



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABEL ÁVILA FERNANDES BARROS

TRANSPONDO A CONTENÇÃO TERRITORIAL DO ESTADO:

Por uma educação emancipatória/clandestina dentro dos muros da socioeducação

Rio de Janeiro

2021

ISABEL ÁVILA FERNANDES BARROS

TRANSPONDO A CONTENÇÃO TERRITORIAL DO ESTADO:

Por uma educação emancipatória/clandestina dentro dos muros da socioeducação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis

Coorientadora: Prof^ª Dra. Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

?958t Ávila Fernandes Barros, Isabel
Transpondo a contenção territorial do Estado: por
uma educação emancipatória/clandestina dentro dos
muros da socioeducação / Isabel Ávila Fernandes
Barros. -- Rio de Janeiro, 2021.
88 f.

Orientadora: Graça Regina Franco da Silva Reis.
Coorientadora: Daniela de Oliveira Guimarães.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Socioeducação. 2. Pensamento abissal. 3.
Narrativa. 4. Educadores populares. I. Franco da
Silva Reis, Graça Regina, orient. II. de Oliveira
Guimarães, Daniela, coorient. III. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) ISABEL ÁVILA FERNANDES BARROS, realizada em 23 de dezembro de 2021.

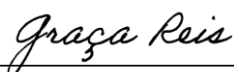
Prof(a). Dr(a). Prof^a. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis UFRJ

Prof(a). Dr(a). Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Prof. Dr André Bocchetti (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Inês Barbosa de Oliveira (UNESA)

ISABEL ÁVILA FERNANDES BARROS – candidata



Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)

Presidente da Banca

ISABEL ÁVILA FERNANDES BARROS

TRANSPONDO A CONTENÇÃO TERRITORIAL DO ESTADO:

Por uma educação emancipatória/clandestina dentro dos muros da socioeducação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis (orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof^a. Dra. Daniela de Oliveira Guimarães (coorientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr. André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Rio de Janeiro

2021

Dedico este trabalho a cada adolescente privado de liberdade.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos queridos amigos de luta, Cris, Letícia, Marília e Juliano e Rafa. Aprendi com vocês a importância da educação na rua, na escola e na prisão. Agradeço especialmente ao Rafa por me fazer seguir acreditando na transformação da sociedade através da educação popular.

À Graça Reis, minha orientadora, por toda a paciência e atenção nesse processo complexo de fazer pesquisa.

À minha co-orientadora Daniela Guimarães, pela gentileza em aceitar assumir a co-orientação na fase mais difícil da pesquisa.

À minha querida mãe, Andréia, que sempre acreditou em cada passo meu. Obrigada por confiar em mim. Esse trabalho é fruto do seu carinho e parceria de mãe e amiga.

Ao meu pai, Casé, por todo apoio, mesmo distante. Obrigada pela preocupação e por todo amor, pai.

Aos meus irmãos, Bia, Carol e Pedro, por serem meu porto seguro em muitos momentos da vida. Minha admiração por vocês cresce a cada dia.

À Julia (Gute), minha prima, amiga, irmã do coração. Agradeço às forças divinas por possibilitarem esse encontro mágico, que somente nós duas sabemos da potência. Compartilhar a vida com você é um presente enorme.

À Maria, amiga que faz as coisas acontecerem. Sua sensibilidade e sabedoria me deram o suporte para acreditar em mim nessa reta final.

À Branca, por cada carinho. O ano foi mais tranquilo graças às reverberações do nosso aconchego e companheirismo por mais de 500km de distância.

À Julia Lasmар, companheira de vida. Agradeço por acompanhar todos os meus processos desde a escola.

À Lívia, que foi meu ombro em diversos momentos. Você me incentiva a sempre continuar.

Às minhas amigas e amigos, divas do ApoclipSync, que conheci na turma de mestrado em 2019 e que me acompanharam ao longo das disciplinas no PPGE/UFRJ: Túlio, Tadáskia, Maya, Larissa, Kemily e Jorge. Um agradecimento especial ao Jorge por ter me dado a mão no momento mais difícil do mestrado.

À Jéssica, amiga de mestrado que levo para a vida, obrigada por compartilhar angústias e alegrias, você merece o mundo! Aos amigos que fiz por causa do mestrado: Luiz, Fernanda e Robson, vocês fizeram parte dessa minha jornada.

Ao grupo de pesquisa ConPAS – Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades, por me acolherem e incitarem sempre bons debates em nossos encontros. Sem nossas trocas, o mergulho não teria sido possível.

Aos professores André Bocchetti, Inês Barbosa de Oliveira e Teresa Gonçalves, por aceitarem, gentilmente, compor a banca de defesa e de qualificação. Agradeço também às professoras e professores do PPGE, bem como à secretaria do programa, em especial à Sol, que me auxiliou preciosamente em todo o meu percurso formativo.

*520 anos depois
Da chegada das primeiras caravelas
O Brasil vai sendo enterrado aos poucos*

*Sem choro nem vela
Sob o alto comando do baixo clero
Agora no poder central*

*A cantoria vencerá o medo
A cantoria vencerá o medo
Quando o morro descer
O povo lembrará o seu lugar*

(Frederico Demarca)

RESUMO

ÁVILA, Isabel. **Transpondo a contenção territorial do Estado: por uma educação emancipatória/clandestina dentro dos muros da socioeducação.** Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação origina-se da pesquisa realizada no mestrado por meio de conversas com educadores populares de um movimento social de educação popular que atuam em unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas. O texto discute a proposta de educação a partir das relações entre educadores populares e alunos privados de liberdade que tecem o espaço de unidades de internação do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. A pergunta que norteia este trabalho indaga sobre as práticas e formas de atuação a partir das experiências dos cotidianos dos educadores populares no espaço de socioeducação. A pesquisa desenvolve-se a partir de uma *metodologia política* que envolve as pesquisas *nosdoscotidianos*, pois entendo a necessidade de mergulhar no *espaçotempo* a ser pesquisado (ALVES, 2001), além das conversas com educadores populares desse espaço, pesquisa bibliográfica e análise das políticas públicas que envolvem a criação de espaços institucionalizados de socioeducação. Desse modo, a pesquisa mergulha nas narrativas de educadores populares e tem a conversa como procedimento metodológico. Como referencial teórico para a discussão sobre o *espaçotempo* pesquisado, trago Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos e Aníbal Quijano. Estes autores farão parte da conversa tecida com os educadores populares e eu, pensando que os sujeitos envolvidos no processo vivem um apagamento que insibiliza suas vidas e práticas.

Palavras-chave: Socioeducação – Pensamento abissal – Narrativa – Educadores Populares

ABSTRACT

The present dissertation emerged from the master research with popular educators who work in socio-educational detention centers of the Department of Socio-educational Actions of a social movement of popular education. This work discusses the proposal of an educational approach based on the relationships between educators and students deprived of freedom that create their own space in the socio-educational system of Rio de Janeiro. The question that guides this work investigates the practices of popular educators taking into account their daily experiences in their socio-educational context. The research advances from a political methodology that involves researching everyday experiences understanding that there is a need to dives into the spacetime to be researched (ALVES, 2001), in addition to the conversations with popular educators in that spacetime, bibliographical research and policy analysis involving the creation of institutionalized spaces for socio-education. In this way, the research delves into the narratives of popular educators and uses conversation as a methodological procedure. As a theoretical reference for the discussion about the researched spacetime, I bring Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos and Aníbal Quijano. These authors will be part of the conversations weaved with popular educators and myself, thinking that the subjects involved in the process are experiencing an obliteration that leads to invizibilization of their lives and practices.

Keywords: Socioeducation - Abyssal thinking - Narrative – Popular educators

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Podem até prender nossos sonhos, mas não nossos pensamentos

IMAGEM 2 – Bala no Estado

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – DEGASE e Secretarias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. “VAMOS NESSA” – Itamar Assumpção	14
1.1 Mergulho	14
1.2 Redes que me entrelaçam: pesquisa nos dias com os cotidianos	16
1.3 Literaturizando a ciência: as narrativas que se trançam	26
2. “12 DE OUTUBRO” – Racionais Mc’s	36
2.1 “Mas eu conheço o sistema, meu irmão, hã!” Marcos legais e as crianças pobres e negras no Brasil: direitos sociais ou criminalização da pobreza?	37
2.2 “Longe do pai, longe da mãe, dentro de cadeia” A Proteção Integral e o retorno à totalização: ECA e DEGASE	48
3. “A HISTÓRIA DO LADO DE CÁ” – Sued Nunes	55
3.1 A invisibilização produzida pelo pensamento abissal	56
3.2 A segregação socioespacial produzida pelo Estado moderno	63
3.3 A atuação dos educadores populares pela luta da justiça cognitiva global	67
4. EXPANSÃO DO PRESENTE E CONTRAÇÃO DO FUTURO	78
REFERÊNCIAS	81

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo entender como transcorre a proposta de educação emancipatória de um movimento social de educação popular que atua no Departamento Geral de Ações Socioeducativas, a partir das relações entre educadores populares e alunos privados de liberdade que tecem o espaço da socioeducação.

Para isso, trago as seguintes perguntas: Qual a percepção dos educadores populares acerca do espaço da socioeducação? O que pode ser considerado como educação emancipatória dentro de uma unidade de internação socioeducativa? Como é a atuação dos educadores populares em um espaço de internação de adolescentes privados de liberdade?

Como aporte teórico-metodológico, proponho uma interlocução entre cotidianistas e leituras antirracistas para questionar e refletir sobre o sistema socioeducativo. A pesquisa e os estudos *nosdoscom* os cotidianos aparecem como potência de extrema relevância para pensar o cotidiano da educação emancipatória tecida a partir do movimento social com adolescentes privados de liberdade, ou seja, que estão presos. A pesquisa narrativa e a conversa como metodologia de pesquisa são fundamentais para quebrar a lógica racional limitada construída por meio da modernidade eurocêntrica. A ideia aqui é trazer uma outra abordagem para tornar possível o mergulho nas relações do *espaçotempo* das unidades socioeducativas do Rio de Janeiro. Assim, essa pesquisa propõe se libertar de modelos cristalizados da lógica moderna de produção de conhecimento.

A dissertação se encontra estruturada da seguinte forma: Apresentação: expondo de forma resumida as questões e o tema da pesquisa. **Capítulo 1 – Vamos nessa:** Nele, contextualizo a pesquisa a partir das minhas vivências/experiências, trazendo as questões e objetivos que me inspiram, articulando minha abordagem teórico-metodológica, epistemológica e política. **Capítulo 2 - 12 de outubro:** Neste capítulo, apresento o panorama da história da socioeducação no Brasil e no Rio de Janeiro a partir de leituras sobre a história da infância tutelada em junção com conversas entre educadores populares que pesquisam e atuam no sistema socioeducativo. **Capítulo 3 – A história do lado de cá:** Neste capítulo trarei uma argumentação em favor do reconhecimento da validade de outras formas de conhecimento, para além do produzido pelo modo hegemônico de fazer ciência, através da atuação dos educadores populares no sistema socioeducativo e suas alternativas que buscam proporcionar um futuro

possível para os alunos.

1 “VAMOS NESSA”

*“Vamos nessa, vamos lá
Vamos nessa, vamos nessa
Vamos lá, e vamos lá que aqui não dá...”*

(Itamar Assumpção)

1.1 Mergulho

Vou lhe contar como cheguei nesse texto. Do início para o fim? Do fim para o início? A linha de raciocínio cartesiano precisa ser quebrada logo no início do texto. É importante deixar marcado aqui que não consigo contar minha trajetória em linha reta. “Essa linha não é assimilável a uma reta ou a uma curva harmoniosa, como parece indicar o termo trajetória.” (BERTAUX, 2010, p.49) Minha trajetória é entrelaçada por idas e vindas, reflexões, paralelos, tessituras, redes sem fim. As minhas vivências são tecidas de forma rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2010), na complexidade (MORIN, 1996) da minha existência.

Assim, apresento esse texto de dissertação, resultado de um trabalho de dois anos de pesquisa, que tem como objetivo pensar sobre a atuação de educadores populares de um movimento social dentro do sistema socioeducativo no Rio de Janeiro. A pesquisa se fundamenta em trocas de experiências, saberes e conhecimentos tecidos no cotidiano e nas histórias de vida de educadores populares em que busco desinvisibilizar o seu cotidiano, por meio das narrativas, que possuem grande importância nesse texto.

Cheguei na pesquisa junto com a chegada no movimento social de educação popular. As aulas do mestrado começaram no mesmo mês em que entrei para as formações do movimento social.¹

Já no mestrado, inserida no grupo de pesquisa “Conversas entre professores: alteridades e singularidades (CONPAS) coordenado pela minha orientadora Graça Reis, mergulhei na pesquisa narrativa e no contato com diferentes formas de pesquisar. Considero importante apontar que, como não conhecia o campo do cotidiano antes, não imaginava outra forma de escrever a não ser a que havia me habituado na graduação –

¹ Optei por não indicar o nome do movimento social, como não citar o nome de nenhum educador popular.

cartesiana, descritiva e sempre em terceira pessoa.

Nesse trabalho, na tentativa de romper com as formas de pesquisa da ciência moderna, busco aprender com a complexidade da realidade, com a narrativa de histórias, as vivências, experiências e práticas do cotidiano da socioeducação. O caminho feito para isso acontece a partir de conversas² entre educadores populares que ocorreram entre os anos de 2020 e 2021. Cabe dizer que, por conta da pandemia de covid-19, as conversas aconteceram de forma online e grande parte do meu mestrado também, gerando um desafio para o caminho da pesquisa. A pandemia atravessou a vida de todos, escolas foram fechadas e atividades foram interrompidas dentro do sistema socioeducativo, onde esta pesquisa aconteceria de forma presencial. A paralisação das atividades presenciais me afetou, mas também atravessou o andamento da minha pesquisa. A pandemia reorientou os percursos de forma incontrolável e imprevista, sacudindo também o ato de pesquisar.

Na tessitura da pesquisa sacudida, Boaventura de Sousa Santos me ajuda a perceber a importância da expansão do presente e contração do futuro para que projetos como a educação popular, por exemplo, possam pensar a partir da emancipação possível. Dentro das conversas remotas, apresento o nome fictício dos educadores que aparecerão nessa pesquisa.

No primeiro capítulo, trago alguns trechos de conversa realizada com Felipe, ex interno de uma unidade do sistema socioeducativo e atual educador popular de dois movimentos. Felipe é educador e está terminando o ensino médio.

No segundo capítulo, converso com a educadora e coordenadora popular Cora que me ajuda no entendimento da história da atenção à infância e adolescência no Brasil. Cora é assistente social e coordenadora de dois movimentos sociais.

No terceiro capítulo, trago relatos a partir da roda de conversa que ocorreu no ano de 2021. A roda de conversa foi pensada para debatermos a nossa atuação no espaço de interseção do sistema socioeducativo, mas também para pensarmos sobre as nossas formações enquanto movimento social.

Cabe ressaltar aqui a decisão da retirada do nome do movimento social. A decisão foi tomada em conjunto com minhas orientadoras. Apesar de ser um movimento social de abrangência nacional, a atuação no Estado do Rio de Janeiro é recente e feita por um grupo pequeno de coordenadores e educadores.

² Todas as conversas foram feitas remotamente, via aplicativos de chamada de vídeo.

Feitas as considerações iniciais fundamentais a este trabalho, convido o leitor a percorrer os resultados e reflexões resultantes desta pesquisa. Assumindo os riscos e desafios de um texto que se debruça sobre temas sensíveis e delicados, no limiar entre as relações de liberdade e privação, espero que este texto contribua para complexificar as narrativas e aprofundar as análises em torno dos processos de educação no sistema socioeducativo da cidade do Rio de Janeiro.

1.2 Pesquisas *nosdoscom* os cotidianos

Ao entrar em contato com a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos através da leitura de textos de Graça Reis, Inês Barbosa de Oliveira, José Machado Pais, Regina Leite Garcia, Nívea Andrade, Nilda Alves, entre tantos outros, comecei a perceber que o meu olhar enquanto educadora popular de um movimento social atuante dentro do sistema socioeducativo poderia ser mais atento. Como José Machado Pais nos apresenta o cotidiano dizendo que estudá-lo permite perceber o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar (PAIS, 2003), ele me permite compreender que o *espaçotempo* e as relações cotidianas na socioeducação dos *praticantespensantes*³ tinham muito mais coisas para me mostrar do que parecia à primeira vista. As leituras dos cotidianistas me tornaram mais sensitiva, ou melhor, eu já estava sentindo/ouvindo muitas coisas no meu dia a dia, mas não estava atenta aos meus sentidos. Como Pais apresenta em seu fragmento do livro “Vida Cotidiana: enigmas e revelações”:

Ora é nestas rotas – caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura – que se passeia a sociologia do cotidiano, passando a paisagem social a pente fino, procurando os significantes mais do que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo: como se fosse uma sociologia passeante, que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os sem contudo neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando “nada se passa”. (PAIS, 2003, p.29)

A disponibilidade para a percepção dessas rupturas, das complexidades,

³ O termo *praticantespensantes* é trazido de Oliveira que, a partir de Certeau, que trabalha com a ideia de que, para além de “consumirem” as ideologias apresentadas, os praticantes fazem “uso” delas, sempre pensando ao mesmo tempo em que fazem, e esses usos são fundamentais para o cotidiano em que estão inseridos.

astúcias, saberes e tensões da vida cotidiana se apresenta como potente caminho para a pesquisa dentro do sistema socioeducativo e para estar aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando aparentemente nada se passa, pois sempre se passa algo. É fazer do cotidiano uma viagem e não um porto (PAIS, 2003). O *espaçotempo* da complexidade (MORIN, 1996) do sistema socioeducativo é bastante agitado e carregado de angústias, preocupações e dificuldades expressas em incapacidades de atuação e mudanças. Enquanto eu entendia como o sistema funcionava e ouvia suas regras, mais me sentia paralisada e inútil em relação à minha atuação e às possibilidades de levar uma contribuição efetiva. Como se estivesse superficial e inerte. Contudo, “a pesquisa no cotidiano vem de forma a rasar essa superfície, em voo baixo, de forma minuciosa, sem que a esse réis (do chão, superficial) se tenha de aprisionar.” (PAIS, 2003, p.33) Para além do olhar sobre a rotina e a certeza, é necessário suspeitar e entender que a incompletude faz parte da vida cotidiana e com isso, a pesquisa também é carregada dessa incompletude. Minhas certezas se alimentam de dúvidas. (GALEANO, 1997) A pesquisa nos cotidianos pode e deve quebrar com a lógica engessada da modernidade. Como afirma Graça Reis:

É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Um olhar investigador que nos ajude a perceber detalhes entendendo que há na vida de todo dia mais do que podemos enxergar, a princípio. Um olhar que direcione para além da regularidade, nos ajudando a compreender que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem. (REIS, 2014, p.119)

Para contextualizar a incompletude da pesquisa e da vida cotidiana, no livro “Narrativas: Outros conhecimentos, outras formas de expressão”, Valter Filé comenta sobre não existir um rumo fixo ou um caminho de certeza, a partir das experiências vivenciadas.

Ricardo Forster (2004), em um texto no mínimo inspirador sobre o ensaio, indica algumas paisagens a serem consideradas. Entende o ensaio como um artesanato da suspeita. Sua riqueza está justamente naquilo que se considera sua fragilidade: é uma escritura provisional, vai tateando o território pelo qual se locomove sabendo que não existe rumo fixo, caminho seguro para a certeza (p. 1). Ensaíar seria uma artimanha de Exu: de aprender com a experiência das diferentes encruzilhadas, dos múltiplos cruzamentos, dos tantos riscos, dos

inúmeros perigos, dos prazeres e da dor; de misturar, inclusive o que se repele entre si; de tensionar o couro pelo fogo – o ‘esquenta’ de que fala Xangô da Mangueira, acima – a busca de uma percussividade, de uma sonoridade, de um tom, de um afinamento. Mesmo sabendo que, para conseguir tal afinação, o fogo pode fritar o couro, estragá-lo: o silêncio do instrumento (partiríamos, então, não para o fracasso, mas para outra história) (FILÉ, 2010, p. 4-5).

Assim como a artimanha de Exu, dos tensionamentos e dos múltiplos cruzamentos do cotidiano, as muitas histórias coexistem. Por entender que não há uma lógica contínua e de ordem, opto por escrever o texto em primeira pessoa, levando em conta que minha trajetória de vida é intrínseca ao contexto em que estudo e assim, não consigo pensar a pesquisa fora de mim e das minhas leituras. Nesse trabalho, sujeito e questão se fundem. Praticamente, uma busca por mim mesma e defendendo o *pesquisar com os cotidianos* como uma atitude política.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou falar ‘sobre’ os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação [...]. Assim, em nossos estudos ‘com’ os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’ (FERRAÇO, 2003, p. 160).

O que considero importante enquanto pesquisa, é ouvir e ser ouvida por educadores que atuam no sistema socioeducativo e dialogar com eles a partir do fazer investigativo e dessa interação compartilhada, através das possibilidades emancipatórias (SANTOS, 1996) que fazem parte do cotidiano, entendendo a potência de desconfiar das certezas, repensar verdades cristalizadas e pretensões quanto à investigação (RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018, p. 175). Conversando e nos relacionando com o outro enquanto legítimo na convivência e na confiança, (MATURANA, 1999 apud RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018, p.175) estabelecendo conversas entre os *praticantespensantes*¹ da socioeducação.

Trabalhando dessa forma, meus sentidos ficam mais sensíveis e me torno mais atenta, não fazendo sentido pensar o mundo fora de mim. Assim como Nilda Alves nos aponta, o primeiro dos movimentos necessários às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos,

é o movimento de *sentimento de mundo*, de mergulhar com todos os sentidos, rompendo com a primazia e dominação da visão nos fazem:

Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de a humilde razão do cotidiano que se dá nos lugares ditos difíceis, como anuncia Bourdieu (1997), incorporando-a como (...) [espaçostempos] de criação de (...) [‘conhecimentossignificações’ válidos e vitais] para os seres humanos, que em nenhum outros poderias ser produzidos, exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades (...) [dos cotidianos escolares e outros] exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada (...) [circunstância ou acontecimento] buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que (...) [estão colocados] a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001:16-17; 2008:18).

Os processos de pesquisa a partir do *sentimento de mundo* exigem olhar, mas também ouvir, cheirar, tocar tudo aquilo que aparece em nossos caminhos. Sendo assim, constatamos a impossibilidade de olhar o espaço de internação socioeducativo em que atuamos, do alto ou de longe. A necessidade de mergulhar no espaço, entendendo que nem todas as informações são fixas ou até mesmo reais, também precisa ser considerada, pois posso acabar iludida no meio da complexidade que permeia tal espaço.

O pesquisar precisa estar atento não apenas àquilo que pode ser visto, mas com e em busca de tudo que pode ser sentido através de uma relação pesquisador-sujeito na pesquisa baseada no sentir, mas entendendo que todos produzem conhecimento no cotidiano, não somente o pesquisador. O sentimento de mundo vai contra o que foi chamado de realidade pelos modernos, quebrando a lógica dominante de ver.

Além disso, um dos grandes desafios desse tipo de pesquisa é se deparar com sensações não agradáveis também, saindo do lugar do ver, como cita Nilda Alves (2001)

É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou suburbanas, do modo de ser ou de sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando o outro, com tudo que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de más, esquisitas, violentas, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer, precisam ser no entanto

compreendidas se efetivamente desejamos desvendar o cotidiano e suas lógicas. p 23.

O sistema socioeducativo e o espaço de privação de liberdade podem ser espaços espinhosos. É importante buscar compreender os modos de fazer em espaços marginalizados, não necessariamente agradáveis, e que estão longe de serem romantizados e idealizados, por isso é necessário compreender que aquele é um espaço de produção de liberdade dos jovens que estão presos, mas que, para além disso, ali se produzem histórias e experiências dos diferentes sujeitos que ali se encontram e que é necessário escutá-las, num movimento de desinvisibilização (SANTOS, 1996), mostrando que ali circulam outros saberes, sentimentos e humanidades. Humanidades e saberes outros não *ocidentalocêntricos* (KRENAK, 2020) que não constituem a ideia plasmada de humanidade homogênea (KRENAK, 2019), em que as pessoas se tornam consumidores, desconsideradas suas alteridades e negando sua cidadania. A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos busca descolonizar o pensamento e quebrar a lógica que produz o esquecimento dos indivíduos que não são entendidos, geralmente, como produtores de conhecimento relevantes hegemonicamente.

Tudo isto exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos, e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos. (ALVES, 2001, p.23)

Antes disso, é necessário dialogar com os outros movimentos da pesquisa a partir de Nilda Alves, como o segundo movimento, o de *virar de ponta cabeça* (Alves, 2001) em que a autora questiona as teorias e práticas fornecidas pela ciência moderna, percebendo-as como limitadoras. A ideia da autora é a de que há uma necessidade de dialogar não somente com uma, mas com várias teorias, ou melhor dizendo, outras teorias que não as limitantes e homogêneas. “Será, então, necessário fazer uso das lógicas - ditas no plural - de práticas, que trabalham com os passos perdidos, os que não podem ser contados e que, para alguns, pouco interessa contar, pois cada um é algo qualitativamente diferente do outro.” (Alves, 2001, p.24) A proposta de Alves é a de que:

O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de

teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. (ALVES, 2001, p.17)

O terceiro movimento é o de *beber em todas as fontes*. O movimento de *beber em todas as fontes* propõe ir além do modo de produção hegemônico para refletir sobre as questões cotidianas. Na verdade, a autora afirma que o formato do pensamento dominante ocidental não dá conta da multiplicidade do cotidiano, ou melhor dizendo, o pensamento ocidental dominante não aceita o múltiplo. (ALVES, 2001) Portanto, para isso, a necessidade de pensar o cotidiano a partir do múltiplo, na complexidade das questões cotidianas. Nilda Alves afirma que “Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários.” Sendo assim, para a autora, há uma necessidade em ampliar e complexificar as fontes de conhecimento definidas pelo campo.

Rompendo com a lógica racional do pensamento moderno, Alves nos apresenta a importância de utilizar fontes que vão muito além do “olhar”, pois a realidade cotidiana é muito mais complexa e só pode ser compreendida a partir da utilização de diversas e múltiplas fontes de conhecimento. Mas o que, então, vamos considerar como fonte de conhecimento? A autora afirma que

Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito, etc) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre o qual se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre qual se “contam” tantas histórias, das que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que “faz lembrar”. (ALVES, 2001, p. 28)

Esse terceiro movimento segue complementando o *virar de ponta cabeça* na compreensão dos múltiplos sentidos, e caminhos, mas também nas regras e fontes. Essa proposta segue na perspectiva de ampliação da percepção metodológica que visa ampliar as fontes, dando conta da complexidade do tema, isto é, a necessidade do uso de narrativas, por exemplo, interessando como fonte aquilo que é contado, pela voz que

diz, através dos dispositivos de memória das pessoas e das multiplicidades das fontes.

Como Alves (2001) exemplifica

A multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados. Aqueles cadernos, aqueles livros, aquele cartaz preso na parede, “produtos” vistos como sempre iguais e repetitivos, que uso tiveram e que significado ganharam para cada um de seus usuários? Tanto o repetido como o diferente possuem uma história (na escola e em espaçotempos educativos) que só muito recentemente estamos aprendendo a questionar de modo variado. (ALVES, 2001, p.30)

Dois anos após a publicação de “Decifrando o Pergaminho”, Nilda Alves faz uma análise crítica aos movimentos escritos como necessários às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. É importante esclarecer que a autora percebe a necessidade de pensarmos em outros movimentos de pesquisa e conclui, em artigo publicado em 2003, a necessidade da inclusão de um quinto movimento às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, o movimento chamado *ecce femina*, que é pensado a partir da presença dos praticantes e da compreensão do uso dos múltiplos artefatos culturais pelos praticantes. (ALVES, 2003)

Trago aqui, a partir da autora, a importância de estabelecer e incorporar variadas fontes, como a voz que conta uma história, ou seja, as narrativas de educadores nos espaços de privação de liberdade de adolescentes. Mas também *mergulhando em todos os sentidos* do que desejamos na pesquisa e *virando de ponta a cabeça* o conjunto de teorias que herdamos da modernidade. As conversas e as minhas narrativas surgem na pesquisa como fontes múltiplas e diversas em relação ao conhecimento considerado verdadeiro a partir da lógica racional moderna dominante e quebrando com a ideia de saberes verdadeiros e únicos definidos pela modernidade.

Alfredo Veiga-Neto afirma que “Foucault nos mostrou o arbitrário no processo de constituição de um regime de verdade, em que os saberes verdadeiros nascem e crescem a serviço da vontade de poder.” (FOUCAULT, 1996 *apud* VEIGA-NETO, 2006, P. 113). As narrativas aparecem aqui através de conversas, com o objetivo de quebrar a ideia de saberes verdadeiros. Conversas que ressoam em nós e criam outros *espaçotempos* da memória. Conversas que não só falam sobre algum fato pontual, mas sobre os efeitos sentidos a partir dos acontecimentos e das vivências. Como afirma Carlos Skliar,

Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversas-se não tanto sobre um saber, sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais. (SKLIAR, 2018, p.12)

Por fim, percebo que essas conversas constituem e são constituídas pelas narrativas (auto)biográficas. O prefixo *auto* se expressa com os outros. Sou educadora popular e sou feita de gente que passa por mim dentro do sistema socioeducativo. A abordagem autobiográfica não aparece aqui como abordagem de sujeito isolado, numa perspectiva individualista e intimista. A atuação social e educativa dos educadores populares e *seumeu* cotidiano constituem esse esquema rizomático que não deriva de fundamentos primeiros, mas são elaborados simultaneamente no emaranhado cotidiano da socioeducação, a partir da relação com alunos e com outros educadores.

É importante afirmar meu apontamento teórico, epistemológico, mas também político, pois trago minhas questões a partir do pensamento crítico do campo do cotidiano para refletir sobre os processos imbricados da modernidade, que não somente formam uma lógica engessada do conhecimento, mas também a construção do racismo e uma descartabilidade da vida humana. Walter Dignolo em seu texto “Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade” nos apresenta a dita “dimensão oculta” da dispensabilidade da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o tempo presente, e em específico a descartabilidade da vida humana.

Há, no entanto, uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento: a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o século XXI. O intelectual e político afro-trinidadense Eric Williams (1944, p.32) descreveu sucintamente essa situação ao notar que [...] uma das consequências mais importantes da Revolução Gloriosa de 1688... foi o ímpeto que deu ao princípio do livre comércio... Havia apenas uma singularidade que diferenciava a liberdade acordada no comércio de escravos da liberdade acordada em outros comércios: a mercadoria envolvida era o homem. (MIGNOLO, 2016, p.4)

Percebo como necessária a discussão sobre o pensamento moderno ocidental e sua lógica que acaba por ser dominante sobre as demais lógicas de pensamento. Segundo Dussel (2005), “a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior” (p.64) e vê outras formas de viver como primitivas e por isso precisam ser civilizadas. (REIS, 2014, p.90) Para estabelecer e manter o processo civilizatório, a

lógica moderna pode agir com violência para destruir os obstáculos para esta modernização. (DUSSEL, 2005)

Portanto, a violência torna-se uma alternativa para que a lógica moderna permaneça firme, isto é, sem “atropelos”. Essas violências que são praticadas pelo Estado em relação a sociedade vão da negação de direitos a violência física - que torna corpos matáveis e os grupos hegemônicos vão exercendo seu poder através das relações sociais. Com isso, vão sendo naturalizados os processos culturais e ideológicos que estabelecem uma dicotomia onde uns sabem e outros não, uns podem e outros não, uns nasceram para um futuro brilhante e outros não, uns sofrem essa violência civilizatória e outros não. (REIS, 2014) Esses outros diferentes, segundo Duschatzky e Skliar:

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.119)

Esse “outro”, a partir da naturalização da dicotomia, torna-se desqualificado, ou seja, sua opinião não importa, dificultando o diálogo. Isto é importante para refletirmos sobre como os alunos internos do sistema socioeducativo são tratados, seja por agentes socioeducativos, seja por assistentes sociais, pelo juiz, por professores... ou até mesmo pela polícia. Quem atende à lógica hegemônica de poder neste caso? Quem produz e reproduz essa naturalização? Nesse embate dicotômico e classificatório, há na imagem do outro que é portador de uma marca identitária particular que o inviabiliza – ele é o violento, o pobre (ARROYO, 2010, SKLIAR, 2005 apud REIS, 2014, p.90) Na dicotomia estabelecida pelo poder hegemônico e na consequente hierarquização das relações, há uma desqualificação do outro, como Reis explica:

Nesse processo de categorização, esbarro na produção de um “outro”, desqualificado. E isso é feito de forma cruel, pois não há aí uma desqualificação visível e explícita, mas algo que está implícito nas relações e hierarquizações.. É reforçada a ideia de que o outro precisa ser enquadrado, entra em cena a necessidade de orientação dentro daquilo que se encaixa no padrão, atribuindo ao outro uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo. (REIS, 2014, p.110)

Tendo em vista que a maioria dos meus alunos são negros, pobres e da periferia, percebo que a pesquisa narrativa e com os cotidianos possui uma força potente no

processo de legitimizar vozes emergentes e marginalizadas. Ou até mesmo vozes de corpos que são facilmente descartados pelo Estado. A pesquisa com os cotidianos aparece como uma potente pesquisa antirracista, decolonial e inclusive, abolicionista penal, como veremos mais à frente. E o que trago de mais importante na base da minha formação é que “a luta para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno –“ (GILROY, 2001, p.40) é fundamental para a escrita e o pesquisar desta dissertação.

A partir da pesquisa antirracista, refletindo sobre a questão, trago um pouco das ideias apresentadas por Silvio de Almeida. O autor estabelece uma relação do racismo com a vida social contemporânea, nas entranhas políticas e econômicas da sociedade, ao demonstrar que há uma dimensão de poder como elemento constitutivo das relações raciais, a partir do controle de determinados grupos sobre o aparato institucional:

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. [...] O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (ALMEIDA, 2018, p.39)

Este trabalho pretende, portanto, a partir da teoria e práticas epistemológicas da pesquisa *nos dos com* os cotidianos e das pesquisas antirracistas, mergulhar nas redes de saberes tecidos entre educadores populares e adolescentes em privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Mergulho, portanto, como pesquisadora e como educadora popular de um movimento social de educação popular que atua no sistema socioeducativo, entrelaçando narrativas que são minhas à de outras companheiras e outros companheiros do movimento social. Como apresenta Alves (2001) “É o envolvimento dialógico que nos leva a falar em mergulho e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente.” (ALVES, 2001, p.9)

1.3 Por que trabalhar com as narrativas? Literaturizando a ciência: as narrativas como pesquisa

“A experiência como modo de ser, viver e sentir o mundo.”
(Coccia, 2011)

Trago aqui elementos da pesquisa narrativa como método-epistemologia de investigação, pois esta contribui para aproximação com os *patricantespensantes* da socioeducação, através do encontro, da disponibilidade para a escuta, permitindo maior percepção e mergulho dos contextos vividos dos *espaçostempos* das nossas *experiênciaspráticas*.

A pesquisa narrativa me permite tornar as conversas documentos que comunicam e rompem discursos estigmatizantes e preconceituosos, principalmente no contexto de privação de liberdade. Dentro do contexto do sistema socioeducativo, as histórias dos jovens e de educadores, na maioria das vezes, são silenciadas. É importante a garantia do espaço de conversa na pesquisa para dar lugar a uma nova produção de escrita e de escuta, mas também para intervir no campo da educação em contextos de privação de liberdade, tornando relevante refletir de que maneira as trajetórias de vida contemporânea, repletas de pluralidade de experiências sociais, profissionais, educativas se singularizam em histórias individuais?

Daniel Suárez e Cynthia Bustelo (2020) nos alertam sobre a contribuição da pesquisa narrativa na disputa de sentidos e no rompimento do discurso estigmatizante “a pesquisa narrativa e (auto)biográfica contribuem para a emergência de novos sujeitos, experiências e discursos pedagógicos que disputam sentidos e legitimam formas de fazer e pensar a educação e a formação.” (SUÁREZ, BUSTELO, 2020, p.84)

A importância do saber da experiência e o reposicionamento da pesquisa educativa a partir do sujeito de saber pedagógico e o sujeito de sua própria formação, gera uma via potente para instalar a voz de educadores no debate público na educação em contexto de privação de liberdade.

Todavia, diante da importância da pesquisa narrativa no caminho de desinvisibilizar outras formas de estar e compreender o mundo, que não a dominante e hegemônica burguesa, torna-se imprescindível a conversa com o ex-interno do sistema socioeducativo e atual educador do movimento social, Felipe². Cabe refletir sobre “quais são os sentidos,

compreensões e interpretações que produzem e colocam os indivíduos e grupos sociais quando vivem estas experiências e as recriam mediante relatos de si e histórias autobiográfica”¹ (SUÁREZ, BUSTELO, 2020, p.86)

Compreendendo também, como Alves (2001) apresenta como o quarto movimento necessário às pesquisas com os cotidianos, o de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, a narrativa se apresenta como uma importante metodologia no tecer desta pesquisa. Em seu texto, a autora nos traz os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos e reafirma a importância de se pesquisar com as narrativas pois há a necessidade de:

uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, (...) redes de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que (...) [teça inúmeras redes de comunicação], que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (ALVES, 2001, p.30)

A vida é narrada não para descrever uma situação ou uma volta para se aproximar da “realidade”, do fato em si. Ao narrar uma história, me torno uma narradora praticante que

ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. (ALVES, 2001, p.33)

Com isso, a reflexão e a prática de uma nova forma de escrita e produção de conhecimento tornam-se necessárias, pois não é possível transmitir e produzir conhecimento na pesquisa narrativa e *nosdacom* os cotidianos da mesma forma que a pesquisa baseada nos paradigmas dominantes. É indispensável uma nova maneira de escrever e fazer pesquisa “para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados.” (ALVES, 2001,p.18)

Sendo assim, a conversa com o educador aparece como uma narrativa de sua

experiência, a partir de suas relações estabelecidas antes, durante e após sua internação no sistema socioeducativo, carregadas de atravessamentos, afetos e marcas. Logo no início da conversa, o educador narra a partir de suas sensações em sua primeira passagem pelo sistema socioeducativo.

Então, minha primeira passagem no sistema socioeducativo foi em 2016 ou 2015, eu tinha 14 anos ou 13 anos. Foi minha primeira passagem no sistema socioeducativo, no Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Foi muito assustador para mim e muito preocupante para a minha família.

Eu sempre fui um garoto querido, um neto e um sobrinho querido para a família. Todo mundo se importava comigo e queria cuidar de mim. Quando isso aconteceu, foi uma tristeza enorme para a minha família, minha avó e minha mãe ficaram sem acreditar. E eu fiquei lá por um mês e 15 dias na minha primeira passagem.

(Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com o educador Felipe 19/10/2021)

Para além de suas primeiras afetações, as experiências de *Felipe* também são tecidas a partir das relações estabelecidas com sua família. O educador narra suas sensações em sua primeira passagem, mas também os atravessamentos de outras pessoas, sua mãe, avó e tia, que são afetadas de diferentes formas pela sua primeira passagem em unidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas.

Minha avó, minha mãe e minha tia iam lá e ficavam chorando, e eu pedia para elas ficarem tranquilas. Machucava meu sentimento ver elas daquele jeito. E elas sempre falavam “poxa, Felipe, estamos aqui te visitando no sábado. A gente chega lá na rua é certo que estão fazendo festa, os garotos perguntam de você” (Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com o educador Felipe, 19/10/2021)

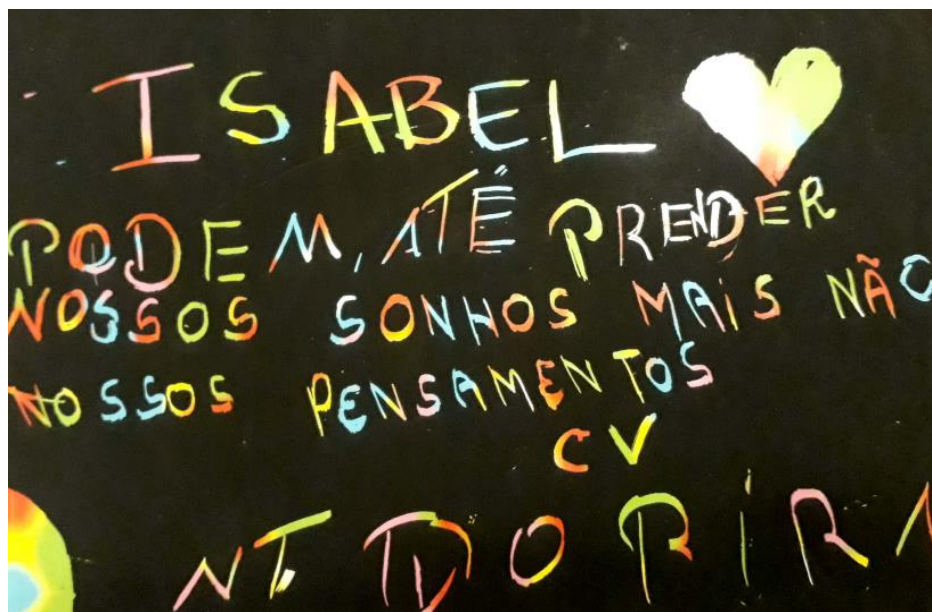
A importância da família de *Felipe* aparece muito em sua fala ao contar sobre o momento difícil que passou na internação do sistema socioeducativo. Entre visitas de sua tia, avó e mãe, ele se preocupava e também sentia a partir do sofrimento de sua família. O educador narra, através de sua experiência, como essas visitas mexiam com ele.

Para contextualizar as narrativas de experiências, Bragança (2012), retoma a ideia trazida por Walter Benjamin sobre a diferença entre experiência e vivência, e a definição da experiência como algo que nos afeta deixando marcas, e a vivência como acontecimentos pontuais e momentâneos.

Trago aqui minha experiência a partir de uma atividade presencial realizada no ano de 2019 do movimento social dentro de unidade de internação do Departamento Geral

de Ações Socioeducativas. Esta atividade foi a primeira de um ciclo de aulas de duração de três meses, para uma turma de cinco alunos. Abaixo trago algumas imagens que ilustram a atividade com dois dos alunos. Minha narrativa atravessada pelas narrativas deste que foi aluno um dia, é uma narrativa de minha experiência, é meu compromisso com eles.

Imagem 1 – Podem até prender nossos sonhos, mas não nossos pensamentos



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima foi feita por um aluno em atividade presencial no ano de 2019 em uma unidade de internação. A atividade era para que eles escrevessem ou desenhassem frases que tinham relação com a situação a qual eles estavam passando, a de privação de suas liberdades. Trago a imagem para falar sobre o dever de memória e o compromisso com os meus alunos, que passam por situações de injustiças diariamente, e para contar sobre como esses alunos que são olhados, mas não necessariamente vistos, estão ali presentes, mas são invisibilizados em muitos momentos. A vida cotidiana dos alunos em toda sua complexidade demonstra que suas experiências não devem ser desperdiçadas, já que existem junto ao presente hegemônico e tido como único. Desinvisibilizá-las é, portanto, um ato de expansão do presente. O não desperdiçar as experiências (REIS, 2016) desinvisibiliza práticas e vidas antes invisibilizadas. (SANTOS, 2004). Este é um dos grandes sentidos deste trabalho, desinvisibilizar as vidas desses sujeitos, meninos jovens que têm sua liberdade negada pelo Estado.

Cabe aqui dizer que o Brasil é o terceiro país que mais encarcera pessoas no mundo. O Brasil encarcera muito não oferece condições dignas nas prisões e em outros

espaços de privação de liberdade. Apesar de não possuir dados confiáveis acerca da população de adolescentes privados de liberdade, estima-se que há em torno de 23 mil jovens privados de liberdade no país. De acordo com pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), cerca de 3.921 são internos provisórios, isto é, 17% do total dos jovens privados de liberdade foram internados sem sentença judicial definitiva. É um país que não tem sido capaz de desenvolver políticas que envolvem trabalho, moradia, segurança alimentar, dignos para a população pobre e um dos que mais encarcera pessoas no mundo. Estes dados são reflexo de uma política criminal ineficaz, da falta de políticas sociais eficazes, de justiça social e de respeito ao menor.

Na verdade, os jovens que ocupam o espaço da privação de liberdade são visíveis aos olhos do Estado em um único momento: na hora da morte, no ato de matar. O Estado, de acordo com o ensaio *Necropolítica: (biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte)* de Achille Mbembe (2018), possui o direito soberano de matar corpos e até mesmo suas subjetividades. Para falar sobre esse tema, que, o autor apresenta o Estado Moderno como um dos pilares da ideia de soberania, ou seja, da biopolítica.

Desconsiderando essa multiplicidade, a crítica política contemporânea infelizmente privilegiou as teorias normativas da democracia e tornou o conceito de razão um dos elementos mais importante tanto do projeto de modernidade quanto do território da soberania. (MBEMBE, 2018, p.9)

A soberania apresentada pelo autor é apresentada como um romance baseado na crença de que o sujeito é o principal autor e tem controle sobre si. “Soberania é, portanto, definida como um duplo processo de “autoinstituição” e “autolimitação” (fixando em si os próprios limites para si mesmo).” (MBEMBE, 2018, p.10). Mbembe se coloca preocupado com as formas de soberania cujo projeto central não são as lutas pelas autonomias dos indivíduos, mas a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição humana e a destruição material de corpos humanos e populações.” (MBEMBE, 2018, p.11)

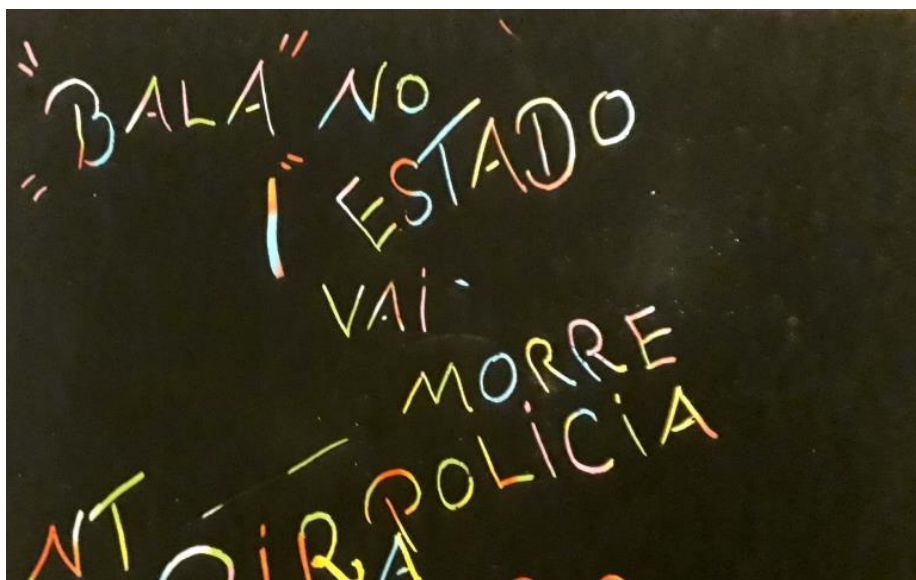
O Estado que possui o “direito soberano de matar”, também produz políticas de memória para apagar determinadas histórias por meio de narrativas que consideramos oficiais por serem contadas pelos sujeitos e forças que são visíveis na sociedade em que vivemos e que tornam verdades as vozes que contam sobre uma única forma de viver não levando em conta que as histórias não são únicas, como nos aponta Chimamanda Adichie (2009). Em sua fala a autora nos lembra que para se ter uma única história sobre um povo

é só apresentá-lo a partir de um mesmo ponto de vista repetidas vezes. Quem apresenta esse ponto de vista repetidas vezes possui poder e “...poder é a habilidade não somente de contar a história de outra pessoa, mas de fazer daquela a história definitiva dessa pessoa.” (ADICHIE, 2009, p.) As histórias podem ser contadas para expropriar e destruir a dignidade de um povo, mas também podem ser contadas para restaurar e humanizar a população de um determinado lugar. Com isso, concordo com Chimamanda que as muitas (múltiplas) histórias importam para o entendimento do outro, mas também de outros lugares e de outras vivências, a partir da quebra do paradigma moderno e do senso comum.

Sabemos que a história dos povos originários e escravizados é negada e contada por uma única história e por isso é necessário questionarmos as nossas políticas de memória. Portanto, percebo como é importante trazer as frases que meus alunos produziram em sala acerca do cotidiano deles, no exercício da construção coletiva de uma outra política de memória.

Meu trabalho enquanto educadora popular de um movimento social dentro de uma unidade de internação socioeducativa aparece como uma tática (CERTEAU, 1994) dentro do Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Essas táticas fortalecem e sustentam as práticas pedagógicas transformadoras que fazem parte da nossa luta política emancipatória pela não aniquilação das diferenças e pela visibilidade dos discursos e das práticas dos alunos, que não se enquadram, mas também querem quebrar com a lógica soberana do Estado.

Imagem 2: Bala no Estado



Fonte: Arquivo pessoal

A imagem acima “Bala no Estado, vai morrer polícia” foi escrita pelo mesmo aluno da imagem 1. O aluno tem o entendimento de que a polícia representa o Estado, e o Estado precisa receber “bala”, isto é, morrer, ter fim, acabar. Para ele, em explicação sobre seu trabalho feito em sala, o Estado quer vê-lo morto ou sem direito nenhum, sendo assim, é seu grande inimigo e merece bala.

Sobre a violência no Rio de Janeiro, foi publicado o relatório do Atlas da Violência 2021⁴ em que, somente no Estado, a proporção de vítimas por homicídios de pessoas negras é de 73%, enquanto a de pessoas não-negras é de 27%. (IPEA, 2021) Anteriormente a isso, a Anistia Internacional, a partir da campanha Jovem Negro Vivo, divulga dados sobre homicídios de jovens negros, tema que é tratado com indiferença pela agenda pública nacional atualmente. Os dados revelam que

A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência. (IPEA, 2017)

A violência é explicada pelo racismo estrutural por trás da guerra às drogas no estado do Rio de Janeiro. De acordo com entrevista dada ao Ponte Jornalismo em março de 2021, Renata Neder, do CESeC (Centro de Estudos de Segurança e Cidadania) afirma:

O montante gasto nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo, em 2017, para manter a proibição das drogas é impressionante: 5,2 bilhões. Só em São Paulo foram gastos 4 bilhões de reais. Para se ter uma ideia, com o bilhão investido no Rio de Janeiro para essa política, seria possível custear a educação de 252 mil alunos do ensino médio, construir 121 escolas para mais de 77 mil alunos, custear um ano inteiro de ensino para 32 mil alunos na UERJ, e beneficiar 145 mil famílias por um ano em programas de renda básica, além de comprar 36 milhões de doses da vacina AstraZeneca, suficientes para vacinar 18 milhões de pessoas contra a Covid-19. (Ponte Jornalismo, 2021)⁵

Para nós, as nossas práticas cotidianas no espaço educativo, seja de internação ou não, podem criar formas de emancipação social frente às forças reguladoras normativas

⁴ Relatório Atlas da Violência 2021. Acesso de relatório em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

⁵ Acesso em 01 de dezembro de 2021 <https://ponte.org/estudo-inedito-detalha-os-custos-da-guerra-as-drogas-em-rj-e-sp/>

do Estado, que ditam as regulações sociais para estes jovens. Emancipação esta que começa através da produção de existência dos jovens, em sua maioria negros e homens. Cabe aqui dizer que propostas emancipatórias não necessariamente garantem as práticas e por isso, dentro do movimento social, precisamos estar em constante formação, mesmo quando sabemos que esta emancipação concreta nunca acontecerá enquanto não existir o fim das instituições socioeducacionais (travestidas de prisão).

Meu dever enquanto educadora popular é o de não me deixar cair na política do esquecimento, na política de (des)memória e não me anestesiar com as injustiças cotidianas vivenciadas por meus alunos. A própria escravização resultou na tripla perda para muitos: a do lar, a dos direitos sobre o próprio corpo e a do status político (MBEMBE, 2018) Por isso, entendo termos o dever de revelar a memória urgente: para que nossos alunos, já privados de sua liberdade física, de seu lar e de qualquer status político, possam contar suas próprias histórias frente ao Estado soberano que mata, castra seus sonhos e não possibilita que contem suas histórias já que não as reconhece em sua validade.

Os sujeitos são atravessados por suas subjetividades e experiências que são tecidas a partir das relações estabelecidas com os outros. As narrativas das experiências e as experiências vividas pelos sujeitos são interpostas por uma grande quantidade de mediações. Como afirma Daniel Bertaux no livro *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*:

Concentrar a atenção sobre essas mediações (percepções, memória, reflexividade do sujeito, sua capacidade narrativa, parâmetros da situação da entrevista etc) (...) pode levar à conclusão de que toda narrativa de vida, seria apenas uma reconstrução subjetiva, sem nenhuma relação com a história realmente vivida. (BERTAUX, 2010, p. 51)

“A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo“ (GALEANO, 1997, p.6) Dentre as mediações, a memorização dos acontecimentos, leva os sujeitos a contarem o que querem, e o que não querem contar, também se encontra presente ali. A conversa estabelece essas relações, e o espaço do que não foi dito, o silêncio, também permeia essas mediações que necessitam de nossa atenção. Em entrevista, Eduardo Coutinho comenta que “O silêncio depois de uma fala é a coisa mais linda que há” (COUTINHO; BRAGANÇA, p.76).

Enquanto pesquisadora e educadora, utilizo elementos da pesquisa (auto)biográfica como perspectiva metodológica procurando pensar o cotidiano da privação de liberdade, a partir das minhas experiências e as de sujeitos envolvidos em processos de *ensinoaprendizagem* e, por isso, trabalhando com narrativas de educadores, entendendo o processo de narrar o cotidiano como fundamental para a formação contínua de educadores. “(...) o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (LARROSA, 2002, p.24). Ao pensar o processo de narrar, Alves (2001) apresenta que “é preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador (...)” (ALVES, 2001, p.32)

Através do trabalho com a narrativa e do encontro de sujeitos *praticantespensantes*, é possível potencializar os saberes das experiências: “(...) o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (LARROSA, 2002, p.27)

A importância de relatos construídos e narrados em diálogo com seus protagonistas como estratégia discursiva e política, que abrem a visibilidade e recriação das experiências vividas, refletidas e investigadas nos momentos e nos espaços de experiência dentro da privação de liberdade, precisa ser reconhecida. “As histórias de formação pretendem aprofundar narrativamente a compreensão e a enunciação das dimensões formativas significativas da experiência subjetiva, temporalmente mediada e espacialmente situada no contexto de privação vivido, sofrido e narrado em primeira pessoa.” (SUÁREZ, BUSTELO, 2020, p.89)

Apesar de ter minimamente uma noção do que eu gostaria de falar e das minhas intencionalidades, não seria possível programar as coisas ditas na conversa com o educador. Os caminhos e as formas que foram sendo tecidas no encontro foram carregados de subjetividade e de sensibilidade também. A experiência narrada, a experiência da conversa, a experiência de narrar a conversa. Como “experiência é o que estudamos e, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 48).

A partir da sensibilidade e da afetação que a conversa proporciona, percebo a importância do estar ouvindo e a de ser ouvida pelo educador. Sobre a afetação das conversas, Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) afirmam que

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habilita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO; RIBEIRO, SOUZA, 2018, p. 36).

As conversas, portanto, se encaixam nesse trabalho, pois quebram com a lógica do pensamento moderno e percebem o outro como diferente, em sua potência a partir de histórias que não são únicas e que podem ser contadas de diferentes formas sob lógicas e pontos de vista distintos. A partir disso, podemos perceber que nossos alunos do sistema socioeducativo não fazem parte do grupo de poder hegemônico e, com isso, não podem (ou não conseguem) contar suas histórias. Mas desde quando isso acontece e por quais motivos? Em sequência, no próximo capítulo, farei uma análise das políticas de atendimento à infância e adolescência no Brasil a partir do diálogo entre educadores populares e autores que possibilitam pensar sobre a política de abandono cunhada pelo Estado desde o século XVI até os dias atuais, ou seja, na construção do pensamento moderno ocidental.

2 “12 DE OUTUBRO”

*Eu fico pensando quantas morte
 Quantas tragédias em família
 O governo já não causou
 Com a incompetência, com a falta de humanidade?
 Quantas pessoas num morreram
 De frustração, de desgosto?
 Longe do pai, longe da mãe, dentro de cadeia
 Por culpa da incompetência desses aí
 Entendeu?*

(Racionais Mc's)

A infância e a adolescência nem sempre foram tratadas como fases importantes no desenvolvimento dos sujeitos como acontece atualmente, no plano dos discursos e da legislação brasileira. A “não-cidadania” da juventude ao longo da história é um marco que rebate diretamente na realidade da infância e adolescência pobre, negra e marginalizada. Disciplina, silenciamento e controle atravessam a vida dessas crianças. Na atualidade, por um lado, há a conquista de direitos sociais via legislação, por exemplo, o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990. Por outro lado, há a ausência de políticas públicas que garantam esses direitos e a criação de novas versões de instituições de controle ou de legitimação do abandono.

Cabe contextualizar os aparatos políticos, educativos e de assistência construídos pelo Estado e pela sociedade civil para esta juventude. Tornando a frase mais realista, pergunto: como as nuances da violência de Estado enquanto aparelho coercitivo e de controle de corpos de sujeitos que ainda estão em desenvolvimento se construíram?

A trajetória da infância pobre e negra no Brasil apresenta essas marcas de controle e disciplina, onde constrói-se o típico cidadão ideal, aquele que obedece sem reclamar, o que sofre calado. Como veremos a seguir, o atendimento à infância no Brasil foi realizado historicamente pelo Estado, mas também pela sociedade civil, mesmo antes da criação do Estado moderno - da forma como o conhecemos. Como veremos a seguir, a preocupação política e econômica da burguesia é saciada pelo Estado Burguês na modernidade, mas trarei aqui aspectos anteriores à formação moderna de Estado, desde os tempos da colonização. Início este capítulo com uma narrativa de uma das educadoras populares.

A relação da igreja e da burguesia do controle de corpos e de como esses dois eixos entram juntos na construção do sujeito dócil para o trabalho. A todo o momento, existe

essa construção, desde o Brasil Colônia. Se pensar a catequização dos povos indígenas, enquanto também inculcar esse sentimento de amor ao trabalho.

Esse processo está presente, historicamente, na atenção à infância e à juventude. Nessa época de Brasil Colônia, criança negra não era gente, e aí essa categoria que é mais bárbara.”

(Trecho da conversa realizada no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo zoom)

2.1 “Mas eu conheço o sistema, meu irmão, hã!”

Marcos legais e as crianças pobres e negras no Brasil: direitos sociais ou criminalização da pobreza?

As primeiras ações referentes à internação de crianças ocorreram no século XVI com a chegada dos primeiros jesuítas no Brasil, com o objetivo de civilizar os povos indígenas a partir do cristianismo para que a população se tornasse mão de obra para a Coroa portuguesa. (COUTO, MELO, 1998) As crianças indígenas - principalmente órfãs - eram recolhidas em locais chamados “casas” de acolhimento e quando adolescentes eram retiradas das “casas”. A infância tutelada surge com a chegada dos missionários jesuítas, isto é, na fusão do Estado e da Igreja para a manutenção do sistema monárquico. Sobre essas “casas”, Inalda do Couto e Valéria de Melo afirmam que

Recolher estes órgãos e crianças indígenas, em lugares que foram denominados “Casas de Muchachos”, com o objetivo de educá-los dentro dos preceitos da Igreja foi a primeira medida de afastamento da criança de seu convívio sociofamiliar praticada no Brasil. [...] Em 1585 já existiam no país cinco “casas de acolhimento, situadas em Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo. (COUTO, MELO, 1998, p.21)

Ao se tornarem adolescentes, as crianças que precisavam se retirar das “casas” de acolhimento voltavam para suas comunidades ou ficavam nas ruas, pois já não se sentiam pertencentes aos costumes de suas comunidades de origem. Em situação de abandono e vivendo em estradas, esses adolescentes são o primeiro registro de população que perambula pelas cidades e não se sente pertencente a nenhuma etnia. Estas crianças e adolescentes abandonadas normalmente eram oriundas de ligações clandestinas de mulheres brancas e da elite com negros ex-escravos e índios. Com o aumento de crianças abandonadas, o crescimento do índice de mortalidade e a dificuldade em conseguir famílias, a Santa Casa de Misericórdia (instalada no Brasil

em 1543) adotou o sistema da Roda de “expostos”⁶. O sistema de Roda fez com que houvesse um aumento do número de crianças abandonadas, institucionalizando o abandono no país. (COUTO, MELO, 1998)

No Brasil independente, em 1861, foi criado o “Instituto de Menores” na Casa de Correção da Corte, regularizando a prática de internação de crianças e adolescentes, mas esta prática já ocorria antes. A grande mudança nessa época é que a internação não atendia somente as crianças abandonadas, mas também as que praticassem alguma infração. Com isso, o objetivo dessas instituições não era mais somente o de recolher as crianças abandonadas, mas também o de punir, pois haviam cometido alguma infração, trazendo à luz a lógica disciplinar dos corpos, na perspectiva de Foucault (1987). Este autor nos apresenta a categoria disciplina como uma anatomia política do detalhe que se apresenta a partir de técnicas de poder hegemonicamente atuante.

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. (FOUCAULT, 1987,p.120)

Com a vinda dos jesuítas ainda no século XVI para o Brasil e o atendimento à infância indígena nas “Casas de Muchachos”, podemos comparar, a partir de Foucault, as técnicas e investimentos políticos (da Corte portuguesa) na tentativa de criar dispositivos, que com o passar do século se tornaram coercitivos, para atendimento às crianças e adolescentes abandonadas ou infratores. Essas técnicas e astúcias de colonizadores jesuítas foram arrançadas a partir da educação cristã. Sobre as pequenas astúcias, Foucault afirma:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 1987, p.120)

⁶ A Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro. Uma característica importante desse mecanismo era a preservação da identidade do depositante.

Com isso, podemos concluir que a atuação no século XVI de jesuítas no Brasil profundamente suspeitos (devido à catequização) e de aparência inocente (Santa Casa de Misericórdia, ainda no mesmo século), que recolheu crianças abandonadas a partir do sistema de roda, são instituições que estão relacionadas à criação de dispositivos coercitivos que se utilizam de astúcias (educação moral e religiosa) nos remetendo aos modelos de instituições fechadas que surgem na Europa no mesmo período.

O Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte surgiu através do decreto de 1850 que criou a Casa de Correção da Corte de Dom Pedro II, e foi construído onde atualmente funciona a Penitenciária Lemos de Brito, que faz parte do Complexo Penitenciário de Gericinó, em Bangu, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. O Instituto de Menores foi criado nos moldes dos modelos prisionais modernos semelhantes aos existentes na Europa. O local abrigava crianças pobres que não tiveram oportunidades ou que foram presas por abandono ou por infrações cometidas. “O Estado, neste momento, passa a tutelar a infância pobre como se a falta de terras e bens fosse um crime passível de prisão.”(COUTO, MELO, 1998, p.25)

O Instituto de Menores tinha como principal objetivo a educação religiosa e moral das crianças internas na instituição. Entretanto, existiam outras atividades como aprender a ser pedreiro, aprender a ser ferreiro, a trabalhar com pedras, a consertar pipas e outros aprendizados que geravam prêmios a partir de avaliações realizadas. Ou seja, subempregos, trabalhos precários e aligeiramento da formação marcam essas ações. Qualquer semelhança com a atual situação da privação de liberdade de adolescentes não é mera coincidência. Nas unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas na cidade do Rio de Janeiro, atualmente, há cursos profissionalizantes (cabeleireiro, manicure, pintor, pizzaiolo e outros) e a frequência nesses cursos e o comportamento do aluno interno gera premiações ou castigos, dependendo de seu desempenho. Por exemplo, para que o aluno possa se inscrever no “reforço escolar” oferecido pelo movimento social de educação popular é necessário que tenha frequentado outros cursos com bom desempenho. Essa hierarquia estabelecida de melhores ou piores internos é uma característica das Instituições Totais. (GOFFMAN, 1961)

As Instituições Totais, como aponta Goffman (1961) podem ser definidas a partir de diversos critérios e categorias. Todavia, a mais importante é a categoria de internação. Há uma organização de internos na distribuição do espaço, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1987,p.121) e “o

controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas” (GOFFMAN, 1961, p.18). Esse espaço caracterizado pela distribuição, organização e controle é um espaço cercado e vigiado, isto é, dominado pela organização burocrática.

O Brasil República, na passagem do século XIX para o XX, foi marcado pela herança de dívidas sociais, com o aumento da pobreza, desemprego e má distribuição de renda após fim da escravatura, com um crescimento em massa de população sem terra e bens. Além dessas questões sociais, o número de crianças abandonadas aumentou exponencialmente e, conseqüentemente, o aumento da quantidade de práticas de atos infracionais de quem necessitava de meios para sobreviver em meio à desigualdade social.

No período republicano, a infância pobre passa a ser lida a partir de diversos aparatos jurídicos e assistenciais criados pelo Estado através de instituições e leis. Todavia, a criação desses aparatos nunca propôs a diminuição – ou o fim – da desigualdade social no Brasil. Ao contrário de tudo isso, essas instituições e leis desenvolveram políticas de exclusão social para a infância e a juventude pobre do país, acentuando a desigualdade social existente.

A passagem de um século a outro foi marcada pela abolição da escravatura e o fim do Império, transformando o Brasil imperial em República. Essa transformação alinha o país a uma nova configuração econômica e política de lógica capitalista de desenvolvimento de urbano e a novas formas de viver inspiradas em cidades como Paris, Londres e grandes centros mundiais, a partir do olhar da elite brasileira. O Rio de Janeiro, por ser capital do país, concentrava a chegada de pessoas de diversos locais com os sonhos de melhoria de vida através de oportunidades de emprego. Estas desembocaram na capital, que não comportava tamanhas contradições, gerando questões sanitárias, de habitação, e a criminalidade, também como outra forte característica. Dentre estes complexos pontos que construíram a capital do país, o combate à dita criminalidade era mais importante para o Estado do que a violência que é viver em condições desumanas.

A presença de crianças abandonadas nas ruas trazia preocupações ao Estado, e o discurso se fundamentava na ideia de uma reforma para a República que se consolidava, de que o país seria tomado pela desordem caso continuasse o descaso em relação ao abandono da população, em particular o abandono da infância.

O início do período republicano foi marcado pelo discurso do nacionalismo no

país, reafirmando a necessidade de estabelecer o progresso a partir de moldes civilizatórios europeus. Apesar do fim do colonialismo oficial, o Brasil permanece com a elite colonialista ditando e pensando a política para o “bem” da nação, perpetuando assim políticas do regime escravocrata, reforçando a desigualdade e a exclusão, a partir de justificativas raciais, sociais e econômicas. O que fazer então com crianças e adolescentes abandonados ou em situação de vulnerabilidade? A resposta surge em torno do discurso higienista da modernidade, como afirma Angélica Barbosa em sua pesquisa:

Nesse contexto, as crianças identificadas à época como abandonadas, delinquentes e vadias começam a ser percebidas em relação direta com as questões de manutenção da paz social. Assim, fundamentadas nessa visão do menor abandonado e delincente e no ideário de limpeza social, diferentes formas de intervenção e controle são colocadas em prática, sob a justificativa de transformação do país em busca da modernidade, higiene, saúde, beleza, planejamento, educação e trabalho. (BARBOSA, 2018, p.30)

Em 1927 é aprovada a primeira legislação que tinha como preocupação central a criança e o adolescente, o Código Mello Mattos, com este nome por causa do jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o idealizador e o primeiro juiz de Menores do Brasil. O primeiro Código de Menores responsabilizava o Estado como regularizador da situação do menor. Caso o menor estivesse em situação irregular, tornava-se necessário o confinamento em casas de assistência. Como afirma Vera Malaguti, em seu livro *Difíceis Ganhos Fáceis – Drogas e Juventude no Rio de Janeiro*. “É neste momento que a palavra *menor* passa a se associar definitivamente às crianças pobres, a serem tuteladas pelo Estado para a preservação da ordem e asseguramento da modernização capitalista em curso.” (BATISTA, 2003, p.69)

Em conversa com uma das educadoras e coordenadoras do movimento social de educação popular atuante no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, a educadora afirma que o Código de Menores, decretado em 1927, foi o primeiro no Brasil República a pensar a política de internação da juventude pobre e negra no país.

“É algo super importante da gente pensar, porque antes eles não eram sujeitos em desenvolvimento, essa é a grande questão de tratamento dessa infância e da adolescência que é pobre, negra e marginalizada e que é tratada dentro de um aparelho que é coercitivo e de controle desses corpos. E aí, quando entra o marco de sujeito de direito, então a criança se torna um sujeito de direito, ela está em desenvolvimento. Então, ele precisa de aparatos, o Estado precisa construir aparatos

políticos e educativos e de assistência que garantam esse desenvolvimento para essa criança e para esse adolescente, independente de quem seja. E aí entra em outro ponto, por exemplo: a gente vai pensar a história...não é nem a história, vamos pensar recente: o Código de Menores.”

(Transcrição de conversa realizada com a educadora no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo Zoom)

A Criação do Código de Menores em 1927 foi uma resposta da luta travada pelos juristas na criação do Juizado de Menores em 1923 estabelecendo uma lei específica para as crianças e adolescentes, que passam a ser chamados de “menores”.

“O Código de Menores foi o primeiro para poder pensar a política de internação dessa juventude pobre e negra. Entra toda a questão do Código de Menores em situação irregular, né? Culpabiliza não só o adolescente pelo ato infracional, mas toda a família pela condição de pobreza, isso enquanto uma relação de crime. Então eles são pessoas marginais em potencial, que vão “afetar” a manutenção desse Estado.”

(Transcrição de conversa realizada com a educadora no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo Zoom)

Ao comentar sobre o Código Mello Mattos, a educadora faz questão de afirmar, a partir de um ponto de vista crítico, a culpabilização do adolescente e das famílias em situação de vulnerabilidade. A relação que o Estado assume com a família e o adolescente é a de crime, isto é, o Estado vê as pessoas em situação de vulnerabilidade como pessoas que vão afetar a manutenção do próprio Estado. No momento em que a educadora diz que “vão afetar a manutenção desse Estado”, eu pergunto o que ela quer dizer com *esse* Estado. A educadora responde:

“Quando eu quero dizer Estado, eu falo do Estado burguês e a manutenção do status quo para garantir que essa burguesia se sinta segura. E para essa burguesia se sentir segura enquanto classe, ela precisa controlar os outros corpos que, de alguma forma, vão atacar essa burguesia. E que atacam né? Diretamente. Porque você está falando de rebelião, você está falando de uma sociedade que é desigual. Eu fiz uma disciplina de movimentos sociais com uma professora que falava muito que as expressões da luta de classes não eram silenciosas, nunca foram. A forma como a luta de classe se manifesta, a forma como a classe trabalhadora enfrenta essa desigualdade, ela nunca foi silenciosa historicamente. Ela se expressa de diversas formas. Agora, basta a gente identificar as formas como se expressam, né?”

(Transcrição de conversa realizada com a educadora no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo Zoom)

Não obstante, o Código não diferenciava menores em situação de vulnerabilidade de menores infratores. Com isso, as medidas acabavam sendo tratadas

da mesma forma e sob o mesmo olhar jurídico. Com isso, o confinamento era certo para crianças e adolescentes pobres e, conseqüentemente, eles eram criminalizados pelo sistema e pela elite higienista da sociedade. Essa elite higienista se estabelece a partir da introdução de ideias que exigem do Estado inúmeras ações para a melhoria dos hábitos da população. As ideias higienistas cunhadas por médicos e juristas da época se justificavam a partir de teorias científicas que afirmavam que comportamentos “desviados” existiam devido a hábitos geneticamente herdados do meio social. A internação, para eles, era a solução para a melhoria da população brasileira no alcance de uma educação e formação moral da sociedade para a construção de uma nação. (COUTO, MELO, 1998,p.28) Como a educadora nos apresenta:

“E aí toda essa forma de pensar a nação está diretamente vinculada com o tipo de nação que a gente quer. E a nação que a gente quer é uma nação branca. E é uma nação que, historicamente, mata e aprisiona corpos negros. Então ele não vai fugir muito disso, e pior do que isso, ele (Getúlio Vargas) vai institucionalizar essa relação.”
(Transcrição de conversa realizada com a educadora no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo Zoom)

Quem é o “a gente” da fala da educadora? “A gente” brancos, “a gente” políticos, “a gente” burguesia, “a gente” racistas do período pós-abolicionista. Abdias Nascimento em seu livro *“O genocídio do negro brasileiro - processo de um racismo mascarado”* já nos trouxe reflexões acerca da estratégia do genocídio institucionalizado a partir do branqueamento da população brasileira. A construção da “nação branca” e a conseqüente limitação do crescimento da população negra se deu também a partir de políticas migratórias racistas, que tentavam, a partir de discussões levadas à Câmara, proibir a entrada de negros no Brasil.

Ora, para além das políticas racistas de imigração, que não afetaram quem já era residente no país, as políticas da negação de direitos aparecem de forma clara. “O que se fazia essencial e indisputável era a necessidade de embranquecer o povo brasileiro por dentro e por fora” (NASCIMENTO, 1977, p.88). A ideia da eliminação da raça negra não era somente uma ideia abstrata (NASCIMENTO, 1977), mas uma estratégia pensada e explícita para deixar os afro brasileiros “expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter.” (p.88) Nascimento (1977) nos lembra as estratégias das políticas de embranquecimento ao afirmar que

O ideal de embranquecimento infundido de forma sutil à população afro brasileira, por um lado; e de outra parte, o poder coativo nas mãos das classes dirigentes (brancas) manipulado como instrumento capaz de

conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. (p. 92)

As crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade continuaram sendo trancadas em espaços de internação dentro de instituições fechadas, isto é, com suas liberdades privadas, suspendendo assim a discussão da responsabilidade do Estado em relação a distribuição econômica, isto é, da desigualdade socioeconômica e da falta de políticas sociais.

Durante o mestrado em educação no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ (PPGE -UFRJ), cursei uma disciplina denominada Antirracismo e Educação ministrada pelo professor Dr. Amilcar Pereira, no fim de 2020. Em uma das atividades assíncronas, assistimos o filme *“Menino 23 - infâncias perdidas no Brasil”* e levamos questões para a aula que aconteceu na semana seguinte. O filme é sobre a pesquisa de um historiador que descobre uma fazenda repleta de suásticas no interior de São Paulo que pertencia a empresários eugenistas que removeram 50 meninos órfãos de um abrigo no município do Rio de Janeiro para viver por dez anos em situação de escravidão. O filme retrata como as tentativas de embranquecimento da população se relacionam diretamente ao contexto histórico, político e social do Brasil, principalmente nos anos 30, em que o país absorve e aceita teorias eugenistas e de pureza racial.

Na década de 30, durante o Governo Vargas, as ideias higienistas foram bastante defendidas e, conseqüentemente, implementadas para o aperfeiçoamento da raça através da eugenia. Com isso, foram implementadas ideias oriundas do nazismo e o higienismo já difundido pelo Estado através de educação moral e ensino profissionalizante em currículos escolares, também instituí-se nas instituições fechadas de internação de crianças e adolescentes.

A partir do atendimento à infância e do desenvolvimento da nação, Getúlio Vargas implementou o Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, criando escolas e espaços destinados ao abrigo, ou melhor, ao confinamento de menores em situação de vulnerabilidade social. O SAM criou a Escola João Luiz Alves - além de outras - na Ilha do Governador, até hoje uma escola de internação para medidas socioeducativas. O Serviço de Assistência a Menores aprisionava crianças e adolescentes pobres que vagavam pelas ruas e ameaçavam o desenvolvimento da sociedade e da dinâmica da cidade, isto é, excluindo qualquer possibilidade de (re)socialização desses jovens. O objetivo sempre foi a retirada destes do convívio

social, caso não se enquadrassem na estrutura moderna tanto buscada e idealizada, mesmo sabendo que eles não tinham como.

O SAM foi vinculado diretamente ao Juizado de Menores e passa a receber muitas crianças e adolescentes de classes pobres. O número de crianças internas em instituições a partir do SAM só aumenta, reafirmando que o problema desses jovens seria a falta de recursos financeiros, isto é, tornando-se uma questão moral para o governo. Como afirmam Inalda e Valéria:

Partindo deste ato, pode-se afirmar que a falta de recursos financeiros das famílias se transforma em questão moral, e que o encaminhamento para a internação está diretamente relacionado ao julgamento, por parte das autoridades do judiciário, da possibilidade de famílias pobres “produzirem marginais”. (COUTO, MELO, 2018, p.31)

Apesar de ser apresentado como um serviço assistencialista de instituições públicas e privadas, o SAM não possuía preocupação com a educação dos menores que se encontravam em suas instituições, caracterizando os menores a partir de testes de quantidade de inteligência, justificando assim a não necessidade de criação de escolarização dos jovens dentro das unidades, pois eram considerados intelectualmente incapazes. O SAM seguia uma orientação correcional, como afirma Malaguti:

Foi criada toda uma infra-estrutura de atendimento às crianças que teve no SAM (Serviço de Assistência ao Menor) seu principal alicerce. Sob orientação correcional repressiva, o sistema baseava-se em reformatórios, casas de correção, em patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. (BATISTA, 2003,p.71)

No início, o SAM foi criado para a população pobre como possibilidade única de boa educação. Com o passar do tempo, muitas denúncias, maus tratos, crianças com fome ou com doenças, começaram a surgir através de responsáveis. Com as denúncias, a população começa a perceber que a instituição e as unidades não possuíam condições, inclusive, menos do que os lares em que as crianças foram retiradas. A educadora afirma:

O SAM - Serviço de Assistência ao Menor, que deu muito problema, entra em várias crises, pois havia muitas torturas às crianças e adolescentes, o que é muito alarmante. E assim, vamos pensar sobre isso. Se algo vira alarmante dentro de uma sociedade que já naturalizou a barbárie, tem que ser muito alarmante né? Além disso, outras denúncias de desvios de verbas e várias outras denúncias abalaram o SAM.

(Transcrição de conversa realizada com a educadora no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo Zoom)

Após 23 anos de sua criação, o SAM é extinto devido a denúncias de maus tratos aos jovens e desvios de verbas, além de outros rumores sobre repressões promovidas pela instituição. Abaixo uma passagem de matéria de 1953 da Gazeta de Notícias⁷

Incúria

Não é admissível que continue a ser aquela repartição o ninho de sordidez de desmandos, de velhacaria e de mil e outras coisas, escola de perdição de menores e de horrores conhecidos, se todos denunciam todos os dias essa realidade. Há semanas o Sr. Tancredo Neves verificou o estado e condições do SAM, pessoalmente, em uma visita inesperada a uma de suas dependências. Constatou uma situação criminosa. E aí? (...) O SAM é hoje a prova máxima da incúria administrativa mais fecunda de que se tem memória na terra.

Com o golpe militar de 1964 e a implementação da ditadura civil-militar no Brasil, é criada uma nova instituição a nível federal para aplicação de medidas e abrigar menores abandonados e “carentes”, a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) que aumentou em 427% o número de internações em um período de 13 anos (de 1967 a 1980). O governo militar, preocupado com as ideias comunistas, facilitou a criação de instituições fechadas para demonstrar uma ação efetiva em relação aos problemas sociais, isto é, na tentativa de convencer a população de que as disparidades sociais estavam melhorando. O “menor” em “situação irregular” passa a ser uma questão de segurança nacional, explicando o crescimento exponencial no número de internações ao redor do país.

Atrelada à criação da FUNABEM, em 1979 é feita a renovação do Código de Menores de 1927, criando uma nomenclatura jurídica aos menores que até então eram chamados de delinquentes, agora passam a ser chamados de “menor em situação irregular”. Os jovens eram divididos em grupos de menores carentes, que se encontravam em situação de risco e abandono, e menores infratores. Como apresenta o artigo 2º do Código de Menores

⁷ Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_08&PagFis=14809>

Para os efeitos deste código, considera-se em situação irregular: privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração de atividade contrária aos bons costumes; privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; autor de infração penal.² (Artigo 2 da Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979)

Os espaços de internação que foram destinados a FUNABEM eram, antes, centros de internação do SAM. Além dos espaços, a FUNABEM herdou crianças e adolescentes internos, mas também profissionais que atuavam no SAM. O discurso predominante do período ditatorial militar retornou aos ideais de eugenia e higienistas, refletindo diretamente na culpabilização de famílias pobres pela situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes. Na teoria, o discurso era o de integrar os jovens na sociedade, tentando modificar o viés das instituições fechadas para crianças e adolescentes no período da ditadura de Vargas. Mas na prática, esses discursos integradores eram de práticas repressivas e de rotulação da infância pobre e marginalizada.

Com isso, começam a surgir as instituições estaduais chamadas de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, as FEBEM's. Todavia, também aumentam o número de críticas em relação à falta de preocupação com a educação e ressocialização efetiva dos menores que se encontravam privados de liberdade nos espaços destinados pela FEBEM ao seu acolhimento. A escolaridade era precária e reduzida somente à alfabetização, além de serem ministradas aulas de trabalhos manuais, como aulas de mecânica e marcenaria, entre outras para inserção no mercado de trabalho. Se nos 22 anos de SAM o discurso era de que essas crianças e adolescentes não tinham capacidade para receber uma educação formal e regular, com a criação da FUNABEM o discurso se transforma para a formação de menores para o trabalho. Além disso, permanece o caráter repressivo anterior. Sobre a relação dos “menores” com o trabalho, Bazílio afirma que:

O trabalho retoma a cena da Política de Atendimento à Infância e à Adolescência como princípio norteador das práticas educacionais. O que está em jogo é sua centralidade como valor e como representação das práticas educacionais dos anos 80: “Educação para e pelo

trabalho.” Tanto os organismos vinculados ao sistema oficial de atendimento – FUNABEM e FEBEMS – quanto às entidades particulares que receberam recursos públicos – grupos, igrejas, escolas, prefeituras – passam a orientar suas ações pelo novo discurso. (BAZÍLIO, 1998, p. 107)

A FUNABEM fecha um ciclo de políticas de abandono à infância pobre no Brasil, mas isso não quer dizer que há uma mudança. Com as instituições completamente inchadas, com denúncias de corrupção e desvios de verbas e maus tratos, a FUNABEM, durante a década de 80, é considerada uma instituição política falida. Em 1990, é decretado o fim da instituição e entra em vigor no mesmo ano o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre o qual falaremos a seguir.

2.2 “Longe do pai, longe da mãe, dentro de cadeia”

A Proteção Integral e o retorno à totalização: ECA e DEGASE

A alteração de nomes de espaços destinados à assistência à criança e ao adolescente pode ser percebida somente como uma transformação de nomenclaturas. A estrutura e as práticas de invisibilização de jovens e crianças permanecem as mesmas, com denúncias de maus-tratos e torturas, superlotação, notícias de fugas e baixa infraestrutura, do SAM a FUNABEM e, como veremos mais à frente, até a implementação do DEGASE.

O período de redemocratização do país foi marcado pelo surgimento e consolidação de movimentos sociais que se preocupavam em lutar contra a constante violência à infância pobre no país e denunciavam os espaços e instituições que internavam crianças e adolescentes. Com a reabertura democrática, os debates internacionais sobre direitos humanos começam a chegar no Brasil e passam a interferir na sociedade civil brasileira. Além de movimentos de entidades e organizações, inúmeros setores da sociedade civil começam a se movimentar em prol da construção da Constituição Federal de 1988. Como exemplo disso, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil passa a se comprometer com jovens em situação de risco ao criar uma campanha em prol destes em 1987.

A Constituição de 1988 foi o marco da defesa de direitos de diversos segmentos

sociais. A partir do surgimento de novas demandas da sociedade civil e do contexto de fim da ditadura militar, ela passa a ser nomeada como Constituição Cidadã, pois além de direitos de diferentes segmentos sociais serem conquistados, as crianças e adolescentes passam a ser prioridade no documento a partir da doutrina de proteção integral que responsabiliza o Estado, a família e a sociedade como agentes que vão garantir os direitos desses sujeitos.

Para adequar as leis à Constituição foi preciso reformular a legislação infanto-juvenil. Com isso, em 1990, é criado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei nº 8.069/1990, voltada especificamente para crianças e adolescentes, que abrange diversos temas de interesse do público infanto-juvenil. O Estatuto da Criança e do Adolescente passa a ser um marco legal revolucionário para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. O documento se apresenta com um certo distanciamento da lógica punitiva e passa a se aproximar da doutrina da proteção integral, prevista pela Constituição de 1988. Com característica mais humana e social, o Estatuto passa a olhar a criança e o adolescente como sujeitos em fase de desenvolvimento humano, que necessitam de assistência e se tornam sujeitos de direitos. (BAZÍLIO, 1997)

O discurso presente nos anos 80 das lutas sociais foram fundamentais para as conquistas no âmbito das leis e garantias de direitos, como a inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição Federal de 1988 relativas ao direitos da criança e do adolescente, mas também da formulação e promulgação das leis e do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BAZÍLIO, 1997). O período foi marcado pelo processo de redemocratização brasileira, que estava atrelado ao crescimento da desigualdade social, através da “organização legal da sociedade civil, o crescimento econômico concentrador de renda e um enorme déficit social.” (COSTA, NUNES, BENÁCCHIO, LEITE, 1999, p.161) De acordo com os autores, em relação à organização das entidades, afirmam que:

Neste cenário, os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, compostos por representantes governamentais e não governamentais devidamente organizados, bem como os Conselhos Tutelares, compostos por membros eleitos da comunidade, superam também a forma unificada e monopolizadora de administração da coisa pública dentro da nossa cultura de exclusão e dominação. (COSTA, NUNES, BENÁCCHIO, LEITE, 1999, p.162)

A Constituição de 1988 legitima com o artigo 227 que a partir da regulamentação do direito constitucional para a criança e adolescente, considerando as condições de pessoa em desenvolvimento e a necessidade da proteção a partir das negligências, explorações, violências e opressões, a garantia e prioridade de direitos fundamentais para crianças e adolescentes, como saúde, educação, alimentação, lazer, cultura, entre outros. Como afirma o texto da Constituição:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Além disso, o artigo 228 prevê:

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

A partir disso, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente com a principal preocupação em garantir esses direitos às crianças e adolescentes que passam a ser considerados cidadãos, independente de sua condição social. Ou seja, diferenciando de leis e projetos criados anteriormente que denominavam a infância a partir da condição social, como o Código de Menores que denominada crianças em “estado de risco”, ou até mesmo a atualização do Código em 1979, que definia as crianças em “situação irregular”. (COSTA, NUNES, BENÁCCHIO, LEITE, 1999)

O Estatuto, regido pela Lei 8.069/90 define, a partir do artigo 2º, que são consideradas crianças as pessoas até os 12 anos de idade incompletos e os adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos de idade. (ECA, art.2º) Todavia, em casos excepcionais, o ECA se aplica às pessoas entre 18 e 21 anos de idade, como apresentado em parágrafo único do artigo 2º. O ECA prevê para as crianças (de até 12 anos incompletos) relacionadas a condutas análogas ao crime, medidas protetivas, sendo elas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino

fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta (ECA, art. 101).

No caso dos adolescentes, que possuem condutas análogas ao crime, são aplicadas medidas socioeducativas, isto é, medidas que têm como principal intenção a ressocialização e a educação dos adolescentes. A partir disso, o Estatuto prevê que o atendimento para adolescentes de 12 a 18 anos deve ser feito através do Sistema Socioeducativo. Diferente do Sistema Penal que atende maiores de 18 anos, o Sistema Socioeducativo não aplica penas, e sim medidas socioeducativas, sendo elas:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- advertência;
- obrigação de reparar o dano;
- prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida;
- inserção em regime de semi-liberdade;
- internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

A década de 90 foi marcada por essas transformações legais que passam a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais. Além da pressão nacional, há na época uma pressão internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança que foi realizado em 1990 na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque. Líderes e chefes de Estado se reuniram para construir o plano de ação para a implementação da “Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança nos anos 1990”.

Com as pressões políticas, em 1990, o governo Collor extingue a FUNABEM a partir do “Plano Collor” – que previa a extinção de diversas Fundações a partir de decretos de reformas administrativas e econômicas. Todavia, o governo cria a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA) que é extinguido, de forma gradual, no governo Fernando Henrique Cardoso em 1995. Para seguir a Constituição, o ECA e os planos de ação desenvolvidos pela ONU, o Governo dá início a uma política de descentralização administrativa e cria órgãos estaduais que passam a

executar as medidas socioeducativas que serão estabelecidas pelo Poder Judiciário. (BAZÍLIO, 1997)

Por conta da grande quantidade de unidades de atendimento, e por ser o único Estado em que o controle dos menores infratores ainda pertencia ao governo federal, não foi fácil o processo de estadualização das medidas socioeducativas para o Estado do Rio de Janeiro. Para além dessas dificuldades, havia a questão de repasse de verbas, que trazia problemas para o então governador Leonel Brizola. O Estado do Rio de Janeiro se encontrava numa crise econômica e fazia acordos com o governo federal para o repasse de verbas, como a concessão de verbas para o término da construção da Linha Vermelha (1992). Todavia, o repasse de verbas para a estadualização da FUNABEM/CBIA não entrava nesse acordo, o que atrasou a institucionalização do DEGASE no Rio de Janeiro.

Em 1993, o Estado assume três unidades de reformatórios localizados na Ilha do Governador, sendo elas: Instituto Padre Severino (atual Centro de Socioeducação Dom Bosco), Escola Stela Maris e Escola João Luís Alves (que permanece com o mesmo nome nos dias de hoje) e também o antigo prédio da FUNABEM onde funcionava o Centro de Recepção Integrada (CERIN) que tinha como propósito abrigar crianças de rua. (BARBOSA, 2018)

Como não havia previsões de concursos públicos para contratação de funcionários e a mudança administrativa e burocrática deixava todo o sistema enfraquecido, o número de fugas e a violência cresceram dentro das unidades. Nesse contexto de sistema enfraquecido, no dia 26 de janeiro de 1993 é lançado o Decreto nº18.493, que cria o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) fazendo parte da Secretaria de Estado de Justiça e atendendo às políticas de descentralização administrativa, isto é, seguindo as normas e leis federais – a Constituição 1988 e o ECA – e cabendo ao Estado do Rio de Janeiro a execução e a coordenação de programas de proteção à criança e ao adolescente. (BARBOSA, 2018)

Com os inúmeros casos de violência e o descaso com os jovens dentro das unidades, entidades internacionais começam a divulgar o descaso do governo do Estado em relação à população em situação de vulnerabilidade social. Há um aumento de número de internações e do número de adolescentes mortos no Estado, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Em meio a turbulências burocráticas, econômicas e administrativas, estava a instituição Degase. A turbulência desde a criação institucional é característica na trajetória da instituição. Como é apresentado na tabela abaixo, desde

a sua criação, o Degase já fez parte de 12 Secretarias do Estado.

Tabela 1: DEGASE e Secretarias

SECRETARIAS	Decreto/Lei
Secretaria de Estado de Justiça– SEJ	nº 18.493 de 1993
Secretaria de Estado de Justiça e Interior – SEJINT	nº 21.258, de 1995
Secretaria de Estado de Justiça – SEJ	nº 25.162, de 1999
Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos	nº 26.716, de 2000
Secretaria de Estado de Direitos Humanos – SEDHUSP	nº 28.698, de 2001
Secretaria de Estado de Justiça de Direitos Humanos	nº 32.238, de 2002
Secretaria de Estado de Justiça de Direitos do Cidadão	nº 32.621, de 2003
Secretaria da Infância e da Juventude – SEIJ	nº 34.693, de 2003
Secretaria de Estado da Família e Assistência Social – SEFAs	nº 39.133, de 2006
Secretaria de Estado da Assistência Social e Direitos Humanos – SEASDH	nº 40.486, de 2007
Secretaria de Estado da Casa Civil – SECC	nº 40.765, de 2007
Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC	nº 41.334, de 2008

Fonte: CALADO, 2013, p.58

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas, desde 2008, está vinculado à Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ. Todavia, de forma contraditória, desde 2019, o diretor geral do Departamento é um major da Polícia Militar do Rio de Janeiro, e já foi comandante de Unidades de Polícia Pacificadora espalhadas pela cidade. Educação e justiça entrelaçam-se de forma a conferir às ações educativas de caráter controlador, cerceador de liberdades, legitimando a precariedade da vida de crianças e adolescentes brasileiros.

Apesar de estar vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o Degase possui um viés de segurança pública, para o governo. O Degase, com o passar dos anos, desde sua criação, foi se aproximando dos setores de segurança pública do Estado a partir do avanço de pautas conservadoras – desde a eleição de 2018. Essas características que parecem ser somente simbólicas, trazem mudanças profundas nas unidades, como a mudança na nomenclatura dos agentes socioeducativos, que passa a ser agentes de segurança socioeducativos.

Em junho de 2019, o governador do Estado, Wilson Witzel anuncia a promessa de construção de mais 21 unidades para o cumprimento de medidas socioeducativas.

Em entrevista⁸, o governador afirma:

Eles vão preparar esses jovens para retornar ao convívio com a sociedade em condições de irem para o mercado de trabalho. A situação deles é de, muitas vezes, de falta de apoio familiar, eles não têm família constituída.

(Wilson Witzel em entrevista a Globo em junho de 2019)

É possível perceber, na fala do governador, justificativa semelhante à de políticas anteriores em que o problema da situação do menor é a família ou a falta dela. O viés de culpabilização da família permanece ainda nos dias de hoje, mesmo com novas leis de proteção à infância e adolescência no Brasil. O cenário do Degase não é tão diferente do SAM na década de 40, mesmo após a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente. Cenas e notícias de rebeliões e fugas, incêndios, pandemia de covid-19 com adolescentes privados de liberdade, dificuldade de visitas de familiares são situações muito presentes no nosso cotidiano de educação popular dentro do espaço de internação de adolescentes. Mas como atuamos em meio a este cenário? Quais são nossos objetivos e dificuldades frente a este cenário? No próximo capítulo, trago relatos que mostram de que forma os educadores populares do movimento social atuam através de alternativas que buscam proporcionar um futuro possível para esses alunos.

⁸ Acesso em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/06/26/governador-do-rj-anuncia-construcao-de-21-novas-unidades-do-degase.ghtml>

3 A HISTÓRIA DO LADO DE CÁ⁹

*Quem quiser que pegue
A história do lado de cá
Quem te falou não me deixou
Não me deixou
Não me deixou contar
(Sued Nunes)*

A resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica.

Boaventura de Sousa Santos (2010a, p.41)

Neste capítulo argumentarei em favor do reconhecimento da validade de outras formas de conhecimento para além do produzido pelo modo hegemônico de fazer ciência. Trago aqui uma proposta de expansão do presente e de contração do futuro, ou seja, meu objetivo é mostrar modos que nós, educadores do movimento social de educação popular buscamos alternativas na tentativa de proporcionar um futuro possível para os adolescentes privados de liberdade.

O compartilhamento das narrativas de *experiênciaspráticas* (REIS, 2014) de educadores populares em espaços de privação de liberdade são uma forma de desinvisibilização de práticas do sul global, que fogem do pensamento hierárquico e homogeneizador, ou seja, totalizador. Tenho buscado trabalhar com a ideia de que esses educadores se encontram no espaço, que situo no lado invisível da linha abissal, onde se localizam os sistemas coloniais e, conseqüentemente, a apropriação e a violência. Estamos do lado de cá, vivendo a violência que é produzida pelo lado de lá, o lado do Estado, da racionalidade, da lógica da regulação, que impõe a lógica do pensamento abissal, como veremos neste capítulo. Essa é uma violência que atinge corpos, mas também é uma violência epistêmica¹⁰, que a partir da dominação cultural, apaga e invisibiliza formas outras de conhecer e de viver.

Boaventura, em sua tese publicada em *Epistemologias do Sul*, traz uma forma de perceber o mundo que se apresenta fragmentado em diferentes formas de ser, estar e pensar. O autor expõe um mundo dividido em dois por uma linha *abissal*¹¹ que é definida

⁹ Para diferenciar Boaventura de Sousa Santos e Milton Santos, utilizarei SANTOS, B., 2010a para referenciar Boaventura SANTOS, M., 2010b para referenciar Milton Santos.

¹⁰ O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro (Carneiro, 2005).

¹¹ Na minha percepção, percebo a palavra abissal como um grande abismo entre dois mundos. Mundos tão diferentes, que possuem um abismo entre eles.

pela modernidade ocidental, caracterizada pelo pensamento abissal, que possui como fundamento a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, ou melhor dizendo, um tipo de pensamento que produz a distinção entre os dois mundos de forma a radicalizá-los, ou seja, divide-os de forma extrema, como um abismo profundo de diferenças.

3.1 A invisibilização produzida pelo pensamento abissal

O pensamento abissal é cunhado pela modernidade ocidental que tem como paradigma a tensão entre regulação social e emancipação social, sendo estas as distinções visíveis do “lado de cá” da linha. A regulação social possui três princípios como pilares, o Estado, a comunidade e o mercado, e a emancipação social possui três lógicas da racionalidade como pilares, sendo elas: a racionalidade estético expressiva das artes e literatura, a racionalidade instrumental cognitiva da ciência e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. Essa dicotomia da regulação e da emancipação social ocorre somente nas sociedades metropolitanas, diferentemente dos territórios coloniais, onde prevalece a dicotomia da apropriação e da violência, distinções consideradas invisíveis. (SANTOS, B., 2010)

É possível pensar a partir dessas referências os lugares ocupados pelas infâncias excluídas nas sociedades modernas, como indicado no capítulo precedente. Percebemos que as instituições criadas para a educação caminham na tensão entre regulação, violência e emancipação. Há a construção do discurso dos direitos e emancipação, mas e as práticas, caminham em qual direção?

Segundo Quijano (2010), a modernidade foi construída através da naturalização de características determinadas pelo poder capitalista mundial, como a distribuição geocultural, as experiências e identidades. A modernidade se construiu a partir do modo de conhecimento eurocêntrico que foi denominado racional e imposto como única forma de racionalidade válida. O grande perigo da constituição da modernidade eurocêntrica é a naturalização das experiências dos indivíduos nesse padrão de poder, como se não pudessem ser questionadas as dicotomias de classificação da humanidade entre irracionais e racionais, inferiores e superiores e outras características que separam o mundo em dois lados.

De acordo com Santos (2010a), as distinções visíveis e invisíveis aparecem como distinção entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais. As distinções visíveis que estruturam a realidade social baseiam-se na invisibilidade das distinções invisíveis,

que separam este lado do outro lado da linha. Sendo assim, as distinções invisíveis se tornam o fundamento das visíveis, e só são invisíveis pois são produtos das distinções visíveis. Isto posto, o Estado, o mercado, a lógica da racionalidade científica, a lógica da racionalidade ética e do direito produzem as invisibilidades do outro lado da linha; ou seja, produzem a invisibilidade do que se apresenta como negligenciável.

Vamos imaginar que uma linha invisível abissal separa as ideias, as pessoas, as formas de viver invisíveis das visíveis. No lado das visíveis encontramos a dicotomia da regulação e da emancipação (o legal e o ilegal, o verdadeiro e o falso, entre outros). Do outro lado da linha, encontramos ideias, pessoas e formas de viver tornadas invisíveis, ou seja, invisibilizadas, produzindo experiências desperdiçadas.

Para melhor ilustrar essa linha abissal, Santos (2010a) apresenta que a primeira linha global moderna foi o Tratado de Tordesilhas no ano de 1494 entre Portugal e Espanha. Logo depois, no século XVI, passam a emergir verdadeiras linhas abissais ao redor do mundo. Ora, a primeira linha abissal emerge no imperialismo, que produz o Estado moderno. É importante entendermos que o Estado moderno ocidental somente existe através da coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, que foram separados por uma linha abissal. A sociedade civil, a partir do olhar hegemônico e demarcado através de poder, declara como não existente o estado de natureza, tornando este invisível.

A minha intenção é trabalhar com a ideia de que a educação popular e os adolescentes privados de liberdade são produzidos como invisíveis. O lado visível da linha é composto pelas instituições fechadas do Estado. O lado visível só existe a partir da produção do lado invisível, como o próprio Boaventura apresentou. As linhas são produzidas em uma lógica de sistema tão excludente que, sem uma perspectiva crítica, não são percebidas e nos levam a reproduzir essa mesma lógica, produzindo mais invisibilidades. Para ilustrar essa lógica de produção de visíveis e invisíveis, trago aqui narrativas singulares de uma das conversas com educadores populares que atuam em unidades de internação do sistema socioeducativo.

Tem um documentário que eu acho que é maravilhoso porque trata de muitas questões. Você já ouviu falar sobre o ônibus 174? Então, o documentário é uma obra prima, fala do relato da passagem de uma criança, que a mãe grávida morre assassinada pelo pai na frente dele. O menino passa por 500 milhões de processos junto com o Estado. Então, assim, ele vai para abrigo, ele está na Candelária (na chacina), ele vai para a FEBEM. Ele ocupa todos esses espaços e o lugar onde ele é visto, é nesse último grito (no ônibus 174), olha que louco isso? Como ele é invisibilizado durante a vida inteira dele, e aí

quando ele chega numa medida extrema, que ele é visto, e aí todo mundo sabe a vida de Sandro. Essa é a trajetória da vida de Sandro.

É muito escancarado o que ele passa, os processos e a invisibilidade que ele tem durante a vida dele. Porque é isso, é esse ser que não é visto. Nitidamente, todo o processo de sequestrar um ônibus e todo aquilo, é um grito de visibilidade. É nítido isso. Um grito de atenção, sabe? Nesse documentário passa falando muito bem do Sandro, um menino tranquilo. Uma criança, adolescente como qualquer outra, mas que passa por um milhão de violências em sua vida.

(Conversa com educadora Cora realizada no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo zoom)

A educadora traz a história de Sandro, de quem poucas pessoas sabem o nome, pois ficou conhecido como o “sequestrador do ônibus 174”. A educadora me lembra como foi construída a narrativa da história de Sandro do Nascimento, que antes de sequestrar um ônibus, passou grande parte da sua vida em instituições fechadas ou em situação de vulnerabilidade a partir de uma trajetória carregada de violências desde sua infância, principalmente pelo Estado. Sobre a insibilização e a desumanização sofrida por Sandro, a educadora conta suas impressões sobre essa história.

O que me deixa mais tocada é toda essa vida de desumanização que foi construída. E é tão desumano, que nega até a trajetória de vida de alguém. E aí o que me deixa ainda mais revoltada, é que a violência do Estado não é considerada em nenhum momento na trajetória de vida dessas pessoas. Porque a negligência é uma violência de Estado. E como isso não levado em consideração, esse sujeito só é visto quando ele comete uma atitude dessa.

Eu não entendo como as pessoas ainda ficam chocadas de ver a criança ou adolescente que querem ser traficantes, que querem ser donos do morro. Como não? Esse é o espaço em que você vai ser visto, que você constrói a sua identidade. E a gente enquanto sujeito nasce nessa relação de se construir enquanto sujeito, de buscar nossa identidade, de ser ouvido, de ter voz...como é que a gente faz isso?

Essas coisas me deixam revoltada porque são coisas muito óbvias. Está óbvio, é escancarada a violência de Estado, é escancarado como isso interfere diretamente nessas relações. Mas é aquilo também, ao mesmo tempo que é óbvio, existe um aparelho ideológico que trava o processo reflexivo da população de enxergar essas relações de um jeito menos estereotipado.

(Conversa com educadora realizada no dia 20 de novembro de 2020 via aplicativo zoom)

A situação social das desigualdades sociais e da marginalização dos menores em conflito com a lei ou abandonados, é fruto da naturalização da violência cotidiana, turva a nossa visão e dificulta que enxerguemos as violências do Estado. Essa violência é produzida cotidianamente pelo que Quijano (2010) denomina de modernidade eurocêntrica. No Brasil, podemos afirmar que esta violência produzida pelo colonizador acontece com a chegada dos portugueses e é acentuada com a chegada dos primeiros

jesuítas. Esses marcos ocorrem pouco após o traçado da primeira linha abissal reconhecida por Santos. O maior dos problemas produzidos por essa constituição da modernidade eurocêntrica (Quijano, 2010) é a violência, sendo esta prática naturalizada pelos padrões de poder estabelecidos. Além disso, esta naturalização dificulta nossa visão, pois não conseguimos questionar classificações sociais desiguais que foram definidas com intencionalidades.

Segundo Quijano (2010), o poder capitalista é estruturado a partir de elementos historicamente heterogêneos, isto é, que vem de diferentes histórias e *espaçotempos*. Para o autor, “a percepção de que um campo de relações sociais é constituído por elementos homogêneos [...] não implica, na realidade, nenhuma ruptura epistemológica.” (p.87) O autor propõe aqui uma visão heterogênea dos elementos históricos para compreender a construção da estrutura capitalista de poder e propor novas epistemologias.

Para quebrar com essa ideia de um espaço social constituído de elementos homogêneos, as educadoras do movimento social apresentam a necessidade de uma ruptura epistemológica a partir de uma crítica do modelo hegemônico capitalista. A crítica é feita através do ponto de vista das educadoras sobre o que é a educação popular e suas formas de atuação. Trago aqui a narrativa de duas educadoras que se complementam.

No meu ponto de vista, pensar a educação popular dentro do espaço de privação de liberdade (da socioeducação) vem de uma questão de uma necessidade ou então da importância de pensar em novas possibilidades de educação e de resignificação da escola em si ou da educação. Mas eu acho que se tratando da socioeducação, é muito mais a resignificação da escola em si do que da educação no geral, por conta do perfil dos adolescentes que geralmente estão no sistema socioeducativo. Vendo que é um perfil de adolescentes que geralmente evadiram da escola muito cedo e pensando na questão da evasão não ser necessariamente por conta do envolvimento com coisas ilícitas, mas anteriormente e como eles são muito novos.

Então, por que esses adolescentes acabam evadindo, penso muito na questão de como eles enxergam a escola. Acho que a educação popular faz, a gente tenta fazer, com que eles pensem e tentem refletir sobre essas questões do que é a escola. Até porque, pensando quem é essa escola que vai receber eles quando eles tiverem em liberdade, né? Que na verdade vai ser a mesma escola da qual eles foram excluídos.

É como se fosse um trabalho assim, a gente tenta fazer uma mudança na escola para não ser tão excludente, mas a gente pode tentar fazer com que eles reflitam melhor sobre a escola e o que ela significa.

E a questão também de formatos de educação, porque o formato tradicional geralmente não coloca em evidência todas as características e todas as identidades que estão ali na escola. Então a gente procura, com a educação popular, não colocar todo mundo no mesmo pacote, como se todos fossem iguais, no sentido de identidade.

(Conversa com educadora Cora realizada no dia 1 de dezembro de 2021 via aplicativo

zoom)

A educadora comenta sobre a dificuldade dos alunos em permanecer nas escolas regulares, pois alguns espaços escolares podem ser excludentes, não evidenciando as diversas identidades que permeiam o espaço escolar, com as diferenças sendo ignoradas nesse sistema. A escola “tradicional” denominada pela educadora faz parte da construção dos sistemas educativos pela lógica da modernidade. Como afirma Angélica do Fundo Barbosa em sua dissertação:

Os sistemas educativos da modernidade são fortemente marcados pelo eurocentrismo, assim como a própria modernidade. Enquanto a Europa ocupa posição central nas questões culturais, cabe aos demais ocupar as margens desse ‘mapa’. Pautados no imperialismo cultural, os conflitos culturais são apagados ou solucionados com base na superioridade da cultura europeia, de maneira que as outras formas de cultura não ocupam espaço nos sistemas educativos, ou aparecem de forma desvalorizada. (BARBOSA, 2018, p.23)

Eu penso na educação popular enquanto espaço que está diretamente relacionado com uma construção de uma outra narrativa e com a construção de alternativa. Então, isso que a Cora fala complementa diretamente o que eu penso, porque assim, por mais que a gente esteja falando de um perfil de adolescentes que evadiram e não vão pra escola, o próprio espaço da escola também é um espaço que constrói uma manutenção de uma estrutura de poder ainda muito forte, então eu entendo a educação popular em um lugar contra hegemônico, de crítica a essa estrutura. Então, por exemplo, quando a gente vai pensar a nossa atuação enquanto educador, a gente também tem que ter isso enquanto norte, né? Não quer dizer que a gente vai solucionar todos os problemas. Como a Cora falou, a gente não está solucionando problemas, mas a gente tem um norte, que a gente precisa se guiar a partir disso para pensar como é a nossa atuação. (Conversa realizada com educadora Selma no dia 01 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

O norte apresentado pela educadora aparece como norte epistemológico, sendo este situado no lugar da crítica à lógica hegemônica, que tem como viés a naturalização das estruturas de poder. A narrativa das educadoras conversa diretamente com Aníbal Quijano e Milton Santos (2010b) através da percepção, mas também da concepção de elementos heterogêneos que constituem a sociedade e da necessidade de conceber uma lógica contra hegemônica de produção de conhecimentos para romper com os processos homogeneizadores globais, mas também locais. Entretanto, há também as limitações de atuação da educação popular, como afirma a educadora:

Quando a gente chega na realidade da atuação, ela é limitada a partir de muitos aspectos, não é? A nossa atuação dentro do sistema socioeducativo possui muitas limitações. Mas se a gente tem um norte político, crítico, de emancipação humana, de

construção de alternativas, a forma como a gente vai entender a dinâmica de atuação de aula, ela vai para outros caminhos, que se expressam na forma como os adolescentes gostam da nossa atuação lá. Por exemplo, quando eu cheguei no movimento em 2020, não atuei presencialmente, eu só atuei presencialmente esse ano, mas já ouvi colegas que atuaram anteriormente falando sobre o quanto os adolescentes pediam para terem aula com o movimento!

Agora, no CAI Baixada, com outros adolescentes - é a primeira vez que atuamos lá, é a mesma dinâmica. Os adolescentes pedem para gente ir, falam que gostam das aulas. Inclusive, teve uma vez, um dia desses, que eles estavam criticando e cheios de raiva porque na escola a professora só colocava slides parva eles assistirem e eles achavam chato.

(Conversa realizada com Cora no dia 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

Assim como Quijano (2010) nos apresenta sobre o poder capitalista estruturado a partir de elementos historicamente heterogêneos, Milton Santos (1997) defende sua percepção da heterogeneidade do espaço que passa por constantes transformações em sua estrutura para além do material, uma mudança estrutural social. Para o autor, essas transformações ocorrem através do processo homogeneizador da globalização, mas também a partir das rupturas do meio social local, ou seja, do lugar. É no lugar que os processos homogeneizadores globais serão colocados à prova, mas também poderão ser refutados. (SANTOS, M., 1994) Sobre o espaço homogeneizador mas também heterogêneo, o autor afirma que

No espaço – que é uno mas diferenciado – impõe-se com mais força a unidade prático-inerte do múltiplo a que se refere A. Gorz (1959, 1964), essa “unidade exterior da atividade de todos em sua condição de outros”. O espaço se dá ao conjunto dos homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual. (SANTOS, 2010b, p.588)

Milton Santos discute em seu texto as dimensões de lugar e de cotidiano dentro do mundo moderno que agora se encontra globalizado, a partir de mudanças no meio técnico-científico-informacional. A discussão é importante para entendermos as ações de sujeitos em seus espaços de atuação, como o trabalho de educadores populares dentro do sistema socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro. As dimensões de lugar e cotidiano tratadas aqui são dimensões de característica espacial e, por isso, também são dimensões escalares que nos fazem compreender as fragmentações geradas a partir da atuação do Estado, mas também para o entendimento da dinâmica espacial de sujeitos que estão em busca de rupturas nas formas hegemônicas pelas quais são estabelecidas as relações sociais.

A unidade de internação CAI Baixada é localizada em Belford Roxo, município na Baixada Fluminense. O espaço da unidade de internação se encontra em um dos bairros mais perigosos do município, de acordo com as educadoras. É um espaço fragmentado pela presença do Estado – que aparece através da contenção territorial da unidade de internação, ou seja, os muros do sistema socioeducativo que são semelhantes aos muros do sistema carcerário; mas também pelo tráfico ao redor no território. Sobre essa dinâmica espacial e da atuação dos sujeitos que se interrelacionam com esse espaço, as educadoras narram que o município já foi considerado, a partir da publicação de jornais, o lugar mais violento do mundo pela UNESCO na década de 70 e 80, em relatório que, na verdade, nunca foi publicado e encontrado:

Assim, é um espaço, como Baixada Fluminense que tem essas características, de ser mais precário em todos os sentidos, pela localização e também por ser em Belford Roxo, né? Belford Roxo é um lugar que, se não me engano, já foi o município mais violento da América do Sul ou do mundo, não me lembro agora. Inclusive, aonde fica a unidade é um dos lugares mais temidos de Belford Roxo! Então tem essa questão da localização da unidade de internação que torna o trabalho mais complexo...

(Trecho de conversa realizada em 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

Ao comentarem sobre a localização da unidade de internação, peço para que me descrevam o local e o caminho percorrido até o lugar.

A gente está em um território que é de uma determinada facção, então assim, você caminha para chegar lá e o quarteirão do CAI Baixada está aqui e a rua do quarteirão já tem uma barricada, de tráfico. Então assim, são uns pontos que são nítidos desse arranjo louco de violência. A maioria dos adolescentes que estão inseridos lá dentro do CAI são de outra facção. Eu já perguntei para o diretor como funcionam esses arranjos. Porque a gente sabe que o adolescente que está privado de liberdade por vínculo direto com o tráfico, ele tem uma relação com o tráfico muito - digamos que afetiva, de dar a vida pelo trabalho dele, então tem uma questão muito forte de identificação com a facção que ele está inserido e etc.

(Trecho de conversa realizada em 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

Além do arranjo espacial de diferentes facções dentro do espaço de internação e fora do espaço, no território, há problemas em relação a alunos que estão internados e são de facções também distintas. Os alunos contam que, caso tenha alguma questão entre as facções internamente, as outras visitas de familiares acabam sendo suspensas.

E aí, os alunos já me contaram um pouco sobre isso, porque como eles têm visitas de família, eles tentam ficar numa situação bem harmoniosa para não gerar conflito, porque

se não a outra facção que está lá dentro não vai receber visita nenhuma. Então isso já traz algumas complicações.

(Trecho de conversa realizada em 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

O conflito de facção é algo que está ali. Então, por exemplo, eu tenho sentido umas tensões maiores cada vez mais. Dá para ver que quando chega um menino de outra facção, eles não apoiam tanto o que ele diz. Quando é do grupo deles, eles apoiam.

(Trecho de conversa realizada em 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

O conflito de facções dentro de um espaço de privação de liberdade é algo recorrente dentro desse cotidiano. As facções apresentam, para os adolescentes, estratégias de sobrevivência frente às negligências históricas do Estado e da violação de direitos humanos em territórios ao redor do Brasil. Como o Estado não atende as demandas sociais nas favelas e territórios periféricos pobres, os adolescentes passam a perceber o Estado como agente opressor. Tendo em vista essa principal característica, os adolescentes, que estão em desenvolvimento, constroem uma relação direta com o tráfico e com as facções, que se diferenciam do Estado. Cabe ressaltar que os alunos, ao dizerem seu território de origem, já são vinculados à facção que domina o território. É algo anterior ao vínculo com o tráfico e possui relação direta com o lugar de origem, de onde eles são *crias*¹².

Os conflitos ocorrem principalmente pela falta de gestão da instituição de internação, que ignora as identidades e diferenças dos adolescentes. Essa indiferença é colocada em prática pela instituição a partir do momento em que adolescentes, de diferentes facções, ou seja, de diferentes territórios, são presos no mesmo local sem que haja um trabalho efetivo sobre o tema. Ou seja, seria necessário trabalhar com estes adolescentes partindo da perspectiva da socioeducação de fato, de forma a ampliar o presente e possibilitando uma construção de futuro fora deste lugar da facção. Essa indiferença potencializa os conflitos entre os adolescentes dentro do espaço de privação de liberdade.

3.2 A segregação socioespacial produzida pelo Estado moderno

As educadoras relatam sobre uma atividade realizada presencialmente na unidade de internação CAI Baixada em que levaram músicas para pensar sobre desigualdade e segregação socioespacial. Trago Quijano (2010) em conversa com as educadoras, pois

¹² Gíria carioca que se refere a pessoa que mora no local e conhece muitas pessoas. “Sou cria do morro”

ele propõe uma discussão acerca da teoria histórica da classificação social, para dar conta dos aspectos da exploração, dominação e conflitos nas disputas evidenciadas pela modernidade. Sobre a classificação social, o autor afirma que antes, a classificação era utilizada para categorizar elementos da natureza. Com o passar do tempo, a sociedade passou a ser classificada a partir da sua concepção como um organismo vivo. O pensamento de categorização da sociedade a partir da mesma forma de classificação da natureza é herdeiro do pensamento iluminista eurocêntrico. Como se só estivéssemos descobrindo algo que já é dado, algo que é natural. Essa característica em categorizar a sociedade é uma marca naturalista e positivista do pensamento eurocêntrico, nas palavras de Quijano (2010) é reducionista, ou seja, refere-se ao controle do trabalho e de seus recursos. (QUIJANO, 2010, p.99) Como afirma o autor:

Tudo isso significa que a ideia de classes sociais é elaborada no pensamento eurocêntrico, entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, quando a percepção da totalidade a partir da Europa, nessa altura o ‘centro’ do mundo capitalista, tinha já sido definitivamente organizada como uma dualidade histórica: a Europa (e neste caso sobretudo a Europa Central e Inglaterra) e a Não-Europa. E esta dualidade implicava, além do mais, que muito de tudo o que era a Não-Europa, ainda que existisse no mesmo cenário temporal, na realidade correspondia ao passado de um tempo linear cujo ponto de chegada era (é), obviamente, a Europa. (QUIJANO, 2010, p.99)

A classificação social a partir dessa marca do pensamento eurocêntrico é reducionista e vem de uma visão limitada do mundo, que acabam não concebendo outras práticas que não as suas, as da burguesia, então controla os corpos, inclusive na circulação dos corpos pela cidade, como trago no relato da educadora ao comentar sobre uma atividade em aula com os alunos:

Na semana passada a gente foi falar sobre a questão da ida da galera do morro para a praia. Fizemos uma atividade sobre isso e pensando a partir da dinâmica de utilização de música. É claro que a gente constrói uma ideia de aula, mas a realidade se impõe e a aula vai por outros caminhos...

Eu estava achando incrível!

Mas eles ficaram revoltados com algumas situações. A aula era sobre desigualdade social na relação do acesso à praia. Pegamos duas músicas, “Caravanas” do Chico Buarque, que é diretamente uma perspectiva da galera branca, zona sul e enxergando a galera pobre que está descendo do ônibus para ir à praia na zona sul. E aí tem uma outra música que é um funk que chama 457, o número do ônibus. É sobre os meninos, a voz deles falando dessa ida de pegar o ônibus e ir à praia.

Então levamos esses contrapontos das músicas e passamos um vídeo antigo bem famoso que uma mulher começa a criticar os pobres indo à praia. Ela fala “essa gente suja!” Mas é um vídeo muito forte, né?

Nossa, eles ficaram revoltadíssimos! Eles estavam visivelmente revoltados. Teve um aluno que levantou e foi até ao banheiro uma hora porque ele ficou extremamente revoltado.

São pontos que, por exemplo, a gente vai discutir sobre esse tema? Vai! Mas quais são os limites que podem gerar gatilho para eles? Gatilhos de ouvir determinadas questões que refletem o cotidiano que eles vivem. São coisas que acabam acontecendo.

(Trecho de conversa realizada em 1 de dezembro de 2021 via aplicativo zoom)

As educadoras apresentam duas perspectivas diferentes sobre acesso à praia. A perspectiva dos brancos da classe média, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, é uma perspectiva que silencia as outras pessoas que querem ir à praia, as pessoas que vêm de lugares que são e estão postos à margem da região da praia, ou seja, na periferia da cidade. A perspectiva dos brancos coloca as outras pessoas, que vêm de outros lugares, como pessoas diferentes que não podem acessar o lugar da praia. Em conversa com as educadoras, Santos e Quijano (2010) explicam e definem o mundo e sua divisão em duas partes, nas formas de pensar mas também na forma de estar no mundo.

Assim como a tese de Boaventura de Sousa Santos (2010a), Quijano (2010) também percebe, a partir de um viés crítico, uma linha representada pelo pensamento eurocêntrico, mas a denomina de outra forma, em uma divisão entre Europa e Não-Europa. Na Europa encontramos a racionalização e a civilização, e na Não-Europa, o lado distinto, com características primitivas, como objeto de conhecimento. Na Europa já estavam estabelecidas as sociedades metropolitanas cujas instituições modernas já estavam formadas e definidas a partir das regulações sociais, dentro dos pilares do Estado, da comunidade e do mercado.

O eurocentrismo define as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. O colonial é definido como lugar do estado de natureza onde as instituições da sociedade civil não possuem e não podem ter lugar. O estado de natureza aparece como a origem da sociedade civil, onde são construídas as concepções modernas de conhecimento e direito, por exemplo. Essa linha abissal é definida a partir de uma cartografia moderna dicotômica em que “a humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna”. (SANTOS, 2010a, p.30) Sobre a relação entre sociedade civil e o estado de natureza, Boaventura (2010a) aponta que

O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem

quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. (p.28)

A partir da linha criada pelo eurocentrismo e o colonialismo e da consequente divisão abissal entre regulação/emancipação e apropriação/violência, em outros termos, da divisão abissal entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais, ocorrem dois abalos *tectônicos*¹³ que movem as linhas que produzem essa divisão e distinção entre os lados. O primeiro abalo tectônico das linhas abissais ocorre a partir das lutas anticoloniais, que não eliminam as linhas globais, mas que movem a estrutura das distinções, tornando o lado invisível da linha mais visível. Já o segundo abalo ocorre desde os anos 1970 e 1980, a partir do encolhimento da lógica da regulação/emancipação e de um crescimento da lógica da apropriação/violência, movimentando a linha abissal.

Santos (2010a) apresenta dois movimentos que ocorrem no segundo abalo tectônico - que não somente faz encolher as sociedades metropolitanas, mas que também é ocupado pela lógica da apropriação/violência. O movimento principal é o chamado de regresso do colonial e do colonizador, que é a resposta abissal ao que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas. Essa intromissão ameaçadora se reflete no cotidiano da sociedade, inclusive no acesso à praia. Como exemplo disso, os grupos de refugiados, os grupos de imigrantes indocumentados e os terroristas aparecem como a intromissão ameaçadora que abala a estrutura das sociedades metropolitanas. Sobre os espaços metropolitanos permeados pelo colonial, o autor nos apresenta como um movimento transgressor:

O regresso do colonial não significa necessariamente a sua presença física nas sociedades metropolitanas. Basta que possua uma ligação relevante com elas. No caso do terrorista, esta ligação pode ser estabelecida pelos serviços secretos. No caso do trabalhador imigrante indocumentado, basta que seja contratado por uma das muitas centenas de sweatshops que operam no Sul global subcontratadas por corporações metropolitanas multinacionais. No caso dos refugiados, a ligação relevante é estabelecida pelo seu pedido de obtenção do estatuto de refugiado numa dada sociedade metropolitana. (SANTOS, 2010a ,p.34)

Faço essa ponte em relação a intromissão ameaçadora de corpos de jovens negros que sobem em um ônibus e querem acessar a praia em um domingo. Como nos relatos das educadoras, o incômodo dos adolescentes ao assistirem o vídeo que representa uma

¹³ Utilizado de modo figurativo para expressar um abalo de estruturas.

reportagem na década 80 sobre pessoas indo à praia surge na violência de que são vítimas, inclusive no acesso à praia. Para as pessoas brancas, o incômodo é outro, se sentem violentadas com a suposta intromissão, tornando a cidade território confuso que segrega corpos no espaço.

A nova linha abissal aparece como uma cartografia confusa e sinuosa a partir da expansão da modernidade ocidental que ocorre através da violação dos princípios sobre os quais a modernidade se fundamentou e se legitimou historicamente no paradigma da regulação/emancipação. Aproveitando os exemplos acima trazidos, vemos o deslocamento da linha abissal que dividia o metropolitano do colonial e que passa a se mover a ponto de transformar o colonial em uma dimensão interna do metropolitano, sendo esse um movimento transgressor.

Na cartografia sinuosa se produzem territórios confusos que têm como característica principal a ascensão do fascismo social, que é o regime social de relações desiguais, em que os mais fortes têm o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca. O fascismo social se apresenta a partir do fascismo do apartheid social, em que há uma segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana com divisão entre zonas selvagens e civilizadas; o fascismo contratual, que faz parte do projeto neoliberal da privatização dos serviços públicos, e o fascismo territorial, em que atores sociais com forte capital patrimonial exercem a regulação social sobre um território, a partir da relação com instituições estatais. O fascismo social coexiste com a democracia política liberal, tornando-se assim um fascismo pluralista em que as sociedades são politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. Assim como o fascismo social, o estado de exceção - que restringe os direitos democráticos sob a erosão dos direitos civis e políticos, também coexiste com uma normalidade constitucional, que é produto do imperialismo. (SANTOS, B. S., 2010) O autor conclui que o pensamento abissal continua a se reproduzir a partir dessas cartografias epistemológicas sinuosas, independente de suas práticas excludentes geradas. Com isso, apresenta a necessidade da luta pela justiça global a partir da luta pela justiça cognitiva global, defendendo assim uma nova forma de pensar, a qual ele denomina como pensamento pós-abissal.

3.3 A atuação dos educadores populares pela luta da justiça cognitiva global

A resposta é simples: todo aquele que for vítima de intolerância e discriminação necessita de tolerância; todo aquele a quem seja negada a dignidade humana básica necessita de uma comunidade de seres humanos; todo aquele que seja não-

cidadão necessita da cidadania mundana numa dada comunidade ou nação. Em suma, os socialmente excluídos, vítimas da concepção hegemónica de cosmopolitismo, necessitam de um tipo diverso de cosmopolitismo. O cosmopolitismo subalterno constitui, deste modo, uma variante de oposição. Da mesma forma que a globalização neoliberal não reconhece quaisquer formas alternativas de globalização, também o cosmopolitismo sem adjectivos nega a sua própria especificidade. O cosmopolitismo subalterno de oposição é uma forma cultural e política de globalização contra-hegemónica. É o nome dos projectos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social vão além dos horizontes do capitalismo global. Outros, com preocupações similares, também adjectivaram o cosmopolitismo: cosmopolitismo enraizado (Cohen, 1992), cosmopolitismo patriótico (Appiah, 1998), cosmopolitismo vernáculo (Bhabha, 1996; Diouf, 2000), etnicidade cosmopolita (Werbner, 2002), ou cosmopolitismo das classes trabalhadoras (Werbner, 1999) (SANTOS, B. S., 2010, p.42).

O trecho acima se refere ao segundo abalo tectónico das linhas abissais, o contra-movimento, que ocorre desde as décadas de 1970 e 1980 e denomina-se cosmopolitismo subalterno. Inicio este subcapítulo com o trecho de Boaventura de Sousa Santos e uma conversa realizada em junho de 2021, de forma remota, com a coordenação do movimento social. A ideia aqui é perceber como a atuação do movimento social se assemelha com o que o autor vai chamar de cosmopolitismo subalterno. A conversa se iniciou após uma pergunta feita por mim para os educadores populares em relação a educação clandestina. A pergunta foi feita para entender as estratégias e os objetivos do movimento social no espaço de privação de liberdade de adolescentes, já que esse espaço aparece como lugar de conflitos e contradições.

Eu achei que foi muito pertinente porque uma educadora colocou essa pergunta, no projeto para o PPP do movimento social: “se é possível fazer uma educação emancipadora dentro de uma privação de liberdade?”, dentro do sistema de socioeducação.

E, a resposta para essa pergunta é de que não é possível. Do ponto de vista do que tem que ser uma educação emancipadora, do ponto de vista da autonomia do sujeito, de uma educação para a liberdade, para criticidade, é muito difícil fazer ela dentro dessas paredes da socioeducação. Eu acho que ela combinou também muito com a estratégia da do movimento desde a formação porque, quando a gente fala de que o movimento não é uma rede de cursinhos pré-vestibulares sociais, mas um movimento social de educação popular, a gente tá tentando remeter a uma ideia que não era muito clara no começo, mas que foi se tornando cada vez mais clara de que a prática, o resultado prático do que a gente faz não necessariamente é o nosso objetivo final. Ou seja, se o aluno entra na universidade, isso é um objetivo? É um objetivo, nós fazemos pré-vestibular. Se ele cria e ganha autonomia, se organiza e entra no curso que ele quer, aprende a forma de estudar, isso é objetivo? É objetivo.

Mas qual o nosso objetivo final, né? O objetivo final é, enfim, ter uma outra universidade, acabar com o vestibular. (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

O educador conta o início da organização e planejamento do PPP (projeto político pedagógico) voltado para a educação popular dentro do sistema socioeducativo. Com isso, o educador explica como a ideia de emancipação, pensada antes para alunos de cursinhos populares, não se aplicava aos alunos da socioeducação, pois estes estavam privados de suas liberdades. Com isso, o movimento percebe que a atuação vem de outra forma, a partir do que eles chamam de educação clandestina.

E aí quando a gente pensa na tradução desse objetivo, dessa estratégia final para a nossa atuação, é a grande questão né? Qual é o nosso objetivo final?

Bom, aí eu acho que a educação clandestina se coloca um pouco nesse sentido porque a gente não pode dizer de fato o que nós acreditamos lá dentro porque no fundo, no fundo, a gente quer acabar com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas. A gente acha que deve deixar de existir. E aí é muito ligado a essa ideia de que ele só pode deixar de existir numa situação tal, numa correlação de força social, política, econômica, enfim, em que a gente possa construir uma outra sociedade mesmo, não é? Uma sociedade socialista, uma sociedade emancipada, libertada, uma sociedade outra, uma sociedade não capitalista. Enquanto tiver uma sociedade capitalista, uma sociedade da própria exploração e da opressão, o Departamento vai existir. (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

Em seguida, o educador explica sobre como o sistema socioeducativo continuará existindo enquanto estivermos em uma estrutura capitalista de sociedade.

As prisões e a socioeducação, se você pegar na estrutura da sociedade, do ponto de vista marxista, você tem ali a base que é a infraestrutura, você tem os meios de produção que são a maquinaria e você tem em cima a superestrutura que são os partidos, as igrejas, o parlamento, as instituições, o Estado, enfim. As prisões se encontram, diferentemente do que a gente pensa, não na base, mas na superestrutura. Elas se encontram nesse lugar, tal como as igrejas, tal como o parlamento, tal como a escola, tal como a política institucional. Bom, ali estão as prisões. Então assim, na verdade elas são um reflexo de como a sociedade se organiza. Ela precisa existir, de fato. Não tem como não existir nesse organismo, nessa forma de organização capitalista da sociedade. Por isso que a gente tenta sempre vincular essas duas coisas, ainda que às vezes pareça muito distante para os nossos educadores: “eu entro aqui para dar aula no espaço de privação de liberdade de adolescentes, na socioeducação e vem uma direção, uma coordenação, uma pessoa falar sobre anticapitalismo.” Mas a gente tenta conectar isso porque a gente acredita que não tem outra saída mesmo, né. E se a gente conecta isso, a gente tem que incentivar tanto os nossos educandos quanto os nossos educadores a se organizar politicamente, isso também tem a ver como uma estratégia do movimento. No sentido de que, o movimento existe também para ser uma ferramenta de organização, uma porta de entrada para uma vida política mais ampla. (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

A narrativa do educador se relaciona a uma ruptura ao propor que, a partir da organização coletiva, a sociedade conseguiria quebrar com a lógica capitalista, ou seja, uma compreensão de que é necessário perceber que aí está estabelecida uma luta de classes. Para o movimento, a estratégia político pedagógica não é neutra e precisa combinar diversos fatores. A educação tem que ser uma educação não somente de emancipação individual a partir da criticidade individual, mas também da necessidade de organização coletiva para transpor o sistema em que vivemos.

E aí, eu acho que a gente ainda está distante de realizar isso na prática. A gente ainda está caminhando, nesse sentido, isso depende de muita formação, de muito acúmulo, de muita prática também. A gente tem poucos anos de prática, você pega aí movimentos como o MST, que depois de 10 anos de existência, 15 anos de existência, foram ter o seu primeiro caderno de formação. Por quê? Porque foram acúmulos práticos que vieram depois de muitos anos.

Acho que nós estamos muito no caminho certo, porque a gente, muito diferente de outros polos, de outras frentes do movimento, a gente conseguiu formular métodos pedagógicos muito potentes: dinâmicas, planos de aula, iniciativas de ação que já servem como base para que outros projetos surjam por aí e consigam ser mais efetivos e não fiquem quebrando cabeça e patinando em cima do que a gente já conheceu. Acho que a gente está indo no caminho certo. (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

Para “captar” o cosmopolitismo subalterno é necessária a sociologia das emergências. A sociologia das emergências tem a ver com a transformação do mundo, através de movimentos contra hegemônicos que se constituem na globalização, daí se manifesta o cosmopolitismo subalterno. Este movimento parte de iniciativas de grupos e organizações que lutam contra a exclusão econômica, social e política. Um exemplo disso é o Fórum Social Mundial, que é uma expressão contrahegemônica da globalização e, portanto, expressão do cosmopolitismo subalterno. Além disso, os movimentos de povos originários aparecem como a mais convincente emergência do pensamento pós-abissal, de acordo com Boaventura. (SANTOS, B. S., 2010)

Através da emergência de um pensamento pós-abissal, não podemos ignorar as contradições do espaço de privação de liberdade. O espaço é definido através de relações de poder onde as classificações sociais se encontram demarcadas. Trago uma narrativa conflitante de uma das educadoras ao refletir sobre possíveis problemas com os alunos dentro daquele espaço.

Uma das coisas que eu nunca sei como lidar, que é um ponto que sempre mexe comigo, que eu sei que eu estou em um espaço que não é um espaço revolucionário, ponto. Eu sei que eu estou aqui para poder atender uma lógica, a uma dinâmica reacionária. Tudo bom. Eu entendo isso. Mas ao mesmo tempo, eu entendo que a gente está ali para poder dar uma cutucada. Nesse quesito, eu fico muito mexida entre “quais são os momentos de agir?”, principalmente quando a gente vê questões de violação de direitos. Porque eu sei que se eu perceber uma violação de direito e fizer um barraco enorme, isso talvez possa recair sobre o próprio adolescente. Como é que a gente vai lidar com isso? Esse é um dos principais receios das atividades presenciais, sabe? Porque eu não sei como a gente faz nessa situação. Porque a gente também não pode ser omissa, né? Fingir que não está vendo.

Então, esse é o ponto que mais mexe comigo.” (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

O debate é crucial para entendermos as relações de poder coloniais, mas também os reflexos das classificações sociais, que têm como objetivo a questão da imposição de poder na sociedade. E por isso, a necessidade de sair do pensamento eurocêntrico moderno das classificações sociais e pensar a partir da *teoria histórica de classificação social*. Na proposta de Quijano, a ideia é pensar a partir de processos a longo prazo em que os indivíduos estão a disputar os meios básicos de existência social em meio às relações que “configuram um padrão de distribuição do poder centrado em relações de exploração/ dominação/conflito entre a população de uma sociedade e numa história determinada” (QUIJANO, 2010, p.100). As relações de poder, dominação, exploração e conflito que constituem a sociedade se refletem na escala do espaço entre muros. A educadora conta um caso de uma atividade remota que estava acontecendo online no ano de 2020.

Então, por exemplo, teve um dia na atividade remota, que sempre acontecia, você estava lá né?

Tinha muitos adolescentes em um computador nos acompanhando do outro lado da tela. A gente achou que eles estavam olhando para nós, mas eles estavam mexendo no facebook, pois queriam mandar beijos para as namoradas. Só que, eu tenho plena certeza que qualquer adolescente faria aquilo. Mas como ele já entra no lugar do sujeito perigoso e tal, tudo é muito criminoso, tudo é muito grande. Acabou que a gente acabou dando uns esporros, dizendo que eles não podiam entrar nas redes sociais. Mas, não sei se no mesmo dia ou em outro, o agente (socioeducativo) simplesmente tirou o aluno de sala, e a gente sabe lá o que aconteceu com o menino, se ele brigou, se bateu no menino.

Depois ele não apareceu mais.

E aí a gente fica nessa posição de que a gente precisa falar e dizer que “a gente tá dando aula e isso não é legal, etc” e ao mesmo tempo existe essa tensão constante que é o agente

que vai tirar alguém de sala sem necessidade nenhuma.” (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

O pensamento pós-abissal prevê que enquanto a exclusão social persistir, não será possível uma construção de alternativa pós-capitalista que seja progressista. Para isso, é necessário que haja um pensamento crítico acerca do pensamento abissal, pois somente a partir do reconhecimento do mesmo é que começaremos a agir para além dele com uma ruptura radical das formas ocidentais modernas de pensamento e de ação. (SANTOS, 2010a)

A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos a nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global não-imperial, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo (SANTOS, 2010a, p. 45)

Mas quando o pensamento das educadoras passou por uma ruptura? As reflexões e questionamentos sempre existiram? São perguntas que me faço para conversar com os autores sobre a possibilidade de tornar o pensamento pós-abissal a partir da análise crítica das dinâmicas socioespaciais. Com isso, trago uma narrativa sobre como a educadora passou a perceber e a não naturalizar as violências do cotidiano.

Mexe muito. Boa parte das pessoas que conheço que tiveram essa vivência parecida, falam muito sobre isso. Pois é muito escancarado tudo, as relações são muito escancaradas. É muito gritante os tipos de vivência que a gente - não só tem, mas observa aqui dentro desse espaço. Então, lidar com a arma, você ter noção de que arma que é pelo som, ou você ter noção do que é tiro e do que não é, de quando tem polícia e de quando não tem, quando a rua está calma pois está calma, quando está calma pois tem operação...Como você se porta quando tem polícia, como você se porta quando tem bandido, quem é o traficante, se o traficante era uma criança que conviveu com a minha mãe e me chama de sobrinha. E aí? Como você lida com isso? E vai te abraçar com o fuzil na mão.

Então, são umas relações que são muito escancaradas e que eu acho que o estalo que me deu nesse processo de sair dessa realidade e ir para outra, isso me possibilitou a não se acostumar com isso, sabe? Porque acho que isso um ponto importante. Quem convive a vida inteira aqui se acostuma com esse olhar, acha que as coisas são assim. Quando a gente pensa que o mundo é só isso aqui, ele é só isso aqui. Não dá para pensar na vida de outra forma.” (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

A educadora mora e foi criada em um território onde o Estado está presente a

partir da violência e da negligência. Ela afirma que quem vive na favela em que ela mora e convive com esse cotidiano, se acostuma com essa realidade, não necessariamente se acostuma com a violência, porque isso não é algo que dê para se acostumar. Mas naturaliza algumas práticas. Entretanto, quem vive fora desse contexto também acaba por naturalizar a violência que ocorre nas favelas. A partir disso, a educadora conta como a mudança dela para outra cidade e a entrada na universidade mexeu com ela e fez com que ela percebesse as nuances da violência cotidiana nas idas e vindas de seu bairro.

Então isso foi o serviço social na minha vida, esse caminho de pegar uma bagagem teórica, de ler coisas que me possibilitaram entender a realidade de outra forma, nem só de outra forma, mas de construir subsídios para eu pensar sobre essa realidade de uma forma muito mais ampla, muito mais complexa. E a faculdade foi esse “boom” de pensamento. Todo esse processo de ir e vir, durante a faculdade, já que meus pais estavam aqui em Acari, então de ir para lá (Rio das Ostras), tudo isso mexeu muito comigo, vai mexendo com a gente” (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom)

A partir do reconhecimento de outras formas de conhecimento e da percepção de uma realidade mais complexa, os educadores percebem possibilidades de atuação na educação clandestina que ocorreu nesse espaço. Essas formas de atuação que buscam outras formas de pensar, se relacionam diretamente com as *epistemologias do sul*, tese de Boanveutra. O autor afirma que o pensamento pós-abissal é definido pelas epistemologias do sul global a partir de ecologias de saberes. As ecologias de saberes são formas de pensar sustentáveis, reconhecendo formas plurais de pensar o conhecimento, inclusive o conhecimento da ciência moderna como sendo um dos conhecimentos da ecologia de saberes. (SANTOS, 2010a) A primeira condição para o pensamento pós-abissal é a condição da co-presença, que parte do encontro entre realidades distintas, que só é possível a partir da abolição das intolerâncias. Esse encontro só pode ser produzido por meio de formas mais ecológicas de convívio entre os diferentes saberes que estão a habitar o mundo. A partir disso, trago um relato de uma das educadoras do movimento social ao refletir sobre um projeto de educação emancipatória.

O que eu acredito enquanto emancipação? Eu acredito que a emancipação é um norte da nossa atuação, como a gente vai pensar isso. Tem pessoas que às vezes pode achar que esses tipos de coisa são muito utópicas, mas a gente precisa de um norte para poder guiar como a gente vai atuar. É a mesma coisa que a gente fala quando pensamos em liberdade, sobre o que é liberdade. Não há liberdade individual, da mesma forma que não há emancipação individual.

Então eu acredito na emancipação enquanto potencial político em que ninguém mais sofra nenhum tipo de exploração, seja de qualquer âmbito. Quando a gente vai falar de exploração, a gente está falando de muitas formas, e a partir de muitos eixos, porque assim, um tipo de exploração que uma mulher sofre é uma, que um homem sofre é outra dentro de uma sociedade capitalista. O tipo de exploração que a população negra sofre também é outra. Então é entendendo como é complexo isso.

Então eu acredito que a emancipação é isso, o nosso norte enquanto potencial político para poder construir coletivamente um futuro, que não é esse que a gente vive agora, mas se a gente também não construir um futuro, não há (Transcrição de conversa realizada em junho de 2021 via aplicativo zoom).

A fala da educadora propondo uma emancipação coletiva, relaciona-se diretamente com a proposta de Santos para a emancipação social, como afirma Oliveira (2008)

a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada (SANTOS, 1995, p. 277, apud OLIVEIRA, 2008, p. 60)

A emancipação que a educadora traz e que denomina como norte de sua prática de educação popular, é para mim, a partir desse estudo, o sul, tão necessário para pensar os saberes subalternizados, definido como *sulear* (FREIRE, 1992). O modo de pensar e botar em prática a ecologia de saberes, que tem como princípio a diversidade de saberes, isto é, diversidades epistemológicas, sendo elas cruzadas por conhecimentos mas também por ignorâncias, que são heterogêneas. O ponto chave da ecologia de saberes, e que será importante lembrar mais a frente, é não pensar a ciência moderna como dominante, mas sim como parte de um conjunto de saberes, o *interconhecimento*. O interconhecimento existe a partir do reconhecimento e do aprendizado a partir de outros conhecimentos, mas sem ignorar os existentes. Sobre saberes e ignorâncias, Santos (2010) afirma:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do

esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. (SANTOS, 2010, p.47)

Cabe refletir também sobre a lógica espacial da ecologia de saberes, pois ela é representada no planeta transpassando as linhas globais pré-existentes. Porém, para a ecologia de saberes ser bem-sucedida, ela precisa articular conhecimentos tanto globais quanto locais, sendo assim saberes transescalares.

Agregando ao pensamento de Boaventura, a proposta de Quijano é a de que é necessário questionar, a partir da história, as distribuições de relações de poder em determinada sociedade para refletir e pensar teorias de classificações sociais. A própria distribuição de poder estabelecida em sociedades é o que as *classifica socialmente*. (QUIJANO, 2010) E não a natureza do seu lugar na sociedade, pois esta não existe.

Acerca do questionamento das distribuições das relações de poder, o debate de Quijano (2010) leva ao entendimento das produções de relações de poder coloniais, mas também os reflexos nas sociedades atuais, como o racismo, a colonialidade epistêmica e cultural, a naturalização das práticas de dominação em territórios colonizados. Para isso, demonstra a importância da libertação e descolonização das sociedades latino-americanas, em todos os aspectos. Para essa descolonização do pensamento, é necessário entender que a perspectiva eurocêntrica é cognitiva e que não é exclusiva dos europeus, mas transpassa aos que também sofrem essa hegemonia.

Os autores me fazem refletir sobre quais os poderes que permeiam o cotidiano de atuação de educadores populares e como é construída essa produção de saberes que impacta diretamente a vida de adolescentes na construção de memórias, subjetividades e identidades. De que forma podemos possibilitar a descolonização do pensamento e das formas de estar e produzir saberes que são, a priori, submetidos à colonialidade do poder e impactando diretamente as subjetividades dos adolescentes privados de liberdade? Acreditamos, enquanto educadores populares, que a produção de conhecimentos e saberes contra-hegemônicos de populações socialmente vulneráveis e historicamente excluídas ocorre a partir de táticas e resistências cotidianas.

A partir do olhar geográfico, aposto que o debate acerca da espacialidade é fundamental para entendermos o cotidiano e suas relações, como a atuação de movimentos sociais em espaços materiais, que são uma condição para ação também no

meio da estrutura de controle. (SANTOS, 1997) Por isso, a importância de analisar a dinâmica global-local, mas também local-local para pensarmos nossas práticas. Tal argumento se apoia na seguinte afirmativa: “A própria palavra ‘globalização’ implica o reconhecimento da espacialidade.” (MASSEY, 2015, p. 131). A geógrafa Doreen Massey faz uma análise acerca da retórica neoliberal e do livre mercado que define o espaço sem limites, e apresenta que são discursos normativos produzidos constantemente por potências e reproduzidos pelo Sul Global, permitindo imposições políticas.

O lugar é o espaço onde ocorrem os encontros e os confrontos. É o espaço onde ocorre a resistência aos processos homogeneizadores da globalização. O mais importante nessa análise é perceber a potência que o lugar tem ao contar suas histórias, os diversos sentidos, os diferentes saberes e culturas, que tornam o espaço de vivência local, o cotidiano, como lugar de experiência. A compreensão da existência do cotidiano construído de diferentes formas é importante para entender a dimensão de *espaçostempos* constituído a partir de elementos historicamente heterogêneos que nos leva a diversas tentativas e lutas contra-hegemônicas. (QUIJANO, 2010) Milton Santos afirma que:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.” (SANTOS, M., 2010, p.560)

A importância da valorização das experiências cotidianas, entendendo as diferentes realidades sociais que se estabelecem em um lugar que é comum a outros tantos grupos sociais torna-se essencial. Para conversar com o geógrafo, imagino ser importante explicitar a concepção espacial da geógrafa Doreen Massey (2005, 2015). Nas palavras da autora, “nossas cosmologias estruturantes (...), nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (MASSEY, 2015, p. 15) são noções que encontram implicação direta com aquilo que pensamos sobre o espaço. O espaço para ambos é o lugar das interrelações. Para o geógrafo, é fundamental considerarmos as relações intersubjetivas no espaço (SANTOS, 1997) e para a geógrafa, é importante “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional.” (MASSEY, 2015, p.95). Sobre a concepção de espaço para a geógrafa Doreen Massey, afirma Haesbaert:

(...) se o espaço é múltiplo como enfatiza Massey, ele também se encontra envolvido por diversos mecanismos ou processos que pretendem padronizá-lo de alguma forma, homogeneizá-lo como a modernidade capitalista tem tentado (sem pleno sucesso, é evidente) nesses últimos dois séculos (HAESBAERT, 2014, p. 38)

A partir da pluralidade de conhecimentos que a ecologia de saberes requer, Santos (2010a) me interroga acerca do impacto dessa concepção pós-abissal do conhecimento sobre a minha pesquisa e sobre a educação popular dentro do sistema socioeducativo. A partir desta pergunta, trouxe as narrativas e os autores para demonstrar a utilização da ecologia dos saberes no nosso trabalho cotidiano de educadores populares. Refletindo sobre a quebra do pensamento moderno ocidental ou pensamento abissal, meu interesse na pesquisa foi localizar os educadores que atuam no sistema socioeducativo como “territórios coloniais” e apresentar a nossa luta pela justiça social, pensando a atuação dos educadores e suas *experiênciaspráticas* como uma luta cognitiva pela justiça social a partir da produção de conhecimentos contra-hegemônicos, através da ecologia de saberes.

4 EXPANSÃO DO PRESENTE E CONTRAÇÃO DO FUTURO

Para o fechamento da pesquisa, trago a proposta de Boaventura de Sousa Santos sobre a expansão do presente e a contração do futuro. Para o autor, a contração do futuro é a possibilidade de dilatação do presente. É importante dizer que, mesmo chegando no último capítulo, não posso encerrar a pesquisa, pois as conversas continuam ecoando em mim e na minha formação enquanto educadora popular e pesquisadora. As conversas e as narrativas erguem um ciclo sem ponto final e acabam gerando novas reflexões sempre que lidas e lembradas, tornando as conversas nunca esgotáveis.

Não tive a pretensão de produzir conhecimentos esgotáveis, mas sim de trazer as experiências de educadores populares de um movimento social que atuam no sistema socioeducativo, e da minha experiência enquanto educadora e pesquisadora no tecer das conversas e encontros que só somam na minha formação enquanto educadora popular e pesquisadora. Fechar o trabalho é tão difícil quanto começar. Entre idas e vindas na leitura do texto, percebi o quanto tinha ainda a dizer, mas entendo que as faltas e as presenças no texto fazem parte do processo de pesquisa, e que as inquietações sempre aparecerão em diferentes formatos. As conversas e as narrativas me proporcionam essa movimentação de criação de novas reflexões.

O trabalho aqui apresentado teve como objetivo discutir os conhecimentos tecidos em espaços de privação de liberdade de adolescentes, a partir das relações construídas entre educadores populares e alunos, que têm entre 12 e 21 anos, para além do que dizem os documentos e leis sobre o sistema socioeducativo, ou seja, desinvisibilizando as práticas e vivências do cotidiano da privação de liberdade. Para isso, trouxe narrativas de educadores populares, a partir de conversas tecidas ao longo desses dois anos de pesquisa no mestrado em educação. Descobri que o trabalho dos educadores populares tem o objetivo de produzir uma educação emancipatória, que eles denominam como clandestina, pois estão em um espaço de privação de liberdade criado pelo Estado, um espaço com muros e cercas que impedem a livre entrada e saída de sujeitos e objetos, mas também de ideias.

O espaço de privação de liberdade de adolescentes, para mim, ainda é um lugar espinhoso. O sistema socioeducativo é a produção de uma sociedade que ainda acredita na punição para adolescentes que cometem atos infracionais. Por isso, é importante levantar a complexidade do trabalho em relação a temática da socioeducação. Atuei como

educadora popular nesse espaço desde o ano de 2019 e fiz parte da coordenação do movimento social em 2020. Com o fim do mestrado e por questões pessoais, precisei me afastar em 2021 do movimento para poder finalizar a minha pesquisa. Pesquisar o cotidiano dos educadores populares no sistema socioeducativo exigiu um olhar cauteloso, pois as práticas cotidianas dos educadores, os textos legais e a história do atendimento à infância e adolescência no Brasil são carregados de entraves, a partir de suas contradições e complexidades. Entretanto, apesar das complexidades, a pesquisa também me proporcionou uma melhor compreensão do presente e a possibilidade de desenhar novas perspectivas para o futuro.

Ao conversar com educadores, também rememorei minhas experiências como educadora popular e ouvir as *experiênciaspráticas* trazidas por eles nessa pesquisa, aprendi que quando saímos do lugar de achar que o conhecimento é um só e nos deparamos com uma postura de abertura para o diálogo, saímos da lógica do controle e conseguimos criar outras formas de produzir conhecimentos e saberes, junto com os alunos. Passamos a valorizar os saberes cotidianos trazidos pelos alunos, mas também abrimos possibilidades de construção de conhecimentos que são considerados invisibilizados.

A pesquisa narrativa me proporcionou ter os alunos presentes na minha dissertação, mesmo que não diretamente. No início da pesquisa, pretendia estudar o sistema socioeducativo através de conversas com os próprios alunos. Com o início do isolamento devido a pandemia de covid-19, resolvi mudar a pesquisa e conversar com educadores populares, que continuaram os contatos com seus alunos mesmo que remotamente. O trabalho tomou forma quando percebi que conversar com os educadores populares também era conversar com os alunos privados de liberdade, pois os educadores lidavam com os alunos que são desconsiderados e invisibilizados cotidianamente. Assim, surgiram novas formas de fazer a pesquisa, e os saberes e conhecimentos foram tecendo a pesquisa.

Ao longo da vida, vamos tecendo nossos conhecimentos através das nossas experiências e das redes que criamos, sejam estas profissionais ou pessoais. As nossas experiências são formadas através das redes de pessoas que se encontram e tecem juntas novas formas de conhecimento. Conversar com os educadores permitiu que eu mergulhasse no meu processo de formação, através das narrativas e histórias contadas por eles. O mais importante das conversas, foi a possibilidade de troca nos encontros através da escuta atenta para quebrar com a lógica racional da certeza, da dicotomia do certo e

errado, do questionamento do óbvio e da ruptura da naturalização das coisas. O compartilhamento de vivências constrói encontros potentes que potencializam outras formas de conhecer, saber e outras maneiras de criar.

É nesse sentido que trouxe Boaventura de Sousa Santos para desinvisibilizar outras formas de fazer que buscam quebrar a lógica hegemônica de produção de conhecimento. O autor alerta para a possibilidade da luta pela emancipação coletiva através das *sociologias das ausências e das emergências*, refletindo sobre as práticas cotidianas e não desperdiçando as experiências individuais e coletivas que se apresentam como alternativas ao modelo hegemônico de produção de conhecimento.

Os espaços de interação do sistema socioeducativo são espaços tomados pela repetição de práticas que invisibilizam os sujeitos ali presentes a todo o momento a partir da exclusão. A atuação de educadores populares nesse espaço é importante para desestabilizar as práticas que são repetidas naquele cotidiano. Com isso, nós, educadores populares, nos colocamos como *praticantespensantes* presentes e autores de nossas práticas.

Considerando que as reflexões propostas na dissertação não se encerram e acabam abrindo mais caminhos, não tenho a pretensão de dar a discussão por encerrada. De todo modo, essa dissertação é um convite às pessoas para se unirem em busca de uma justiça cognitiva global, como propõe Boaventura. A luta pela emancipação só se torna possível através do coletivo. Espero, com este trabalho, estar contribuindo com os leitores, trazendo o entendimento de que há muitas formas de produzir e tecer os conhecimentos através da luta coletiva.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Teias: Rio de Janeiro, ano 4, nº7-8, jan/dez 2003. Disponível www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967. Acesso em 16 de outubro de 2021.

_____. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBHE, p.10, 2000.

_____. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: FILHO, A. V.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) Cultura e conhecimento de professoras. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: Histórias de vida e formação de professores. Salto para o Futuro, 2007.

_____. Uma ou duas coisas que diria sobre ela - a questão da prática no Grupo de pesquisa. In: As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania. GT Currículo da ANPEd, na 31 RA, em outubro de 2008.

_____ e GARCIA, Regina L. Atravessando fronteiras (mais uma vez) e descobrindo o sentido do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.) O sentido da escola. 5.ed. Petrópolis: DP eti Alli, 2008.

ASSUMPCÃO, Itamar. *Vamos nessa*. Intérprete: Itamar Assumpção. São Paulo. Barão Manteiga: 1985

BARBOSA, Angélica do Fundo. Redes educativas e emancipação social: possibilidades e limites de efetivação de um projeto educativo emancipatório junto a jovens em conflito com a lei. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

BATISTA, Vera Malaguti. Dífíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro/ Vera Malaguti Batista. – Rio de Janeiro: Revan, 2003, 2ª reimpressão, outubro de 2016.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, 176p.

BRAGANÇA, Inês. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, nº 235, p. 579 – 593, set./dez. 2012.

BRASIL. DECRETO Nº 17. 943-A de 12 de outubro de 1927. Código de Menores de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acessado em: 30/01/2017

_____. Pesquisa-Formação e Histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: Reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. Revista@mbienteeducação, São Paulo, v.2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em <https://publicacoes.unicid.ed.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança. do Adolescente. LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: . Acessado em 20/02/2017.

. _____. DECRETO-LEI Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Serviço de Assistência a Menores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 30/01/2017.

_____. LEI Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acessado em: 30/01/2017.

_____. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acessado em: 30/01/2017.

_____. LEI Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Lei da Aprendizagem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm

_____. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acessado em: 30/01/2017.

_____. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

_____. Sistema de Garantia de Direitos, Resolução 113, CONANDA, Brasil. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2410.htm>. Acessado em: 30/01/2017. 125

CALADO, P.L. Trajetórias sociais e profissionais: A ambiguidade identitária dos agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) / Patricia

Laurindo Calado de Souza - 2013.

CERTEAU, Michael. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes,

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2º Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COUTO, Inalda Alice Pimentel; MELO, Valéria Galo. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido. Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 20-38.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARCA, Frederico; KOTSCHO, Ricardo. *520 anos depois*. Intérprete: Frederico Demarca. Rio de Janeiro. Demarca [dist. Tratore]: 2020.

Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/3547/3282/>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge – Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. Cultura popular, educação e cidadania/ Ensaio. AIC – associação imagem comunitária. 2010.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Riode Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

HAESBAERT, Rogério. Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD. Educação Temática Digital., v.9, p.162 - 184, 2008.

KRENAK, Ailton. 2019. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 85p.

_____. 2020. O amanhã não está a venda. São Paulo: Companhia das Letras, 22p. 1994.

LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 119-138.

_____. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2002 n. 019, p.20-28.

NUNES, Sued. *A história do lado de cá*. Intérprete: Sued Nunes. Bahia. Mugunzá Records: 2021.

PORTA, Luis La expansión biográfica / Luis Porta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 398p.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. GEOgraphia, 6ºano, n.12, p. 7-23. 2004.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MATURANA, H. Emoções e Linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MC's, Racionais. *12 de outubro*. Intérprete: Mano Brown. São Paulo. Cosa Nostra: 2002.

MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo

mascarado/ Abdias Nascimento – 3. Ed – São Paulo: Perspectivas, 2016. 232p.

OLIVEIRA, I. B. de.; SGARBI, P. (Orgs.) Estudos do cotidiano & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 73-118.

REIS, G.R.F.da S. Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Educação) – ProPED/UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Tiago ; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen, S. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e das uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777- 821.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 2010, p. 584-602.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SKLIAR, Carlos. Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.