regina Castro Lopes - CEDOM
Filipi Navegantes – DIVPPE
Fernanda Carneiro Soares - DIVTEP
Flavia de Abreu Lisboa - DIVEPE
Livia de Souza Vidal - DIVPPE
Paulo Henrique Menezes da Silva - CTISC
Raul Japiassu Câmara – CEDOM
Tania Abreu da Silva Victor - DIVPSI

REVISÃO

Antonino Sousa Fona
Danielle Torres
Lilian Casimiro

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Gabriel Guimarães

CAPA

Foto de Adriana Medeiros - Coletiva de Fotógrafas Negras

SUMÁRIO

POR ANDRÉ PORFIRO, RAUL JAPIASSU CÂMARA,
FERNANDA CARNEIRO SOARES E FILIPI NAVEGANTES

POR ALINE BATISTA DE PAULA

POR CLÁUDIA FERREIRA PINTO DA SILVA

POR PATRÍCIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS

POR FLÁVIA BATISTA DOS SANTOS

POR FERNANDA ACIOLLY

SUMÁRIO

POR CARLOS WILSON RIBEIRO FERNANDES

POR FABIO DE BARROS PEREIRA

POR MARIA LUIZA SILVA

POR LUIZ FERREIRA

POR NATALI BARBOSA

SUMÁRIO

POR GUIMARAESCAMPOSS

POR DANIELLE RIBEIRO DE MORAES

POR ELIS REGINA CASTRO LOPES

POR FLÁVIA LISBOA

SUMÁRIO

POR RAUL JAPIASSU CÂMARA

POR PAULO HENRIQUE MENEZES DA SILVA
(MESTRE PAULÃO KIKONGO)

POR LUIZ RUFINO E ANTONIO CESAR DE VARGAS
(MESTRE TONI VARGAS)

SUMÁRIO

FOTOS DE ADRIANA MEDEIROS, ANA PAULA ALVES RIBEIRO, APARECIDA SILVA, BARBARA COPQUE, DÉBORA SANTANA DE OLIVEIRA, TETÊ SILVA E THAÍS ALVARENGA.

CURADORIA - SIMONE RICCO E BÁRBARA COPQUE

A black silhouette of a person standing and holding a long, curved berimbau. The person is facing right. The berimbau is held vertically, with the top end curving over the person's head. The word "BERIMBAU" is written in large, bold, reddish-brown capital letters across the center of the image, partially overlapping the silhouette. There are dashed horizontal lines above and below the silhouette.

BERIMBAU

Instrumento de percussão que comanda a roda da capoeira

A ÁRVORE QUE SE DOBRA COM O VENTO NÃO SE QUEBRA

EDITORES

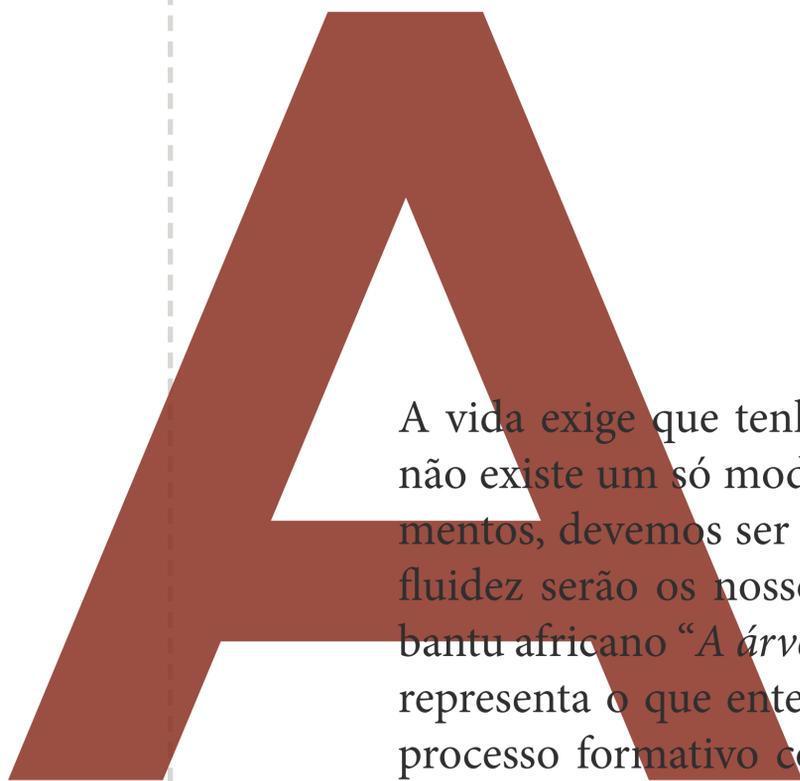
André Porfiro

Raul Jupiassu Câmara

EDITORES CONVIDADOS

Fernanda Carneiro Soares

Filipi Navegantes



A vida exige que tenhamos jogo de cintura, que saibamos que não existe um só modo de solucionar situações. Em alguns momentos, devemos ser duros e, em outros momentos, a ginga e a fluidez serão os nossos pontos de transformação. O provérbio bantu africano “*A árvore que se dobra com o vento não se quebra*” representa o que entendemos por estar em “*estado de Aú*”. Um processo formativo continuado em relações étnico-raciais tendo a cultura afro-brasileira como centro. É essa a prática que nos move.

A revista Aú é editada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do DEGASE – NEAB-D, um setor da Divisão de Projetos e Programas em Equidade -DIVPPE, vinculado à Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire – ESGSE, órgão do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE. A ESGSE é responsável pela formação dos servidores do DEGASE e da comunidade socioeducativa do estado do Rio de Janeiro. A revista Aú é parte do processo formativo continuado da Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire.

Nesta edição, o I Seminário Socioeducação e Relações Étnico-raciais, evento organizado pelo NEAB-D, pela ESGSE e pelas Coordenações de Atenção em Saúde Integral e Psicossocial - COOSIP e de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – COOECCEL do DEGASE, acontecido em dezembro de 2023, no auditório da Procuradoria-Geral do Estado – PGE Rio de Janeiro, serve como guia. As relações étnico-raciais e o racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira, bem como sua interface com as Políticas Públicas, com especial ênfase na Socioeducação, motivaram o seminário e dão o tom da Aú, número 6.

Na primeira seção, Seção Roda, temos uma conexão entre quem produz conhecimento sobre Socioeducação nas universidades e quem produz conhecimento no “*chão do DEGASE*”. São cinco

artigos, advindos das mesas que ocorreram no I Seminário Socioeducação e Relações Étnico-raciais. Da Mesa 1, Relações Étnico-raciais e Políticas públicas, Aline Batista de Paula, professora do curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, apresenta o texto “*Os impactos da desumanização de crianças e adolescentes negros no acesso e permanência às políticas educacionais no Brasil*”. A psicóloga Cláudia Ferreira Pinto da Silva, mestra e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ e da Comissão Especial de Psicologia e Relações Étnico Raciais do Conselho Regional de Psicologia Rio de Janeiro, contribui com a revista com o texto “*Eu não sou uma criança?*” A professora da UERJ, do curso de Pedagogia, e ex-servidora do DEGASE, Patrícia Elaine Pereira dos Santos, busca a escola como espaço de legitimação de conhecimentos pluridiversos e coletivos no texto “*Proposições do debate racial e escola: epistemologia (e/ou metodologia) em prol da educação pública a partir da periferia*”. Da mesa 2, Ações Antirracistas na Socioeducação, temos as contribuições de Flávia Batista dos Santos, assistente Social no DEGASE, lotada no CENSE Dom Bosco, desde 2018, com o texto “*Ações Antirracistas em uma Unidade Socioeducativa de Internação - desafios e possibilidades*” e “*Três tempos de fala*”, da pedagoga do DEGASE, lotada no CRIAAD Santa Cruz, Fernanda Aciolly.

A segunda seção, Seção Treinel, mostra trabalhos de quatro participantes do I Seminário Socioeducação e Relações Étnico-raciais. As reflexões dos espectadores ampliam o entendimento sobre o tema do seminário. O Mestre em engenharia elétrica, engenheiro elétrico e agente de segurança socioeducativa Carlos Wilson Ribeiro Fernandes costura conceitos e aponta caminhos para superação do racismo no texto “*Socioeducação e Relações Étnico-raciais*”. O professor doutor Fabio de Barros Pereira, professor da rede estadual de educação, nos brinda com o texto “*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*”. Maria Luiza Silva, graduanda em Serviço Social e estagiária no CENSE Dom Bosco, contribui com “*Um olhar sincero sobre a experiência de estágio na Socioeducação*” e, poeticamente, em um relato emocional, Luiz Ferreira, compositor, poeta e agente de segurança socioeducativa nos presenteia com o texto “*Socioeducação é revisitar o choro, fazer coro de que a raça vem primeiro, antes de qualquer ‘adorno’*”.

Na seção Caxinguelê, em “*O Sonho mora logo ali*”, Natali Barbo-

sa, atriz, professora de teatro, pesquisadora e produtora cultural, faz um recorte bastante original do processo criativo realizado nas oficinas de teatro que aconteceram no Centro de Socioeducação Dom Bosco. Essa contribuição faz parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO que está em desenvolvimento no DEGASE.

Entremeando a Aú, neste número, na Seção Aruanda, seção voltada a dar destaque a personalidades negras que contribuem ou contribuíram na valorização da luta antirracista, no saber e na cultura negra, servidores e servidoras do DEGASE têm destaque na escrita e nas homenagens. Guimaraescampos, nome artístico do agente de segurança socioeducativa Carlos Campos, apresenta “*Sidney Teles: O Sonho e a Ousadia...Um Capítulo À Parte Na Socioeducação*”. A psicóloga e professora universitária Elis Regina Castro Lopes tece louvores a uma colega de profissão e de DEGASE em “*Maria da Conceição Santos: uma psicóloga que é símbolo de luta*”. O sorriso marcante da Assistente Social Liziane Dias estampa o título da homenagem “*Lizi, um riso que abraça*” escrita pela psicóloga Flávia Lisboa. Além dos servidores do DEGASE, temos a homenagem da médica Danielle Ribeiro de Moraes à professora da UERJ e uma das principais intelectuais negras do Brasil, Ana Paula Alves Ribeiro, em “*Sobre bastidores, lutas e educação. Carta de uma orientanda: uma homenagem a Ana Paula Alves Ribeiro*”.

Neste número, inauguramos a seção Volta ao Mundo. A seção, com textos do Prof. Raul Japiassu Câmara, terá a história da Socioeducação como mote de reflexão sobre racismo no Brasil. O texto de abertura da seção tem o sugestivo título “*Conter para regenerar: seria a missão das primeiras instituições federais de menores?*”.

Na seção Os Capoeiras, Paulo Henrique Menezes da Silva, o Mestre Paulão Kikongo, retorna à sua dissertação de mestrado e coloca em texto “*A Capoeira Como Patrimônio Cultural Brasileiro*”.

Na Seção Zum, zum, zum, Luiz Rufino, filósofo e professor da UERJ, e Antonio Cesar de Vargas (Mestre Toni Vargas) nos fazem adentrar no reino da filosofia da capoeira em “*Mato Rasteiro: notas sobre a filosofia ancestral do jogo de corpo*”.

Na capa da revista Aú, temos a imagem da grande escritora Conceição Evaristo em um abraço afetuoso em sua filha Ainá. A imagem

captada por Adriana Medeiros faz parte da exposição “*Negras(fotos)grafias*”, da Coletiva de Fotógrafas Negras, que tem curadoria de Simone Ricco e Bárbara Copque. A exposição ocupa a nossa seção Galeria Januário Garcia.

Envergando sem quebrar, chegamos a mais uma revista Aú.

Boa leitura!!!



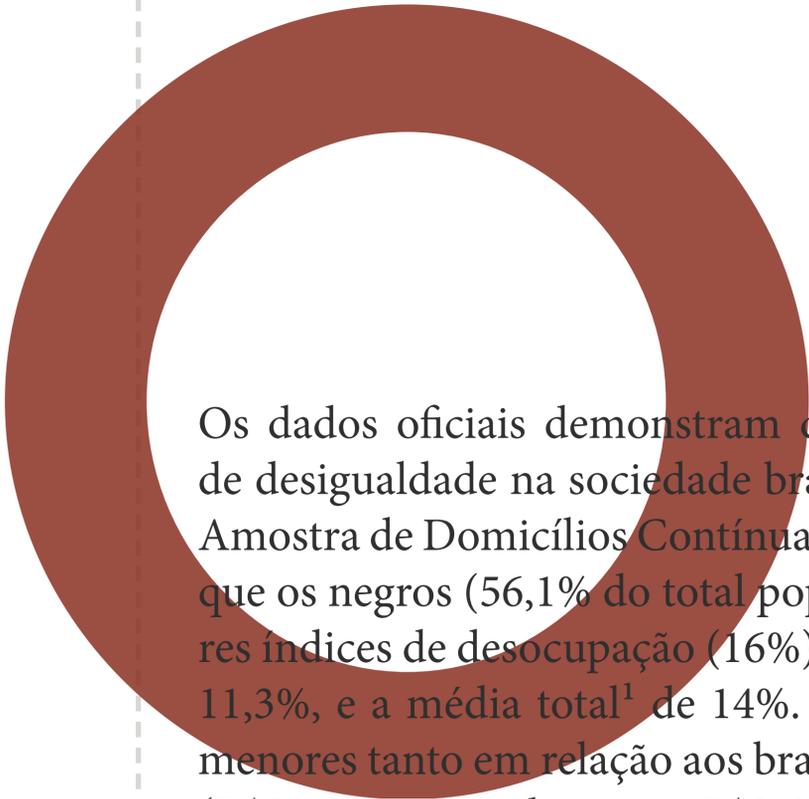
Círculo onde, ao centro, se joga capoeira

OS IMPACTOS DA DESUMANIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS

NO ACESSO E PERMANÊNCIA NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Aline Batista de Paula

Assistente social; Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Professora-Adjunta da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Coordenadora do Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-americanos - UERJ.



Os dados oficiais demonstram que negros estão em constante posição de desigualdade na sociedade brasileira. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2021) nos demonstra que os negros (56,1% do total populacional nacional) compõem os maiores índices de desocupação (16%), enquanto o percentual dos brancos são 11,3%, e a média total¹ de 14%. Os valores de salários/rendimentos são menores tanto em relação aos brancos, quanto à média da população total (R\$3.009 para os brancos, R\$2.406 de média nacional e R\$1.804 para os negros²).

Esses dados são apenas minúsculos recortes da realidade social dos negros no Brasil, já que esse abismo é tão profundo que, independentemente do recorte delineado, essas disparidades permanecem. Porém, mais do que afirmar que os negros estão nos extratos mais baixos da população nacional, a reflexão aqui proposta busca compreender os processos sociais que não apenas criaram esse fenômeno, mas as suas formas de perpetuação. A base para essa reflexão se ancora na Modernidade, que tanto construiu justificativas teóricas, como estabeleceu estratégias que fundamentaram o sistema colonial escravista e parte importante para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo.

Nesse sentido, demarcamos que houve processos objetivos e subjetivos que foram base de um sistema de hierarquia racial e suas subsequentes relações de dominação social. De acordo com a tradição marxista, existe uma relação direta entre a teoria, ou a produção de conhecimento, e a realidade concreta. A forma de pensar e interpretar a realidade dialoga com interesses sociais, em uma sociedade capitalista, especialmente os econômicos.

A escravidão teve uma forte sustentação filosófica de que os negros não eram humanos, logo poderiam ser tratados como meios de produção, ou seja, eram equiparados a animais de tração, instrumentos, equipamentos necessários para o cultivo nas lavouras, sendo assim, passíveis de compra e venda. A desumanização foi, e continua sendo, um componente essen-

cial para a formulação ideológica do racismo que tem seus reflexos na realidade concreta através das desigualdades sociais. Ao longo da História, o racismo negro se adequou ao desenvolvimento das forças produtivas, logo, o fim do escravismo nem de longe se traduziu no fim do racismo.

A racionalidade moderna criou uma cisão entre o trabalho humano genérico, que é produto do trabalho coletivo, compreendido enquanto valor universal do trabalho, e o trabalho de escravizados, que não eram considerados humanos. Mas é importante ressaltar que o negro na qualidade de não-ser (Fanon, 2008) é apenas a sua forma alienada, mesmo que ideologicamente o trabalho escravizado seja equiparado a de um animal, ele permanece, em sua essência, sendo trabalho humano. Dessa forma, o debate filosófico sobre humanização e desumanização sempre foi alvo de constantes disputas, porque ele também determina quem possui a capacidade intelectual e a hegemonia na produção de conhecimento.

Nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua “razão”. Ambos, como demonstrarei, conseguiram enxergar a necessidade da libertação cognitiva, da superação da racionalidade imbricada pela colonialidade (Romão, 2012, p.15).

Cabe reforçar que a produção do conhecimento é responsável pela difusão e reafirmação de valores e visões de mundo. A perpetuação de um conhecimento desumanizado reforça a alienação dos sujeitos. De acordo com Hooks (2013), o conhecimento hegemônico nos leva a crer que a dominação é “natural”.

A DESUMANIZAÇÃO NO ACESSO ÀS POLÍTICAS SOCIAIS

O processo de dominação dos negros no Brasil teve vários contornos no decorrer dos séculos, seja no período escravista ou ainda no pós-abolição. Todavia podemos afirmar que o instrumento mais profícuo, no sentido ideológico, foi o mito da democracia racial, que teve seu início no fim do século XIX, já preparação das elites nacionais para a eminente Abolição da escravatura, mas que especialmente no século XX.

Um dos principais expoentes desse debate foi Gilberto Freyre. As ideias freyrianas de miscigenação positiva são apontadas por muitos autores como a base para o arcabouço teórico da democracia racial. O debate trazido

pelo autor está assentado em uma postura otimista sobre a mestiçagem, ressaltando “o caráter patriarcal e extremamente benigno da escravidão luso-brasileira” (Gorender, 2016, p. 30) e um passado de boa convivência e paz que caracterizaria essa sociedade. No livro, Freyre (2003) traz o reconhecimento da contribuição das três raças centrais que formam a sociedade brasileira (brancos, negros e indígenas), por intermédio, segundo o mesmo, de uma convivência harmônica (sem segregação legal), reflexo do escravismo católico latino.

Pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra (Guimaraes, 2004, p.13).

O ideário da democracia racial se transformou no alicerce de um novo projeto nacional que focava no “povo brasileiro”, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes e criando uma pseudonação que era heterogênea, mas aparentemente muito pacífica. Embora, sob o viés social e cultural se espelhou a mesma hierarquia racial ora estabelecida pelo viés biológico da miscigenação. O desejo pela branquitude permaneceu inabalável, agora por serem mais bonitos, mais cultos, mais desenvolvidos. Essa atualização da ideologia racista impossibilitou aos negros de se reconhecerem enquanto tal e valorizarem a sua cultura. Contribuiu, assim, para sua contínua marginalização na sociedade brasileira e colaborou efetivamente para o acirramento das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Esse processo forjou, em sua essência, cidadão de segunda classe, já a não existência formal e ideológica do racismo³, justificou a forma leniente como o Estado enfrentava as desigualdades raciais no país. Podemos afirmar que só houve uma mudança significativa das políticas públicas brasileira no início dos anos 2000, no bojo de transformações políticas e sociais globais e movimentos sociais que demandavam políticas de ações afirmativas⁴.

Apesar de podermos considerar a Constituição Federal de 1988 um marco no avanço das políticas sociais, que de certa forma impactou nas condições de vida e existência da população negra, em sua maioria ela privilegiou formas universais de atendimento à população⁵ que acabaram mascarando e contribuindo para a manutenção das condições precárias nas quais ainda se mantém a população negra no país. Ao analisarmos o tripé da seguridade brasileira, a política de saúde, a política de assistência e a política de previdência social, podemos verificar que, apesar de haver uma política de saúde da população negra, ela não foi efetivada pelo Estado nem mesmo pelas instituições de ensino responsáveis pela formação de profissionais

de saúde. 70% dos usuários cadastrados nos benefícios de transferência de renda da Política de Assistência Social, responsável pela população em vulnerabilidade social, são negros e em sua maioria mulheres. De acordo com a PNAD Contínua (2021), estão predominantemente no mercado informal, sendo assim, ou não acessam os benefícios previdenciários ou, quando acessam, fazem-no de através do microempreendedorismo individual - MEI⁶, no qual tem seus direitos bem reduzidos.

No que se refere às Políticas Educacionais, esses aspectos desumanizantes se refletem na forma como o Estado organiza essa política e como as demais a atravessam. É importante salientar que a ação educativa tem dimensão política dentro do processo de socialização. Segundo Paula (2020), dependendo do seu direcionamento, pode criar uma contracultura ou reafirmar as bases hierárquicas que mantêm as desigualdades sociais e certamente raciais. Freire (1981) ressalta que a desumanização faz parte de um processo de dominação e alienação dos sujeitos. Dessa forma não é uma simples possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica. Nesse sentido, ela ocorre “na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (p.81).

A vista disso, a educação, em sua relação dialética com a sociedade, é ao mesmo tempo razão e produto de transformação social (Paula, 2020). Assim sendo, constitui-se enquanto uma política estratégica dentro da sociedade capitalista e, por isso mesmo, alvo de grande disputa. As instituições de ensino em todas as instâncias (básico até o superior) são ao mesmo tempo responsáveis pelo processo formativo respondendo assim às demandas do mundo do trabalho, assim como responsáveis pela difusão de valores capazes de justificar a perpetuação dos processos de dominação e conseqüentemente manutenção das desigualdades próprias desse sistema.

As instituições de ensino vêm, através de um processo contínuo de reificação do racismo, contribuindo sistematicamente tanto para a formação, quanto para a manutenção da exclusão social dos negros. O acesso à educação sempre foi historicamente dificultado aos negros. A primeira Constituição brasileira (1824 - 1891) já previa educação primária e gratuita para todos os cidadãos, que a época m todas as pessoas livres nascidas no Brasil, o que excluía os escravizados e também os libertos. Mesmo com a lei do Ventre Livre (1871), em que as crianças nascidas de mulheres escravizadas eram consideradas livres e de acordo com a Carta Magna cidadãos, o direito à educação lhes era negado através dos subterfúgios da própria lei, que permitia aos escravistas a escolha de permanecer com as crianças até a maioridade como ressarcimento. Como essas crianças e adolescentes permaneciam na condição de escravizados não podiam frequentar escolas. Esse é apenas um exemplo, dentre muitos, nos quais o direito à educação

de negros foi negado.

Os desafios contemporâneos são igualmente difíceis de transpor, o racismo institucional que se instaura no cotidiano organizacional exerce forte pressão nos estudantes negros, colaborando significativamente para a evasão dos estudantes negros. Ele se manifesta seja nas relações interpessoais, como forma de exercer poder, ou até mesmo através da homogeneização e hierarquização de culturas, tornando a cultura e práticas de poder hegemônicas como universais (Almeida, 2018). De acordo com dados compilados pelo IPEA (2011), homens negros (de 15 anos ou mais) frequentam em média três anos a menos que mulheres brancas. Segundo os mesmos dados, a taxa de analfabetismo, a distorção idade-série são maiores entre a população negra.

Os obstáculos estão para além dos muros institucionais. Em reportagem ao Jornal O Globo, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro informou que, até outubro de 2023, cerca de 500 escolas foram fechadas pelo menos 1 vez por causa da violência e dos conflitos entre a polícia e traficantes ou milicianos⁷. Esses são aspectos importantes a serem considerados, pois as operações policiais não acontecem em qualquer lugar e não impactam qualquer população. Os territórios conflagrados no Rio de Janeiro são em sua maioria negros. Essas operações aprofundam os prejuízos de um sistema educacional essencialmente racista.

Não podemos deixar de levar em consideração o papel que a educação tem na possibilidade de melhorar a qualidade de vida. Se um negro não consegue permanecer na escola devido ao racismo, então, não vai possuir qualificação suficiente para tentar pleitear melhores cargos e salários, em um mercado de trabalho que tem a branquitude como parâmetro de valor. Logo, deve se sujeitar a subempregos ou trabalhos precarizados e como consequência eles são mantidos em um lugar de desigualdade social.

As leis 10639/03 e 11645/08 representam significativos avanços nas políticas de promoção da igualdade racial no âmbito da educação. Representam a possibilidade de transformações de valores que corroboram com a alienação presente no racismo. Contudo, a transformação precisa ser na matriz do conhecimento, pois é ela que direciona a reprodução social desses valores. Ampliar o processo formativo significa ter mais possibilidades de ter contato com autores contra-hegemônicos e assim poder entender as relações raciais sobre outro prisma, pois a desalienação é uma possibilidade histórica.

NOTAS

1. Nos valores e médias totais estão inclusos indígenas, amarelos e pessoas sem declaração de cor ou raça, conforme referência do IBGE.
2. Esses dados se referem a pessoas com 14 anos ou mais de idade, com ocupações formais e informais.
3. Pelo pensamento hegemônico, considerando que os movimentos negros e seus intelectuais tanto produziram conhecimentos sobre a existência do racismo, quanto reivindicaram ações efetivas do Estado brasileiro.
4. Destacamos a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas que ocorreu em setembro de 2001, em Durban – África do Sul.
5. Há algumas leis específicas como as relacionadas às comunidades remanescentes de quilombo (artigos 68, 215 e 216), não atingia a totalidade da população negra e até mesmo os direitos dos quilombolas precisam de constante luta para efetivação.
6. A lei do microempreendedor individual (Lei complementar 128 de dezembro de 2008), no segundo governo Lula, tem como objetivo que pessoas que trabalham como pequeno empresário ou pequena empresária de forma individual. De forma geral, trata-se de uma forma precarizada na qual o Estado brasileiro traz uma nova roupagem, e glamorização, na já historicamente conhecida informalidade. Para mais informações acessar: [HTTPS://WWW.GOV.BR/EMPRESAS-E-NEGOCIOS/PT-BR/EMPREENDEDOR/PERGUNTAS-FREQUENTES/O-QUE-E-O-MICROEMPREENDEDOR-INDIVIDUAL-MEI/O-QUE-E-MEI](https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/empreendedor/perguntas-frequentes/o-que-e-o-microempreendedor-individual-mei/o-que-e-mei)
8. [HTTPS://OGLOBO.GLOBO.COM/RIO/NOTICIA/2023/10/11/NUMERO-DE-ESCOLAS-FECHADAS-ESTE-ANO-POR-CAUSA-DA-VIOLENCIA-JA-SUPERADA-O-DE-2022.GHTML](https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2023/10/11/numero-de-escolas-fechadas-este-ano-por-causa-da-violencia-ja-superada-o-de-2022.ghtml)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GORENDER, Jacob. A escravidão reabilitada. São Paulo: Expressão popular, Fundação Perseu Abramo, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Preconceito de cor e racismo no Brasil. Revista de Antropologia, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Brasília, DF: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

PAULA, Aline Batista de. Serviço Social, educação e racismo: uma articulação necessária. Revista em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.], v. 18, n. 45, 2020. DOI: 10.12957/rep.2020.47223. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/47223>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ROMAO, José Eustáquio. Razões Revolucionárias e a descolonização das mentes. In: ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (org.) Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

SANTOS, Aderaldo Pereira dos. Arma da educação: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos. 2019. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

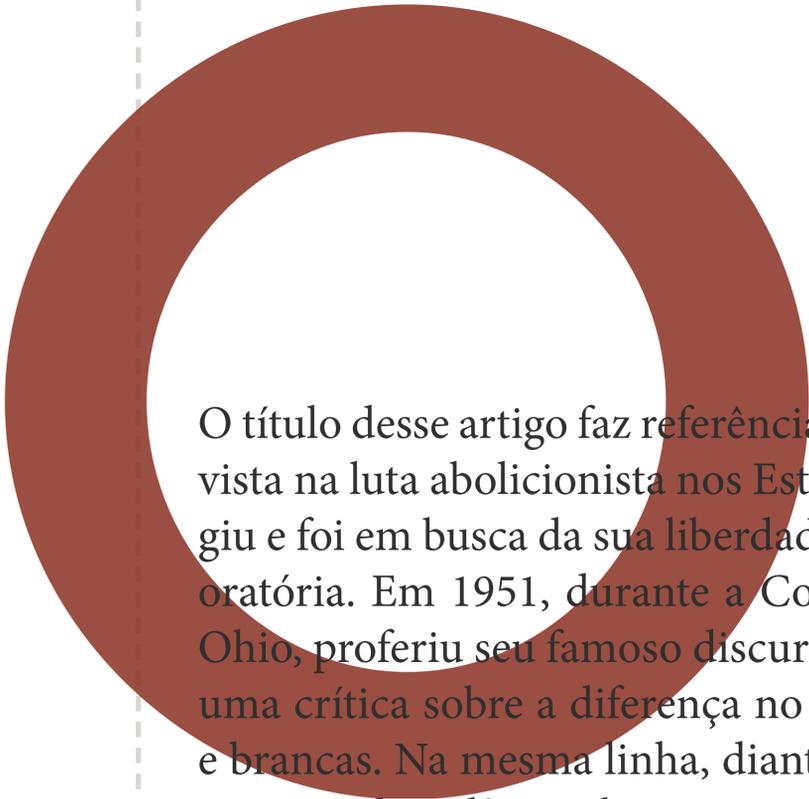
SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento Negro e a Crise Brasileira. Revista Política e Administração, n.2 Jul/Set- 1985 RJ.

EU NÃO SOU CRIANÇA?

Cláudia Ferreira Pinto da Silva

Psicóloga - Mestra e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ - Membro da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (res) - ANPSINEP e da Comissão Especial de Psicologia e Relações Étnico Raciais do Conselho Regional de Psicologia Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO



O título desse artigo faz referência à Sojourner Truth, uma importante ativista na luta abolicionista nos Estados Unidos que nasceu escravizada, fugiu e foi em busca da sua liberdade e de seus filhos. Era admirada pela sua oratória. Em 1951, durante a Convenção dos Direitos das Mulheres, no Ohio, proferiu seu famoso discurso intitulado "Eu não sou uma mulher?", uma crítica sobre a diferença no tratamento dado entre mulheres negras e brancas. Na mesma linha, diante dos inúmeros assassinatos de crianças negras pela polícia, o braço armado do Estado, e da indiferença que essas mortes causam na sociedade, quando comparadas à morte de uma criança branca, as crianças negras poderiam nos perguntar: "Eu não sou uma criança?".

DESENVOLVIMENTO

Segundo relatório "Futuro Exterminado"¹, do Instituto Fogo Cruzado, nos últimos sete anos, 601 crianças e adolescentes foram baleados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entre as crianças, das 133 baleadas, 36 morreram e 97 ficaram feridas. Ainda segundo o relatório, as ações e operações policiais foram o principal motivo para vitimar crianças e adolescentes nos últimos sete anos. Entre as 601 vítimas, 286 foram atingidas nestas circunstâncias, resultando em 112 mortes e 174 feridas.

Diante de dados tão aterrorizantes, nos deparamos com o Governo do estado do Rio de Janeiro anunciando, no dia 21/08/2023 que, para cada fuzil apreendido pela polícia, será pago uma recompensa de cinco mil reais². Essa é a visão desse Estado para reduzir o número de vítimas fatais dele próprio. É o anúncio de uma autorização à barbárie.

A violência contra crianças e jovens negros não é recente. O genocídio da juventude negra é profundamente enraizado na formação do Estado brasileiro, sendo impossível contemplar qualquer aspecto da formação do país sem considerar a infância e adolescência dessas vítimas. Como destaca Ynaê Lopes Santos (2022) sobre a história da formação do Brasil, quando

os portugueses aportaram no que hoje é o litoral brasileiro, eles já tinham um esquema étnico-racial delineado e hierarquizado, no qual a religião professada e a cor da pele eram critérios taxonômicos importantes (SANTOS, 2022, p. 35 e 36). Desde os tempos do colonialismo escravagista, as crianças negras foram privadas de direitos e usadas como mão de obra escravizada. Ainda nos dias de hoje, podemos ver essas mesmas crianças nos sinais de trânsito. Segundo a autora, quando o tráfico de escravizados foi proibido e passou a ser clandestino, houve um aumento considerável do tráfico transatlântico de crianças e jovens escravizados, pois assim seriam explorados por mais tempo. Atualmente vemos essas crianças negras no total abandono pelo Estado brasileiro, dormindo nas ruas, sendo a maioria nos abrigos e instituições ditas socioeducativas, vendendo nos sinais de trânsito, exploradas sexualmente, enfim, uma lista infinita de violências e abandonos históricos. A autora, ao falar sobre Laudelina de Campos Melo³, traz um pouco da infância negra:

Tinha apenas sete anos e seu destino já parecia traçado num país que autorizava que ela fosse chamada de “macaquinha” ou de “Perrerê”, enquanto considerava absolutamente normal que ela trabalhasse antes mesmo de aprender a ler e escrever. (SANTOS, 2022, p. 174)

O racismo científico, que parece remontar ao passado, ainda se faz presente nos discursos contemporâneos, como em frase proferida pelo ex-governador Sérgio Cabral que, ao defender o aborto, disse que as mães faveladas são “fábrica de produzir marginal” e que o aborto seria assim uma forma de conter a violência⁴, deixando explícito o pensamento ainda vigente nas esferas públicas de poder e o que se entende como política pública para quem mora nas favelas e periferias. As ações ostensivas nas favelas, vistas pelos governos como uma política pública, demonstra que o pensamento de Nina Rodrigues e seguidores persiste:

(...) os ensaios sobre medicina legal tornam-se constantes. Nelas, o objeto privilegiado não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Abandona-se o vocabulário estrito da medicina, para alcançar um linguajar que mais se aproxima da fala policial e dos discursos dos juizes de direito... analisaram com insistência a correlação entre “criminalidade e degeneração”. Era na condição de médicos peritos, especializados no estudo da mente do criminoso, que esses profissionais defenderam a criação de uma prática diversa. Afinal, estava em jogo a supremacia e autonomia no reconhecimento do crime e na qualificação do criminoso. (Schwarcz, 1995, Locais do Kindle 3513-3529)

O contraste entre a comoção gerada por crianças brancas assassinadas e o silêncio que acompanha as mortes das crianças negras é gritante. Nos últimos dias, aguardamos um pronunciamento do Governo Estadual sobre os assassinatos de Wendell Eduardo, 17 anos, Eloáh Passos, 5 anos e Thiago Menezes Flausino, 13 anos (sim, nossas crianças têm nome e sobrenome). O que tivemos foi um silêncio ensurdecador, seguido de mais medidas de repressão. Na França, recentemente, vimos diversos protestos devido ao assassinato de Nahel, 17 anos, por um policial. Enquanto isso, no Brasil, nada acontece frente ao assassinato de tantas crianças e jovens.

As crianças negras assassinadas são constantemente mencionadas nas mídias sem nome e sobrenome, enquanto as crianças brancas viram até lei. Cada vez que tais assassinatos acontecem, é a família (geralmente, a mãe) que se incumbem de combater o discurso da polícia e provar que o filho não era bandido. A polícia comumente diz que foi recebida a tiros, já que não se usa mais a expressão “auto de resistência” ou “resistência seguida de morte” para justificar sua ação letal.

Segundo dados da UNICEF⁵:

(...) em 2020, nos 24 estados em que há dados (as exceções são BA, DF e GO), um total de 787 mortes de crianças e adolescentes de 10 a 19 anos foram identificadas como mortes decorrentes de intervenção policial (MDIP). Esse número representa 15% do total das mortes violentas intencionais nessa faixa etária e indica uma média de mais de duas mortes por dia no País.

Ainda segundo esses dados, tais vítimas são majoritariamente pretas e pardas. A necropolítica, termo utilizado por Achille Mbembe (2018) para descrever a instrumentalização do poder estatal para controlar e subjugar a vida por meio da morte, atinge de forma desproporcional as crianças negras. É um número assustador e pouco se fala sobre isso. Essa dor fica dentro da comunidade negra que vê suas crianças e jovens como alvo de uma política assassina.

(...) a violência policial desmedida e endereçada à população negra se tornou uma política pública que não causa nenhum tipo de comoção efetiva para além dos grupos que têm seus direitos constantemente violados. É na ponta do fuzil que o racismo ganha contornos escandalosamente violentos. Seja com balas perdidas, abordagens equivocadas ou em confrontos diretos, as ações policiais seguem o mesmo pressuposto que enxerga a população negra nessa “zona do não ser”. Porém, a polícia não está solta no

tempo e no espaço, ela é o braço armado do Estado. Quem ingressa na instituição passa por um treinamento, aprende uma série de procedimentos e práticas, então, não seria exagero dizer que as ações da polícia refletem a maneira como instâncias dos poderes municipal, estadual e federal enxergam a população negra. No país em que racismo e pobreza caminham de mãos dadas, o assassinato de jovens negros (e pobres) se tornou a norma. Uma situação que ficou ainda mais alarmante em meio à versão recente da “guerra antidrogas”, cuja estratégia consiste em prender ou matar traficantes, sem nunca chegar às altas instâncias que organizam e lucram efetivamente com o tráfico. Uma política pública sustentada pelo que o filósofo camaronês Achille Mbembe chamou de necropolítica, a política da morte, ou a política de extermínio. (Santos, 2022, p. 269)

Na escola, que deveria ser um lugar de aprendizado e troca, o que se vê são crianças no meio do fogo cruzado, deitadas no chão para se protegerem, ilustrando a brutal realidade que enfrentam.

Segundo Fu-Kiau (2017), para os povos do tronco linguístico bantu, o ser humano é um sol vivo. O nascimento de uma criança é comparado ao nascer do sol, um evento de celebração, sendo o cuidado dela função de toda comunidade. Não é natural que esse sol morra de forma precoce, sem cumprir seu ciclo; não é natural ver crianças e adolescentes chorando ao enterrarem seus amiguinhos; não é natural um pai carregar nos ombros o caixão de sua filha de cinco anos. Como pensar em saúde integral da população negra frente a esse quadro? Infelizmente ainda não podemos falar disso sem falar em mortes, das mães que morrem do coração de tanta tristeza, sem ver a justiça ser feita. A luta contra o racismo não é apenas uma questão de morte física, mas também abrange as diversas formas de opressão que corroem a saúde mental e física da população negra, há mais de cinco séculos.

Lidar com a dimensão estrutural do racismo e perceber que ela atravessa toda a nossa história, sendo repactuada nos momentos de mudanças políticas expressivas, nos dá certa sensação de apatia, sufocamento e desesperança. Essas sensações fazem todo o sentido diante dos mais de quinhentos anos de violência, discriminação e genocídio ocorridos nesta terra chamada Brasil. (Santos, 2022, p. 269)

No relatório “Saúde na Linha de Tiro: impacto da guerra às drogas sobre a saúde no Rio de Janeiro”⁶, é abordado como a violência armada, provocada pela guerra às drogas, impacta na saúde dos moradores das favelas cario-

cas. Interessante observar que, segundo o Ministério da Saúde, violência é uma questão de saúde pública também, sendo compulsória a notificação pelas equipes de saúde.

Em 2011, o Ministério da Saúde incluiu a violência como agravo de notificação compulsória, implicando na padronização de procedimentos e fluxos para a vigilância epidemiológica. Na prática, todo profissional de saúde deve notificar os casos de violência no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), sendo obrigatório para: “caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, indígenas e população LGBT.” (Lemgruber, 2023, p. 18, grifos meus)

O impacto da violência causa:

(...) o desenvolvimento ou piora de sintomas relacionados à gastrite, úlcera, descontrole glicêmico e hipertensão. Como reação imediata aos eventos violentos foram mencionados vômitos, diarreias em crianças e sangramento em grávidas. Em relação à saúde mental foram registrados ansiedade, insônia, estresse, alterações de humor, sofrimento psíquico difuso e intenso, dificuldades de relacionamento e medo de sair de casa, além de quadros mais graves como crises de pânico, fobias, depressão e agravamento de quadros psicóticos. (Lemgruber, 2023, p. 20)

Isso sem falar no custo que as intervenções policiais causam e a comprovada ineficácia por não agirem nas verdadeiras causas e autores do tráfico de drogas e armas. Segundo os relatórios “Um Tiro no Pé”⁷ e “Custo de Bem-Estar Social dos Homicídios Relacionados ao Proibicionismo das Drogas no Brasil”⁸, somente em 2017 os estados do Rio de Janeiro e São Paulo gastaram R\$ 5,2 bilhões de reais na ineficaz política de combate às drogas. Os gastos com saúde, devido à violência no Rio de Janeiro também são bem altos, somente nos casos de hipertensão e depressão o custo médio de tratamento por paciente é de R\$ 69 mil e R\$ 95 mil por ano para os moradores das áreas constantemente afetadas.

Todo esse recurso poderia ser gasto com o bem-estar da população negra, mas sabemos que, ao longo da formação do Brasil, essa população sempre foi vista como a causadora do atraso no desenvolvimento de um país idealizado por uma elite branca. A mesma que não reconhece, pensando em Guerreiro Ramos (1957), suas próprias patologias sociais, vide que os últimos casos de mortes de crianças brancas se deram dentro da própria família e não pelo Estado. Essas mesmas pessoas determinam as operações policiais nas favelas. Segundo o “Relatório Futuro Exterminado”, os locais do Rio de Janeiro onde mais crianças e jovens foram mortos ou feridos em ações policiais não são na porta da casa das autoridades que moram, em sua maioria, na zona sul da cidade:

- Leste Metropolitano: 85 mortos e 122 feridos;
- Zona Norte (Capital): 69 mortos e 82 feridos;
- Baixada Fluminense: 65 mortos e 59 feridos;
- Zona Oeste (Capital): 31 mortos e 40 feridos;
- Centro (Capital): 14 mortos e 11 feridos;
- Zona Sul (Capital): 3 mortos e 20 feridos.

O histórico da polícia do Rio de Janeiro já demonstra que, enquanto ela for militarizada, não haverá uma possível solução para a violência. Um trecho do livro da Ynaê sobre a polícia explica a razão dessa instituição já ter nascido falida com o propósito de perseguir e matar negros, função exercida até os dias atuais:

Tal crescimento incidiu diretamente em órgãos responsáveis pela administração da cidade, mais especificamente na Intendência-Geral da Polícia da Corte — uma das instituições lisboetas que foram replicadas em terras cariocas. No Rio de Janeiro, a Intendência de Polícia se constituiu como uma espécie de elo entre as diferentes instâncias administrativas da cidade (limpeza, saúde e segurança). É fundamental destacar que uma função nevrálgica desse órgão era o controle da população escravizada, controle esse que fazia uso deliberado da violência, desrespeitando inclusive os procedimentos legais. O major Vidigal, umas das figuras-chave da Intendência de Polícia no período joanino, alegava que a pele negra já era por si só um indício de criminalidade — uma prática que atravessou toda a história do Brasil Império e que até hoje se faz sentir na atuação da Polícia Militar. Também cabia à polícia a aplicação de castigos a escravizados que cometiam delitos, além da busca e do aprisionamento de foragidos. Tanto era assim que havia uma prisão específica para escravizados, o Calabouço, para onde eram enviados aqueles que haviam tentado fugir, os que de alguma forma tinham desrespeitado as leis municipais, os capo-

eiras e quem havia sido enviado pelo proprietário. (Santos, p.104 e 105)

CONCLUSÃO

A violência contra crianças e jovens negros no Brasil não pode ser considerada como um fenômeno isolado ou recente. Ela está profundamente enraizada na história do país, remontando à época do colonialismo escravagista, quando as crianças negras eram privadas de seus direitos mais básicos e exploradas como mão de obra escrava. Ainda hoje essas crianças enfrentam um sistema que as relega a um estado de marginalização, refletindo um racismo estrutural que permeia todas as esferas da sociedade.

Diante do contraste entre as comoções pública geradas por mortes de crianças brancas e o silêncio que acompanha as mortes das crianças negras, podemos dizer que pouco avançamos. A necropolítica (a política da morte) atinge desproporcionalmente as crianças negras, refletindo a desumanização contínua de suas vidas. Enquanto a polícia deveria ser um agente de proteção, a realidade mostra que ela é um agente de morte.

A luta contra o racismo abrange não só combater a violência policial perpetrada contra os pobres, mas incluir a discussão sobre o impacto profundo dessa violência na saúde mental e emocional das comunidades negras. A dimensão estrutural do racismo, enraizada na história do país, exige uma resposta ampla e coordenada de toda a sociedade brasileira. Combater a violência policial, investir em políticas públicas eficazes e abordar o racismo sistêmico são passos cruciais para garantir que cada criança negra possa crescer e completar seu ciclo solar, livre do medo constante e do risco de violência. A mudança não é apenas uma necessidade moral, mas uma urgência para a construção de um Brasil mais justo e igualitário.

NOTAS

1. [HTTPS://FOGOCRUZADO.ORG.BR/MAPA-FUTURO-EXTERMINADO](https://FOGOCRUZADO.ORG.BR/MAPA-FUTURO-EXTERMINADO)
2. [HTTPS://WWW.RJ.GOV.BR/NOTICIAS/GOVERNO-DO-ESTADO-VAI-PAGAR-BONIFICACAO-A-POLICIAIS-POR-APREENSAO-DE-FUZIS9993](https://WWW.RJ.GOV.BR/NOTICIAS/GOVERNO-DO-ESTADO-VAI-PAGAR-BONIFICACAO-A-POLICIAIS-POR-APREENSAO-DE-FUZIS9993)
3. Laudelina de Campos Melo foi uma brasileira militante do Partido Comunista Brasileiro, da Frente Negra Brasileira, defensora dos direitos das mulheres e das empregadas domésticas, fundadora do primeiro sindicato das empregadas domésticas.
4. [HTTPS://G1.GLOBO.COM/NOTICIAS/POLITICA/O,,MUL155710-5601,00](https://G1.GLOBO.COM/NOTICIAS/POLITICA/O,,MUL155710-5601,00)
5. [HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/COMUNICADOS-DE-IMPRESA/NOS-ULTIMOS-CINCO-ANOS-35-MIL-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-FORAM-MORTOS-DE-FORMA-VIOLENTA-NO-BRASIL#:~:TEXT=BRAS%-C3%ADLIA%2C%2022%20DE%20OUTUBRO%20DE,DE%2045%20MIL%20POR%20ANO](https://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/COMUNICADOS-DE-IMPRESA/NOS-ULTIMOS-CINCO-ANOS-35-MIL-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-FORAM-MORTOS-DE-FORMA-VIOLENTA-NO-BRASIL#:~:TEXT=BRAS%-C3%ADLIA%2C%2022%20DE%20OUTUBRO%20DE,DE%2045%20MIL%20POR%20ANO).
6. [HTTPS://DROGASQUANTOCUSTAPROIBIR.COM.BR/SAUDE/](https://DROGASQUANTOCUSTAPROIBIR.COM.BR/SAUDE/)
7. [HTTPS://CESECSEGURANCA.COM.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2021/03/UM-TIRO-NO-PE_RELATORIO-COMPLETO.PDF](https://CESECSEGURANCA.COM.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2021/03/UM-TIRO-NO-PE_RELATORIO-COMPLETO.PDF)
8. [HTTPS://REPOSITARIO.IPEA.GOV.BR/BITSTREAM/11058/12132/1/PUBLICACAO_PRELIMINAR_TD_CUSTO_BEM_ESTAR_SOCIAL.PDF](https://REPOSITARIO.IPEA.GOV.BR/BITSTREAM/11058/12132/1/PUBLICACAO_PRELIMINAR_TD_CUSTO_BEM_ESTAR_SOCIAL.PDF)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LEMGRUBER, Julita (coord.), et al. Saúde na linha de tiro: impactos da guerra às drogas no acesso aos serviços de saúde no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

LEMGRUBER, Julita (coord.) et al. Um tiro no pé: Impactos da proibição das drogas no orçamento do sistema de justiça criminal do Rio de Janeiro e São Paulo. Relatório da primeira etapa do projeto "Drogas: Quanto custa proibir". Rio de Janeiro: CESeC, 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

QUERINO, Manoel. O colono preto como fator da civilização brasileira. Afro-Ásia, Salvador, n. 13, 1980, p. 143-158.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco brasileiro". In: RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. O intelectual "feiticeiro": Édison Carneiro e o campo de estudos das relações raciais no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Racismo brasileiro: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

TRUTH, Sojourner. Eu não sou uma mulher? E outros discursos. Belo Horizonte: Nandyala, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PROPOSIÇÕES DO DEBATE RACIAL E ESCOLA

EPISTEMOLOGIA (E/OU METODOLOGIA)
EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A
PARTIR DA PERIFERIA

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Mãe da Ashia e Mahin. Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, atuando com as disciplinas de didática, estágio, pesquisa, currículo e relações raciais. Atualmente, Superintendente de Equidade Étnico-racial e de Gênero (SUPEERG) da UERJ. Gosto de lembrar que vivi “minha passagem” pelo DEGASE como pedagoga (2012-2015).

RESUMO

O texto é uma provocação em pensarmos sobre a escola pública diante do debate racial. Mais precisamente, a escola como espaço de legitimação de conhecimentos, podendo torná-los pluridiversos e coletivos, em que seus sujeitos, em todas as esferas, produzam a pedagogia da convivência como princípio ativo na inserção dos conhecimentos, sobretudo raciais, pautado pelas legislações brasileiras, mas também pelos corpos e trajetórias negras que incidem dentro da escola, sobretudo na figura discente. O texto é uma provocação a partir da experiência com pesquisas em escolas públicas e, mais precisamente, com o olhar com mais afinco sobre a pesquisa iniciada em 2018 com pesquisadores negros em escolas públicas situadas em periferias e favelas. Não é uma resposta fechada nem certezas absolutas que embalam o texto, são brechas, provocações, questionamentos provocando ideias para uma escola laica e democrática.

“Ah! Aquela hora era bem a hora infinita da Esperança!”
(Cruz e Souza)

Se tenho algum lugar marcado pela esperança, é a aposta na escola pública (como aluna que fui, professora que contribui com a formação de professores e mãe na escola) e na potência de conhecimentos plurais, em que me mobilizo, a cada dia, a ter uma agenda cheia de lutas (e, por horas, em luto) no combate às desigualdades. E nessas passagens que vão guiando aonde ir, aposto: nas (os) estudantes pretas (os) e pobres que têm preenchido a UERJ FFP com leques de possibilidades em pensar construções mais democráticas; na minha relação com o Complexo da Maré¹, que me afeta pensar sobre periferia e convivência de forma potente, sobretudo com o enfrentamento de novos aprendizados e olhares; e no grupo GENTE² (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Transgressões Epistêmicas) no qual o conhecimento nos cerca de aprendizado e afeto compartilhados.

Recomponho minhas reflexões em uma perspectiva de potencializar a escola pública e os sentidos de construir menos afirmações, mais curiosidades e multiplicidades na demanda de pensar ações pluridiversas. E, desse modo, construir os valores da escola pública com intuito de reconhecer e

legitimar que essa escola é um espaço que produz conhecimentos. Talvez a pergunta que não queira calar é: quem são os sujeitos que são legitimados nessa produção e que sentido esses conhecimentos têm para quem lida com ele e o acessa?

No desafio sobre a escola pública, ainda provocado pelo sistema socioeducativo, cabe pensar também nas diferentes identidades que possibilitam as relações entre os sujeitos no espaço escolar. Cabe refletir a partir das trajetórias docentes, nos percursos discentes, na gestão e as concepções inerentes, na comunidade escolar, nos diferentes educadores que estão presentes na portaria, na inspeção, na cozinha, na biblioteca, os agentes em múltiplos modelos (no estado, a figura dos agentes culturais/educacionais mobilizou outros horizontes para muitos alunos). Situando a periferia, o lugar de fala e o exercício direto de não serem apenas objeto de pesquisa e sim sujeitos da pesquisa.

Ainda no contexto escolar, entendo também a relevância das práticas pedagógicas que infundem pensar em escolas públicas. Nesse sentido, existem desafios ao construir outras epistemologias que tenham sentido com a aposta que faço, conhecimentos que tenham a periferia como princípio e o debate da escola pública como um caminho para boas inserções.

Certo mesmo que aposto na educação pública e no seu poder de construir coletivamente, com a certeza de que a escola que defendo pode não ser a escola de hoje, mas pode ser a escola de amanhã ou do amanhã, e que esse porvir sempre permita acreditar que continuamos firmes na luta por uma escola laica, democrática e, na dúvida, reforçando seu potencial de antirracista e anti-homofóbica. Tal movimento só é possível quando mudamos o foco e a forma de lidar. Se mudar a ideia pode ser ameaçador, como diria bell hooks, é nas práticas e nos fazeres do que não é hegemônico que descobrimos a potencialidade da expressão no espaço da escola e os questionamentos dos efeitos binários que tornaram o conhecimento colonizador. “Para educar para liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (Hooks, 2013, p. 193).

O FLUXO DA APOSTA TEÓRICA

A partir dos estudos pós-fundacionais de Marchart (2009, p. 12), aposto na ideia das brechas de contingência em que as borras se reativam e entendem a possibilidade de haver “uma ‘temporalização do espaço’” ou uma “extensão do campo do possível” que permite reativar o processo em um movimento de “desfixação de sentidos”. E essa parece ser a aposta mais ins-

tigante para pensar os processos aqui propostos. Ao demarcar a ausência de um fundamento último, a dimensão do ontológico³ torna a consciência da contingência mais ativa.

Junto com as brechas, trago a rota construída na perspectiva da pluriversidade como um ato democrático de direito que a escola pública pode solicitar. Isso significa que o respeito e as regras são movimentos de organicidade desse espaço, mas convidamos para a importância de pensar, constituir e agenciar o sentido da democracia que vai sendo realocado cotidianamente na vida escolar.

Moraes (2020) anuncia a democracia como a própria hospitalidade, porque deveria acolher qualquer um, mas, na verdade, funciona de forma condicional no momento que “acolhe uns e exclui outros” (p.232). O referido autor, a partir de Derrida, pontua a democracia entendendo a possibilidade de autocrítica, contestação e aperfeiçoamento indefinidamente. Desse modo, dialogo com uma citação em que o autor analisa um sentido pensando na sua condição de existência sem fixação de uma ideia pronta:

(...) o que resta por vir de uma democracia é a sua promessa infinita de que esse demo consiga produzir, numa multiplicidade de diferenças, de urgências, respeitando toda a alteridade irreduzível em relação à unificação, ao condicionamento e ao contrato violento de falsa tolerância. (p.249).

Desse modo, a perspectiva de produzir multiplicidades de diferenças e urgências parece ser um caminho importante e necessário para ampliar as condições democráticas na escola pública, assim como, pensando sempre na sua condição de alteridade, de empatia e compreensão ao que significa se relacionar com a projeção do outro na dinâmica da coletividade que a escola se faz presente.

Nesse caso, constitui o diálogo com bell hooks (2020) no que elucidava sobre os educadores progressistas e no entendimento sobre a educação como prática da liberdade⁴, por reconhecer que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, bem como a liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar, o que é sempre incentivado. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que educandos possam apreender e florescer nesse lugar.

Desse modo, apostamos e acreditamos numa educação emancipatória, alternativa, com currículos sobre a ótica das diversidades, das relações raciais e da justiça curricular para escola pública periférica. Diante disso, fundamentalmente é preciso pensar nas identidades que se forjam e atravessam essa escola pública periférica, por trazer consigo todos os estigmas, estereótipos encontrados para tais situações de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento”. (Ana Beatriz da Silva & Edmeire Oliveira Exaltação, 2019, p. 51)

E, se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. Lady Christina de Almeida⁵ nos relata que “precisamos reconhecer que há coisas na escola que não conhecemos” (2021), e esse não conhecimento é também uma oportunidade de ampliar as ações e práticas pedagógicas para que sejam inspirações e modos de envolvimento dos estudantes, reconhecendo-os como parte central e participantes ativos, promovendo a ideia de sujeitos de pensamentos e narrativas. “Foi nessa perspectiva que nossas pesquisas desde 2018 vêm se estruturando, germinando outros saberes e ações não hegemônicas nas escolas públicas.” (idem)

Essa escrita não tem a intenção de construir uma receita de bolo ou apontar caminhos que levem de alguma forma a ocupar as críticas. Quero, no entanto, refletir com as pistas, incertezas, desconfortos e interrogações, que saiam da comodidade e possam levar às reflexões necessárias, às diversas experiências que contribuem para os diálogos como também ao rompimento do ideal. A diferença como um espaço por reconhecer também outras histórias, práticas e relações entre pessoas.

É para imaginar fazer uma educação com/para os corpos em suas diferenças, semelhanças e diversidades, enfatizando pessoas, vivências, histórias, conhecimentos, grupos, comunidades e territórios, da periferia local e mundial, que estejam fora do projeto hegemônico, alterando a realidade por meio de ações de vida e de criação”. (Max Willa Morais & Marinazia Cordeiro Pinto, 2019,p.42)

A lucidez do trabalho surge entendendo que as práticas e fazeres não hegemônicos ampliam a potencialidade do que expressam no espaço escolar e também realocam os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Desse modo, construo e aposto em processos de pesquisas e de olhares para a escola onde sujeitos

periféricos encontrem sentido nos seus dizeres e as formulações evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Essa escrita também dialoga com a afroperspectiva proposta pelos estudos de Nogueira (2011, p. 3), “[...] uma linha filosófica que torna possível a articulação entre o ensino de filosofia e elementos das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas”. Essa perspectiva busca nomear personagens, espaços e conceitos, deixando explícita sua tentativa em ser menos essencialistas. A afroperspectiva é também um rompimento de paradigma, porque aposta nas identidades e personagens que não são exaltados e foge às lógicas dicotômicas e ao binarismo. Além disso, é fruto de uma história que reforça o conhecimento racializado e busca novas fontes epistemológicas.

A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar. O plano de imanência é a roda da afroperspectivização, a condição de possibilidade para afroperspectivizar. Na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento-chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. (Nogueira, 2011, p. 10).

E NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO? O QUE TEMOS A PENSAR DE ESCOLA E RELAÇÕES RACIAIS?

Esse texto não é sobre o DEGASE, mas a “minha passagem” como pedagoga dessa instituição, que lida com o processo integrado de pessoas que cumprem medida socioeducativa, me permite trazer algumas reflexões inspiradas na escola que lida com essa/esse jovem, especialmente na privação de liberdade, que prevê reclusão do jovem, seja pela semiliberdade ou internação, o qual requer um acompanhamento por parte da pedagoga. Aliás, ao pensar sobre a escola pública nas periferias, estou narrando sobre as possibilidades das/dos sujeitas/os desse sistema que são as/os maiores

afetadas/os: jovens, pretas/os, pobres.

Vale sinalizar três marcos de legislações que aparecem na escolarização via Sistema Socioeducativo. o ECA, Lei 8.069/1990, versão brasileira da Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança, com três princípios fundamentais: a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento; que têm seus direitos assegurados com absoluta prioridade. O SINASE, Lei 12.594, que regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional e estabelece regras processuais de execução de Medidas Socioeducativas. E a resolução CNE/CBE nº03/2016 que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A justificativa para a aplicação de uma medida privativa de liberdade como forma de proteção é do discurso que aponta o cuidado para com o jovem. No entanto, esse sentido é revestido de um discurso que se apoia na lógica do Estado com mais redução de investimento no fortalecimento estatal, e mais omissão quanto ao perfil daqueles que se encontram em altíssimo grau de vulnerabilidade e insegurança social.

No senso comum, a ideia da institucionalização dos jovens está diretamente associada a modelos de projetos/políticas que possam garantir alguma segurança diante de atividades – fora da realidade do jovem - que os retirem de modelos ilícitos, e que sustentam muitas iniciativas que encaram a juventude como risco que, por isso mesmo, precisa ser tutelada. E a escola, pode pensar diferente?

Ainda sem criar relações de constrangimentos, é fato assumir que existem escolas propícias a fugir do debate e da sua responsabilidade racial, inclusive por associar o mito da democracia racial⁶ que legitima no espaço escolar os conhecimentos construídos por tal base revestida por preconceitos. O sistema escolar brasileiro, por meio de ações ou até de omissões, reforça antigos processos de marginalização social, cultural e étnica, os quais alimentam desigualdades, discriminações e estereótipos racistas. Essa questão precisa ser entendida e encarada de maneira séria.

Importa sinalizar o papel das leis nº 10639 e nº 11645, entendendo que, em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a LDB (Lei nº 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei nº 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da his-

tória e cultura afro-brasileira e indígena.

A temática racial no espaço escolar é reconhecida pelos limites e dificuldades mencionados e também pela delicadeza em tornar o assunto nesse espaço tão marcado por estruturas racistas, especialmente nas vivências dos estudantes. Nesse sentido, o debate racial está comumente identificado como desafio na interlocução com a equipe, que pouco discute as questões raciais, assim como nos casos em que o debate se restringe pela prática de um docente (ou um pequeno grupo) e/ou um evento no dia 20 de novembro.

Ainda precisamos pautar que existem instituições de ensino que contribuem para a estigmatização, marginalização e criminalização da pobreza dessas localidades. Temos ainda um processo de expulsão escolar da população negra⁷, ou seja, não são apenas as crianças e os jovens que evadem, são as que saem da escola e nunca mais voltam para o espaço escolar. Uma vez que a instituição é responsável por criar a maior parcela desse cenário, ela precisa rever os mecanismos de discriminação e se perceber como produtora dessas situações.

[...] a questão que está sendo problematizada é o desconhecimento e o silenciamento, por parte da escola, dos conhecimentos das crianças sobre tais riquezas das vivências cotidianas. A falta de compreensão (ou dificuldade de aceitação), por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. (Silva, 2012, p. 26).

Um dos caminhos para entender os cotidianos das escolas vem do princípio de que os sujeitos educandos precisam ser notados como protagonistas das ações e de suas próprias histórias. Desse modo, contra a produção sistêmica de indigência - assinalada pela intelectual negra Sueli Carneiro (2023, p. 88) como a “negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; [...] produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” - as pessoas negras e suas narrativas, constantemente, fazem exigências de sua participação efetiva nos âmbitos social, educacional e político da cultura brasileira.

Além disso, problematizo as lógicas do racismo cotidiano que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes categorizados como “os que não aprendem” e os “mais difíceis de lidar” no cotidiano escolar, em que a maioria é demarcada pela figura negra e pobre. Os “meninos que

não têm jeito” (Silva, 2012) constituem também uma forma de não fazerem parte das regras sociais do ponto de vista predominante. Além disso, tal frase explicita o dispositivo de poder que se transforma em argumento e fundamenta as regras na escola. Isso tem um peso maior quando pensamos as desigualdades nas relações dos diferentes sujeitos na escola.

Há brechas que são organizadas pela representação da própria trajetória em encontro com professores que agem na contramão. Em diálogo com essa perspectiva, há caminhos em que a própria relação entre os sujeitos das escolas é assimétrica e menos hierárquica. A autora Nilma Lino Gomes (2010, p. 101) aponta que “o racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudoteorias raciais no passado e para a perpetuação da desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente”.

Ao ponderar sobre a temática das desigualdades, permaneço constituindo essa discussão a partir da lógica de reprodução do colonialismo, do machismo e do racismo. Esse último, revelado no processo histórico e fortalecido pelo mito da democracia racial, é também revestido nas relações de poder que atravessam as outras reproduções exemplificadas. Gosto do que diz Luiza Bairros em homenagem do portal do Geledés⁸:

Fundamentalmente, as pessoas continuam separando as desigualdades raciais do racismo. Um dos resultados dessa separação é muito concreto: um formulador de política pública lê uma informação acerca da desigualdade racial e continua formulando a política pública do mesmo jeitinho que fazia antes de ter a informação. Para essas pessoas, das duas uma, ou o racismo simplesmente não existe, ou ele é visto como um acidente na trajetória de uma pessoa negra. (Lembrando Luiza Bairros ..., 2019).

Quando penso a relação das escolas e periferias e amplio para o Sistema Socioeducativo, preciso assumir que esse debate se reproduz nesses espaços, trazendo de maneira incisiva as dificuldades que são apresentadas sobretudo pela dimensão do espaço de escolarização. Assim, o mais comum é deslocar para as ausências representadas nas escolas e pontuar as marcas escolares intensamente a partir da estrutura física, pela ausência das famílias na vida escolar dos estudantes (porque são pais com rotinas de trabalho e/ou que pouco participam). Nesse referido espaço escolar demarcam ainda as salas com estudantes que apresentam defasagem (constituindo a ausência de certos conhecimentos) e a falta de parceria com outros profissionais da educação e até da área da saúde, dificultando encaminhamentos das demandas cotidianas dos alunos que poderiam contribuir para uma

melhor ação no espaço da escola. Ressalte-se ainda a violência dentro da escola e em seu entorno que fundamenta a continuidade do cotidiano escolar. Um grande pacote daquilo que não é!

No entanto, é a partir do diálogo da “pedagogia da convivência”⁹ que este texto busca se situar, pois está diante de uma proposta em que a periferia e a favela são pontos de partida. A maioria dos sujeitos aqui clamados se origina desses territórios. A expectativa de um bem comum de entendimento e necessidades (e não estou falando de ausências ou um projeto padrão urbano) também é parte do fazer inventivo dos sujeitos periféricos. A pedagogia da convivência busca construir o ambiente no qual os conflitos emergem de todas as diferenças e podem ser estabelecidos como motivadores para a potência humana. A perspectiva inicial é de alteração da estética da guerra que é criada a partir de um fenômeno ordenado nas lentes sociais das pessoas, ou seja, rompe a compreensão de uma cidade em que a capacidade de lidar com o outro ocorra a partir das próprias identificações e concepções que ele carrega, especialmente quando se pensa em favela e periferia que são reconhecidas como espaços limites na produção do conhecimento. Desse modo, possibilita uma concepção mais ligada ao reconhecimento desses espaços supracitados, busca-se o reconhecimento das diferenças e do conflito como princípio das condições humanas para constituir as potências e a relação possível com a escola pública.

Pautada pela perspectiva da potência, entendo que a produção de conhecimento sobre favelas e periferias tem ajudado na transformação desses territórios em que os espaços escolares também estão inseridos, ampliando a qualificação dos sujeitos oriundos das periferias. Isso significa um compromisso em contribuir para uma formação intelectual engajada com a realidade social, na perspectiva de que se constitua uma relação direta com a potência da periferia – nesse caso, a potência da periferia a partir da educação básica, via escola pública. Assim, importa identificar sujeitos que moderem lógicas de conhecimentos que reconheçam a necessidade de uma sociedade pautada pela diferença e que questionem caminhos cujas ações operem na pauta das desigualdades.

ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA DA POTÊNCIA ENTRE ESCOLA E PERIFERIA

Quando se fala em escola pública, o mais comum é ouvir que ela está em crise e que os estudantes não querem aprender nada. O Brasil tem, historicamente, uma construção extremamente subjetivada no que diz respeito

às relações sociais, étnicas e culturais da escola. O equívoco tomou conta do inconsciente coletivo e individual. Abriu-se o rótulo de país miscigenado, democrático racialmente e destituído de outras particularidades étnicas específicas.

Entretanto, as experiências construídas com pesquisas no cotidiano da escola apontam um movimento completamente contrário. O que está em pauta é que os estudantes desejam aprender, saber e entender conhecimentos que não passam mais pela ordem do hegemônico. Os questionamentos e as pautas de interesses não têm relação com o conservadorismo e tradicionalismo que a escola pública carrega e que estiveram à frente das perspectivas dos estudantes, deixando de lado a proposição de protagonismo, especialmente dos jovens nas atividades e ações propostas.

O olhar e a construção da escola também como potência impossibilitam uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Assim, o caminho é reconhecer, dialogar e trocar com os sujeitos que dela fazem parte em todas as instâncias. Não é por mero acaso que se faz necessário, e urgente, um processo escolar acolhedor de políticas públicas que incluam e que tornem praticável, na realidade, o acesso de todos e todas. Quando falo em necessidade, é porque não tem como ressignificar a identidade do(a) negro(a) e/ou diminuir a desigualdade racial e de gênero com práticas excludentes. Se de fato é desejável um projeto de afroperspectividade com espaços para constituir ideias de democratização efetivas da sociedade brasileira, isso inclui não mais alimentar a desigualdade e a segregação e também romper com formas instituídas de poder herdadas e propagadas pelas ideologias racistas eurocêntricas, as quais reprimem as múltiplas identidades e culturas.

O entendimento do que poderia ser relevante pode ser abordado quando identificamos referências de uma perspectiva antirracista¹⁰ que possibilitam criar outros caminhos, como: afirmação do caráter multirracional e pluriétnico da sociedade brasileira; reconhecimento da presença negra e das diferentes culturas presentes nas salas de aula e no território; proposição de processos formativos e pedagógicos que privilegiem interação, reflexão e valorização das diferenças; promoção de reflexão coletiva e constante sobre o papel do racismo na constituição e das desigualdades educacionais no Brasil; reconhecimento de todos os alunos e alunas como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, rompendo com o estigma histórico dos estudantes negros como menos capacitados.

Nilma Lino Gomes (2012, p. 10) ressalta que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos

de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação.

Nesse sentido, há necessidade de um ensino mais horizontal e mais dinâmico, porque os estudantes cada vez mais sabem coisas. O aprendizado só é possível quando a gente reconhece que todos aprendem e quando há partilha no processo de ensino. A recorrência da fala e da escuta dos estudantes é expressa pela possibilidade de realizar atividades e encontros que dinamizem o contexto da escola e estabeleçam sentidos menos hierarquizados sem perder a autoridade de quem sabe um pouco mais.

Além disso, é importante o reconhecimento do território que os alunos vivenciam e trazem para o cotidiano na/da escola, o entorno como lugar de aprendizados e de entendimentos, onde há várias possibilidades de lidar com saberes que inicialmente não têm sido evidenciados, seja pela instituição e comunidade escolar ou pela sociedade no geral. Muitas vezes, nessa coletividade que se aposta, de estruturas de cidades planejadas e fixadas, as crianças e os jovens não são entendidos como formuladores de práticas e convivências criadoras. Esse é o caminho em que aposto: na escola democrática e plural, na perspectiva antirracista que passa a valorizar a afroperspectividade.

O compromisso relacional pode tecer e redefinir compartilhamentos e vivências que agregam uma dimensão dos conhecimentos ancestrais, revigorando uma dinâmica geográfica (a periferia atravessando os sentidos) e política (qual o sentido de pensar essas coisas e não outras), como parte da escola pública, e desejo que esteja cada vez mais visibilizada nas ações docentes.

NOTAS

1. No contexto da Universidade das Periferias (UNIperiferias) situada na Maré, pude desenvolver uma pesquisa com pesquisadores e professores negros envolvidos com a educação pública entre 2018 e 2021. A pesquisa foi desenvolvida em 12 escolas em quatro estados (Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo) no primeiro ano e, posteriormente, ficou concentrada a maior parte no Rio de Janeiro com atuação nos diferentes segmentos: educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como na EJA. Teve como perspectiva o desenvolvimento de ações e propostas em prol do debate racial e/ou de gênero; a equidade escolar, em que todo processo precisaria ser construído a partir de um pré-projeto; os espaços formativos do grupo e a inserção nas escolas.
2. Grupo de pesquisa, ensino e extensão coordenado por mim e pelo prof. Marcelo Moraes, desde 2017.
3. Por ontológico, entende-se o que está relacionado ao ser das coisas deste mundo, ou seja, aquilo que dá sistematicidade à possibilidade de nomear.
4. Termo que ela reconhece pelos estudos desenvolvidos em Paulo Freire.
5. Falas e escritas que ainda não compõe uma publicação.
6. Um dos caminhos que demarcam o mito da democracia racial é a partir da obra de Gilberto Freyre Casa Grande & Senzala, em que o autor propõe que o processo da escravização foi um modelo de trabalho com uma ótica de dominação, mas com o consentimento dos escravizados que viviam em situações diferentes do trabalho compulsório nas casas e lavouras, contrariando a ideia de uma escravização perversa e movida pela lógica dos sujeitos como mercadorias. Além disso, a própria miscigenação dos corpos brancos e negros possibilitou uma ideia de harmonia entre os grupos.
7. Luciene Antunes (2019), no estudo “A relação entre a evasão escolar de jovens negras periféricas (e sua entrada no cárcere)”, troca o termo evasão por expulsão porque o sistema não acolhe os jovens de periferias. Os estudos abrangem temas sobre evasão, encarceramento em massa, questões de gênero, raça e a potencialidade da escola, pensando nos parâmetros e orientações que determinam as dificuldades de progresso dos jovens em regime carcerário no Brasil.
8. Disponível em: [HTTPS://WWW.GELEDÉS.ORG.BR/LEMBRANDO-LUIZA-BAIRROS-12-DE-JULHO-DE-2016/](https://www.geledes.org.br/lembrando-luiza-bairros-12-de-julho-de-2016/).
9. O termo foi construído a partir do paradigma da potência no artigo de Eduardo Alves (2018) nomeado “A centralidade do comum e a metamorfose do inseto”. Disponível em: [HTTP://OF.ORG.BR/NOTICIAS-ANALISES/A-CENTRALIDADE-DO-COMUM-E-A-METAMORFOSE-DO-INSE-](http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inse-)

TO/.

10. O material foi organizado pela Ação Educativa a partir da coleção Educação e Relações Raciais, no site [HTTP://WWW.ACAOEDUCATIVA.ORG.BR/RELACOESRACIAIS/COLECAO-EDUCACAO-E-RELACOES-RACIAIS/](http://www.acaoeducativa.org.br/relacoessraciais/colecao-educacao-e-relacoes-raciais/). Acesso em: 2 abr. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eduardo. A Centralidade do comum e a metamorfose do inseto. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2018. Disponível em: <http://of.org.br/noticias-analises/a-centralidade-do-comum-e-a-metamorfose-do-inseto/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do Ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERNANDES, Fernando et al. O paradigma da potência e a pedagogia da convivência, Revista Periferias, 2018. Disponível em: <http://imja.org.br/revista/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMBRANDO Luiza Bairros – 12 de Julho de 2016. Portal Géledes, Mulher Negra, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lembrando-luiza-bairros-12-de-julho-de-2016/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARCHART, Oliver. El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MORAES, Marcelo José Derzi. Democracias espectrais: por uma des-

construção da colonialidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

MORAIS, Max Willa; PINTO, Marinazia Cordeiro. Currículo e Projeto Político Pedagógico: Programa de Experimentação, Transgressão e Potência da Periferia. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira et al.(orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 42.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa, v. 4, n. 2, p. 1-19, dez. 2011.

SILVA, Ana Beatriz; EXALTAÇÃO, Edmeire Oliveira. A escola pública periférica como “lugar outro” de resistência e outras práxis. In: SANTOS, Patrícia Elaine Pereira et al.(orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 51.

SILVA, Rodrigo Torquato de. Escola-favela e favela-escola: “esse menino não aprende”. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SOUZA, Cruz e. Emparedado. In: Coleção Pensamento Preto: epistemologias do renascimento africano. São Paulo: Diáspora Africana- Editora Filhos da África, 2023.

AÇÕES ANTIRRACISTAS EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Flávia Batista dos Santos

É assistente Social no Degase, lotada no Cense Dom Bosco, desde 2018. Possui especialização em Direito Especial da Criança e do Adolescente. Atua, também, como Assistente Social na Política de Assistência Social em Itaguaí.

Este texto é construído a partir da minha experiência em unidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, em especial o Centro Socioeducativo Dom Bosco, no qual, junto à equipe interdisciplinar, encontramos oportunidade em desenvolver de maneira ampliada, a partir da comemoração da Consciência Negra, no mês de novembro, atividades de conscientização e combate ao racismo, preconceito, discriminação racial e desigualdades sociais.

Tal investida se reconheceu necessária, a partir da compreensão de que a construção histórica do negro no Brasil é marcada por profundas desigualdades que se expressam no cenário atual através da seletividade pelo tom de pele, problemas de saúde e a violência institucional que tem nos corpos negros seus principais alvos.

Não obstante, através de uma simples observação, podemos identificar que nossa sociedade é composta por uma grande parcela de pessoas não brancas, pessoas essas que encontram residências na periferia, favelas e áreas rurais, ou seja, em sua maioria, apresentam condição de pobreza e pouco acesso a políticas públicas.

A reprodução social que naturaliza práticas preconceituosas leva o negro ao lugar de invisibilidade, notado em cárceres e resultado dos conflitos urbanos, o que reafirma o quanto ainda precisamos avançar para superação de práticas racistas.

É nessa perspectiva que o mês de novembro nos convida à reflexão e encoraja ao engajamento em atividades que promovam o conhecimento e reconhecimento da trajetória histórica dos negros no Brasil e sua importância na construção de valores que perduram até a atualidade, evidenciados em músicas, danças, expressões culturais e culinária, na perspectiva de que o conhecimento e, por sua vez, reconhecimento favoreçam o combate ao que oprime o negro.

Tratamos, portanto, de uma experiência profissional na unidade de inter-

nação CENSE Dom Bosco, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), articulado a diversos outros atores no mês de novembro de 2023.

UM POUCO SOBRE A INSTITUIÇÃO

Localizada na cidade do Rio de Janeiro, a unidade possui capacidade para acolhimento de até 105 adolescentes da faixa etária compreendida de 16 a 18 anos, do sexo masculino, a fim de cumprir a Medida Socioeducativa de Internação.

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA baliza quanto ao cumprimento das medidas socioeducativas imputadas aos adolescentes que cometem algum ato infracional, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; além das medidas definidas como protetivas. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 121, “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.”

Vale ainda destacar que, no contexto das medidas de internação, já existentes antes da promulgação do ECA, tais eram utilizadas tão somente para controle e sanção, com resquícios da Doutrina de Situação Irregular dos Códigos de Menores (1927 / 1979), mas ainda nos deparamos, na atualidade, com estruturas físicas que pouco se diferem daquele período e essa realidade se constitui em desafio à garantia da proteção integral ao adolescente.

SOBRE OS ADOLESCENTES

Oriundos das mais variadas regiões do estado do Rio de Janeiro, em sua grande maioria de regiões periféricas, em situação de grande vulnerabilidade social, etnia, econômica, territorial etc. Em suas narrativas, se revela baixo ou nulo acesso a oportunidades de cultura, escolarização, condições dignas de habitação, perspectiva de vida. O que cabe enfatizar: trazem em suas características e/ou tom de pele, registro de pertencimento ao povo negro.

Nessa concepção, avançamos na proposta que favoreceu o “Conhecimento e Reconhecimento”, não apenas pelos adolescentes inseridos na Socioeducação, mas também dos profissionais que atuam diretamente com eles, quanto ao resgate às memórias de um povo negro, atacado e dominado. Reconhecimento da resistência cultural pelos ancestrais, identificação de conquistas em sua trajetória histórica, reconhecimento do valor do povo negro e identificação de estratégias na luta pelo rompimento de barreiras da desigualdade.

COMO SE DEU O PLANEJAMENTO

Tratou-se do resultado da inquietação das profissionais de Serviço Social que atuam na instituição, em conjunto com as estagiárias, ao longo do ano. O questionamento de uma realidade institucional motivou a sair de reflexões realizadas individualmente nos atendimentos, provocando o debate coletivo sobre a temática, a fim de alcançar o reconhecimento da identidade do povo negro, bem como identificar os traços culturais que permeiam a história de colonização do país e, então, avaliar as possibilidades de contribuir para superação das barreiras discriminatórias.

As seguintes etapas foram percorridas:

- Inclusão do debate nas dinâmicas desenvolvidas junto aos adolescentes
- Reflexão sobre as possibilidades de realização do evento de celebração do Novembro Negro (equipe técnica do Dom Bosco);
- Diálogo com o NEAB, a fim de identificar abordagens e estratégias (equipe técnica e estagiárias de Serviço Social);
- Diálogo com a Direção da unidade CENSE Dom Bosco, a fim de avaliar as possibilidades de realização do evento;
- Definição das abordagens (equipe técnica em conjunto com bibliotecário e nutricionista),
- Contato com possíveis convidados; definição da programação; literatura; sabores; ginga e música do povo preto.

Os temas abordados foram:

- Resgate das memórias de um povo negro, atacado e dominado;
- Reconhecimento da resistência cultural pelos ancestrais;
- Identificação de conquistas na trajetória histórica,
- Reconhecimento do valor do povo negro e identificação de estratégias na luta pelo rompimento de barreiras da desigualdade.

As atividades desenvolvidas refletem o envolvimento e participação de vários profissionais, dos quais destacamos:

Encontros com adolescentes realizados na Biblioteca sobre os temas **Consciência Negra, História, Personagem e Lugar de Fala**. Atividade de mediação de leitura com temática relativa à celebração da Consciência Negra, realizada nos dias 9 e 11 de novembro de 2023, sendo o responsável Charles Mello, Bibliotecário.

Oficina **Nosso Sabor Afro** que abordou sobre pratos típicos trazidos pelos escravos, com a apresentação e degustação, inclusive. Responsável Ana Lúcia (Nutricionista), no dia 23 de Novembro de 2023.

Manhã da Capoeira: aula, bate papo e jogo/corpo. Nessa atividade os adolescentes não apenas refletiram sobre esse esporte, mas também puderam praticar, sob a orientação do convidado responsável, professor Willian de Paula (Escola Estadual Padre Carlos Leôncio da Silva), no dia 24 de Novembro de 2023.

Cultura Hip-Hop. Realizaram reflexões e travaram batalha hip-hop. Responsável: Grupo Olhar dos Cria (convidados), no dia 24 de Novembro de 2023.

Roda de Conversa: Trajetórias Negras. Aprofundamento em reflexão sobre a escravização e as marcas na atualidade. Responsável: Valesca Lins (escritora convidada), no dia 30 de Novembro de 2023.

Tais ações foram seguidas de escuta dos adolescentes que expressaram o quanto importante foi para eles o debate e contato com suas raízes, através da cultura, esporte e culinária. Suas atitudes também revelaram a apreensão do conhecimento e empoderamento, ao sinalizarem, no cotidiano, práticas racistas em análise crítica de sua realidade.

Vale mencionar que o impacto foi gerado também na equipe de profissionais, especialmente nos agentes socioeducativos que se reconheceram, mostraram indignação e somaram às dinâmicas realizadas, após um primeiro momento de resistência à participação, diante da polêmica que a discussão sobre escravização gera em nosso meio.

O resultado, por sua vez, afirma a necessidade do debate de forma continuada no enfrentamento às expressões de preconceito e racismo que mudam suas configurações na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLÉIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de

1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24

de novembro de 2003. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

TRÊS TEMPOS DE FALA

Fernanda Aciolly

Pedagoga do DEGASE, lotada na unidade de semiliberdade CRIAAD SANTA CRUZ. É Especialista em Psicopedagogia pela UERJ e, também, atua como Professora do Ensino fundamental, anos iniciais, na Prefeitura de Nova Iguaçu.

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo*

As breves linhas constituintes deste artigo surgem a partir das veredas trilhadas ao longo de 10 anos de prática profissional no Degase¹. Pude apresentar essa vivência na mesa Ações Antirracistas na Socioeducação, no Seminário Socioeducação e Relações Étnico-raciais, evento que fez parte do processo de formação continuada dos servidores do DEGASE, organizado pela Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire - ESGSE, pelas Coordenações de Atenção em Saúde Integral e Psicossocial – COOSIP, de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – COOECCEL e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Degase – NEAB-D, em dezembro de 2023, na Procuradoria-Geral do Estado - PGE, no Rio de Janeiro. Acreditando que as experiências diárias, sozinhas, não são suficientes para dar conta das problemáticas advinda da realidade atual encontrada no Sistema socioeducativo, realidade essa que muito figura entre as questões raciais, a pobreza, a falta de recursos de saúde e etc. Busquei o auxílio de outras vertentes (psicologia e do serviço social) para compreender melhor a natureza do trabalho.

E usar outras vertentes têm muito a ver com as trocas realizadas com profissionais ímpares, que cruzaram e cruzam nosso caminho fazendo do sistema socioeducativo um lugar de acolhimento, não só institucional. Aprendemos que dividir nossas angústias e frustrações traz um alento à alma, ao coração.

Neste espaço onde os adolescentes recebidos trazem consigo uma bagagem muito maior do que as estigmatizações sociais e a institucionalização podem supor. Percebe-se a necessidade de um trabalho focado não apenas na garantia de direitos, mas no próprio reconhecimento do sujeito como portador de uma história, uma cultura, um sonho. Muitas vezes negado ou subtraído ao longo das insidiosas relações de poder e controle sociais.



Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fofidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano em O Livro dos Abraços

Em um universo onde as regras não só estão inscritas no real, onde a frase de Lacan: “O sintoma é a inscrição do simbólico no real” tem seu sentido reforçado ao verificarmos que a violência não é pura e gratuita como a maior parte da sociedade crê. Lá, no Sistema, onde são cerceados de uma identidade, sufocados por desejos externos de uma realização que não lhes compete, muitos adolescentes são rotulados e inscritos sob a alcunha “ninguém”.

A questão a qual nos remetemos neste artigo refere-se às contribuições oferecidas aos adolescentes privados de liberdade quando socialmente os despimos de sua subjetividade em prol de uma denominação imbuída de estigmas e estereótipos punitivos.

Por um lado, temos a sociedade gritando pela punição dos crimes cometidos e de outro a espera desmedida por transformações a níveis psíquicos condicionados a uma realidade atroz. Responsável pela própria descaracterização do sujeito: observado na representação Institucional das unidades socioeducativas de internação a partir da utilização de uniformes, da obtenção de um número, da raspagem do cabelo, da espera por resultados que devem ocorrer em prazos determinados, da não compreensão da história de vida de cada indivíduo.

Lembro-me bem quando um caso midiático chegou à unidade. O garoto havia cometido um latrocínio. O seu rosto estava estampado em todas as

mídias. Era difícil atendê-lo, porque acreditar em alguém a essa altura do campeonato era muito difícil para ele. Depois de muitas intervenções da equipe de referência, conseguimos ouvir dele um pedaço de sua história. A família também compareceu ao atendimento. havia em nossa frente uma mãe alcoolizada, que precisava se manter assim para não pensar em tudo que passava. Cinco anos antes ela saiu para trabalhar e quando voltou um dos filhos estava estirado na rua, morto ao ser atropelado. Era esse garoto, envolvido com tudo isso quem cuidava dos irmãos menores e deveria ter evitado a morte do irmão. Ele nunca foi ao psicólogo, nunca teve acesso ao CAPS². Naquele momento, aquela dor ganhou um nome, uma escuta e um lugar de acolhimento. Sobre o garoto...ficou apreendido por três anos. Conseguiu um jovem aprendiz em uma instituição Estadual e a última notícia que tivemos estava seguindo a vida...

Contudo, o envolvimento do adolescente com a criminalidade não é exclusividade de famílias desfeitas, pobres e marginalizadas. É óbvio, que esses fatores contribuem em larga escala para a formação da clientela socioeducativa. Mas o desejo, a carência, a incoerência, o abandono não seguem apenas os filhos negros e pobres das periferias. Seguem a todos que não conseguem reconhecer em si, de forma valorativa, o potencial mutável e transformador do próprio caminho.

Inúmeros estudos revelam que o adolescente autor de ato infracional, possui um grau de escolaridade abaixo do esperado. Rompem-se os laços familiares, escolares por falta de identificação ou, simplesmente, porque os padrões existentes dentro destes espaços já não preenchem a amplitude do que se pretende ser.

D. era um garoto extremamente envolvido com a criminalidade. Aos 9 anos de idade saiu de casa, fugindo de uma relação familiar marcada por violência doméstica. Aos 9 anos de idade, para onde ir? Mas, D. era muito “safo”. Ando de casa em casa...até ter dinheiro para ter a sua própria casa. Dormiu ao relento, viu bichos e gente morrendo. Quando ele chegou à unidade para cumprir sua MSE³ de semiliberdade, já estava com 18 anos. Pasmem era sua primeira passagem. Esse tempo todo D. esteve dentro da Cidade de Deus. Não sabia ler, nem escrever. Tinha retomado a pouco tempo o convívio familiar. Levou quase dois meses para aprender a pegar um ônibus até a unidade, sua vida inteira estava dentro da CDD⁴.

Duas semanas depois de ser matriculada fui chamada à escola. D havia acionado o extintor de incêndio e deveríamos pagar pelo prejuízo. Antes de ir a escola chamamos o adolescente para conversar. Ele entrou bastante entristecido e de imediato se desculpou. Disse que sempre quis saber como funcionam os extintores. Levamos o adolescente até a escola e pe-

dimos para explicar o que aconteceu. A direção compreendeu e percebeu que não passava de uma situação pontual.

A escola nesse caso teve fundamental importância na alfabetização desse adolescente. Que não se concluiria em 45, 60 ou 90 dias como prega o PIA (plano de desenvolvimento individual). Ali, em um curto espaço de tempo, sem usar nenhuma palavra fortaleceu vínculos importantíssimos e construiu nas ruínas de uma não existência o pertencer.

Nesta mesma semana, fomos convidados a ir até o centro da cidade em uma exposição. Quando passamos perto do aeroporto, havia um avião decolando. Quando o adolescente percebeu, grudou no vidro e começou a gritar é de verdade dona técnica, é um avião mesmo.

Existem as leis, entendemos a natureza do trabalho. Mas, a dimensão humana na realização de ações tão pequenas, isso nunca iremos atingir enquanto nossos olhos e afetos estiverem voltados aos padrões, ao esperado. Já não sei quantas almas eu toquei, eles saberão.

Entretanto, dentro do sistema socioeducativo a realidade é um tanto diferente, qual é o momento em que é possibilitado a este sujeito ser um produto diferente de suas escolhas anteriores? Dentro da escola, na qual passou anos distantes, sendo agora obrigado a retornar após várias andanças? Ou será que em sua inserção em cursos profissionalizantes distantes de sua realidade, interesse?



Todas as palavras tomadas literalmente são falsas.
A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras.
Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua:
toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a
sedução da clareza!
Cuidado com o engano do óbvio!

Rubem Alves

Muito se fala do cometimento do ato infracional, mas pouco se fala do adolescente infrator, de sua família, da padronização de suas histórias, do seu envolvimento com as drogas, das fugas, dos arranjos familiares tão diferentes do esperado.

Considerando a adolescência como uma fase de desenvolvimento na qual o indivíduo passa por um momento de particular fragilidade. E como fase de transição é caracterizada como uma crise na qual predomina a desorientação, a procura da própria identidade e revivências ocorrem sobre as marcas do contexto familiar, social e cultural.

O conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos adolescentes em conflito com a lei possibilita maiores intervenções no sentido de ampliá-los por meio do diálogo. Afinal, a educação não pressupõem a exclusão ou a seleção. Existe com a finalidade de promover o homem a outros patamares existenciais e ao compartilhamento do conhecimento.

Contudo, em pleno século XXI a sociedade ainda se encontra alicerçada sobre paradigmas de uma educação formativa focada pura e simplesmente na transmissão de informação na criação de rotinas que não contemplam a complexidade do SER. Ao adolescente infrator, que não se sente parte deste contexto educativo, não só pelo acesso, mas por não se reconhecer dentro deste sistema de padronizações tão distante de sua realidade, resta o desprezo de sua criatividade, do desejo de aprender, da capacidade de adaptação a situações diferentes, do pensar, do sentir.

Sendo a educação o ponto culminante entre o contexto familiar e a cultura oportunizando as relações diretas com o mundo circundante onde se está inserido. Cabe a ela respeitar e valorizar também as vivências de cada sujeito. Só assim, compreendendo subjetividades, seremos capazes de efetivar seus objetivos na construção de um conhecimento próprio que os conduzirá a tão sonhada autonomia, lhes permitindo atuar de forma consciente e transformadora sobre as diversas realidades existentes.

O não aprender pode estar envolvido com problemas emocionais e com aspectos inconscientes do sujeito. Assim como questões sociais e pedagógicas com as dificuldades de aprendizagem originadas na história pessoal e familiar do adolescente. Nesse conjunto de fatores à dosagem de informações, a estruturação familiar, a organização geral do sujeito e vários outros aspectos influem direta ou indiretamente no desenvolvimento e na aprendizagem.

Já dizia Weiss: “A aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos

permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas”.

É necessário priorizar os aspectos emocionais e a identidade assumida nas diferentes esferas da coletividade: nos relacionamentos, no espaço pedagógico e fora dele, nos grupos, na família para que relacionando com seus sentimentos e emoções, Permitindo ao adolescente (re) significar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Winnicott (1995) é através da elaboração do impulso destrutivo no mundo interior da criança ou do adolescente, que se converte finalmente, no desejo de reparar, de construir, e de assimilar a responsabilidade daquilo que lhe é conferido como um ato infracional.

O objetivo dos atendimentos multiprofissional é promover um espaço de (re) significação através da reflexão e conscientização acerca de sua história de vida, suas relações intrapessoais, os motivos que o levaram ao cometimento do ato infracional. A fim de que haja a mobilização de seus recursos internos para que possa desenvolver o autocontrole; aumentar sua estima pessoal inteirar-se com o meio social, elaborar seus conflitos, compreender os limites, solidificar os vínculos familiares.

Afinal, todos esses aspectos se ligam a afetividade, que tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação com o outro. Nesse aspecto, o fator emocional serve de referência para que se trabalhe, não só elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o caráter.

O adolescente que se sente aceito, valorizado e respeitado adquire autonomia e confiança. Aprende desenvolvendo um sentimento de autovalorização e importância. Possibilitando sua autoestima, algo que se aprende a partir de opiniões positivas sobre si mesma e sobre os outros, o que facilita sua

aprendizagem.

A autoestima é extremamente necessária, pois, é fundamental nas ligações entre o cognitivo, corporal e o pedagógico. Apoiando os debates que resultarão no enfrentamento de problemas de convivência que possam atrapalhar o aprendizado não se concebe o ensino sem que haja aprendizado.

A Segurança deriva deste estado de ânimo refletindo sobre as decisões a tomar em suas vidas, principalmente, no que tange o mercado de trabalho. Possibilitando conquistas maiores e mais compatíveis com as próprias competências. Já que, a realidade dos adolescentes em conflito com a lei, em geral, apresenta a negação de suas próprias capacidades.

É preciso pensar que todos podem e devem aprender. Entretanto, isso só é possível quando melhoramos a qualidade de nossas relações, de aprimoramento pessoal e de uma ação constante e efetiva para acompanhar a velocidade das mudanças dos desejos e de suas necessidades. E isso, compreende o contexto destes adolescentes, sobretudo, o todo afetivo que os envolve.

Assim, alicerçando as estruturas do pensar, conseguirá sobrepor a violência massacrante que o acompanha nas noites insones, nas jornadas dupla de trabalho, no ônibus lotado, na escassez de opções, na insegurança das ruas, no esgoto que passa ao lado da casa, na casa condenada pela defesa civil, no frio que entra todas as noites pelas frestas da janela, na impossibilidade do ter, do ser e do vir a ser. Enfim, ter a vida violada diariamente. Porque nenhum deles se tornou infrator sem antes ter sido violentado: fisicamente, moralmente, psicologicamente, eticamente, intrafamiliar, institucionalmente e até sexualmente.

Os adolescentes almejam carinho, afeto e atenção. Cabe aos profissionais que se deparam cotidianamente sensibilizar-se com suas amargas histórias e acreditar no poder de superação desses seres que sofrem, oferecendo-

lhes proteção e um atendimento eficiente que compreenda a construção de limites, implicando a existência do outro e o acolhimento.

Sobretudo, sobre seus desvios. Não para lhes oferecer redenção ou fazê-los esquecer sobre sua culpabilidade nos crimes e atos cometidos, mas para que através do desvio seja possível encontrar a falha ambiental que o impossibilita ser sujeito. Pois, vive desde então, sobre a sombra de uma desigualdade, onde precisa subtrair do outro para se sentir igual, para ser reconhecido enquanto é.

Afinal, atualmente resta ao adolescente infrator não ser o que é possível, nem tão pouco o que lhe foi planejado. No meio desse turbilhão entre o ser ou não ser. Há sempre a questão sobre o que somos, quem somos e onde nos é possível ser. Rômulo Queiroga (pintor Boliviano), disse: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” É preciso (re) significar transformando as histórias em outras maiores, melhores, múltiplas sem perder ou descaracterizar aquilo que é nosso em natureza e vivência.

NOTAS

1. O Departamento Geral de Ações Socieducativas - DEGASE é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei.
2. Centro de atenção psicossocial - são lugares onde oferecem serviços de saúde abertos para a comunidade. Uma equipe diversificada trabalha em conjunto para atender às necessidades de saúde mental das pessoas, incluindo aquelas que enfrentam desafios relacionados as necessidades decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas. Esses serviços estão disponíveis na região e são especialmente focados em ajudar em situações difíceis ou no processo de reabilitação psicossocial.
3. Medida socioeducativa - São medidas aplicáveis a adolescentes envolvidos na prática de um ato infracional. Estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual apresenta, de forma gradativa, as medidas a serem aplicadas, desde a advertência até a privação de liberdade.
4. Cidade de Deus, bairro da cidade do Rio de Janeiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERGARIA, JASON. Direito Penitenciário e Direito do Menor. Belo Horizonte Editora Mandamentos, 1999.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República.

BRASIL, Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L8069.HTM. ACESSO EM: 20 DE JUL. 2014.

CHAUÍ, M. Ética e violência. Revista Teoria e Debate. Ano 11, n.º 39, p.36-37, 1998.

RIZZINI, Irma. (2005) “O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes”. In: ZAMORA, Maria Helena. (org.). Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

SALTINI, CLAUDIO J. P. Afetividade & Inteligência a emoção na educação. Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, NOELMA CAVALCANTE(2004). O poder disciplinar uma leitura em vigiar e punir. Saberes, Natal – RN, v. 1, n.4, 2010.

TIBA, Içami. Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Agora,1986.

VILHENA, J. (2004) “Repensando a Família”. In: Revista Psicologia do Portal do Psicólogo, Retirado em 15 de abril de 2011 de <HTTP://WWW.PSICOLOGIA.COM.PT/ARTIGOS/TEXTOS/A0229.PDF>

VILHENA, J. A arquitetura da violência: reflexões acerca da violência e do poder na cultura. Cadernos de Psicanálise, 18 (21), 2002

VILHENA, J.; MAIA, M.V.C.M. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. II, n.º 2, p. 27-58, 2002.

VILHENA, J.; MAIA, M.V.C.M. Nos deram espelhos e vimos um mundo doente. Reflexões sobre agressividade, comportamento antissocial e violência na cultura. *Revista Eletrônica de Psicologia da Faculdade de Ciências da Saúde - FASU*. Santa Catarina, v. I, n. 1., 2003.

VYGOTSKY, L. S.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988

WEISS, Maria Lucia Lemme. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WINNICOTT, D. W. (1987). *Natureza e origens da tendência anti-social*. In D. W. Winnicott *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. *Psicoterapia dos distúrbios de caráter*. In: WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. São Paulo: Artmed, 1983

ZAMORA, M. H (2005). "A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores". In: Zamora, Maria Helena (org.). *Para além das grades: elementos para transformação do sistema sócio-educativo*. Edições PUC-Rio e Loyola, Rio de Janeiro e São Paulo.

ZAMORA, MARIA HELENA (2004). "Outra América Latina para los niños y adolescentes". In: RIZZINI, Irene, ZAMORA, Maria Helena, FLETES, Ricardo (orgs.). *Niños y adolescentes creciendo em contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, CIESPI, Childwatch Internacional. Zamora, Maria Helena (2008). *Os corpos da vida nua: Sobreviventes ou resistentes?* In: *Latin American Journal of Fundamental Psychopathologie*. Online. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 104-117.

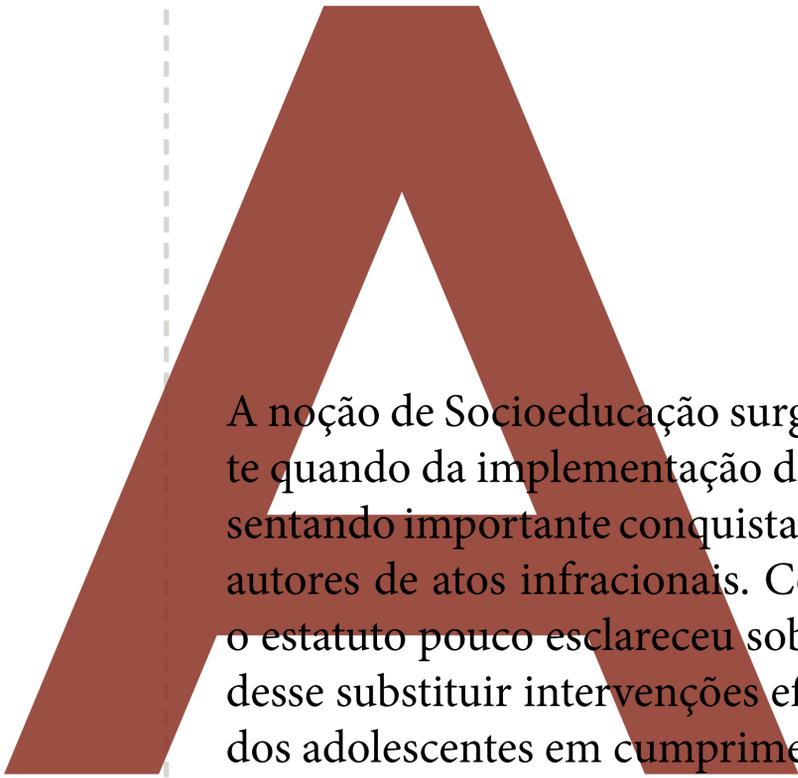


Etapa na trajetória de praticantes de capoeira

SOCIOEDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Carlos Wilson Ribeiro Fernandes

Mestre em Engenharia Elétrica pela COPPE-UFRJ, graduado em Engenharia Elétrica pela UVA, Pós-graduado em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD pela UFF. Agente de Segurança Socioeducativa do DEGASE.



A noção de Socioeducação surgiu no Estatuto da Criança e do Adolescente quando da implementação das Medidas Socioeducativas (MSEs), representando importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais. Contudo, apesar de representar um avanço, o estatuto pouco esclareceu sobre a concepção de Socioeducação que pudesse substituir intervenções efetivamente indutoras do desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

O termo “Socioeducação” vem sendo amplamente utilizado no Brasil já há algumas décadas, especialmente no terreno das tecnologias de atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Todavia, parece não haver muita clareza em relação a que, precisamente, tal termo se refere, concluindo-se, assim, que esse ainda carece de consistência conceitual.

Temos a compreensão de que, em seus anos iniciais, o indivíduo é mais suscetível à instrução e à correção, favorecendo a tese de que os jovens infratores deveriam ser, em vez de punidos, reabilitados socialmente, por meio da educação.

Entende-se que a Socioeducação, mediante estratégias educativas, apresenta uma intencionalidade corretora de condutas delitivas juvenis, ela compreende os processos educativos direcionados aos adolescentes em conflito com a lei, visando à não reincidência infracional.

Temos no Brasil, há mais de 20 anos, uma lei que obriga o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, estabelecidas como obrigatórias pelas leis 10.639 e 11.645, sancionadas em 2003 e 2008, respectivamente. Tendo em vista que a grande maioria de adolescente apreendidos e encaminhados ao sistema socioeducativo são negros, cabe questionar se tais leis estão sendo efetivadas. Será que as escolas brasileiras estão cumprindo as leis, será que as escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, órgão responsável pela execução das Medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro, também estão cumprindo as leis? Essa pergunta pode ser respondida pelos últimos resultados apresentados pela

organização não governamental Todos Pela Educação, nos quais pode ser observada uma queda no número de projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Em conformidade com os dados do Todos Pela Educação, o **Brasil tem apenas 50,1% das escolas com grade curricular adequada para tratar da temática**. A taxa representa o pior resultado do país nos últimos 10 anos. Sabemos que a educação desempenha um papel fundamental na melhoria das relações étnicas e raciais, pois promove a valorização da diversidade, combate o racismo e favorece o conhecimento sobre diferentes culturas. Acreditamos que através das relações étnico-raciais é possível:

1. Promover o conhecimento: através do ensino de perspectivas históricas e culturais diversas, a educação pode ampliar o entendimento da população sobre a contribuição das pessoas negras e indígenas para a sociedade, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da História do Brasil.
2. Formar professores capacitados: a formação adequada dos educadores para lidar com questões étnico-raciais é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e livre de discriminação, preparando-os para identificar e tratar situações de discriminação.
3. Combater o racismo: através do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, a educação pode contribuir para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação racial, promovendo a igualdade e o respeito entre diferentes grupos étnicos.
4. Valorizar a diversidade: ao incluir conteúdos que celebram as culturas indígenas e africanas, a educação ajuda a reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade étnica e racial presente na sociedade.

A educação das relações étnico-raciais pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa ao promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural e isto pode ser realizado através de várias estratégias educacionais, tais como:

1. Valorização da cultura e da história dos povos tradicionais: a inclusão de conteúdos que celebram a cultura e a história dos povos indígenas e africanos no currículo escolar ajuda a destacar a contribuição dessas comunidades para a formação da sociedade brasileira, sendo mais uma ferramenta contra o racismo e a marginalização.

2. Formação de professores capacitados: a formação inicial e contínua de professores para lidar com questões étnico-raciais é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e livre de discriminação, preparando-os para identificar e tratar situações de discriminação.
3. Combate ao racismo institucional: a educação das relações étnico-raciais pode ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, promovendo a igualdade racial e a consolidação da democracia, ao mesmo tempo em que fortalece a igualdade social e racial.
4. Promoção da cidadania e do respeito às identidades: a educação étnico-racial pode contribuir para a formação de cidadãos que valorizem e respeitem as identidades étnicas e raciais, garantindo que todos tenham igualmente respeitados seus direitos e participem da democracia brasileira.
5. Desenvolvimento de atitudes e valores: a educação das relações étnico-raciais busca desenvolver atitudes e valores que eduquem os cidadãos sobre seu pertencimento étnico-racial, capacitando-os para interagir e negociar objetivos comuns que garantam a igualdade e o respeito a todas as identidades.

Destaque-se a importância de difundir o conceito e estimular a reflexão acerca do racismo institucional e favorecer a construção de estratégias de combate contra essa prática no contexto do DEGASE.

Ao falar sobre racismo, é necessário compreender o mito da “democracia racial” e entender um pouco mais sobre relações de poder. Segundo o mito da democracia racial, brancos, negros e indígenas e outros povos vivem em paz no Brasil e possuem direitos iguais. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, todos são iguais perante a lei e todos têm direitos iguais, mas será que na prática diária isso acontece? Tal pergunta pode ser respondida facilmente quando analisamos os dados estatísticos, seja do IBGE ou de pesquisas institucionais, no que tange às populações negra, branca e indígena.

Se o racismo parte de uma hierarquia de raças, ou seja, no racismo existe uma hierarquia de raças, então nesta relação de poder a população branca possui uma posição privilegiada.

Mas como alcançar uma sociedade mais justa, quando sabemos que o racismo perpassa por todas as nossas relações? Ele está presente no trabalho, no acesso a direitos básicos como saúde, educação, moradia e saneamento, nos relacionamentos familiares, afetivos e nas práticas culturais, bem

como na segurança, na economia, na política, dentre outros.

Entendemos que estratégias educacionais, relacionadas ao longo do texto, podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a diversidade racial e social seja valorizada e respeitada, assim como a igualdade racial também seja alcançada.

O silêncio, o não dito, é a característica que define o racismo à brasileira, tornando-o um “crime perfeito”, pois, ao mesmo tempo em que mata fisicamente, também subtrai a possibilidade de consciência do fato, tanto dos sujeitos vitimados, como da sociedade em geral. (MUNANGA, 1988)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Douglas Martins. Racismo e a criminalização da juventude pobre e negra: uma análise a partir da realidade do Centro de Socio-educação Prof^a Marlene Henrique Alves (CENSE PMHA) - Unidade Norte Fluminense. 2021. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2021.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. Princípios. São Paulo, n. 129, p. 4-20, fev./mar. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Lóren. A educação das relações étnico-raciais está sendo aplicada? Politize!, 02 ago. 2023. (Cidadania, Cultura e Sociedade). Disponível em: HTTPS://WWW.POLITIZE.COM.BR/EDUCACAO-DAS-RELACOES-ETNICO-RACIAIS/?HTTPS://WWW.POLITIZE.COM.BR/&GADSOURCE=1&GCLID=CJWKCAJW9IAYBHBJEIWAVUC3FG9KXK-NOJML_EJ-QA3USXTCZQ-PTLEGZ5CMRHYJS-MCUR7A2YIPLROCZXUQAVD_BWE. Acesso em: 08 mai. 2024.

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 quadrinhos 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 dois 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.

UM OLHAR SINCERO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Maria Luiza Silva

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Estagiária no Centro de Socioeducação Dom Bosco desde junho de 2023. Tem interesse na temática racial e direitos humanos.

PONTO DE PARTIDA

PPrimeiramente gostaria de iniciar o texto com opiniões que são ouvidas quando trago a informação de que sou estagiária de Serviço Social no DEGASE.

Há 1 ano estou cumprindo estágio obrigatório supervisionado no Centro de Socioeducação Aeroporto Dom Bosco, sinto que, ao socializar isso para as pessoas, suas primeiras impressões têm um ar de curiosidade, espanto e preconceito.

Pois pudera! A história dessa instituição é marcada por violência, racismo e punição.

O que é o DEGASE ainda é um grande mito, acompanhado de achismos do senso comum como: “então você trabalha pra bandido?”

Com isso trago reflexões enquanto antes de ser estagiária também sou uma mulher preta favelada que, estando inserida no cotidiano de funcionamento do dia a dia do Centro de Socioeducação Dom Bosco, posso observar de forma crítica como a internação é um lugar que priva corpos que têm, em sua maioria, a mesma cor que o meu.

Além da idade aproximada, sendo eu e os adolescentes pertencentes da mesma juventude negra carioca que, ao mesmo tempo em que percebo que temos vivências geracionais, encontro grandes abismos que nos distanciam.

JUVENTUDE

Retomando a pergunta de “então você trabalha pra bandido?” Gostaria de afirmar que, na verdade, a assistente social no DEGASE trabalha para o Estado na esfera do Poder Executivo que executa as leis.

Ou seja, a esse adolescente e sua família, antes de entrar no Sistema Socioeducativo, provavelmente, não foi assegurado pelo Estado acesso a direitos básicos para se prover, dado toda intensiva história de desmonte de uma proteção social brasileira esbarrada pelo neoliberalismo, desde a Consti-

tuição Federal de 1988, segundo Yazbek (2001):

São mudanças [...] que vêm sendo implementadas por meio de uma reversão política conservadora, assentada no ideário neoliberal que erodiu as bases do sistema de proteção social [...] Faz parte deste quadro a crônica crise das políticas sociais, seu reordenamento e sua subordinação às políticas de estabilização da economia, com suas restrições aos gastos públicos e sua perspectiva privatizadora (p.36).

Dessa maneira, a falta de educação, saúde, moradia, alimentação e tantos outros direitos que não alcançaram esse adolescente na sociedade fazem parte de um projeto político do capitalismo.

E, simultaneamente, esse mesmo Estado foi o que garantiu a violência, a incursão policial em seu território, a morte vista de perto, a família ou falta dela não inserida nos usufrutos da riqueza socialmente produzida, ocupando-se em trabalhos informais e fazendo parte da superpopulação de reserva que amarga no desemprego e inseridos nas mais variadas expressões da questão social.

Portanto, antes desse jovem ser um bandido, ele foi uma criança que esteve inserida nos mais variados contextos sociais que o atravessaram e o formaram para que fizesse parte dessa juventude que o capitalismo precisa regular por ser excedente. “Em seu processo de refuncionalização (respondendo às demandas do modo de produção capitalista), o Estado, então, precisa assumir a morte - e suas diversas faces, concreta e/ou simbólica - de forma implícita enquanto política” (Santos, 2019, p.187).

Com o presente exposto, os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa são definidos pelo Estado para viverem uma morte simbólica, conceito utilizado por Anne Caroline Santos, ao se referir particularmente às unidades de internação, e consubstancialmente por fazerem parte da população que é criminalizada pela pobreza.

PERGUNTAS SEM RESPOSTAS

Apresentada a breve síntese, a reflexão que faço e refaço a cada atendimento social, grupo em que participo, fala que o adolescente traz, leituras das pastas dos adolescentes, relatórios sociais, plano individual de atendimento e as decisões judiciais referentes à reavaliação da Medida Socioeducativa, observo que o racismo e a criminalização da pobreza, bem como a Guerra

às Drogas, hoje são componentes estruturais para se manter um mesmo perfil de adolescentes que adentram nesse sistema de “mortos-vivos”¹.

Pois é imprescindível reconhecer que um adolescente em conflito com a lei e conseqüentemente privado de liberdade está sendo afastado da participação social por ser uma potência perigosa para conviver na sociedade.

Acredito que o Sistema Socioeducativo, em comparação com o seu passado, melhorou bastante. Com todos os profissionais que compõem essa instituição, principalmente os que trabalham na ponta da política pública, diretamente com o adolescente.

Porém o DEGASE está longe de ser uma maravilha, pois ele é uma extensão do Estado capitalista e sobretudo punitivo que cria esse próprio efeito colateral de seu sistema, a juventude negra em conflito com a lei.

Logo, como criar e fazer um trabalho para que esse adolescente realmente possa sonhar com uma vida longe da violência, sendo que ele mesmo é constantemente violado pelo Estado?

Com isso enxergo um trabalho bem difícil da assistente social na Socioeducação, primeiro por pensar com o adolescente os planos futuros para a sua liberdade, sendo que a maioria que chega até a internação é reincidente nos atos infracionais.

Creio que, ao trabalhar com alternativas na dimensão pedagógica da profissão, para fortalecer esses jovens a pensar em outros modos de sobreviver nessa máquina de moer gente - dado a tudo que o Estado espera dele - fazendo com que ao menos 1(um) desses jovens que atendemos não retorne ao Sistema Socioeducativo e conseqüentemente prisional, isso pode ser considerado como algo positivo.

E que fique claro que não falo que o serviço social vai “salvar a vida” desses adolescentes mas pode incitá-los a ampliar suas expectativas futuras.

NOTAS

1. Conceito utilizado por Anne Caroline Santos em “Socioeducação” : do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases históricoconceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 79, set. 2004.

SANTOS, Anne Caroline de Almeida. “Socioeducação”: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis. *O Social em Questão*, v. 23, n. 46, 2020, p. 187-202.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. *Revista Temporalis*, Brasília, n. 3, p. 9-32, 2001.

SOCIOEDUCAÇÃO
É REVISITAR O
CHORO, FAZER
CORO DE QUE
A RAÇA VEM
PRIMEIRO, ANTES
DE QUALQUER
“ADORNO”

Luiz Ferreira

Compositor, poeta, formado em Administração, pós graduado em Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, palestrante, Agente de Segurança socioeducativa no DEGASE.

Eu carrego a missão nos ombros
De reescrever a história
Vinda dos meus ancestrais
Navios cheios de corpos e vazios de almas
Entre a dor e águas calmas
Muitos não voltaram mais
Regado a sangue suor
Sem pagamento
Era o expresso do lamento
Que ia aportar no cais
Negros reis e rainhas
Da nossa memória
Sofreram pra nossa vitória
Escravidão nunca mais
Hoje estamos atentos a todos os passos
Livros debaixo do braço
É a educação quem nos faz

Atualmente meu mundo não é na senzala
Diploma é o quadro da sala
Escravidão nunca mais

Expresso do Lamento - Luiz Ferreira

Eis que surge uma “novidade”, no meio do nada! Pelo menos para os “incautos”, o acontecimento, um seminário para falar de raça. E, não foi em qualquer lugar... Foi no Departamento Geral de Ações Socioeducativas, o DEGASE. O recorte “quase” perfeito para dar voz aos que se sentem representados na ponta mais “fraca”, na parte que se parece mais com a “clientela” na Socioeducação. Ou, quiçá, a mais forte, pelo menos na leitura daqueles que nos imputam a resiliência de quem aguenta as agruras com mais facilidade.

Há 10 anos, o ano de 2014, era o meu primeiro dia de trabalho na função de agente de segurança socioeducativa do DEGASE. Lembro do meu choro contido no primeiro dia de visita que presenciei dos familiares aos adolescentes. Fico de frente com a realidade dos adolescentes em conflito com a lei, até então, completamente desconhecida para mim. As pessoas entravam e eram recebidas no refeitório quente, ambiente insalubre para muitos locais. Não havia passado por uma experiência tão contundente e nessa o “castigo” parecia proposital, como se os familiares e os adolescentes apreendidos merecessem. Alguns ventiladores funcionando e outros não, o calor não era a pior das intempéries, ao se reencontrarem, mães e filhos se abraçavam e misturavam os corpos.

Os adolescentes com o cuidado de tomarem banho, alguns esperavam prontos, ansiosos, colocando a roupa mais limpa, o chinelo mais apresentável, aquela havaiana branca trazida pelos responsáveis. Arrumados para a visita, a caminho do refeitório, passavam pela mesa, onde ficava um agente encarregado de controlar esse deslocamento. Com ele, pegavam o frasco de desodorante que eram trazidos pelos próprios responsáveis, davam uma borrifada, e iam conferindo o odor levando o nariz até debaixo do braço, em uma comprovação de que cheirosos abraçariam o ente querido. Na troca de olhares, a emoção entre eles falava altíssimo, adolescente como se quisesse proteção, responsável como se fosse obrigado a proteger.

Diante desse cenário, revisito a minha memória, vejo um dos capítulos mais assustadores da minha vida, eu poderia ter ido parar ali e minha mãe

preta, igual as que estavam ali, teria que me visitar. Durante a infância no morro, do pedido de socorro por ter sido confundido e quase apreendido. Em minha defesa, dizia que não era bandido, porém, mesmo que não houvesse indícios, minha fala foi completamente ignorada. Fui conduzido por seis policiais, lembrando-me a todo instante que me matariam se corresse. Após muitas violências, outros policiais me liberaram, dizendo que o outro suspeito não era negro. Ouvi que estava na “hora errada no lugar errado”, sendo esse o lugar onde morava, não poderia estar em outro, quem diz isso, nunca morou em áreas em que o seu direito está nas mãos de quem detém o poder.

Com tantas camadas do racismo que via naquele refeitório, me confundi sobre quem poderia ser naquele contexto, o agente de segurança Socioeducativa, um observador de dores, ou, na pior das hipóteses, alguém incapaz de exercer a sua função naquele momento. Não foi fácil terminar aquele dia, o plantão foi até 19 horas. Após a visita, a unidade silenciava, os que recebiam os parentes dividiam com outros adolescentes as benesses recebidas, incrível a sensação de coletividade, poucas vezes vi grupos tão solidários. Os familiares vão embora com a tristeza que lhes cabe, com a esperança de ver acabar no retorno para casa de quem poderia não estar ali, e quem sabe não ver retornar. Ali aprendi que muitos já estavam, infelizmente, habituados com essa “rotina”, familiares e adolescentes, tornavam-se parte do cenário, figuras frequentes, a reincidência era o caminho mais provável. Tudo seguia até o próximo fim de semana, quando a paisagem seria a mesma.

Pular 10 anos e deparar-me com esse seminário que talvez traria ao tema mais evidência, abriria alguma discussão ou, na melhor das hipóteses, planos futuros de políticas institucionais antirracistas. Será que em algum momento deixarão de nos confundir? Seremos reconhecidos dentro da nossa capacidade intelectual? Profissional? Com a valorização que nos seja justa, sem os recortes tão profundos que nos acompanham? Seja nos corredores das galerias das unidades, seja nos corredores da administração?

Infelizmente, ainda engatinhamos quando trazemos a baila esse tema, o coro se mostra dissonante, as vozes lamuriam outras línguas, e “quase todos” se entendem, mesmo que não se compreendam, mesmo que não se aceitem ou se respeitem, são uníssonos em dizer que estamos pedindo demais.

Muitas perguntas sem resposta, nós sabemos que estamos em uma sociedade preocupada com seus próprios interesses, mantendo a manutenção do poder entre os seus e isso não seria diferente em um Departamento que atende a uma “clientela” de maioria negra.

No Seminário, obedecendo à prerrogativa e de falar sobre raça, foram convidados variados profissionais, alguns que ainda ocupam cargos no Departamento, dos que já ocuparam, e outros de outras instituições. O script estava pronto para ser seguido, mas dificilmente, tínhamos as respostas das perguntas: quem sabe o que é isso, quem sente na pele, e na vida? O lugar a que a desigualdade nos encaminhou, e os descompassos a que até hoje somos expostos?

Atualmente, temos 28 unidades no sistema, dessas, apenas duas possuem diretores negros, longe de qualquer proposição ideológica, a representatividade é algo que passa distante. O adolescente vê, em sua maioria, alguém que não se parece com ele nas posições de comando, em quem, possivelmente, não irá se espelhar e, quem sabe, um dia ser igual.

A realidade da maioria dos apreendidos perpassa pela escassez, seja a sua própria, ou do entorno da sua comunidade e família. Quando mencionei reincidência acima, ao sair, lá fora continua a mesma coisa, o mesmo lugar, a mesma “facilidade” de se alcançar objetivos, alguma sensação de poder, de compra, de domínio, mas, principalmente, de consumo, contribuição do capitalismo feroz. Infelizmente, convivemos com os que insistem em trazer tentativas de refutar esse discurso, como alguém que se tornou “melhor”, trabalhou estudou, esses, geralmente, fazem uso de um lugar privilegiado, enaltecendo a meritocracia: “chega lá” quem quer, basta se esforçar.

Foi enriquecedor ver e ouvir pessoas que se parecem com você, cheias de conhecimento, seja o saber profissional, o saber acadêmico, ou os dois aliados. As mesas meticulosamente preocupadas em passar uma mensagem de ‘otimismo’, um grito de protesto contra ao desregramento normalizado, enalteciam o fortalecimento e a coletividade, mostrando que já estivemos em épocas mais sombrias e que, apesar de tantos obstáculos, conseguimos avançar, mesmo que minimamente.

O quilombo estava formado pela primeira vez diante dos meus olhos no meu ambiente de trabalho, associando esse fato à analogia da escravidão, dos que conseguiram fugir e resistir, para que hoje pudéssemos nos reunir e socializar as nossas experiências, saberes e metas. A nossa fogueira estava acesa e a nossa ancestralidade nos acompanhava, sorrindo e vendo que valeu a pena seguir pela mata densa, mesmo que a voz dos cães farejasse a nossa cor.

Constituído o debate, quem pode sentar e reconhecer o seu lado? Fazer-se de rogado, de inerte, não vai eximir ninguém das culpas intrínsecas. A Instituição favorece, mesmo que “involuntariamente” (voluntariamente), o esvaziamento das pautas, é o que parece mais convicto. Prevalecendo a

continuação da perpetuação do quadro atual, o arranjo é revelado em todos os cantos, alguns regados com prantos, sonidos inaudíveis aos que se fazem surdos, imperceptíveis aos que se dizem cegos, contudo, continuam a ignorar o processo de reparação que se faz premente e cada vez mais urgente, pois estamos dispostos, preparados e prontos para ocupar outros espaços.

Quem sabe daqui a dez seminários, tenhamos cenários diferentes, louváveis, com motivos reais para comemoração? Um lugar em que “ninguém” fazendo parte das mesas, se apresente pertencente, use de validação, por ter negros na família ou descendência indígena. Que a educação antirracista atinja a todos, principalmente, os negros do Departamento. Que diálogos pejorativos não partam mais desses. Que falta de pertencimento e crises identitárias diminuam. Que não seja comum vê-los nos corredores da administração e nas galerias das unidades, reforçando o pacto da “branquitude” de manter a divisão entre nós. Precisaremos reforçar as trincheiras e estarmos vigilantes, sabendo que ocupar o lugar da resistência é o caminho das pedras, é saber que desconfortos serão vividos. Os sacos do balaio estão prontos, taxado, por muitos, como alguém “metido”, altivo, cheio de si e, por outros, como “mimizento”, defensor de minorias, quem se vitimiza. Não há como passar incólume.

Ofensivamente, mas com “educação”, eles nos presenteiam com alcunhas que têm como principal objetivo diminuir a importância do tema, da bandeira que a gente considera vital para a nossa existência, fora ou dentro da instituição. Quem reage se torna raivoso e uma pessoa difícil? Esse Seminário poderia ser uma extensão de confirmação da nossa voz, mas passou despercebido pela maioria. Sabemos que nada é mera coincidência e que incidências não descortinadas pelas camadas de racismo estrutural formam o espesso conceito de que estamos fora do escopo. O planejamento, ainda, não alcança as nossas peles.

Mas, cada bandeira fincada, uma conquista. Cada pedaço, um avanço. Foi importantíssimo esse acontecimento, o Seminário, o espaço ocupado, as pessoas escolhidas. Não podemos parar. A Socioeducação e seus atores envolvidos carecem de cuidado, de trato, não podem caminhar separadamente dos assuntos de raça.

Estatisticamente, somos maioria em quase todos os espaços, menos nas cadeias de comando e representatividade. A sociedade que perpetua a desigualdade em seu próprio benefício, mora aqui também e consegue apontar o dedo para o problema, apesar de fazer parte dele e/ou muitas vezes criadora dele. Ninguém quer perder o seu quinhão. Dividir, nem pensar. Ainda bem que a gente não pensa em tomar violentamente, só queremos o

que é nosso, o que tomaram dos nossos antepassados. Queremos as coroas que hoje enfeitam as cabeças dos que nos roubaram. Estamos pedindo, sem querer atrapalhar a viagem de ninguém.

Para mim, esse lugar é uma conquista, sou um vencedor e vou resistir para ser respeitado nesse espaço. De onde eu venho ou de onde viemos, estar aqui é a vitória que muitos dos nossos não puderam alcançar. O quilombo esteve em festa, quem compareceu por lá, teve que lutar, fugir ou resistir a muitos “sinhozinhos” e “sinhazinhas” modernas. Folhas sagradas foram colocadas sobre as nossas feridas abertas, demos as mãos, na intenção de agradecimento aos que vieram primeiro, dos reis e rainhas da nossa memória, dos antepassados e ancestrais que pavimentaram e trilharam as nossas fugas. Sem eles, estaríamos somente contando os corpos, mas a nossa missão é outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Denílson. Reflexões acerca do genocídio negro no Brasil. Rio de Janeiro, 2020. V curso NEAB/DEGASE 2020. (1 vídeo) 1h41 min. Publicado pelo canal da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0THAozy-FKDg>. Acesso em 20 dez 2020.

CARVALHO, Igor. Juíza declara em sentença que homem negro é criminoso "em razão da sua raça" Brasil de fato. São Paulo.

SINHORETTO, Jacqueline ;MORAIS, Danilo de Souza . Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. Revista de Estudios Sociales, v. 64, p. 15-26, 2018.



CAXINGUELÊ

CAXINGUELÊ

Menino e menina que joga capoeira

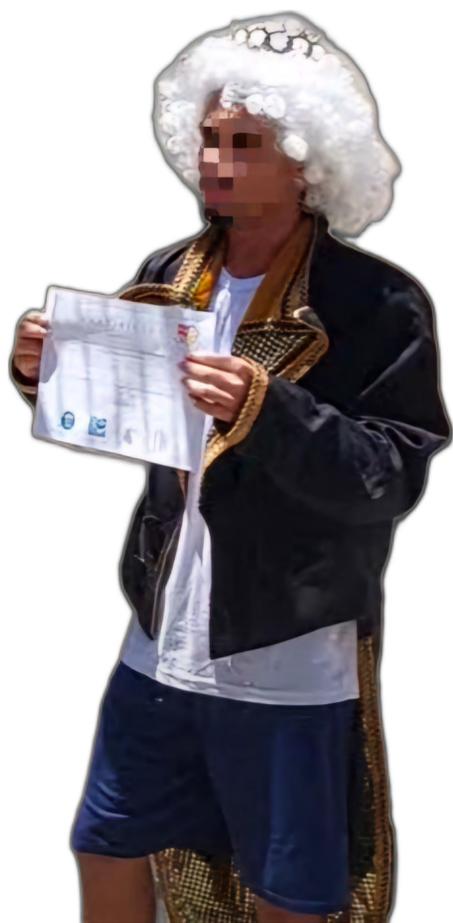
O SONHO MORA LOGO ALI

Natali Barbosa

É atriz, professora de teatro, pesquisadora e produtora. Licenciada em Teatro pela UNIRIO e atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Desde 2016 integra o Programa de Extensão Cultura na Prisão (UNIRIO), onde atua regularmente em penitenciárias e no Sistema Socioeducativo (DEGASE) do Estado do Rio de Janeiro.

R

Respeitável público da Revista AÚ, compartilho partes do processo criativo realizado nas oficinas de teatro que aconteceram no Centro de Socioeducação Dom Bosco, no período de agosto a dezembro de 2023, conduzidas por mim, Natali Barbosa, em parceria com Edson Sodré, Julia Lopes e Gabriel Contente¹.



Vocês estão vendo isso aqui? Isso aqui não é um prêmio. Isso aqui é um certificado para dizer que a gente concluiu? Não! Isso daqui é um registro do bom trabalho que a gente fez, JUNTOS! Gostaria de agradecer a vocês, pessoal da UNIRIO, em nome do meu grupo ali. E dizer que fez toda diferença. Como eu estava dizendo para o Sodré hoje mais cedo, não foi só uma oficina particularmente, foi uma terapia. Foi uma terapia! E assim, isso aqui, essa reunião, ela prova que o valor da amizade, o valor do esforço, com amor à arte, ela é muito importante, gente. Isso aqui, poxa, além de exercitar a mente, corpo, sabe? Serve para pessoa se descobrir. Eu não sei, eu não estou prometendo, eu não sei, mas quem sabe para o futuro, a Unirio, a artes cênicas, é muito legal, né! O destino, o futuro não pertencem a gente, mas tudo é possível. Eu gostaria de agradecer a vocês, aos meninos que assistiram e colaboraram com a presença de vocês. Vocês técnicas, são ótimos, maravilhosos. Sodré meu amigo, coração. Natali, Julia, a senhora também. Muito Obrigado, muito obrigado mesmo. (Registro em vídeo - 14/12/2023)

A transcrição acima é a fala que ocorreu após a apresentação da peça *O REI FANFARRÃO E ROUBO DO BOLO*. Os alunos foram chamados um por um para receber o certificado de participação, e quando chegou a vez

do aluno C., que interpretou o Rei e é o autor do texto da peça, ele pediu licença para dizer algumas palavras e agradecer.

Nesse momento reafirmei a importância que foi o processo, ao perceber que o resultado que foi apresentado para os diretores, os técnicos, os professores, a psicóloga, para os jovens que foram liberados para prestigiar, só foi possível por conta da disponibilidade, da entrega, das risadas, das brincadeiras, das trocas proporcionadas semanalmente por cada aluno que passou pelas oficinas.

Utilizo o espaço da Seção Caxinguelê para contar sobre os artistas que fizeram esse processo acontecer, também peço licença para voltar ao início e contextualizar brevemente como chegamos ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), o desenvolvimento das oficinas, a performance realizada com a turma e, principalmente, publicar o texto da montagem final, escrito por um dos alunos, na íntegra.

Para preservar a identidade dos jovens que passaram pelo projeto, não os identifique com seus nomes e embaço seus rostos nas imagens. Gostaria de poder lhes atribuir a autoria, mostrar quem são, a partir da ficha técnica, das fotos, mas por segurança, não faço.

O INÍCIO

As oficinas de teatro no CENSE começaram em agosto de 2023, a partir da parceria do projeto Teatro na Prisão da UNIRIO, junto à Divisão de Esporte, Cultura e Lazer (DIVCEL), coordenada pelo agente cultural Alexander



Martins. Desde então, o projeto realiza semanalmente oficinas de teatro nas unidades CENSE Dom Bosco (masculina), CENSE Prof.º Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC - feminina), e, desde março de 2024, na unidade provisória CENSE Gelso de Carvalho Amaral (GCA - masculina), todas localizadas na Ilha do Governador.

A turma foi formada por cerca de oito a dez adolescentes presentes semanalmente, cinco estiveram de forma fixa em todas as oficinas, alguns apareciam de forma esporádica e outros foram se desligando por desistên-

cia ou por saírem em liberdade, a lista chegou a ter dezessete alunos.

As aulas que antecediam a semana da saída de um jovem eram motivo de comemoração, eles chegavam animados e anunciando que na próxima semana não iriam estar presentes, porque já estariam na rua, algumas vezes dizendo em alto e bom tom, “*Semana que vem professora, eu vou tá lá fora, em liberdade, então eu não volto.*” Celebrávamos! Lembro que no carnaval de 2024, enquanto eu festejava no bloco Cacique de Ramos, ouvi um psiu, psiu, era um jovem de boné que eu não reconheci de primeira, então eu o ignorei, ele tirou o boné e falou alto, por conta do som, “*sou eu professora, eu saí!*” Assim que lhe reconheci, dei um grito de alegria e ele sorriu.

O processo nas oficinas foi construído em camadas, quando trabalhamos a princípio o reconhecimento da turma enquanto um coletivo, os corpos dos adolescentes foram aos poucos se tornando disponíveis para ser parte da construção dos jogos, das brincadeiras e dos improvisos propostos. Em seguida começamos a explorar a imaginação, os universos possíveis, abrindo frestas para a criação fluir.

O cuidado e o respeito pelo tempo dos alunos foram fatores que determinaram e estabeleceram nossa parceria, nossos pés caminharam por onde era possível. Houve dias em que as oficinas davam espaços para a distração, as conversas e ainda assim aconteciam, não da forma planejada, mas da forma que conseguiam. Nem sempre era possível esvaziar para se fazer presente, a frustração por parte dos professores muitas vezes acontecia por conta das nossas expectativas, mas desde o dia que nos conhecemos, tínhamos uma única certeza, a de que estaríamos juntos duas horas por semana, fizesse sol ou chuva, se estivesse presente um ou oito alunos na aula e assim fizemos.

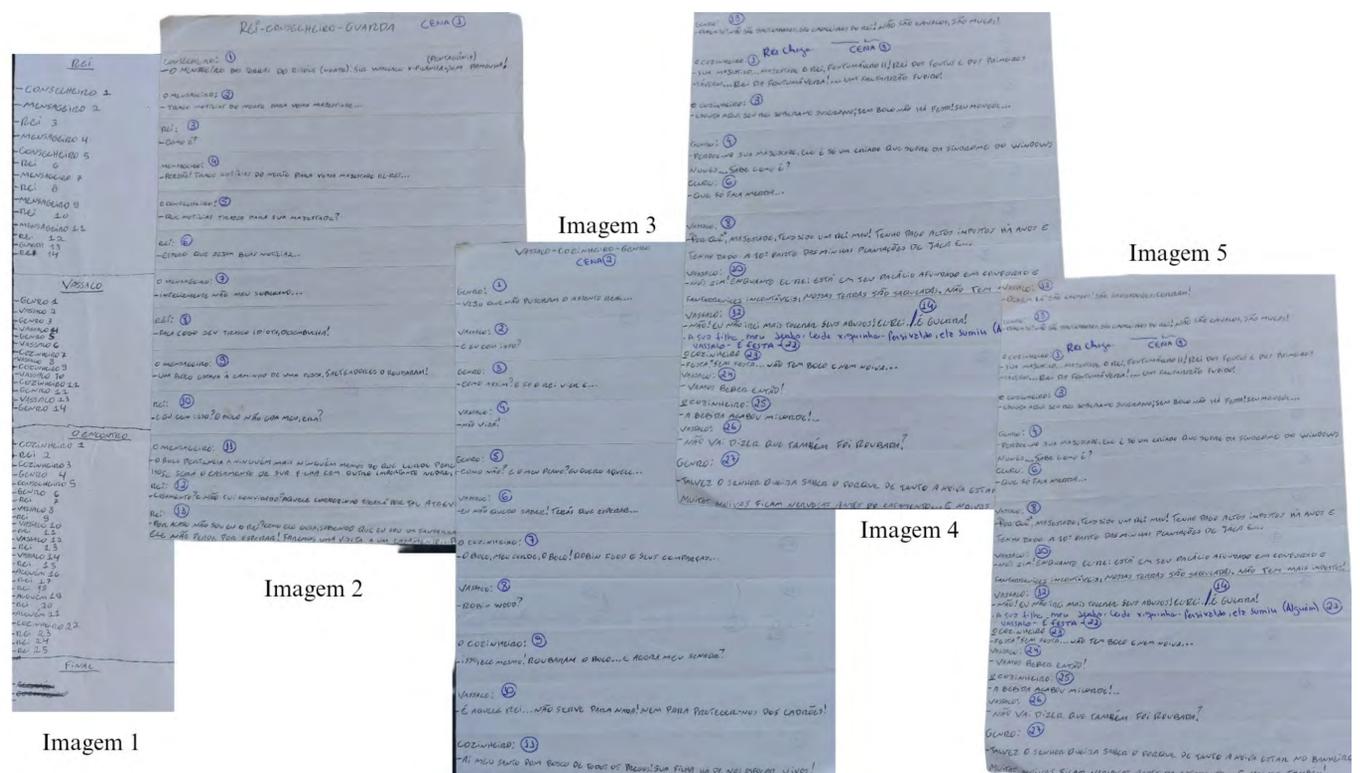
O processo construído em sala culminou na montagem final que foi o encerramento das oficinas. Foi durante os exercícios de improviso que os personagens começaram a ganhar vida, o corpo já não se contentava com os quadros compostos somente pela imagem e assim os alunos foram propondo falas, intenções e gestos a partir das histórias que criavam. Na aula do dia 25 de outubro, nasciam os primeiros personagens que determinaram a dramaturgia, o *Vassalo e o Rei*, que na montagem se tornaram o *Lorde e o Rei*.

Dito isso, lhes apresento o texto, resultado das cenas que foram criadas dentro da sala de aula, e que o aluno C., ao se mostrar empolgado com o rumo que a história tomava, propôs estruturar os diálogos, a divisão das cenas, e a definição dos personagens. Na aula seguinte, dia 8 de novembro de 2023, ele retornou com a dramaturgia escrita à mão, dividida em diver-

dos papéis cortados.

O TEXTO

A imagem 1 é a organização das cenas a partir dos personagens, dividido em 4 momentos: A casa do rei; A casa do vassalo; O encontro do rei com o vassalo e o final. A imagem 2, 3, 4, 5 é a dramaturgia escrita à mão.



Também recebemos papéis com escritos que atribuíam a intenção para cada momento da cena, e fichas para cada ator com todas as falas do personagem de modo sequencial para decorarem, fiquei responsável por organizar o texto e digitá-lo. Tivemos aproximadamente quatro ensaios até a apresentação, mas por conta da saída de alguns adolescentes, o Sodré e o Felipe Izidoro² entraram em cena para interpretar o mensageiro e o cozinheiro.

O REI FANFARRÃO E O ROUBO DO BOLO

CENA 1 - A NOTÍCIA

O conselheiro O mensageiro das terras dos rissoles, - corrige - quer dizer Norte.

O conselheiro Sr. Wallace X-picanha - Sem Pamonha! - Tosse e corrige

- Pentagna.

O mensageiro Trago notícias do norte para Vossa Majestade El-Rei...

O conselheiro Que notícias traz para sua majestade?

Rei Espero que sejam boas notícias...

O mensageiro Infelizmente não meu soberano...

Rei Fala logo seu trasgo idiota, desembucha!

O mensageiro Um bolo estava a caminho de uma festa. Salteadores o roubaram!

Rei E eu com isso? O bolo não era meu. Era?

O mensageiro O bolo pertencia a ninguém mais, a ninguém menos do que o Lorde Percy - Percivalder e hoje será o casamento de sua filha com outro importante nobre, o conde de Bolsomé.

Rei Casamento? Eu não fui convidado? Por acaso não sou o Rei? Como ele ousa, sabendo que eu sou um fanfarrão e adoro festas? Ele não perde por esperar! Faremos uma visita a um casamento... preparem os cavalos!

O guarda Não temos cavalo algum, meu rei!

Rei Preparem as mulas!



CENA 2 - CADÊ O BOLO

Genro Vejo que não puseram o acento real...

Lorde E eu com isso?

Genro Como assim? E se o rei vier e...

Lorde Não virá!

Genro - Como não? E meu plano? Eu quero aquele...

Lorde Eu não quero saber! Terás que esperar...

O cozinheiro bolo, meu lorde, o bolo! Robin e Food e seus comparsas...

Lorde Robin Wood?

O cozinheiro Isso, ele mesmo! Roubaram o bolo... E agora, meu senhor?

Lorde É, aquele rei... não serve para nada! Nem para proteger-nos dos ladrões!

O cozinheiro Ai meu Santo Dom Bosco de todos presos! Sua filha há de nos esfolar vivos!

Lorde Silêncio! Estão ouvindo isso? Olhem lá! São cavalos! São salteadores, corram!

Genro Olhem só! Não são salteadores, são cavaleiros do rei!

O cozinheiro Não são cavalos, são mulas!



CENA 3 - O ENCONTRO

Cozinheiro Sua majestil...Majestade, o Rei, Fontumávero II, Rei dos Fontus e dos primeiros máveros... Rei da Fontumávera! ... um fanfarrão fudido!

Rei Que se passa aqui? Soube que é um casamento e não fui convidado.

O cozinheiro Escuta aqui seu rei soberano suserano; sem bolo não há festa! Seu fanfarrão...

Genro Perdoe-no sua majestade, ele é só um criado que sofre da síndrome do Windson Nunes... sabe como é?

O conselheiro O que isso quer dizer?

Genro Que só fala merda...

Rei Diga-me Lorde Percy, por qual motivo não convidaste teu rei? Sabendo que ele ama festas? Sabendo que...

Lorde Porque, majestade, tens sido um rei mau! Tenho pagado altos impostos há anos e tenho dado a 10ª parte das minhas plantações de jaca e...

Rei Eu não ligo!

Lorde Mas nós sim! Enquanto El-Rei está em seu palácio afundado em luxos, conforto e fanfarronices incontáveis, nossas terras são saqueadas. Não tem mais impostos!

Rei Como ousa? Essa afronta, não tolerarei!!!

Lorde Não! Eu não irei mais tolerar seus abusos Rei Fontumávero II!

Rei Então enfrentarás o peso da minha cólica!

Conselheiro Cólera.

Rei Eu, El-Rei Fontumávero II, da linhagem dos fanfarrões, o último fanfarrão vivo e líder da ordem Fanfarronálha...

Lorde É guerra!!!

Rei Não, eu que digo... é GUERRA!!!

Os soldados do rei avançam para o combate contra o Lorde.

Cozinheiro PAREM!

Rei Destruam tudo! Queimem essa bodega velha! Prendam todos! Essa gentalha tem que pagar!

Cozinheiro Eu disse para pararem!



CENA 4 - NOMEAÇÃO

Rei Quem é esse nanico? Quem é esse fedelho filho de uma égua?

Cozinheiro A sua filha, meu senhor, Lady Chiquinha-Percivalder, ela sumiu

Todos se olham - ninguém entende - O rei explode de rir



Rei O que é isso? Roubaram a noiva também? Isso é magnífico! É realmente... magnífico! Um casamento sem bolo, e sem noiva. É digno de uma bela fanfarronice...

Rei Lorde Percy-Percivalder, hoje tu mostrou o quão fanfarrão és. Por isso acabou de ganhar a minha graça. Como si-

nal de boa fé mandarei patrulhas para guardarem nossos bosques e estradas. Suas transgressões estão perdoadas e tua casa está livre dos impostos. Se ajoelhe!

O lorde se ajoelha

Rei Por todos os feitos de hoje aqui, realizados com bravura e uma xícara de fanfarronagem, eu o nomeio o Sr. da Fanfarronice! Levante-se Sr. Fanfarrado, e de hoje em diante serás o Senhor das Terras do Norte!

CENA FINAL - É FESTA!!!

Lorde É festa!

Cozinheiro Festa? Sem festa.... não tem bolo nem noiva...

Rei Mas fiquei sabendo que aqui no Norte vocês fazem uma ótima caipatinga

Conselheiro Caipirinha.

Lorde Vamos beber então!

Cozinheiro A bebida acabou milorde!

Lorde Não vai dizer que também foi roubada?

Genro (Surge bêbado - com uma garrafa na mão cambaleando)
Talvez o senhor queira saber o porquê de tanto a noiva estar no banheiro (murmuram: BANHEIRO? - se olham) ... muitas noivas ficam nervosas antes do casamento... e os noivos também!



CURIOSIDADES OU COMPLEMENTARES

Reitero que esse foi o texto escrito pelo ator que interpretou o Rei, as imagens inseridas foram retiradas do vídeo da apresentação e organizadas conforme o momento em que as cenas ocorreram. A escolha pela remoção do fundo da imagem foi uma forma de deixar aberto para o leitor imaginar o cenário de cada momento, deslocando os adolescentes para fora do espaço de privação de liberdade.

A montagem causou grande euforia, tanto para os que atuaram, como para os que assistiram, os alunos se divertiram, estavam empenhados em fazer dar certo, os que interpretaram o Rei, o Lorde, e o conselheiro decoraram as falas.

O aluno que fez o noivo costumava assistir as aulas do seu dormitório, da “janela” que é um retângulo aberto com visão para o solário, espaço em que realizamos as oficinas, ele passou a nos pedir permissão semanalmente para fazer parte do teatro, mas só conseguimos que o liberassem duas semanas antes da montagem final.

O que interpretaria o mensageiro desistiu na semana anterior da apresentação, mas esteve presente como público, então combinamos que o Sodré o substituiria no dia. O cozinheiro havia saído em liberdade naquela semana, Izidoro, que estava presente como convidado do projeto teatro na prisão para prestigiar, se disponibilizou a entrar em cena.

O diretor da unidade empolgado com o resultado, nos agradeceu pelo trabalho, e prometeu uma sala para a continuidade do projeto no ano de 2024.1. Atualmente as oficinas são realizadas por uma nova equipe de professores que são alunos do projeto da UNIRIO para uma nova turma de adolescentes, pois todos os que participaram no ano anterior do teatro já saíram da unidade.

Agora retorno às aulas nas quais brincávamos com os sonhos, antes do nascimento da montagem final, para compartilhar sobre a performance intitulada *O Lugar Perfeito*. Essa ideia nasce a partir de um exercício que realizei em uma disciplina de performance no PPGAC, ministrada pela Prof^a. Dra. Tânia Alice³, em concomitância com as oficinas que aconteciam no DEGASE.

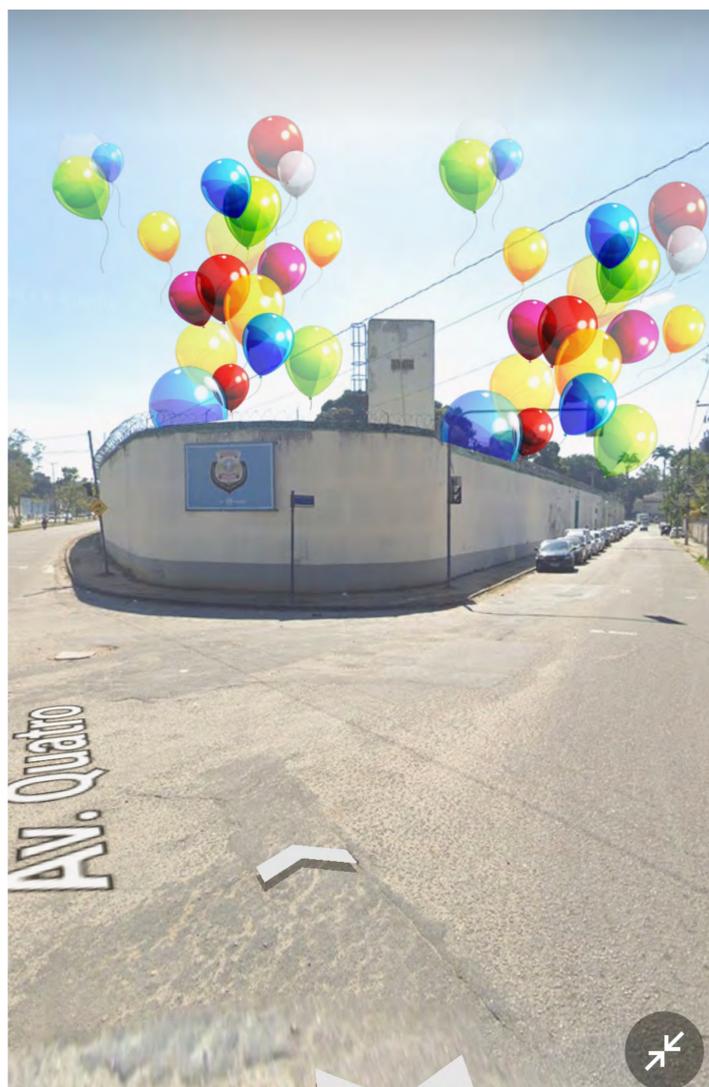
O objetivo era criar estratégias para cuidar do mundo com arte, a partir de práticas performativas em diferentes vertentes, como, *com o corpo, com os animais, com as plantas, com a vizinhança, com os amores*, e essa foi a proposta que fiz para o cuidado com o ambiente de trabalho, pensando nos meus alunos dentro do CENSE Dom Bosco.

O *lugar perfeito* é o lugar idealizado, ele muitas vezes existe somente na nossa cabeça, nos nossos desejos, na nossa disponibilidade de imaginar, criar e sonhar, o que todos somos capazes de fazer, alguns com mais ou menos facilidade. A performance consiste em deslocar as pessoas pela edição da imagem para o lugar que ela considera perfeito, criando diferentes narrativas para realidade que estão inseridas no momento.

Durante o processo, conseguimos a liberação da câmera para fotografar algumas aulas, o que ocasionou bons registros que possibilitaram a construção da performance, porém não tivemos muito tempo de avançar na proposta, pois estávamos próximos a finalizar o período. Para chegar a essa performance com os alunos, propus um jogo de improviso, que também nos proporcionou ferramentas para explorar a imaginação e conhecê-los para além do espaço onde se encontravam.

O *JOGO*: Em roda é proposto aos alunos que pensem no lugar que seria ideal para estar naquele momento, e assim que se sentirem à vontade, nos apresentem no centro da roda o que compõe esse espaço, dizendo *eu sou* seguido da imagem. Exemplo: Se a proposta for o quarto - *Eu sou a cama*, se for a praia - *eu sou o guarda-sol*. Quem está na roda, complementa o quadro e ajuda a compor o lugar que o primeiro apresentou. Podem ter somente dois jogadores por vez, então se um diz eu sou a água do mar e o segundo eu sou a areia, quando o terceiro entrar, ele retira um para continuar a composição da imagem, exemplo, eu tiro a areia, eu sou o sol, e assim por diante.

Através do exercício foi possível compor as imagens, partindo dos desejos do que surgia dentro das narrativas construídas pelos alunos. Abaixo apresento algumas imagens da performance. Os alunos tiveram acesso ao resultado após a edição.



A primeira imagem que apresento foi retirada do google maps para contextualizar como observei o espaço durante as oficinas, ela mostra o DEGASE na Ilha do Governador, espaço com muros brancos e altos. Título: *Para além dos muros*. As bexigas representam os sonhos, o desejo de liberdade e a criatividade presentes do lado de dentro, prontos para transbordar.

A segunda foi a partir da proposta de um dos alunos de os colocar do lado de fora da unidade. Proponho-os, na montagem, atravessando uma rua, onde cada um pode encontrar o que deseja do outro lado da calçada. As bolhas representam os sonhos. Título: *Se essa rua fosse minha*.



A terceira e última imagem que lhes apresento é da turma de 2024 no provisório, quando proponho uma continuidade da performance. O aluno me solicitou que o levasse para o espaço, como proposta, o prendo em bexigas, junto a um capacete de astronauta. Ele está nas nuvens, indo rumo ao seu objetivo. Título: *O sonho mora aqui... e no espaço.*



Desejo que todos os jovens tenham garantido o incentivo e a liberdade para sonhar, para se transportar, a partir da imaginação, para o lugar perfeito que habita nos desejos. Que uma viagem ao espaço, seja logo ali!

Eu, Natali Barbosa sou atriz, professora de teatro, pesquisadora e produtora. Licenciada em Teatro pela UNIRIO e atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Desde 2016 integro o Programa de Extensão Cultura na Prisão (UNIRIO), onde atuo regularmente em penitenciárias e no Sistema Socioeducativo (DEGASE) do estado do Rio de Janeiro. Integro o Fuga Coletiv@ que tem como objetivo criar projetos artísticos que abordem o encarceramento em massa, a militarização e o genocídio da população negra, pobre, e outros temas derivados.

NOTAS

1. Atualmente curso o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC da UNIRIO. Sodré, Julia e Gabriel são alunos da graduação em teatro e integrantes do Projeto Teatro na Prisão, criado em 1997, coordenado pela Prof^a Dra. Natália Fiche e a Prof^a Dra. Viviane Narvaes. O projeto oferece aos/às estudantes da UNIRIO uma experiência formativa sobre teatro e encarceramento. As experiências aqui relatadas fazem parte do meu processo de pesquisa no mestrado, orientado pela Prof^a Dra. Marina Henriques Coutinho.
2. Ex-aluno do projeto teatro na prisão, foi integrante da equipe de professores que ministraram as oficinas de teatro na unidade feminina em 2023.2.
3. É performer e professora titular de performance na Escola de Teatro da UNIRIO.



ARU ANDA

Lugar onde moram os orixás cantados até hoje nas rodas



SIDNEY TELES

SIDNEY TELES

O SONHO E A OUSADIA... UM CAPÍTULO À PARTE NA SOCIOEDUCAÇÃO

Guimaraescampos

Escritor e poeta com 5 livros publicados. Licenciado em Português-Literatura - Espanhol (UERJ) e em Pedagogia (UERJ). É Terapeuta em Programação Neurolinguística - PNL e Educador. Possui Especialização Em Atenção Social e Psicossocial (FIOCRUZ). Agente de Segurança Socioeducativo do DEGASE.



O ano? 1994... E o primeiro concurso para um novo Departamento se anunciava: era o DEGASE que, em seu principal escopo, inaugurava a instrumentalização da Lei 8.069/90, que instituía o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma específica legislação menoril, que, à luz das convenções internacionais, tornava crianças e adolescentes "sujeitos de direitos".

A nova legislação transformava a figura do "menor" em crianças e adolescentes "sujeitos de direitos". Portanto, a Lei 8.069/90 antecede à criação do DEGASE. A legislação menoril foi gestada na esteira da organicidade dos diversos setores da sociedade civil organizada. Podemos afirmar que o DEGASE é resultado desse processo... Dentro desse contexto, certifica-se a presença do, então, educador social Sidney Teles que inicia a luta no campo do protagonismo infanto-juvenil, também, muito antes da criação do DEGASE. O educador social inicia a trajetória através do "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua": nesse lugar, o Sidney Teles cerra fileiras, na construção de um novo olhar no campo da infância e das ju-

ventudes.

É na caminhada por outro olhar à minoridade que o nome Sidney Teles, juntamente com outras e outros educadores sociais, há de constar num capítulo à parte, em que se destaque a participação da sociedade civil organizada na construção das bases políticas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O concurso inaugural do DEGASE, em verdade, formalizou a estadualização da "política do atendimento" no Rio de Janeiro e trouxe em seu bojo a urgente necessidade das determinações elencadas pelos Direitos Humanos. O escopo principal do novo Departamento tornava as crianças e os adolescentes pessoas sujeitas de direitos e, assim, propunha uma ruptura com os preconceitos e os maus-tratos praticados na vigência do "Código de Menores",

O ano? Ainda era 1994 e estava carregado de conflitos de ordem identitária e de contradições no campo da ressocialização e o DEGASE era o palco de toda essa encenação. O ano de 1994 prometia, agora, ao agente educacional degaseano Sidney Teles novas motivações. O contexto do Sistema Socioeducativo e a nova modalidade profissional possibilitava ao agente educacional continuar sonhando e na companhia de "novas e novos operários da garantia de direitos", no espaço do Departamento Geral de Ações Socioeducativas.

O advento das ações socioeducativas proporcionou aos profissionais do DEGASE repartir ideias em face do fazer na Socioeducação e é nessa conjuntura que, mais uma vez, a presença do agente educacional Sidney Teles se destaca, novamente... O Concurso de 1994 reuniu profissionais das diferentes áreas e de pensamentos diversos sobre os procedimentos na ressocialização. Tal fato proporcionou debates profícuos sobre o fazer no Sistema Socioeducativo. Era comum, após as atividades diurnas, o Sidney Telles reunir, no período noturno, quando se achava que "os meninos" já estavam dormindo: ledo engano! Eram quatrocentos e tantos "meninos", para um pouco mais de meia dúzia de agentes educacionais concursados tomarem conta. Mas, mesmo com todos esses contratemplos, o Sidney se reunia e conversava sobre sonhar-se um novo Departamento com as/os agentes de plantão.

O agente educacional sempre esteve na cabeceira dos "desenrolos" sobre as práticas socioeducativas na EJLA (Escola João Luiz Alves). As resenhas sempre se iniciavam próximo da hora-grande. Pois, acreditava-se ser esse o momento ideal, para a equipe de agentes educacionais coordenadas pelo Sidney Teles se reunir e prospectarem uma nova maneira de atendimento

aos adolescentes autores do ato infracional.

Em verdade, as reuniões reflexivas somente aconteciam quando uma rebelião era anunciada, após o jantar. Esses eram as noites mais intensas e inquietantes para a equipe de plantão. Porque a equipe sabia do furdúncio que era uma rebelião noturna: era um estouro da boiada!. Nesses turbulentos momentos, as reflexões sobre um novo olhar socioeducativo ficavam para o plantão seguinte: nos tempos de "guerra", era assim. Mesmo nesses tempos, o agente educacional Sidney Teles não perdia a postura educativa. Mantinha sua conduta inabalável: a da não violência.

Em tempo de paz ou de guerra, o agente educacional Sidney Teles, na companhia dos seus pares, retomava as reuniões, pensando no ECA e na humanização das práticas da MSE de Internação na Escola João Luiz Alves. O norte dessas reuniões noturnas dialogava com a ruptura da "Política da Paudagogia" que se orientava pela violência física: os maus-tratos. Nesse contexto, a palavra de ordem do agente educacional Sidney Teles era que o grupo fundasse as práticas dos Direitos Humanos, no Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE.

Os debates, nas reuniões, nunca foram pacificados. Pois, no grupo também havia o pensamento em favor do endurecimento no cumprimento das MSEs. Os debates motivaram escolhas ao agente educacional: dos aprovados no Concurso de 1994, parte se tornou colega, poucos viraram amigos e a maioria se transformou em companheiros do Sidney Teles, "o cara" que, em pouquíssimo tempo, tornar-se-ia referência para o Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro e o impressionante nele era a postura professoral, em suas tomadas de decisão: a justeza no trato cotidiano com socioeducandos e as repreensões sempre baseadas no respeito à condição peculiar dos jovens autores do ato infracional. Nada o desviava dos seus princípios... Nem a convivência com os inimigos. Tampouco, as cíclicas rebeliões o faziam perder a ternura e a sensibilidade, precípuas, advindas da época do "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua" que sempre existiu nele. O Sidney Teles estava sempre nos modos do quem sabe como se faz e do quem sabe por que deve ser feito... As ideias dele, sempre calcadas na Lei 8.069/90, reverberavam nos colegas, amigos e, principalmente, nos companheiros.

Quatro anos após o concurso, veio o convite para o agente educacional Sidney Teles ser o subdiretor da Escola João Luiz Alves, a mansão. Essa nova condição fê-lo perseverar, ainda mais, pela implementação, em definitivo, do ECA e intensificar a ruptura com a cultura da "paudagogia". Humanizando, assim, as atividades socioeducativas. Esse sempre foi o tripé e o fio condutor das propostas que possibilitaram ao sonhador Sidney Teles

se juntar com outros e outras sonhadores, no processo de transformação da Escola João Luiz Alves e, conseqüentemente, do DEGASE.

Ainda era 1998 - apenas há quatro anos do Concurso - e "o cara" já estava num posto de destaque. Mas, o pensamento político e socioeducativo do subdiretor Sidney Teles nunca se desviou dos seus princípios, originários da Política dos Direitos Humanos e da prática da legislação menoril emancipadora, agora, aliada à Doutrina da Proteção Integral. Nesse contexto, fidedignamente, o "Novo DEGASE" começou a ser gestado. Aquelas reuniões noturnas da EJLA, enquanto se pensava que os "meninos dormiam", estavam dando, agora, frutos amadurecidos: um plantio de um certo agente educacional sonhador...

A condução democrática exercida pela Subdireção era algo inovador, no modus operandi degaseano. A subgestão inaugurou um jeito novo da promoção no fazer socioeducativo que foi a inclusão dos segmentos dos profissionais da Socioeducação (as professoras e professores do Colégio Estadual Candeia, a equipe técnica e os agentes educacionais de plantão) na elaboração e na execução das atividades na EJLA, na concepção dos produtos a serem ofertados aos socioeducandos. Essa nova ideologia compreendia que, com o diálogo entre os vários agentes da Socioeducação, todos eram educadores. A partir dessa nova postura começava a configuração do Sidney Teles diretor da Escola João Luiz Alves.

A velocidade dos sonhos do Sidney Teles e das companheiras e dos companheiros comungava na certeza profética do "sonho que se sonha junto é realidade!". E a prática dessa filosofia levou, em maio de 1999, o subdiretor a ser convidado para ser o diretor da EJLA... As antigas reuniões que eram acobertadas pelo sereno da madrugada, agora, passaram a ser acolhidas na sala da direção. A vontade política do diretor Sidney Teles era fazer da Mansão um tambor de ressonância, em direção contrária ao isolacionismo institucional do DEGASE: ampliar a proposta de humanização era a oxigenar e romper com a ideologia da "instituição total". Assim, a gestão Sidney Teles inicia o processo de parcerias com a sociedade civil organizada, trazendo para o interior dos muros da Mansão as universidades, as ONGs, os Conselhos, as Associações, os Clubes e as instituições religiosas...

O norte da gestão Sidney Teles gerou um contraponto às antigas práticas paudagógicas. Porque se alinhou à concepção: "Tudo em prol do melhor proveito da criança e do adolescente...". Propiciando, assim, uma mudança radical no fazer socioeducativo. Impactando a práxis vigente, a ponto da gestão do agente educacional-diretor ser apelidada, preconceituosamente, de "mamãezada": terminologia que desqualificava aqueles em favor da implantação da Lei nº 8.069/90 - ECA.

A direção progressista, democrática se alinhava aos Direitos Humanos, à inclusão da sociedade civil organizada no fazer Socioeducativo e à inegociável gestão da Garantia Direitos... Proporcionou ao Sidney Teles um reconhecimento social inquestionável na práxis da EJLA. Era a teoria e a prática aplicada, a partir da "Teoria da Proteção Integral": uma âncora em que os verbos ousar e sonhar se amalgamaram...

A ousadia veio com as atividades socioeducativas extramuros: um projeto da gestão Sidney Teles que visava retirar os adolescentes em conflito da lei do ócio segregacionista do cumprimento da MSE de Internação, imposta pela concepção totalitária... A construção do projeto "Consumindo Cultura" foi o contraponto educacional que "oxigenava" os ares há muito tempo represados na Mansão. O sonho da ressocialização sempre povoou a mente e o coração do diretor Sidney Teles e, para que esse sonho se tornasse realidade, a gestão Sidney Teles tinha consciência de que dependia da vontade política dos atores da Socioeducação... do comprometimento da equipe e do "olhar despreconceituoso" aos jovens autores do ato infracional.

As atividades socioeducativas extramuros e intramuros eram gestadas a partir do CeCult/EJLA - Centro Cultural da Escola João Luiz Alves: um espaço criado pela gestão democrática do Sidney Teles onde eram concebidas e planejadas todas as ações teatrais, cinéfilas, hortigrangeiras, musicoterapêuticas, as práticas desportivas, as oficinas profissionalizantes, as atividades culturais intra e extramuros... Dentre todas as atividades se destacavam as extramuros, pela ousadia da proposta que objetivava a "desinternação" progressiva daqueles que cumpriam a MSE de Internação... As visitas externas aos equipamentos culturais visavam à ressocialização a partir do consumo dos espaços culturais da Cidade Maravilhosa: centros e espaços culturais, museus, bibliotecas, casas, fundações, parques...

Os posicionamentos pró-Lei 8.069/90 e fincados na Política dos Direitos Humanos tornaram o agente educacional-diretor uma liderança dentro e fora do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, fazendo com que o sonho e a ousadia o levassem em, 6 de abril de 2002, ao posto-mor do Departamento: a Direção-Geral do DEGASE, se tornando o espaço institucional "de fala" do sonho e da ousadia: compromisso ininterrupto com a dignidade humana...

Durante a gestão na Direção-Geral do DEGASE, ocorreram atos racistas por parte de grupos contrários ao modus operandi da gestão Sidney Teles que, sorrateiramente, aguardaram a proximidade do pleito eleitoral para destilarem o ódio, através de bilhetes apócrifos, em que manifestavam o posicionamento antagônico, há muito tempo soterrado, com o modus ope-

randi da práxis educacional Sidney Teles. Os ataques racistas vinham através de bilhetes apócrifos que manifestavam o pensamento étnico-racial da "branquitude": escritos anônimos saídos dos esgotos... Um racismo incubado desde 1998, o início da gestão Sidney Teles que colocou o DEGASE nos trilhos dos Direitos Humanos e da Lei nº 8.069/90... Lugar de fala dos jovens autores de ato infracional se tornarem "sujeitos de direitos".

IMAGENS

1. Acervo Neab-Degase



ANA PAULA ALVES RIBEIRO

SOBRE BASTIDORES, LUTAS E EDUCAÇÃO

CARTA DE UMA ORIENTANDA: UMA HOMENAGEM A ANA PAULA ALVES RIBEIRO.

Danielle Ribeiro de Moraes

Educadora popular e médica sanitária. Professora e Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz.

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas.¹

bell hooks

Em Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade

Rio de Janeiro, maio de 2024

Querida Ana,

Tomo emprestado o título do livro de outra antropóloga, a Débora Diniz², para escrever essa carta a você. No outro caso, a carta é endereçada para uma orientanda. Um livro bonito sobre um certo fazer acadêmico. Neste texto de cá, eu te escrevo como orientanda que fui da antropóloga Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro. Volta e meia te falo que continuo sendo tua orientanda. Este texto diz um pouco do porquê eu falo isso.

Quando a Revista Aú, na figura do André, me convidou para fazer essa homenagem, ele me deu essa ideia de carta e achei mesmo que fosse mais a nossa cara. Então, para você e para quem mais for ler este texto, eu quero deixar um registro sobre os aprendizados que tive com você nesses mais de 20 anos de convivência. Você que me acompanha desde quando eu fazia o mestrado em Saúde Pública, foi minha colega, minha coordenadora, minha professora e depois foi minha orientadora de doutorado, junto com Luís David Castiel, na Fundação Oswaldo Cruz. Antes de tudo, Ana Paula, você é uma mulher imensa a quem tenho a chance de chamar de amiga. E a honra de chamar de irmã.

É óbvio que a experiência dessas décadas não cabe neste espaço, tampouco num texto escrito. E isso foi uma questão: confesso que escrever esta carta foi um grande desafio. Por um lado, uma aventura de poder contar e construir memória de algo que é raro e importante. Mas não foi muito fácil, congelei várias vezes. O primeiro congelamento foi porque a gente adoece e, como a gente conversa, “viver não cabe no Lattes”. A imagem daquele grafite no muro e o documentário de Mário Emmanuel³ evocam o que quero deixar aqui.

Os revezes nos solapam e os prazos vão-se. E eu agradeço muito a generosidade também da editoria da Aú por me permitir entregar este texto com atraso. Falo disso aqui porque os bastidores, as entrelinhas e os silêncios importam tanto quanto o que está explícito. Registrar os entraves e as dificuldades é fundamental, como você me ensinou. Pois, o segundo motivo desse congelar a escrita foi eu ter me questionado se eu seria digna de escrever esta carta, coisa tão comum entre nossas/es/os orientandas/es/os. E muitas vezes comum entre tantas mulheres da tal academia.

Afinal, oferecer um testemunho da existência da generosidade acadêmica, que aqui está representada na pessoa e na prática de Ana Paula, significa fazer emergir também um testemunho de uma luta política que é muitas vezes desvalorizada, rechaçada e que evoca até agressões. Muito dessa luta que se dá nos bastidores. E os bastidores não cabem no Lattes, porque ele não foi feito para fazer caber bastidores. Sim, o mundo acadêmico pode ser e, frequentemente, é bastante violento.

Porém, querida Ana, aprendi contigo que poderia acreditar num mundo acadêmico em que o formalismo não precisa e não deve ser mais importante que o mundo dos afetos. Os afetos, como dizem, são revolucionários. É cansativo que, mesmo depois de tantas contribuições do feminismo negro, de tanta discussão sobre (de/des/contra)colonialidade, ainda permaneça no meio acadêmico essa desimportância racista hegemônica com a

atenção às relações. E foi com você que comecei a aprender sobre tudo isso.

Eu, esta mulher branca que transitou pela cidade do Rio de Janeiro das periferias para os centros - e de volta para as periferias - para poder cursar medicina, começou contigo a ler sua própria branquitude. Eu te agradeço por isso, irmã. E agradeço por me fortalecer com tua inspiração amiga e corajosa para que eu possa transitar nas instituições racializando as falas, questionando as estruturas expropriadoras e racistas, escolhendo autoras mais potentes que o modelo “macho-branco-europeu” e, assim, poder tensionar melhor o campo da Saúde Coletiva. Lembrando Lélia Gonzalez⁴:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (p.224).

O privilégio branco joga a gente em um duplo lugar: de privilégio e de calmaria, mas Oyá acaba por nos fazer ventar e ter coragem de implodir esse sistema. É obrigação da branquitude fazer isso, nada mais, nada menos que um pedacinho de reparação. E te agradeço por poder aprender contigo sobre isso nas aulas e, sobretudo, nas coxias da luta pelas estratégias pedagógicas de permanência. Em nossas relações com estudantes e colegas do grupo de pesquisa, aprendo contigo todo dia que as ações afirmativas não param nos processos seletivos, tampouco em bolsas de permanência.

Permanência e direito à educação passam por tantas coisas grandes e passam por tantas coisas consideradas detalhes... Listo algumas aqui que têm a ver contigo, Ana, e com o que eu te vejo fazer. O primeiro item da lista é a sua própria existência de mulher preta, acadêmica, mestre em Ciências Sociais, doutora em Saúde Coletiva, com seu pós-doutorado na UFRRJ, inúmeras publicações, inserções em programas de pós-graduação, curadorias, bancas, editoria, organizações de eventos e coordenações, incluindo espaços de museus. Mas você não cabe em seu Lattes.

A lista vai além... O espaço para falar da vida nas orientações, para falar dos medos e dos sonhos. Para falar do racismo. Para falar de misoginia. Para falar de assédio. Alimentar os sonhos. A articulação com movimentos sociais. As escolas de samba. O MST. O trânsito entre diferentes campos. Lançar-se nas imagens e no cinema. Produzir filmes. Povoar festivais. O cuidado com a saúde das/es/os alunas/es/os. Escrever. Trabalhar. Existir e cuidar-se. A orientação sobre carreira, sobre trabalho. Um grupo para

escrever. Um coletivo para resistir aos inúmeros genocídios e, inclusive, àquele da gestão da pandemia. Um caderno de presente numa qualificação. O abraço apertado, quando me separei, no fim do doutorado. A liberdade para pesquisar o tema que aguça a curiosidade, que fala sobre a gente, que dê prazer, e não somente o que você estuda. O olhar crítico sobre o texto. A construção compartilhada de um recorte de objeto. Uma cartela de adesivos de presente para alguém. Livros de presente, livros emprestados. Aula na EPSJV/FIOCRUZ para estudantes do ensino médio sobre análise fílmica. Como montar bancas respeitadas e que, efetivamente, colaborem com o trabalho. Aulas sobre aplicativos de captura. O diário de campo. As ligações noturnas ou nos fins de semana sobre os problemas de vida de orientandas/es/os. A angústia com o prazo. O diploma da aluna tal. O estranhamento antropológico e a análise de implicação. A risada gostosa e acolhedora. A decisão por fazer pós em Sampa. O compromisso com as juventudes. O compromisso com as mulheres poderem ser mães na academia, da forma que puderem e quiserem. O que significa uma curadoria. A cobrança na hora certa. O direito à cidade. O cuidado com as aulas. A honestidade ao falar e lidar com estudantes e colegas. O respeito. Fazer a distinção entre ter domínio de uma língua estrangeira e agir colonialmente. A decisão de aceitar ser a diretora do CTE/UERJ. Olhar a/e/o estudante como gente, processo, no mundo. Existir. Existir. Existir.

Cada elemento dessa lista poderia estar na descrição de uma ementa de disciplina, quem sabe? Por ora, testemunhar esses itens habita o currículo oculto de quem tem a sorte de ter-te como professora ou como orientadora.

Que possamos cada vez mais trazer para o centro e para o que é explícito jornadas, travessias e práticas como as de Ana Paula Alves Ribeiro.

Muito obrigada, irmã. Um beijo, um abraço e muito axé!

Dani

Agradecimentos:

A Gilney Costa Santos, pela revisão, leitura crítica e sugestões.

NOTAS

1. Este trecho faz parte da Introdução (p.17-18) da edição de 2013 do livro *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade, de bel hooks*, publicado pela editora WMF Martins Fontes.
2. Faço referência ao título do livro “Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa”, de Débora Diniz, ilustrado por Valentina Fraiz, cuja segunda edição foi publicada pela editora Letras Livres em 2012. Esse livro é comumente adotado em cursos da área de ciências humanas e sociais em disciplinas voltadas à discussão sobre método e fazer científico
3. O curta “Viver não Cabe no Lattes” faz referência à frase grafitada no muro. Foi lançado em 2018 pelo estudante do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco e aborda a produção de sofrimento (psíquico) relacionado ao mundo acadêmico experimentado pelos estudantes daquela universidade. O documentário está disponível no Youtube pelo link: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8SJ_2EDFK8U](https://www.youtube.com/watch?v=8SJ_2EDFK8U)
4. Trecho do texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, publicado por Lélia Gonzalez originalmente na Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, em 1984 (p.223-244). Os grifos são da própria Lélia.

IMAGENS

1. Catu Rizo (fotógrafa)



MARIA DA CONCEIÇÃO SANTOS

MARIA DA CONCEIÇÃO SANTOS

UMA PSICÓLOGA QUE É SÍMBOLO DE LUTA

Elis Regina Castro Lopes

Psicóloga, doutora em história social - UERJ, docente de graduação em psicologia da Unisiam e Uniabeu. Docente na pós-graduação em socioeducação na Universidade estadual do Paraná, possui livros e artigos publicados.

“Eu nasci para ser psicóloga, eu gosto, é uma coisa que pulsa na minha veia. Eu gosto de estar com o meu público-alvo, que é o adolescente”¹.

MARIA DA CONCEIÇÃO SANTOS

Um certo dia recebi uma mensagem, era um convite, foi-me dada a missão de homenagear uma colega de trabalho, Maria da Conceição Santos. Sabia que não seria fácil colocar na escrita toda admiração que sempre senti por Conceição, nossas histórias se entrecruzam, somos duas mulheres negras, nordestinas, mães, psicólogas e que trabalham no DEGASE há trinta anos. Pois bem vamos lá.

Conceição viveu todos os desafios possíveis que uma mulher, mãe e negra pode viver. Mãe de três crianças, precisou trabalhar para auxiliar o sustento do lar. Chegou ao DEGASE em 1994 com seu filho caçula ainda bebê, apenas quatro meses, o peito da mãe enchia de leite até transbordar, mas

seu filho estava em casa à espera do leite envolto do carinho materno.

Filha de mãe solo, em Salvador, na Bahia, há mais de seis décadas nascia uma menina, mas ainda muito cedo se viu sem a presença da mãe, uma vez que ela veio para o Rio de Janeiro trabalhar como doméstica. A falta da mãe na Bahia fez Conceição adoecer, precisando vir aos seis anos para o Rio de Janeiro. A menina acreditava que ficaria com sua mãe, contudo precisou ficar por um tempo aos cuidados de terceiros, já que sua mãe precisava trabalhar. Já na pré-adolescência, quando finalmente foi para os braços de sua mãe, foi morar em uma favela, era mais uma Maria seguindo o rastro de tantas Marias nesse Brasil desigual. Conceição era uma menina curiosa e inteligente, mas tudo seria engolido pelo cotidiano adverso, se não fosse estudar em colégios públicos da zona sul, onde sua mãe trabalhava. É claro, um Estado que vive o apartheid, os melhores colégios se encontram em lugares privilegiados e isso contribuiu para mudar seu percurso, pois, apesar de o mundo branco lhe dizer não, Conceição conseguia ferramentas para questionar seu lugar e desejar mudar o destino que tinham separado para ela.

Em uma conversa informal, Conceição falava, com olhar distante, que veio a usufruir de direitos básicos aos doze anos, pois na comunidade em que morava o saneamento nem pensava em chegar. Muito jovem ainda precisou seguir os passos da mãe, foi trabalhar fazendo faxina para auxiliar em casa. Mas a menina guerreira dizia que não era esse seu lugar. Batalhou muito para conseguir estudar à noite depois de um dia cansativo de trabalho. “Eu quero ser psicóloga!” Estava decidido. Entrou para faculdade, sonho de uma menina que se tornou o sonho de uma família inteira. A primeira graduada da família. Mas era preciso muita luta, na faculdade também não foi diferente, o racismo imperava, o que fazia uma menina negra no lugar de brancos? A menina guerreira ganhava mais uma batalha: ainda na faculdade, passou em uma seleção para o cargo de secretária para o Arsenal da Marinha. Tudo pronto a vaga era sua, todas as exigências cumpridas, agora era só se apresentar ao seu chefe que seria um almirante. Naquele dia Conceição colocou a melhor roupa, fez uma linda maquiagem, se encheu de coragem e foi. O orgulho não lhe cabia no peito, nem muito menos o nervoso. Chegou cedo e esperou, até a hora em que o almirante a chama. Em sua apresentação, ele a olha com indignação e fala sem pudor: “uma mulher negra para me secretariar! Não posso aceitar!”

Conceição sai daquele lugar sem enxergar nada na sua frente de tantas lágrimas que lhe escorriam pelas faces. Mas como uma legítima guerreira, decidiu que faria algo. Simplesmente ela escreve para o Presidente da República, na época, João Figueiredo, apesar de receber uma devolutiva, nada aconteceu! Já psicóloga, tenta o trabalho clínico, em consultório.

O tempo passou e a menina guerreira se transformou em uma linda mulher. Conheceu a paixão e se casou. Tudo mudou! Seu esposo era um oficial da marinha mercante, Conceição conheceu outros países, outras culturas, era um novo horizonte abrindo-se em sua frente.

A maternidade chegou, já no seu terceiro filho, Conceição percebeu que algo havia de diferente, e entre médicos e exames, o diagnóstico chegou, era uma criança com espectro de autismo. Era mais um desafio em sua vida, pois sua filha do meio também apresentou problemas, sua vida se encontrava entre médicos, escola, casa e trabalho. Mas o amor materno a fez superar tudo e, com muita garra e amor, cuidava dos três filhos.

E é em meio a esse turbilhão, que Conceição chega ao DEGASE. Um concurso público representava uma segurança para ela e sua família. Não queria arriscar, precisava passar, assim decidiu fazer o concurso para auxiliar de serviços gerais. Era um novo momento, conquistava aqui sua independência financeira. Mas, apesar da luta diária pela qual passa uma mulher que é mãe de criança atípica, sua determinação não permitia que Conceição se desmotivasse e parasse de sonhar. Foi assim que, em 2003, um gestor, Sidney Teles, decide colocá-la na função de psicóloga, “o chamado desvio de função”. Conceição mexeu com as estruturas, algumas pessoas não aceitavam, “Como assim? Uma auxiliar de serviços gerais, ela é mesmo psicóloga?”. Certa vez precisou levar suas fotos de formatura para pararem de lhe questionar. É nesse momento que Conceição tem a certeza de que precisava fazer o concurso para psicóloga, era seu sonho, tinha estudado para isso! Apesar do questionamento do marido, ela estava decidida!

A volta aos estudos não era fácil, mas ela não desanimou, matriculou-se em cursinhos, e renunciou aos finais de semanas para dedicar-se aos estudos, por vezes sentia culpa de não estar com os filhos naquele momento, mas sabia que era para o bem de todos.

Em 2014, Conceição assume no DEGASE o cargo de psicóloga. Agora passa a dividir a sala da equipe técnica com outros profissionais. Conceição era legalmente uma psicóloga concursada do DEGASE!

Em meio a tanta alegria, uma colega questiona: “Como assim? Você passou? Gente, estou boba!”. Mas não parava por aí a discriminação sofrida por Conceição, por várias vezes precisou provar que era psicóloga e não mãe de adolescente dentro do Sistema Socioeducativo. Conceição tem entendimento das questões raciais que imperam nesses espaços, e faz disso a sua luta contra qualquer atitude racista, seja relacionada às mães dos adolescentes ou profissionais.

Sua vida pessoal é marcada pela sua dedicação na educação dos filhos, no que logrou êxito: suas filhas formaram-se em Engenharia e Designer de Moda. Conceição também sempre buscou se especializar no campo da Psicologia, fazendo especialização em Psicossomática, em 1986, e em Drogadição. Mais recentemente fez outra especialização, em Mediação de Conflitos, o que lhe proporcionou atuar no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Atualmente está participando da seleção do mestrado da Fundação Osvaldo Cruz - Fiocruz em Saúde Pública Coletiva.

No presente, encontra-se trabalhando na Escola João Luiz Alves, onde tudo começou. Dedicar-se ao atendimento aos adolescentes e familiares. Serve de espelho para muitas psicólogas, sejam negras ou brancas, jovens ou não. Conceição é uma pessoa conhecida no DEGASE, admirada e respeitada pela sua história, pelo seu profissionalismo e saber constituído.

Conceição simboliza a luta de várias mulheres negras, profissionais no Sistema Socioeducativo, que precisam todos os dias, ao entrarem pelo portão, reafirmarem seu lugar, seja como agente de segurança socioeducativo, como profissional de saúde, administrativa ou equipe técnica, não importa! Conceição nos ensinou com sua história de vida, com sua determinação, que todas nós temos o direito de transformar nossos sonhos em realidade e não é a cor da nossa pele que vai determinar o lugar que devemos ocupar!

NOTAS

1. Entrevista com a autora para sua tese de Doutorado.

IMAGENS

1. Acervo Revista Aú



LIZIENE DIAS

LIZI, UM RISO QUE ABRAÇA

Flávia Lisboa

Psicóloga (UFRJ) do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (desde 2013). Doutorado em Psicologia pela UFRJ. Colaboradora do Núcleo de Psicologia e Socioeducação do CRP-RJ. Pesquisadora no campo da juventude, racismo, criminologia, justiça, violências, políticas públicas, saúde e socioeducação.

Estava voltando pra casa, numa terça-feira, depois de alguns atendimentos, quando recebi a “proposta-convite” de escrever uma homenagem a uma pessoa negra, como parte da próxima edição da Revista Aú. Passei algum tempo refletindo sobre quem eu escreveria. Quem eu gostaria de homenagear e o que gostaria de dizer? Certa vez me foi colocado um desafio parecido como esse: diga a uma pessoa que você a admira. Desde então passei a reparar como, em nossos cotidianos acelerados, muitas vezes silenciemos nossos afetos e poucas vezes dizemos às pessoas como elas são importantes pra nós. Optei, portanto, em fazer dessa homenagem uma resposta a esse desafio: dizer a uma mulher preta que eu a admiro, que ela é uma referência para mim. De quebra, gritamos pro mundo todo saber sobre ela e pensar no quanto dizemos às mulheres pretas das nossas vidas o quanto elas são fodas e o quanto suas existências são necessárias.

A questão da referência é vivida de um modo bem específico pelo povo preto. Uma das estratégias mais violentas do racismo é o apagamento da

história e memória das pessoas negras. Outra estratégia é a construção do imaginário social de que tudo que é negro é ruim, associando o ser negro(a) a noções de feio(a), de sujo(a), de algo que não deve ser dito, nem desejado. Pessoas negras, homens e mulheres, são associadas a diversos estereótipos do que não se deve ser. Portanto, pessoas negras crescem aprendendo a ter como referências positivas somente pessoas brancas. Onde estão os homens e mulheres negros e negras com suas qualidades e suas conquistas? Reis, rainhas, princesas, presidentes, heróis, donos das empresas, chefias, bons profissionais, médicos, professores, artistas, músicos, entre outras tantas funções possíveis no mundo? Nos livros, novelas, imagens, clipes de músicas, desenhos e bonecas, negros e negras não estão lá como referência nas histórias que são contadas. Até no nomes das cores - “cor da pele”, pele de quem?

Há algum tempo, a luta de pessoas negras consiste em construir e visibilizar histórias e memórias de tantas pessoas negras que são referência de luta, de conquista, de qualidades, de habilidades das mais diversas e de inspiração. Nesse processo de apagamento das referências, muitas vezes o que enfrentamos, como efeito desse racismo, é a experiência do não-ser, como Fanon nos descreveu. Trata-se da experiência de nadificar-se. São muitos caminhos possíveis: um auto-ódio; uma insegurança que sustenta a crença de ser incapaz de tudo; nunca sentir-se boa o suficiente; trabalhar incansavelmente na busca de perfeição, beirando altos níveis de exigência e autocobrança, dentre diversas outras formas de se perceber no mundo. De um modo geral, pessoas negras não se percebem como sendo boas o suficiente para serem referências para outras pessoas.

O espaço Aruanda nos dá a brecha pra gente fugir desse ciclo tão nadificante. Eu poderia ter escolhido falar de pessoas que já são grandes referências, apesar de também terem sofrido com esse apagamento. Pensei em Franz Fanon, que tanto me chacoalha com seus escritos em Psicologia, em especial quando ele descreve sobre “a experiência vivida do negro”, ao receber ataques racistas que chegam no corpo e dilaceram de tantas e tantas formas. Pensei em falar sobre Marielle Franco, pelo modo como ela ocupou, em vida, lugares nunca concebidos para mulheres negras e periféricas. E como ela segue sendo referência e memória pra tantas pessoas, apesar de sua morte. Mas tomei essa proposta como uma oportunidade de referenciar uma pessoa ainda em vida, que faça parte da minha história, quem sabe assim ela possa se reconhecer como referência. Nessa escolha também está o fato de ser uma mulher negra do próprio DEGASE, quem sabe assim nosso Sistema valorize essas potências que fazem tanta diferença no Departamento? Lívia, Flávia, a Lopes e a Santos, Jussara, Grazi, Fernanda, Rejane, a Dias e a Costa, e uma lista longa de mulheres que também são grandes referências. Mas aqui eu escolhi falar de Liziene Dias.

Liziene Dias é Assistente Social do Departamento desde 2012. Entrou na primeira turma desse último concurso. Nos conhecemos em minha passagem pelo CENSE Dom Bosco. Era agosto de 2019, eu cheguei pra atuar na equipe técnica de internação provisória e ela estava na referência de medida de internação e nos cruzávamos nos espaços comuns das equipes. Mas nosso maior vínculo foi construído um pouco depois, nos tempos que trabalhamos juntas no CENSE Maria Luiza - após uma rebelião ocorrida em maio de 2020, quando houve o desmembramento das duas execuções e a parte da internação provisória foi deslocada para outro espaço, com porta de entrada, alojamentos, muros, equipes e direção diferenciadas. Eu segui direto para o Maria Luiza, Lizi chegou alguns meses depois.

Foi na sua parceria que vivi a experiência mais alinhada com a Socioeducação desses meus onze anos no Sistema. Conviver com Lizi é partilhar a luta com doses contagiantes de uma vontade da vida. Parece que toda a dureza que o DEGASE impõe, Lizi quebra com sua boa energia imponente. E o ambiente segue com ela: era um bom dia, um bom papo, uma conversa que se interessava em saber como o outro estava. Lizi era bem recebida por todos e eu admirava sua capacidade de agregar pessoas.

Essa sua movimentação foi fundamental pra abrir um espaço de escuta, diálogo e articulação, o que era um grande diferencial da atuação no Maria Luiza. A richa que se conhece entre os “seus” e “as donas técnicas”, Liziene a derrubava com maestria. Com a compreensão da atuação técnica para além da caixinha do atendimento-relatório, era uma peça fundamental pra essa costura entre todos os setores da unidade e conseguia contribuir gigantemente com o cotidiano institucional.

Por um movimento próprio da vida, Lizi acabava responsável pelos casos mais complexos, carregados de histórias de violência, sofrimento e abandono. Nosso dia em comum era a sexta-feira e a gente tinha um ritual de se acolher quando descíamos dos atendimentos. Era um espaço de compartilhar os casos, desabafar, acolher, e pensar junto as intervenções possíveis. Lizi não é da Psicologia, mas tem sensibilidade melhor que muita psi por aí.

Aprendi tanto com ela. Sua bagagem profissional, o conhecimento sobre o campo dos direitos, das políticas públicas, sua capacidade de articular os diferentes órgãos e setores, dentro e fora do DEGASE, de brigar pela garantia de direitos. Além disso, Lizi trazia uma experiência de trabalho na atenção básica que voltava sempre nosso olhar pra saúde. Mas uma das coisas que mais admiro é que toda sua sabedoria vem da experiência que tem nos tantos campos de trabalho e, principalmente, pelo comprometimento e dedicação com que se debruça em cada um deles, mas pela inten-

cidade com que vive no mundo. Seu conhecimento vem do chão, de onde seus pés pisam. Não é de discurso propagado, de palavra lida. É de estrada percorrida. É de terra plantada pelas próprias mãos.

Lizi é dessas pessoas que brilham, que encantam, que preenchem o espaço e a nossa vida. É beleza imponente. É força e sensibilidade que caminham de mãos dadas. E que te fazem querer caminhar com ela. É risada que te abraça e parece querer te levar junto. É também a mãe do Mateus, e por todo o desafio de um maternar solo, sabe a importância do cuidado nas relações que ela estabelece. Lizi é de Campo Grande e transborda a Zona Oeste do Rio de Janeiro onde quer que ela esteja. Lizi carrega em seu corpo e em sua história toda reverência que a ancestralidade negra e indígena trazem. Mas Lizi também carrega tantas marcas que fazem com que ela mesma não se veja assim. Quando disse que escreveria sobre ela em uma homenagem, sua resposta foi: “não sei se mereço tanto”. Mas Lizi é gigante demais pra caber nesse texto.

É uma mulher que segue na luta e que me serve como inspiração, inicialmente pela profissional que representa, mas principalmente pela maneira como leva a vida e pelo potencial que ela transborda.

Liziene não é do Candomblé, mas reverbera a adaga¹ das iabás que afrontam na luta. É uma mulher de batalha, desde que a conheço está na corrida, pelo sustento e melhoria da sua vida e dos seus. Mas sua luta também ecoa o senso de justiça de Xangô, com preocupação com todos à sua volta, com todos os que necessitam, com intolerância com todas as formas de violência, desigualdade e injustiça. Não à toa passou no concurso pra trabalhar no Tribunal de Justiça, onde encara cotidianamente a branquitude que impera no Sistema de Justiça e faz da sua atuação um oxê² tão necessário.

Não canso de agradecer aos ventos pela oportunidade desse encontro. Meu desejo é que todo mundo tenha uma Lizi pra fazer da vida um lugar melhor!

NOTAS

1. Um tipo de espada, ferramenta de guerra.
2. Ferramenta de Xangô, um machado que corta pros dos lados, simbolizando a luta pela Justiça.

IMAGENS

1. Acervo da homenageada



Quando os dois jogadores realizam uma ou mais voltas dentro da roda em sentido anti-horário

CONTER PARA REGENERAR

SERIA A MISSÃO DAS PRIMEIRAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE MENORES?

Raul Japiassu Câmara

Graduado em História na UFF e Direito pela Estácio. Mestre em Educação pela UFRJ. Atual pesquisador do CEDOM (Centro de Documentação e Memória do DEGASE/RJ).

“Isolam-se os indivíduos considerados perigosos para a sociedade; devem isolar-se os indivíduos considerados perigosos para a raça”¹.

A Revista AÚ inaugura a partir deste sexto número a Seção Volta ao Mundo na qual serão tratadas a história da Socioeducação e relações raciais e o que implica desse encontro. No propósito de estabelecer uma série histórica da infância e adolescência em nosso estado, com ênfase nas relações raciais em projetos “socioeducativos”.

Devemos refletir acerca desta historicidade. Em nenhum momento pensado como uniforme no tempo, pelo contrário, como uma rede em que suas tramas se cruzam, sobrepõe-se discursos da cientificidade do seu tempo ao jurídico, passando pela opinião pública. Os quais, na maioria das vezes, reforçam a estrutura racista de nosso país, no desejo de naturalizá-lo.

Temos consciência de que o problema está longe de ser resolvido, pois a privação da liberdade não se encontra no campo da naturalidade humana. A pergunta sempre irá nos incomodar: “O que fazer com estes meninos(as)?” Tentaremos expor como pretensamente respondida em cada tempo histórico.

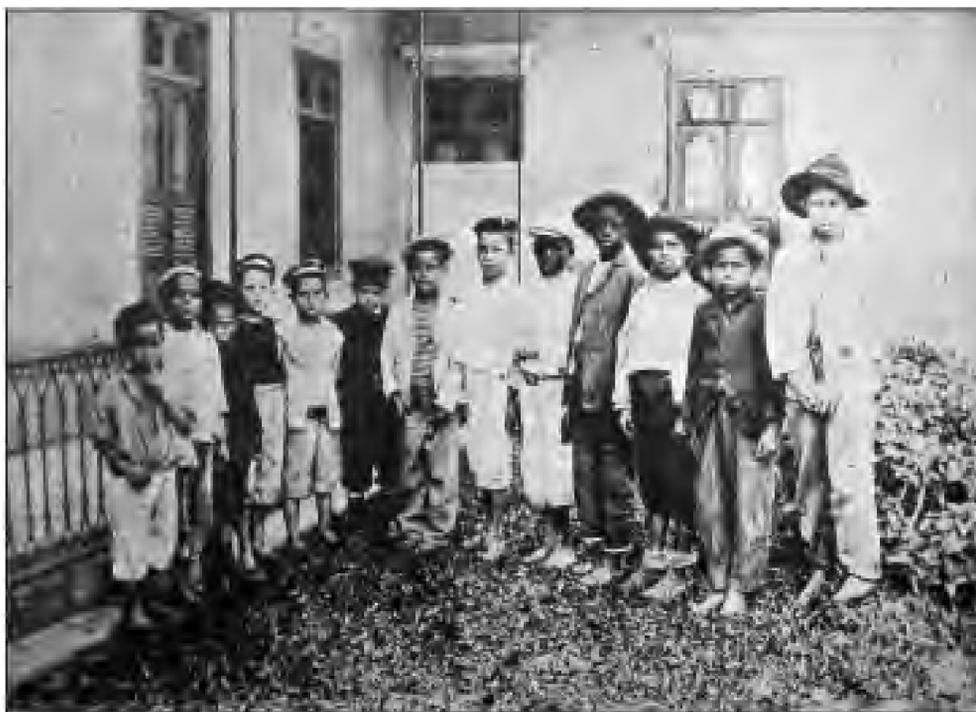


Imagem 1 - Escola Premunitória Quinze de Novembro. “Grupo de menores ao chegarem à escola a fim de serem matriculados” (1913).

Meninos recolhidos pela polícia nas ruas da cidade do Rio de Janeiro chegam à instituição para serem transformados em bons trabalhadores.

Fonte: Vaz, 1914, p. 72.

Elaboração dos autores.



Através das pesquisas do Centro de Documentação e Memória (CEDOM) do DEGASE, no estado do Rio de Janeiro, deparamos com uma importante fonte histórica jornalística: *Boletim de Eugenia*. Periódico mensal², que abrangeu de janeiro de 1929 a junho de 1932.

De início, nos chama a atenção que a publicação atravessou a crise econômica e política de 1929, com a instalação de um novo governo em 1930. Enquanto outras publicações desse mesmo período enfatizavam notícias acerca destas turbulências estruturais e da instalação de um governo sob novas bases, o periódico silenciou.

O *Boletim* define “eugenia” como: “uma nova ciência, que tem por fim o melhoramento físico, psíquico e mental do gênero humano”³. E em suas edições corrobora nas formulações ideais a esta “otimização étnica”. Neste artigo veremos um possível caminho a fim de alcançar tais objetivos.

Explicitam-se por diversas edições os “*propósitos*”⁴ do periódico. Consiste na “[...] propaganda em prol da bela doutrina do aperfeiçoamento físico e psíquico da espécie humana”. Quais os elementos em que se daria tal desenvolvimento da espécie? O *Boletim* responde: “questões da hereditariedade, descendência e evolução [...] está dentro de sua esfera investigar o papel representado pela educação, costumes, emigração, imigração, *mestiçagem* e todos os demais fatores que atuam sobre nossos semelhantes [...]” [itálico do autor].

Apresenta a eugenia como “a chave magna da regeneração humana”, a fim de “estabelecer valiosos ensinamentos e regras práticas para a regeneração contínua da espécie”.

Chamamos à atenção à “mestiçagem”, pois, em todos os exemplares pesquisados, não se destacaram as proclamadas questões sociais e econômicas. Parece que a ênfase ocorre apenas na ciência eugênica cuja percepção dá-se apenas no “aperfeiçoar a humanidade, favorecendo o nascimento de seres robustos e belos”.

A busca da aceitação pacífica ao tema envolveu conceder ao assunto o selo da ciência, fornecendo-a como “isenta” de quaisquer críticas, principalmente de origens político-sociais. Traz, em diversas publicações, que essas ideias derivaram da Grécia Clássica, na autoridade de Platão e Aristóteles, que o peso de tal adesão poderia conceder em “verdades” tais fundamentos da eugenia.

Nesse sentido a “campanha eugênica” apresenta diversos pontos. O que este *Boletim* mais enfatiza, em seus números subsequentes, é pelo “conhecimento dos perigos da hereditariedade mórbida”⁵, evitado pelo cruzamento entre brancos e pretos, daí a gênese da involução social e econômica: a mestiçagem. Apontada como um destes fatores de atraso, logo deveria ser contida.

Essa contenção dar-se-ia sob duas vertentes: evitar tais cruzamentos e, aos já nascidos, deveriam a todo custo conviver entre seus pares, a fim de impedir o aparecimento novos seres “defeituosos”. Ou domesticá-los pela educação e trabalho, para que a dominância dessa genética se manifeste de maneira que não prejudique o progresso da nação. Tal foi o escopo de duas matérias publicadas neste Boletim.

O primeiro intitulado “*Eugenia e educação*”⁶, no qual a natureza da pobreza dá-se em dois elementos: “1 – os que apresentam um defeito inato e que o transmitem; 2 – os que perpetuam por si mesmos um agrupamento de baixa espécie composto de gente medianamente incompetente, sem energia e indolente”. Continua o artigo: “aqui temos uma estirpe de gente pobre criada conjuntamente, não se casando de nenhum modo com o tipo normal, e não diminuindo numericamente pelos melhoramentos modernos do meio ou da educação”, ou seja, condenados pelos genes. Resta a educação e/ou o casamento com seres “normais” para a salvação da espécie, na sua possível evolução saudável.

Dentro dessa concepção, não seriam apenas as primeiras instituições totais de “menores” da década de 1930, na função do tradicional binômio do “vigiar e punir” *foucaultiano*. Mas também centrada em dois outros pilares: da contenção, destinado ao depósito sob a responsabilidade do Estado e da seleção, como a eugenia ensina: não são vítimas da exploração capi-

talista e de suas mazelas sociais, mas os principais culpados! Causadores das desigualdades, inscritas em seu código genético, trazem nos genes o germe de sua própria responsabilidade. Somente a internação em massa dessa “população degenerada” e através da educação permitiria um convívio social civilizado.

Eis os males que devem ser cortados pela raiz: a miséria social e a anormalidade psíquica. Ambas encontram-se nesses indivíduos. Apenas a sua eliminação, a contenção ou obstáculos à procriação irão minorar tal quadro social dramático. O título do artigo é bastante sugestivo: “*Segregação dos deficientes, dos criminosos e dos socialmente inadaptados*”: “só em países bem organizados e de população concentrada torna-se possível boa execução de leis de segregação” como as que acabamos de citar.

No desejo de que, em nosso país, fossem ensaiadas tais medidas segregacionistas:

[...] sobretudo no tocante à obrigatoriedade do exame e registro de todas as crianças anormais, que frequentam as escolas, afastando-as do convívio das normais, dando-lhes ensino adequado e asilando, em colônias especiais, pelo tempo que for necessário, as que se mostrarem perigosas ou incompatíveis para a vida em completa liberdade⁷.

O crime para o periódico independe da idade, relaciona-se com as doenças mentais. Menciona um estudo nos EUA com quinze mil presos: “25% são débeis mentais, 35% psicopatas e 5% sofriam de outros efeitos mentais”⁸. De acordo com a crença desse Boletim científico, existem dois caminhos na contenção dessas doenças transmitidas pela hereditariedade: dificultar tais “cruzamentos humanos” que pareçam suscetíveis a esses males mentais, através de testes nas escolas e/ou segregar esses indivíduos da sociedade. Não me parece coincidência dois fatores cruzarem tais justificativas: que a mestiçagem é fator de degeneração social, dificultando o progresso da nação e que nestas instituições de menores a grande maioria de internados são pretos e pardos os quais eram classificados como: *normais* (moralmente abandonados), assim destinados às Escolas Peremptórias ou de Prevenção; *os viciosos ou pervertidos* (processados judicialmente) destinados à regeneração a fim de reformar o caráter pela educação e pelo trabalho; os recolhidos pela autoridade pública (podendo ser de prevenção ou regeneração)⁹.

Sendo assim, a política eugenista motivada pelo governo Vargas, a partir de 1930, na tentativa de apoiar-se nas classes médias urbanas e na eco-

nomia industrial, ou seja, o “Brasil moderno”, propagado pela República Nova, necessitava de “homens higienizados” em contraposição à denominada República Velha (1889 – 1930) que se sustentava no ruralismo e na agro exportação do café.

Nesse sentido, os que impediam que tal projeto se materializasse (“delinquentes juvenis, abandonados, portadores de doenças mentais, mestiços”), deveriam ser modificados: “a parcela da sociedade que dificultava o desenvolvimento do país” (cf. Stepan, 2004, p. 374).

Proteger a criança formando-a para o trabalho, predominantemente manual, seria na formação do cidadão/trabalhador “purificar”, de certa forma, a degeneração racial em sua origem, eliminar as “imperfeições genéticas” do “vício social”.

Era preciso curar os doentes e educar a população, para livrar-se da degeneração e atingir o tão sonhado progresso (cf Kobayashi, et. al., 2009: 342). Segundo o próprio Vargas, “o Estado precisava compor-se de cidadãos selecionados por meio de processos eugênicos, saudáveis física e mentalmente, e para tanto se impunha a tarefa de proteger e assistir a maternidade, a infância e a juventude” (Sousa, 2000, p.247).

A Constituição de 1934, no art. 138, determinava ser dever da união, dos estados e municípios estimular a educação eugênica, além de cuidar e incentivar a higiene mental e social, impedindo a propagação de doenças transmissíveis, bem como a prática de um melhoramento sanitário e, principalmente, racial (cf. BRASIL, 1934), (cf. Rocha, 2014, p. 12).

Na tentativa de “neutralizar suas distorções genéticas”, as instituições nacionais da época, Instituto Sete de Setembro (de 1931 a 1940) e o Serviço de Assistência a Menores (de 1941 a 1964), compostas de jovens majoritariamente pretos e pardos, poderiam a estes conceder alguma profilaxia pela educação/trabalho, assim sendo formar cidadãos úteis, com isto conduzi-los a um progresso hereditário e também à nação.

Vê-se que esse periódico divulgou tais ideias concebidas como verdades, fornecendo contornos científicos ao racismo. Conter essa população em instituições, acreditando na benevolência da segregação, pois, através dessa seleção e do aprendizado do trabalho manual, implantá-los-ia na sociedade como novos seres, regenerados. Um lugar em que se naturaliza a subalternidade, docilidade e a violência. Resta-nos assim, aprimorar nossa criticidade a fim de que não se banalize este processo, ainda concedendo veracidade a tais ideias.

NOTAS

1. Boletim de Eugenia. Ano II, n.18, jun./1930. Rio de Janeiro. p.5. A proposta de eugenia. Degenerados.

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/88>. Acesso: maio/2024.

2. Em seus últimos seis exemplares, de janeiro a junho de 1932, as edições foram bimestrais, aumentando também o número de páginas: de quatro a oito para dezenove. Compreendemos a importância que a publicação exerceu neste intervalo de tempo.

3. Boletim de Eugenia. Ano I, n.10, out./1929. Rio de Janeiro. p.2. Que é eugenia?

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/43>. Acesso: maio/2024.

4. Boletim de Eugenia. Ano I, n.1, jan./1929. Rio de Janeiro. p.2. Título fornecido ao artigo onde extraímos extratos.

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/2>. Rio de Janeiro. p.1. Acesso: maio/2024.

5. Boletim de Eugenia. Profilaxia das doenças mentais. Rio de Janeiro. p.2

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/3>. Acesso: maio/2024.

6. Boletim de Eugenia, ano IV, julho/setembro de 1932. Rio de Janeiro. p.57.

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/284>. Acesso: maio/2024.

7. Boletim de Eugenia, ano IV, julho/setembro de 1932. Rio de Janeiro. p.54/55.

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/282>. Acesso em: maio de 2024.

8. Boletim de Eugenia, ano III, n.29, maio de 1931. Rio de Janeiro. p.54/55. Crime e debilidade mental.

Disponível em: <HTTP://MEMORIA.BN.GOV.BR/DOCREADER/159808/170>. Acesso em: maio de 2024.

9. Fonte: RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene, PILOTTI, Francisco (orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

DA SILVA, Daniela Teles. Eugenia, saúde e trabalho durante a Era Vargas. Em *Tempo de Histórias*, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 190–213, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/23679>. Acesso em: 8 jun. 2024.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Boletim de Eugenia (RJ) - 1929 a 1932. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=159808&pagfis=1>. Acesso em: jun. 2024.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 22, jul./dez. 2009, p. 314-351.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: 2014. p. 1-14.

SOUSA, Cynthia. Pereira de. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 221-249.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego (orgs.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004. p. 330-391.

IMAGENS

1. Escola Premunitória Quinze de Novembro. Grupo de menores ao chegando à Escola a fim de serem matriculados.

2. Fonte: Museu da Justiça do estado do Rio de Janeiro



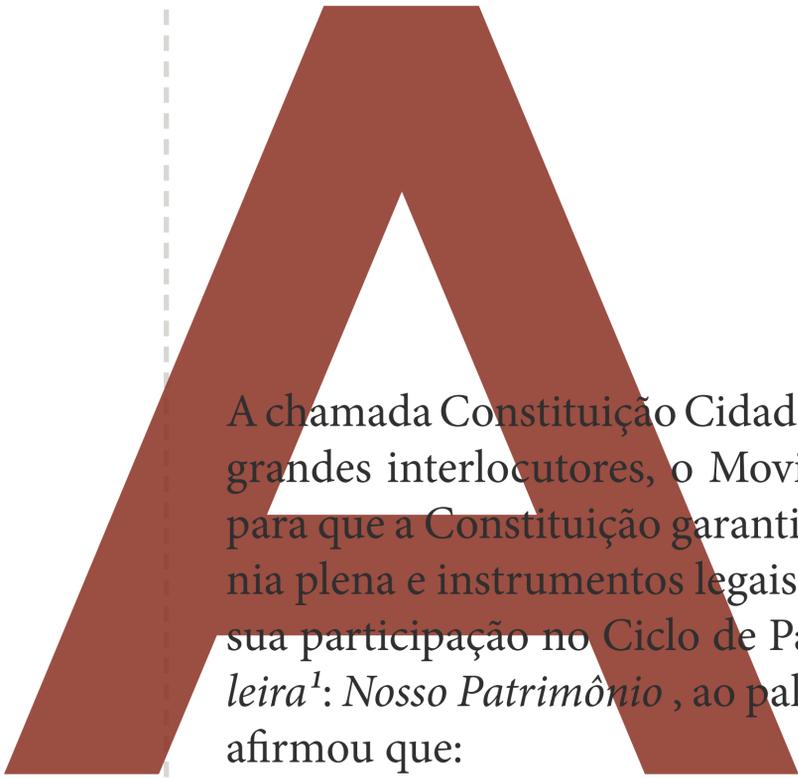
Expressão cultural afro-brasileira composta por elementos musicais e por movimentos corporais. Possui duas grandes vertentes: a angola e a regional.

A CAPOEIRA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

Paulo Henrique Menezes da Silva

Mestre Paulão Kikongo

É Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade pelo PPGPACS/IM/UFRRJ. Doutorando em Memória Social pelo PPGMS/UNIRIO; Especialista em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania pelo NDH/UFG; Especialista em Cidade, Políticas Urbanas e Movimentos Sociais pelo IPPUR/UFRRJ; É Pesquisador do Observatório do Patrimônio Cultural do Sudeste (FAPERJ/UNIRIO); Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação, Patrimônio e Cultura Afro-Brasileira-GEPECAfro/UFRRJ; Membro do NEAB-DEGASE e Membro do Grupo de Pesquisa Memória, Cultura e Patrimônio PPGMS/ UNIRIO. Bacharel em Direito pela Universidade Cândido Mendes.



A chamada Constituição Cidadã, promulgada em 1988, teve, dentre os seus grandes interlocutores, o Movimento Negro brasileiro que se mobilizou para que a Constituição garantisse aos negros e negras deste país a cidadania plena e instrumentos legais de combate ao racismo. Cintra (2011), em sua participação no Ciclo de Palestra *Conheça Mais - Cultura Afro-Brasileira*¹: *Nosso Patrimônio*, ao palestrar sobre o Estatuto da Igualdade Racial afirmou que:

[...] a intervenção do movimento e dos parlamentares negros no processo constituinte garantiu que o texto da Constituição de 1988, para além de afirmar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, repudiasse e criminalizasse o racismo, **criasse instrumentos de proteção à cultura negra**, indicasse a necessidade de que o ensino da História do Brasil levasse em conta a decisiva contribuição da população negra para a formação do povo brasileiro [...] (Cintra, 2012, págs. 38-39 - grifos meus).

A atuação da comunidade negra no processo constituinte nos possibilitou conquistar direitos que nos têm sido muito caros ainda nos dias de hoje, como a criminalização do racismo e o reconhecimento de toda a diversidade cultural brasileira. Outra grande vitória na Carta Magna foi ter os direitos das comunidades quilombolas garantidos. Para essas conquistas foram necessárias parcerias com diversos atores sociais envolvidos nos debates constituintes, entre movimentos sociais, partidos políticos progressistas, artistas, intelectuais, e outras personagens que atuaram para que o Brasil tivesse uma sociedade mais justa e igualitária.

Haja vista o que aponta o Plano Setorial para as Culturas Afro-Brasileiras, instituído em 2014 pelo Colegiado Setorial das Culturas Afro-Brasileiras do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC²). e Fundação Cultural Palmares, no capítulo que descreve “um olhar sobre as Políticas Públicas para a Cultura Negra no Brasil”, corrobora essa assertiva quando afirma que:

A população negra participou em conjunto com movimentos populares de rua, partidários e estudantis com a ocupação de escadarias de monumentos importantes, praças e auditórios discutindo as necessidades de avanços de políticas públicas visando a inclusão social para sua qualidade de vida, denunciou a falsa abolição, os resquícios de trabalho escravizado e o preconceito contra as expressões e tradições culturais negras, lutou para garantir a criminalização do racismo e pelo reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. (Oliveira e Junior, Plano Setorial, 2014, p. 12).

Importante ressaltar que a construção desse plano setorial se deu após amplo debate em todo o país, inclusive ouvindo propostas da capoeira nos encontros realizados em Alagoas, no Seminário Rota da Capoeira³ (vide imagem de divulgação abaixo), que teve como objetivo discutir a promoção e preservação da roda e dos mestres tradicionais de capoeira do estado de Alagoas e ainda a regulamentação do profissional da capoeira, com debates sobre os caminhos a serem percorridos para a conquista de direitos e proteção dos fundamentos essenciais da capoeira.

Sobre esse mesmo tema, Campos (2018), cuja pesquisa versa sobre o Patrimônio Cultural na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), faz um relato do acontecido na 17ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, quando foi “*anexado pelo Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB), como proposta para a cultura no novo texto constitucional*”, segundo constante na ata, os seguintes itens:

“a liberdade de expressão criadora dos valores da pessoa e a participação nos bens de cultura, indispensáveis à identidade nacional na diversidade da manifestação particular e universal de todos os cidadãos”; “a preservação e o desenvolvimento da língua e dos estilos de vida formadores da realidade nacional”; “o concurso de todos os grupos historicamente construtivos da formação do País, na sua participação igualitária e pluralística, para a expressão da cultura brasileira”; “o acesso aos bens da cultura na integridade de suas manifestações”; “a sua livre produção, circulação e exposição a toda a coletividade”; “a preservação de todas as modalidades de expressão dos bens de cultura socialmente relevantes, bem como da memória nacional”; “preservação da ambiência dos bens da cultura, visando a garantir: o acautelamento de sua forma significativa, incluindo, entre outras medidas, o tombamento e a obrigação de restaurar”; “o inventário sistemático desses bens

referenciais da identidade nacional”; e a seguinte definição: são bens de cultura os de “natureza material ou imaterial, individuais ou coletivos, portadores de referência à memória nacional, incluindo-se os documentos, obras, locais, modos de fazer e valor histórico e artístico, as paisagens naturais significativas e os acervos arqueológicos” (Campos, 2018, pg. 149).

Depreende-se, daí, a notória participação do movimento social negro durante o processo constituinte, garantindo, a partir de suas intervenções em audiências públicas e demais mecanismos de participação popular previstos no Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, a inclusão no texto constitucional, dos patrimônios culturais de matriz africana, claro, sem desmerecer a atuação dos demais atores sociais que intervieram diuturnamente na defesa dos interesses de suas comunidades, como o segmento indígena que teve na figura de Ailton Krenak, representando a União das Nações Indígenas (UNI), uma de suas grandes referências nos debates ali travados.

A ordem constitucional dada aos poderes públicos para o reconhecimento de nossos patrimônios está explícita, tendo em vista a afirmação de que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”⁴ e quando determina “a proteção, por parte do Estado, das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e dos demais grupos que participaram do processo civilizatório nacional”.

Têm-se, portanto, assegurados constitucionalmente os direitos culturais das diversas comunidades que ajudaram a construir a sociedade brasileira. Mas parece importante lembrar o que nos escreve Oliveira e Leal:

Desde 1936, quando da elaboração do anteprojeto do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, (denominação antiga do IPHAN), de autoria de Mario de Andrade, que a capoeira já poderia ter sido registrada como patrimônio da cultura imaterial brasileira. Segundo os critérios do SPHAN, para que uma obra fosse considerada Arte Patrimonial, teria que pertencer a uma das categorias listadas pelo referido órgão, entre as quais se encontra a categoria intitulada: Arte Popular (2009, p. 45).

E por que não o fez? Para os autores acima citados, “essa prática cultural ainda não era tomada como um elemento de identificação da cultura brasileira, o que definia o conceito de patrimônio nacional” (2009, p. 46).

Para eles, seria um contrassenso considerá-la patrimônio cultural, se a sua prática ainda era crime previsto no Código Penal.

Importante destacar que o *tombamento*⁵ passou a ser do conhecimento da sociedade brasileira, a partir da proposta do anteprojeto de Mário de Andrade (1936) que tinha como objetivo normatizar a proteção ao patrimônio histórico e artístico brasileiro, não existindo, ali, a figura do registro do patrimônio cultural imaterial.

Depois de décadas de perseguição à capoeira, sendo “*um triste exemplo do não respeito à cultura brasileira, principalmente a dos mais pobres e dos negros*” (Livreto Capoeira Viva, 2006, p. 01), com a promulgação da Constituição Brasileira, seu artigo 216, conforme poderemos ver a seguir, nos aponta quais são os patrimônios culturais que deverão ser protegidos por parte do Estado em cooperação com as comunidades, *ipsis litteris*:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I- as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (1988, p. 212).

Como forma de regulamentar o referido artigo, é aprovado e promulgado o Decreto 3.551/2000, instituindo o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criando, ainda, o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI).

Esse instrumento legal viabiliza a constituição, juntamente e em complementação ao tombamento, do repertório de bens culturais que integram o universo do patrimônio cultural brasileiro a ser reconhecido, preservado e valorizado pelo poder público. Ou seja, resguardadas suas especificidades, o Registro equivale ao tombamento: tombam-se edificações, sítios e objetos; registram-se saberes e fazeres, celebrações, formas de expressão e lugares (IPHAN, 2010, p. 22).

Mas intui-se como importante destacar que Gilberto Gil, ao assumir o Ministério da Cultura, fez com que “as políticas do MinC partissem de uma visão da cultura em três dimensões, que sobrepostas constituíram seu eixo norteador” (Ferreira, 2010, p. 08). São elas: Simbólica, Cidadã e Econômica.

Essa nova forma de ver a cultura por parte do Estado brasileiro sugere um:

[...]amadurecimento institucional do Ministério da Cultura e desenvolvimento orgânico das políticas públicas de cultura, incorporando outros princípios e conceitos, como a diversidade, as identidades, a valorização das culturas populares, indígenas e tradicionais, a cultura digital, o patrimônio imaterial e a interface com outras áreas, como educação, saúde, meio ambiente, arquitetura e urbanismo, e economia. Configura-se um fenômeno que proporciona a expansão dos sujeitos, temas, segmentos e alcance dessas políticas para além da simples lógica de financiamento (Varella, 2014, p. 176).

Depois de “*perseguida pela Polícia do Estado Republicano, considerada ato criminoso e associada a uma infinidade de preconceitos e atos discriminatórios*” (Livreto Capoeira Viva, 2006, p. 01), a Capoeira é reconhecida pelo Estado brasileiro, sendo o Ofício dos Mestres de Capoeira registrado no Livro de Registro de Saberes, (criado para receber os registros de bens imateriais que agregam conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano da sociedade brasileira e, no nosso caso específico, os conhecimentos tradicionais transmitidos pelos seus Mestres e Mestras relacionados à cultura, à memória e à identidade) e a Roda de Capoeira, registrada no Livro das Formas de Expressão, livro criado para registrar as manifestações artísticas em geral.

Mas deve-se lembrar que:

[...] no contexto de seu reconhecimento, pouco espaço foi reservado na mídia para a exposição ou debate acerca da história da capoeira. Sequer foi possível conhecer, salvo de modo panorâmico, o percurso de luta que seus praticantes vivenciaram para atingir o tão aclamado reconhecimento da arte-luta como patrimônio cultural brasileiro. A história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em sua relação com o Estado brasileiro (Oliveira e Leal, 2009, p. 44).

Deve-se destacar que muito antes do reconhecimento por parte do Estado, capoeiristas, por diversas partes do Brasil e ainda no exterior, já realizavam atividades socioesportivas-culturais com vista à preservação da capoeira como símbolo de identidade nacional.

NOTAS

1. Promovido pela Fundação Cultural Palmares, o Ciclo de Palestra Conheça Mais - Cultura Afro-Brasileira: Nosso Patrimônio lançou, em 2012, diversas cartilhas frutos das palestras proferidas por diversos estudiosos sobre os temas elencados neste ciclo, dentre as quais a que tratava do Estatuto da Igualdade Racial, proferida por Benedito Cintra, e A Capoeira e as Políticas de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, de autoria de Luiz Renato Vieira.
2. Na ocasião da elaboração do Plano Setorial para as Culturas Afro-Brasileiras, o Conselho Nacional de Política Cultural fazia parte da estrutura do Ministério da Cultura. Mas com a extinção do MinC pelo atual governo, o CNPC passou a fazer parte da Secretaria Nacional de Cultura, está hoje vinculada ao Ministério do Turismo.
3. O Seminário Rota de Capoeira fez parte da programação que a Fundação Cultural Palmares (FCP) preparou para as comemorações do dia 20 de novembro - Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, na Serra da Barriga. Disponível em: [HTTP://WWW.PALMARES.GOV.BR/?P=35116](http://www.palmares.gov.br/?p=35116). Acesso em: 23 de outubro de 2019.
4. Disposições previstas no Artigo 215 da Constituição Federal. Disponível em: [HTTP://WWW.SENADO.LEG.BR/ATIVIDADE/CONST/CON1988/CON1988_16.04.2015/ART_215.ASP](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_16.04.2015/art_215.asp). Acesso em 25 de outubro de 2019
5. Segundo o IPHAN, o tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o primeiro instrumento legal de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro e o primeiro das Américas, e cujos preceitos fundamentais se mantêm atuais e em uso até os nossos dias. Disponível em: [HTTP://PORTAL.IPHAN.GOV.BR/PAGINA/DETALHES/126](http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126). Acesso em: 19 de novembro de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2019.

CINTRA, Benedito. O estatuto da igualdade racial. Brasília (DF): Fundação Cultural Palmares, 2016. 72 p. (Conheça Mais; v. 4).

FERREIRA, Juca. Três dimensões que se desdobram em ações. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Cultura em três dimensões: as políticas do Ministério da Cultura de 2003 a 2010. (Material informativo). Brasília: MinC, 2010.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Luís Cláudio de. 1º Fórum de Políticas Públicas para a Capoeira de Guapimirim promete movimentar final de semana. Entrevista concedida a Assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Guapimirim. Disponível em: <https://guapimirim.rj.gov.br/2017/09/14/1o-253-forum-de-politicas-publicas-para-a-capoeira-de-guapimirim-promete-movimentar-final-de-semana/>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

SILVA, Paulo Henrique Menezes da. A luta pela salvaguarda da capoeira no estado do Rio de Janeiro: visão de um Mestre. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade – PPGPACS. Nova Iguaçu, 327 f. , 2020.

VARELLA, Guilherme. Plano Nacional de Cultura: direitos e políticas culturais no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.



ZUMZUMZUM

Som feito pelo vento ou por um inseto
(besouro, abelha, mosca, pernilongo)

MATO RASTEIRO

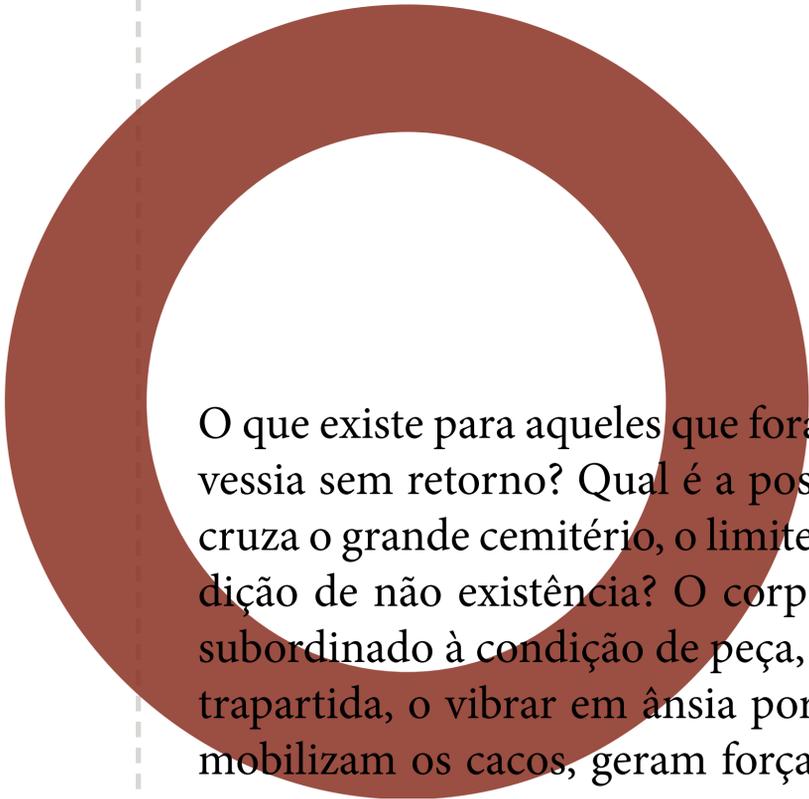
NOTAS SOBRE A FILOSOFIA ANCESTRAL DO JOGO DE CORPO

Luiz Rufino

Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-UERJ).

Antonio Cesar de Vargas
Mestre Toni Vargas

Graduado em Educação Física (UFRJ), mestrando em Educação (PPGECC-UERJ) e Mestre de Capoeira do Ilê de Seu Peixinho.



O que existe para aqueles que foram retirados de seus chãos para uma travessia sem retorno? Qual é a possibilidade de vida quando essa travessia cruza o grande cemitério, o limite que marca a desfiguração do ser na condição de não existência? O corpo, assentamento de saberes múltiplos, é subordinado à condição de peça, um estilhaçamento existencial. Em contrapartida, o vibrar em ânsia por liberdade e a enunciação da mandinga mobilizam os cacos, geram força e erguem os seres para a luta contínua que pratica os vazios para se erguer em ginga. A potência que baixa nesses corpos é a capoeira, aqui lida como divindade/espiritualidade cultuada nos cotidianos em prol de ações transgressoras e resilientes ao racismo/colonização. Assim, a capoeira rompe com os esforços totalitários, principalmente teológico-político, para se manifestar como força de outro modo de *sentir/fazer/pensar*.

CAPOEIRA- FILOSOFIA- SABER- CRÍTICA AO COLONIALISMO

JOGO DE MORTE E DE VIDA

Qual a possibilidade do ser quando submetido a um estado radical de violência? O colonialismo é esse mundo, impetuoso, bruto e coativo na vida dos seres como nos lembra Fanon (1968). Aliás, é o revolucionário no campo de batalha que usa as palavras como faca de ponta para nos convocar à atitude de nos reconstruirmos. Já que a mudança é espreitada como um novo dia na vida de uma outra “espécie” de homens e mulheres: os colonos. É sobre os destroços, a pilhagem de corpos, o desmantelamento cognitivo e perpetuação do trauma que haverá de emergir respostas, ou melhor, outras formas de ser, talvez aquelas que se inscrevam como rolê, esquiva, pulo-deslocamento, cabeçada e rasteira.

O colonialismo é uma empresa de terror, uma aparelhagem de morte que a mais de cinco séculos investe no espólio, no desencante e na produção de humilhação. Para os viventes em contínua batalha com essa esfera de terror, uma das rotas é a fuga para o mato, porém não como encarceramento em uma condição desviada, nem tão quanto como aprisionamento a uma

subcategoria de civilidade. O mato aqui é roda em que se arma o fuzuê, sem que se riscam os feitiços provenientes do corpo, a mandinga do jogo de vida e morte, as casas de caboclo erguidas no mato rasteiro, à capoeira.

Sartre, na apresentação da obra *Condenados da Terra* (Fanon, 1968), nos concede a seguinte frase: a arma do combatente é a sua humanidade (p.14). Porém, quais seriam as armas quando a humanidade é destroçada e submetida a um jogo viciado em que a lógica perpetrada é a obsessão maniqueísta? A colonização mata de inúmeras formas, o corpo como alvo primeiro é também investido de assassinatos dos saberes e gramáticas maternas. Assim, ao colonizado resta a penumbra, o vagar em um breu em que foram subtraídos seu sustento ontológico, epistêmico, semiótico e espiritual. No curso, a imposição de um aparato de mentira, simulacro de vida e sociedade em que a humanidade só é possível em detrimento da desumanização.

O que orienta e substancia o combate ao colonialismo é a busca por dignidade de vida, justiça social e cognitiva. Assim, a descolonização não é um mero desejo de retorno ou produção de imaginário idílico que amenize o transtorno da experiência vivida como processo de alteração. A descolonização, aqui lida como *cruzo* (Rufino, 2019) entre sentidos *fanonianos e capoeirísticos*, é a reelaboração das existências como resposta responsável, imperativo ético e político diante da tragédia e do trauma. É nesse contexto duplo, entre política de morte e produção incessante de vida, que sinalizamos a emergência de um modo de integridade, espiritualidade e presença nomeado *ser em ginga* (Rufino, Peçanha e Oliveira, 2018).

Nesse sentido, por mais que o colonialismo tenha nos submetido ao desmantelo cognitivo, a desordem das memórias, a quebra das pertencas e ao trauma, hoje somos herdeiros daqueles que se reconstruíram a partir de seus cacos. Lendo a capoeira como sabedoria de fresta que é, definida nas palavras de Seu Patinha, *como mandinga de escravo em ânsia por liberdade*, a mesma se inscreve nas tramas do Novo Mundo como experiência, sagacidade, saber, ética e educação que reposiciona aqueles subordinados à condenação do desterro e do encarceramento racial. Nessa vibração, a capoeira mais que patrimônio da humanidade se manifesta como a própria força motriz e inventiva que ergue humanidades cosmopolitas não alinhadas aos parâmetros contratuais do Ocidente-europeu.

Capoeira é uma invenção que atravessa o tempo, misto de menina e anciã, ela carrega a vitalidade dos corpos brincantes, tomados de coragem e a sabedoria íntima do tempo que sabe a importância de atrasar o passo. Ela enfrentou em sua trajetória históricas dificuldades, perseguições e interditos diversos que vão desde os estigmas produzidos até a criminalização por vadiagem. É interessante pensarmos que vadiar é também um jeito do

corpo sobreviver alimentando-se de um fazer libertário, criativo, coletivo e transgressivo.

A capoeira transita da condição de luta de libertação, vadiando, ritualizando o mundo, transformando-se em um corpo vibrante que faz disputas éticas, estéticas, epistemológicas, políticas e educativas. Atualmente, sua luta é também para não permitir a redução desses fazeres/saberes, para que as diferenças possam ser vivenciadas de modo livre, em sentido contrário ao modelo que se quer dominante.

A capoeira é a própria matriz/motricidade produtora de formas de ser/saber que confrontam e transgridem os padrões coloniais. A ginga é o princípio tático desses seres que negaceiam e se deslocam no *entre* e, em condição dupla, se inscrevendo como antidisciplina e efeito “destronador” da arrogância e indolência moderna-ocidental. Se a capoeira nos riscados da diáspora africana se lança como esfera produtora de presença, política, poética e humanidade, a mesma deve ser credibilizada como campo de produção de vida, arte e conhecimento. É nesse sentido que a diáspora negra se manifesta como empreendimento inventivo e me fornece caminhos para vir a defender a capoeira como filosofia e os seus praticantes como filósofos.

Nesse balanço, retomamos a indagação de Mestre Canjiquinha que define os capoeiras como seres pensantes em corpos rebeldes. A capoeira se inscreve como princípio tático e política da presença que alinhava de forma ética/estética os molejos e sagacidade do pensamento afro-diaspórico e de uma filosofia própria parida nas emergências, dramas, invenções e explosões musculares no Novo Mundo.

CAPOEIRA COMO FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE

Imaginemos um ciclo filosófico. Quais imagens e sentimentos serão invocados por nossos pensamentos? O que habita o imaginário e chega até nós quando engatilhamos a palavra filosofia? Esse exercício nos revelará a predominância de sentidos radicados em um paradigma branco e europeu que ao longo do tempo calça as produções na área das humanidades. Agora, cruzemos outra rota a essa perspectiva. Lancemos como orientação uma experiência marginal, parida e tecida nas frestas do Novo Mundo. Uma sabedoria inventada entre a escassez e a possibilidade, modos de sentir, fazer e pensar rebeldes, transgressivos e resilientes que nascem e operam nos vazios deixados pela obsessão cartesiana da razão moderna-ocidental. Esse

outro caminho é a capoeira.

Como autores dessa *filosofia outra seres* que não edificaram a cabeça em detrimento do restante do corpo, comunicadores em múltiplas linguagens e escritas. Nessa roda, baixam pensadores como Mestre Pastinha, Mestre Canjiquinha, Mestre Noronha, Mestre João Grande, Besouro Mangangá e muitos outros aqui entendidos como filósofos da ancestralidade. O aforismo grego, *conhece a ti mesmo* inscrito no templo de Apolo em Delfos é aqui atravessado pela máxima pastiniana, *o princípio não tem método e o fim é inconcebível ao mais sábio*, cuspidada em alguma encruzilhada do Brasil. Afinal, o modo gingado que ergue novos seres versa que a sapiência não se dá na capacidade de dar resposta, mas sim no talento de negacear.

Dessa forma, seguimos. No jogo não cabe a anulação do *outro*, o vadiar parte do pressuposto da relação, busca o vazio, escarafuncha o dentro e o fora para achar a brecha deixada pelo outro corpo e então saltar para em tom moleque destroná-lo. Rasteira, cabeçada, gargalhada, passa pé são ar-timanhas da sapiência da ginga e fundamentam uma ética. Assim, invocar a capoeira enquanto filosofia é um “passa pé” dado nas tradições de saber/poder do ocidente-europeu que reivindicam a primazia da racionalidade. Assim, o que se lança aqui não é o requerimento do status desse modelo que regula e autoriza o que é conhecimento, mas sim mostrar que essa razão não é o único caminho possível. Ou seja, a capoeira enquanto filosofia é um destronamento que tem como intenção escancarar as calças curtas do sistema mudo europeu-ocidental no que tange a sua dominação e abuso de poder em relação à diversidade de conhecimentos.

Para o filósofo Eduardo Oliveira (2012), a Filosofia da Ancestralidade tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos e, como horizonte, a crítica da filosofia dogmáticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar, ambicionando conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los.

Seu Pastinha, filósofo negro-africano em diáspora, atou o fenômeno da capoeira na máxima: *capoeira é tudo que a boca come e tudo que o corpo dá*. Nos caminhos abertos pelo seu pensar, a capoeira é invocada como disponibilidade conceitual/encante que nos fornece elementos para a invenção da vida em fartura e diversidade. Não coincidentemente, a máxima *pastiniana* recorre aos princípios éticos e estéticos assentes na potência de *Elegbara* (princípio cosmológico transladado para as Américas) para propor outros caminhos em torno das implicações dos seres e de suas sabedorias.

Cabe ressaltar que *Elegbara* é o dono do corpo e de suas potências. Lembremos também que a capoeira baixa em nossos corpos como uma sapiência de fresta, de modo que a mandinga do jogo inventa e inventaria uma série inacabada de possibilidades do ser, que se reconstrói diante da tragédia empreendida pelo colonialismo ocidental. A filosofia ancestral da capoeira nos ensina que, no jogo, na ginga, no movimento, no rearranjo das partes fragmentadas e na codificação da memória coletiva, dobramos a lógica de desumanização dos seres.

Dessa maneira, invocar a capoeira como filosofia, a meu ver, transcende pensá-la meramente como um modo de vida ou estabelecer paralelos com os modelos filosóficos instituídos pela tradição ocidental. É necessário ainda invocar a presença dos antigos mestres, incorporar os ensinamentos como prática de problematização do presente, jogar em jogo miúdo, como os nossos próprios pensamentos. Já diria o filósofo Mestre Canjiquinha: *As ideias estão no chão. Eu tropeço, encontro soluções.*

Assim, o que me cabe enquanto aprendiz dessa filosofia ancestral da capoeiragem é lançar-me ao jogo - *iê, vamos embora...* -, não na busca de posicionamentos fixos, já diria Mestre João Grande: *manter os dois pés no chão é pedir pra cair*¹. O que a capoeira nos pede é o movimento inevitável, a nossa presença enquanto resposta responsável; e nos ensina que o bonito não é necessariamente fazer, mas mostrar que podia ter feito, negar. Para nós, adeptos da potência do miúdo, como é se sagrar vencedor em uma batalha que não permite vencedores? Ah, camaradinhas, há de se saber ler a gramática do fundamento. Reivindicando uma máxima dos nossos terreiros, firmo: *não há cabeça sem corpo*. Somos seres integrais, nossos corpos e movimentos são nossos pensamentos.

As voltas que o mundo dá, os giros na espiral do tempo nos concedem todo santo dia boas oportunidades para pensarmos a nossa presença na vida e no jogo. A problemática lançada feito molejo de corpo não se limita, necessariamente, entre o que é certo e o que é errado, uma vez que a ginga é sincopada. Ao que me refiro é acerca da produção de ações implicadas aos princípios éticos e estéticos dessa filosofia ancestral. Se *a capoeira é tudo que a boca come e tudo que o corpo dá*, princípio assente na potência de *Elegbara*, não nos cabe buscar a última verdade das coisas. A capoeira, assim como *Elegbara*, é o '+1', um princípio inapreensível, múltiplo e inacabado.

Ah, meus camaradas, atemos o verso, controlemos a ansiedade do jogo e façamos valer a máxima: *devagar também é pressa*. A capoeira é invenção de mundo nas barras do tempo, é tudo que é possível. Assim, a nossa presença, na roda grande, está implicada à existência do outro com quem se

joga. Na capoeira, como na vida, não há como se sagrar como único vencedor, o bonito do jogo é mostrar que podia ter feito.

A arrogância de um modo de saber/poder requer a filosofia do ocidente-europeu como modelo universal. Porém, a atividade do pensamento não é algo que se reduz a uma única tradição, tanto o pensar, quanto a capoeira, como nos sugere Mestre Pastinha, são fenômenos não possíveis de serem rotulados². Assim, em meio às gingas, esquivas e negaças da brincadeira do jogo de corpo, venho defendendo a capoeira como prática de saber que nos permite, entre inúmeras coisas, a reconstrução dos seres e a problematização da realidade e do pensamento.

Há quem pense que a não rotulação da capoeira expressada por Seu Pastinha se limita ao que compreendemos enquanto capoeira angola e regional. Nesse caso, sou daqueles que cismam com as simplificações e aposto que, *nesse buraco, tem cobra dentro*. Assim, entendendo que o enigma do velho mestre remete a capoeira ao que, em outras palavras, o filósofo Magobe Ramose (2011), chamou de pluriversalismo. Ou seja, a capoeira é uma sabedoria múltipla, dotada de diferentes formas de inteligência, linguagens, e que se expressa como um princípio inacabado e inapreensível.

Enquanto educação, prática de saber e experiência, considero e defendo a capoeira como uma potência inconformista, produtora de subjetividades rebeldes. É óbvio que não reivindico o meu pensamento como algo totalizador, o que faço é me lançar no jogo. Há quem a considere em outras perspectivas e invista esforços para que a mesma se domestique em determinados padrões. Porém, credibilizando-a enquanto uma filosofia, parto da defesa de que a mesma fundamenta uma ética e nos cobra uma responsabilidade em relação aos nossos atos.

A sabedoria do mestre nos diz: *capoeira é mandinga de escravo em ânsia por liberdade*. Ora, camaradinhas, *a mandinga de escravo* é reconstrutora de corpos encarcerados pelo substantivo racial e desviados existencialmente pela escravidão. Corram as voltas que o mundo dá e invoquem os ancestrais que resguardaram esse saber que verão que a capoeira é um ato de responsabilidade com a vida, radicalmente antirracista e descolonizador.

Mantendo esse princípio, a vadiação de corpo segue suas voltas ao mundo integrando tudo e todos na lógica do jogo. A capoeira versa sobre Deus e o Diabo, abraça as alegrias dos meninos e dos velhos, mata com a flor e acaricia com a faca. A capoeira, enquanto potência criativa, encarna os seres mais diversos e atravessa as mais diferentes visões de mundo. A roda, enquanto um microcosmo pluriversal, é o rito que celebra essa potência

múltipla.

A capoeira me ensina a cismar. Sou daqueles que creem que a capoeira vibra suas potências radicais no combate ao racismo/colonialismo, principalmente os que operam na dimensão epistemológica, na ordem da produção de conhecimentos e mentalidades, e isso se dá pelo simples fato desses elementos se manterem perpetuados em nossas realidades. A capoeira é parida na diáspora africana como prática de saber emancipatória, qualquer ato que a destitua desse caráter provoca nela uma espécie de desmantelo cognitivo e um inevitável desarranjo das memórias daqueles que a encarnaram.

A capoeira, sendo tudo que a boca come, serve para todos. Nesse sentido, respeita a liberdade individual daqueles que a cruzam. Porém, o caráter pluriversal da capoeira como uma sabedoria gingada não pode se fixar em um único movimento ou lugar. A capoeira é uma potência que nos arrebatada, manifestando-se de múltiplas formas, todas lançadas ao jogo, aquilo que nunca se faz só e que não permite consentimento. A lógica do jogo celebra a diferença, a imprevisibilidade e o inacabamento. O jogo é o conflito que gera potência, pois redimensiona a diversidade do mundo em forma de rito.

O toque e o verso que nos despertam para o jogo nos convidam a vadear na gramática de *Enugbarijó*, a face de Exu que é a *Boca que tudo Come*. A capoeira chama a Deus para sagrar o campo de batalha, faz valia de tudo que é sagrado e também do que não é. Como canta o corrido: *é defesa, é ataque, é ginga de corpo, é malandragem*. Enquanto a capoeira joga em cima, embaixo, para um lado, para o outro, balança e não caí, os discursos que tendem a monoracionalizar a atividade do pensamento são contrários ao movimento. Guiados por uma cabeça que caminha em sentido contrário do seu corpo, o monoracionalismo tropeça em si mesmo diante da diversidade do mundo.

Mas a capoeira faz valia de tudo que há nesse mundo, atravessa qual for o terreno, entra para o mato e lá arma sua casa de caboclo... bote certo! Quando tentam capturá-la, baixa o encanto feito Mangangá, que avoou para Aruanda. A capoeira não se rotula, nem tão quanto a atividade do pensar. Em um mundo assombrado pela totalidade, ambas operam como arrebate da mentalidades colonizadas. Nesse sentido, a capoeira como filosofia da ancestralidade é reza para fechar o corpo contra as obsessões universalizantes desses seres e saberes que se querem únicos.

NOTAS

1. Ver Rufino (2019).
2. Capoeira só é capoeira quando não se rotula, aforismo Pastiniano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANJIQUINHA. Alegria da Capoeira. Salvador: Editora A Rasteira, 1989.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968.

PASTINHA, Vicente Ferreira. Improviso de Pastinha. Salvador: Acervo Fred Abreu Capoeira, 2013.

RAMOSE, Magobe. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, 2011.

RUFINO, Luiz; PEÇANHA, Cinézio; OLIVEIRA, Eduardo. Pensamento diaspórico e o “ser” em ginga: deslocamentos para uma filosofia da capoeira. Capoeira – Revista de Humanidades e Letras, v. 4, n. 2, 2018, p. 76.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.



GALERIA JANUÁRIO GARCIA

EXPOSIÇÃO

NEGRAS(FOTOS)GRAFIAS

FOTOGRAFIAS DE ADRIANA MEDEIROS, ANA PAULA ALVES RIBEIRO, APARECIDA SILVA,
BARBARA COPQUE, DÉBORA SANTANA DE OLIVEIRA, TETÊ SILVA E THAÍS ALVARENGA.

CURADORIA: SIMONE RICCO E BÁRBARA COPQUE





Percorrendo a história oficial da fotografia, raramente encontraremos mulheres por de trás das câmeras, quiça, nós, mulheres negras.

DÉBORA SANTANA DE OLIVEIRA

Entretanto, se seguirmos os conselhos do nosso querido José Saramago: "é necessário dar a volta nas coisas para vê-las melhor", acharemos muitas mulheres mudando a história da fotografia, diria inventando a fotografia.

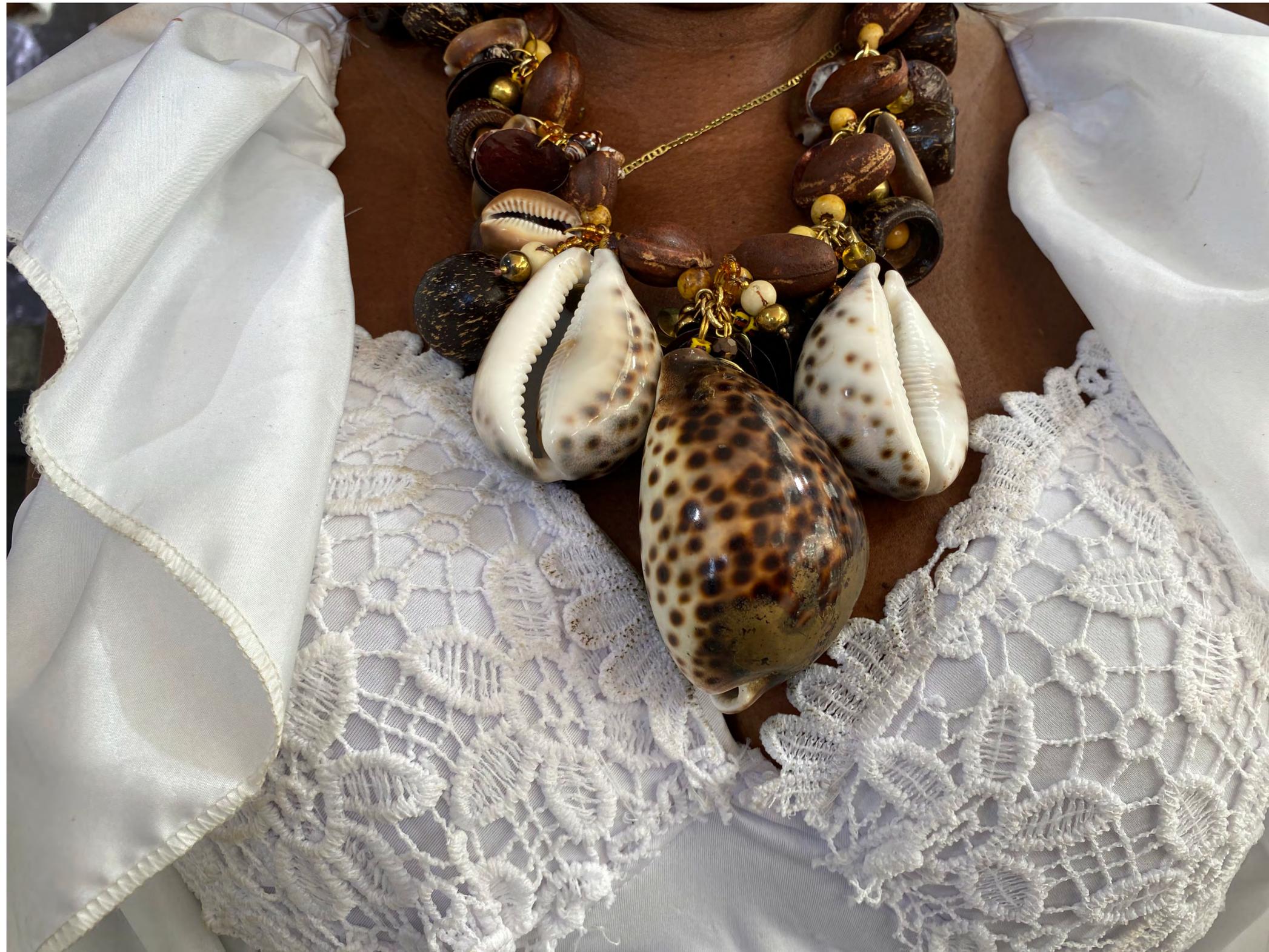
DÉBORA SANTANA DE OLIVEIRA



Entre elas, as fotógrafas negras, e premiadíssimas, Carrie Mae Weems, Lorna Simpson, Zanele Muholi (africana), Adrian Piper, Nona Faustine e Deborah Willis, todas questionando os arquétipos da representação da cultura negra americana (e africana).



No Brasil, inicialmente, Lita Cerqueira, fotógrafa baiana, autodidata, que possui um riquíssimo arquivo de 40 anos de fotografia documental afro-brasileira e Vilma Neres, Valda Nogueira...somos muitas, entretanto, com pouca visibilidade.



BARBARA COPQUE



BARBARA COPQUE



A exposição *Negras(fotos)grafias* surge com o propósito de ampliar a visibilidade da produção fotográfica de mulheres negras que inscrevem seu trabalho na cena cultural carioca e escrevem a história de protagonismos femininos negros na fotografia brasileira.

SIMONE RICCO E BÁRBARA COPQUE

ADRIANA MEDEIROS



APARECIDA SILVA



APARECIDA SILVA



TETÉ SILVA



TETÉ SILVA



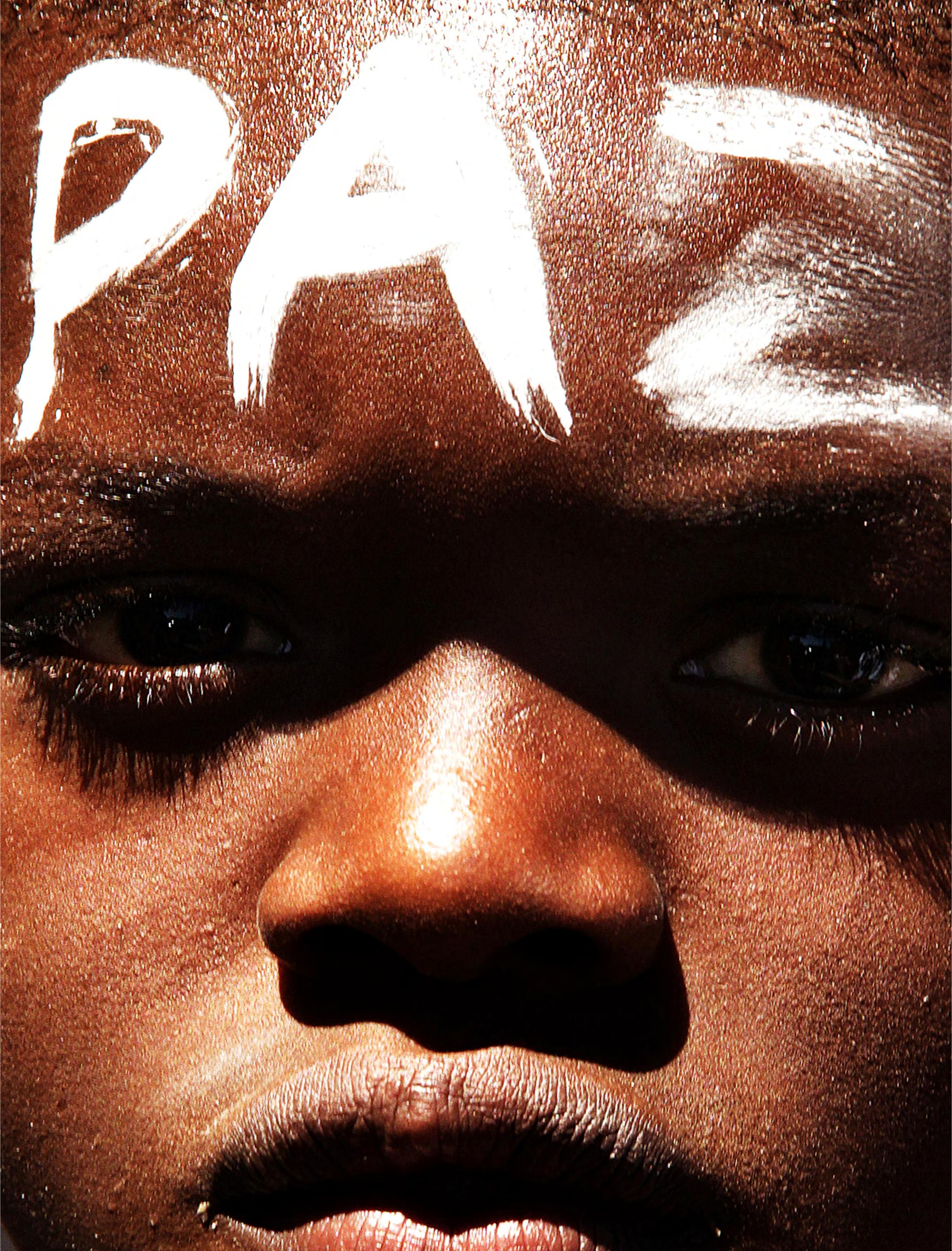
ANA PAULA ALVES RIBEIRO



ANA PAULA ALVES RIBEIRO



THAÍS ALVARENGA



Adriana Medeiros

Brasileira, mulher negra, lésbica, fotodocumentarista, educadora visual, 52 anos. Coordenou capacitação em fotografia no Complexo da Maré/ CEASM (1999-2002), Nova Iguaçu/ ESPOCC (2003), Cidade das Crianças – Santa Cruz/ SMELRJ (2004-2005), oficina de fotografia para movimentos sociais/Escola de Magistatura do Estado de Rondônia(2018) e para comunicadores populares -NPC-núcleo Piratininga de comunicação popular; curso profissionalizante de fotografia/ ABAF (2005-2007). Documentação de mulheres negras, parto e nascimento, Teatro do Oprimido, moradia, movimentos sociais, dança, cultura negra e popular. Atua nas áreas editoriais de arte, cultura e direitos humanos, como fotógrafa, edição de imagens, curadora, ensino de tratamento, edição e memória de imagens, consultoria visual. Integra os coletivos Favela em Foco (2011), Negras[Fotos]Grafias (2016) e Rede de Mulheres Negras do Rio de Janeiro (2019). Coordenou o projeto “Olhar e Escuta em Rede de Criação”, pela Coletiva Negras(fotos)Grafias e apoiado pelo Fundo Baobá para Equidade Racial, programa Marielle Franco (2020-21) e documenta o projeto Sinergia para Prevenção e Mediação de Conflitos Urbanos,

pelo Instituto Rede Jubileu Sul do Brasil, em parceria com organizações e coletivos de movimentos sociais. Integra acervo do Museu AfroBrasil/ SP. Integrou a comissão organizadora do FotoRio Resiste/2018. Principais prêmios: Prêmio Porto Seguro/2010 e Prêmio Fundação Conrado Wessell/ 2011.

Rede social

[LINKTR.EE/AMEDEIRINHOS](https://linktr.ee/amedeirinhos)

@medeirinhos1968

Ana Paula Alves Ribeiro

Antropóloga, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF - Pedagogia, Departamento de Formação de Professores/ UERJ), do Programa de Pós-Graduação em História da Arte (PPGHA/ UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Culturas e Territorialidade (PPCULT/UFF). Bolsista do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística, o PROCIÊNCIA/ UERJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/ UERJ), coordenadora do Programa de Extensão Museu Afrodigital Rio de Janeiro (UERJ), também fazendo parte do seu conselho curador e de redação, assim como do Laboratório de Experimentações Artísticas e Reflexões Criativas sobre Cidades, Saúde e Educação (LEARCC, UERJ & Fiocruz). Tenho experiência nas áreas de Antropologia (do Cinema, Visual, Urbana e das Populações Afro-brasileiras) e Metodologia da Pesquisa. Atuo com curadoria e educativo de cinema e artes visuais e pesquiso os seguintes temas: Imagens das Cidades (Fotografias, Arte Pública, Arte Urbana, Performances), Cinema e Cidade, Cinema Negro, Cultura Visual, Museus Negros, Museus Afro-digitais, Cultura afro-brasileira, Políticas Públicas e Relações étnico-raciais e Educação.

Rede social

@anapalvesribeiro

@diariodescontinuo

Aparecida Silva

Artista visual, professora, moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro, licenciada em Educação Artística pela UFRJ, Especialização em Pós-Graduação em Ensino da Arte pela Universidade Veiga de Almeida, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRRJ, tenho interesse em pesquisa no campo da fotografia documental, foto-instalação e processos alternativos fotográficos, participando de exposições coletivas e ministrando oficinas de fotografia pinhole. Orientei e coordenei as exposições fotográficas “Afroaceito” (2015) e “Luz Negra” (2017) de alunos da Rede Estadual de Ensino.

Fazem parte da minha trajetória até o momento, as exposições individuais Entorno (2017), Meu Túnel (2018) e Abarcar Origens (2022). Tenho trabalhos fotográficos publicados em revistas digitais e artigos em livros sobre cidade e processos fotográficos alternativos. Participei como fotógrafa de cena para a divulgação do premiado curta-metragem CoroAção, de Mariana Maia. Meu trabalho está exposto, e faz parte do acervo, nos Museu Casa Bumba meu boi em movimento, na Zona Oeste do RJ e MUHCAB – Museu da

História e da Cultura Afro-brasileira.

Atualmente, participo da coletiva negras(fotos)grafias e no Grupo de pesquisa em Geografia, Cultura, Existência e cotidiano: Coletiva Vandana Shiva.

Rede social

@aparecidaslv.silva

@inverso_pinhole

Bárbara Copque

Bárbara Copque é suburbana, portelense, vascaína, pós-doutora em Ciências Sociais, profa. adjunta da UERJ, antropóloga-que-fotografa, ministrou cursos no Museu de Arte do Rio de Janeiro, tem textos publicados pela 35ª Bienal de São Paulo, foi membra do Comitê de Antropologia Visual da Associação Brasileira de Antropologia (2020/21; 2022/23), conselheira do Museu Afrodigital do Rio e conselheira do acervo Januario Garcia do Instituto Moreira Salles. Coordena um grupo NuVisu - Núcleo de estudos visuais em periferias urbanas e o grupo Afrovisualidades: Estéticas e Políticas da Imagem Negra, participa do projeto Mapeando Arte & Cultura Visual na Periferia e possui obras no acervo do Museu de Arte do Rio.

Rede social

@bacopque

Débora Santana de Oliveira

Doutora em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR / UFRJ), Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais (área de concentração: Produção e Análise da Informação Geográfica), Geógrafa, Licenciada Plena em Geografia e Fotografia. Atua como pesquisadora no Ethos: Grupo de Pesquisa em Geografia Política, Ética e Sexualidade – UFF/Niterói e no Grupo de Pesquisa Paisagens Híbridas – EBA/UFRJ. Sou professora na educação básica - nos ensinos Fundamental II e Médio – da rede pública, membro do Conselho Curador do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE e consultora nas áreas de direitos humanos, cidadania, indicadores sociais, pesquisas sociogeográficas - com recorte de gênero e raça – e planejamento urbano.

Rede social
@deborasantana39

Simone Ricco

Nasci Simone Ribeiro da Conceição, ao mergulhar na riqueza das letras e escritas passei a assinar produções literárias como Simone Ricco. Sou mestra em Letras/ Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela UFF, professora de Literaturas Africanas na Pós-graduação em História da África e Diáspora Atlântica do Instituto dos Pretos Novos e articuladora do NEIRER - Núcleo de Estudos para Inclusão e Relações Étnico-Raciais na 8ª Coordenadoria de Educação da SME/RJ. Atuo a partir da ZO, articulando fazeres culturais que me permitem transitar por diferentes territórios, um movimento negro educador e persistente que resulta na dinamização de rodas de leitura, oficinas de criação literária e produções audiovisuais. Como fruto dos fazeres literários, publiquei textos nas antologias: *Vértice: escritas negras* (2018), *Olhos de Azeviche* (2020), *Respirar: a emergência é essa* (2020), *Cadernos Negros N° 43 - Poemas* (2021), *A força das falas negras* (2024). Minha escrita está presente no argumento do espetáculo teatral *Meus cabelos de Baobá* (2019), na criação coletiva e no poema da cena de abertura do filme *Elekô* (2015). A

Coletiva *Negras(fotos)grafias* é meu exercício de sensibilização do olhar para apreciar e colaborar com a visibilidade do trabalho de fotógrafas negras, criar textos e realizar a curadoria de exposições presenciais e virtuais produzidas pela coletiva.

Rede social
@simone.ricco

Tetê Silva

Graduada em Psicologia, a fotografia entrou em minha vida durante meu terceiro ano de faculdade. Um desvio de percurso me levou a experimentar cerâmica (por um curto período) e gravura (por um período mais longo), o que resultou em uma exposição individual. Outras exposições coletivas vieram, tanto com gravura quanto com fotografia, no Brasil e no exterior. Fui finalista no *Observations Street Photography - Festival* na Alemanha em 2017, uma das selecionadas do *Arte como Respiro do Itaú Cultural* em 2020 e premiada no *Festival mês da fotografia* em 2023, etc. Possuo trabalhos em publicações e coleções de espaços como o *Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina e de Campinas*; *Museo Municipal de Artes Plásticas de Rivera, Uruguai*; *Centro de Cultura e Informações de Brno, República Tcheca*; *History Miami Museum, MUHCAB – Museu da História e da Cultura Afro-brasileira*.

Rede social
@tetesilva21

Thais Alvarenga

Fotógrafa documentarista, nascida e criada na Favela da Vila Kennedy, na zona oeste do Rio de Janeiro/RJ. Vive com fotografia, sonhando, brincando, aprendendo e sendo com a luz. Se diz da luz da periferia e acredita que suas raízes importam e precisam estar nas imagens que eterniza através de seu olhar. Formada pela Escola de Fotógrafos Populares Imagens do Povo (Observatório de Favelas), também cursou Comunicação Social na Universidade Castelo Branco, entre 2013 e 2017. Já expôs no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio), na Biblioteca Parque Rocinha, na Galeria 535 do Observatório de Favelas, no Galpão Bela Maré e em inúmeros varais fotográficos pelas ruas da cidade, através de intervenção urbana. Seu trabalho autoral é voltado para o registro imagético das relações cotidianas na periferia, com um olhar especial para seu território. Além de ser integrante da coletiva Negras FotosGrafias (2016), é uma das fundadoras do Coletivo Crua – Coletivo Criativo de Rua, e idealizadora do Projeto Encontro das Manas. No Crua desenvolve uma documentação fotográfica sobre os Quilombos resistentes que são situados na região da Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro. Já no

Encontro das Manas trabalha na área pedagógica, ensinando a prática fotográfica para jovens mulheres periféricas, que são suas vizinhas em Vila Kennedy. Através da imagem que faz, Thais busca um resgate da história de seus ancestrais, de sua família, de seus vizinhos e de sua própria história, registrando a dor e a beleza do território em que vive.



COLETIVA NEGRASFOTOSGRAFIAS

Redes Sociais

@negrasfotosgrafias

WWW.YOUTUBE.COM/@COLETIVANEGRASFOTOSGRAFIAS4641

Site: WWW.COLETIVANEGRASFOTOSGRAFIAS.COM.BR



GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Cláudio Bonfim de Castro e Silva

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Roberta Barreto de Oliveira

DIRETOR DO DEGASE
Victor Hugo Poubel Souza da Silveira

ESCOLA DE GESTÃO SOCIOEDUCATIVA (ESGSE)
Simone Alves Barbosa - diretora
Cláudio Porciuncula - sub-diretor

BIBLIOTECA DO DEGASE CLAUDIO TOURINHO SARAIVA
Danielle Torres
Lilian Casimiro
Marcos Calbo Garcia

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA
Claudia Lucia Silva Mendes
Elis Regina Castro Lopes
Raul Japiassú Câmara
Sérgio Gonçalves Pereira

DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO, PUBLICAÇÃO E CERTIFICAÇÃO
Jorge Pereira da Silva
Wagner Arruda
Zozimo Luiz de Souza

DIVISÃO DE ESTUDOS, PESQUISAS E ESTÁGIOS

Carlos Henrique de Souza

Flavia de Abreu Lisboa

Júlia Valéria Costa Pires

Letícia Montes Penha

Tânia Mara Trindade Gonçalves

DIVISÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS PARA EQUIDADE

André Luiz Porfiro

Filipi Navegantes

Flavia Silva Lopes dos Santos

Lívia Vidal

Marcos Antonio da Costa Santos

DIVISÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Danielle Santos Harre

Emerson Aduino da Silva

Fernanda Carneiro Soares

Ida Cristina Rebello Motta

Rodrigo Antonio Reduzino

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Daryene Brito

Maria Helena Costa da Silva